

# **DESAFÍOS EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES EN EL SIGLO XXI**

Reflexiones en torno a la educación normalista en México

COORDINADORES

Francisco Hernández Ortiz

Miguel Ángel Duque Hernández

Eduardo Noyola Guevara

BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL DEL  
ESTADO DE SAN LUIS POTOSÍ

**DESAFÍOS EN LA FORMACIÓN  
DE PROFESORES EN EL SIGLO XXI**  
REFLEXIONES EN TORNO A LA  
EDUCACIÓN NORMALISTA EN MÉXICO

FRANCISCO HERNÁNDEZ ORTIZ

Director General de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal  
del Estado de San Luis Potosí

MIGUEL ÁNGEL DUQUE HERNÁNDEZ

Profesor Investigador de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí

EDUARDO NOYOLA GUEVARA

Director de Investigación Educativa, Evaluación y Gestión de la Calidad de la  
Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí

(Coordinadores)

EDITORIAL «PEDRO VALLEJO»



BENEMÉRITA Y CENTENARIA  
ESCUELA NORMAL DEL ESTADO  
DE SAN LUIS POTOSÍ

*Desafíos en la formación de profesores en el siglo XXI. Reflexiones en torno a la educación normalista en México.*

© Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado.

Editorial «Pedro Vallejo»

Domicilio: Nicolás Zapata núm. 200, zona centro, C.P. 78000,

San Luis Potosí, S.L.P., México. Teléfono (444) 8 12 34 01.

Página *web* institucional <http://www.beceneslp.edu.mx>

Esta publicación ha sido sometida a un sistema de evaluación antes de ser editada. Se publica gracias al apoyo del Programa para el Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) de la Secretaría de Educación Pública (SEP).

Coordinadores:

Francisco Hernández Ortiz, Miguel Ángel Duque Hernández y Eduardo Noyola Guevara.

Colaboradores:

Ahumada García, Flor Naela.

Duque Hernández, Miguel Ángel.

Escalante Bravo, María Guadalupe.

Gallegos Infante, Laura Érika.

García Zárate, María de Lourdes.

Godina Belmares, Elida.

Hernández Ortiz, Francisco.

Hernández Trujillo, María Teresa

López Oviedo, Hilda Margarita.

López Vera, Elvia Estefanía.

Mireles Alemán, Martha Patricia.

Moreno Grimaldo, María Susana.

Neira Neaves, Irma Inés.

Noyola Guevara, Eduardo.

Obregón Nieto, Claudia Isabel.

Pérez Lugo, Esther Elizabeth.

Torres Méndez, Gisela de la Cruz.

Zárate Pérez, Lilia Susana.

Edición:

Miguel Ángel Duque Hernández y Elvia Estefanía López Vera.

Diseño editorial:

Susana Paola Cerda Guerrero

Consejo de evaluación: Ramón Alejandro Montoya, Flor de María Salazar Mendoza y Ramón Manuel Pérez Martínez, Profesores Investigadores de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí.

Reservados todos los derechos. El contenido de esta obra está protegido por la Ley, que establece penas de prisión y/o multas, además de las correspondientes indemnizaciones por daños y perjuicios, para quienes reprodujeran, plagiaran, distribuyeran o comunicaren públicamente, en todo o en parte, una obra literaria, artística o científica, o su transformación, interpretación o ejecución artística fijada en cualquier tipo de soporte o comunicada a través de cualquier medio, sin la respectiva autorización.

Primera edición, San Luis Potosí, S.L.P.

República Mexicana, febrero de 2013.

Impreso en México. *Printed in Mexico.*

PRÓLOGO

**Por Dra. Ma. del Socorro Ramírez Vallejo  
Profesora-Investigadora  
Directora de la División de Estudios de Posgrado, BECENESLP**

Esta obra es una forma de responder a dos grandes desafíos en la formación de profesores que enfrentan las Escuelas Normales en este siglo XXI: la investigación y la difusión de sus resultados. El “Taller de escritura de artículos académicos”, del cual se derivaron las producciones escritas de los docentes que aquí se presentan, fue un dispositivo de autoformación y formación entre pares que contribuyó al desarrollo de una competencia comunicativa y a su desarrollo profesional. Para algunos docentes la elaboración de un artículo representó un eslabón más en la cadena de prácticas de escritura con miras a consolidar su identidad académica y científica; mientras que para otros fue la conquista del primer peldaño para seguir escalando hacia la cima de su identidad académica. Las diferentes temáticas referidas a la formación de los docentes, invito a leerlas no de manera lineal y secuenciada, sino con base en los intereses de cada uno de los lectores.

Las Escuelas Normales, desde sus orígenes, han entronizado como parte de su misión la formación de los docentes de educación básica. La gran mayoría de la niñez mexicana está en manos de docentes que fueron formados en estas instituciones con base en modelos educativos implícitos o explícitos de las reformas educativas, a fin de

responder a las necesidades de cada momento histórico. En esta época posmoderna, impregnada del modelo neoliberal globalizante, se le asigna a la escuela y al docente la responsabilidad de formar ciudadanos competentes que puedan responder a los desafíos del siglo XXI. Desde esta perspectiva, se requiere una mayor profesionalización de los educadores para que sean capaces de enfrentar los problemas que se presenten en las aulas, fundamentando su labor en los enfoques educativos actuales.

La noción misma de competencia en el ámbito educativo ha generado grandes debates centrados en la interpretación conceptual, más que en la misma acepción. Según Bernal (2003) en estos debates se pueden identificar dos posiciones: una que proviene de la cultura de desempeño y otra de la cultura-cognitiva. La primera enfatiza lo operacional, caracterizado por su cariz pragmático y de resultados. La segunda versión, resalta la comprensión teórica de ideas, evidencias, conceptos, no es sólo ejecución, sino dominio de conocimientos y comprensión de situaciones y escenarios problemáticos en los que el sujeto interactúa.

En este enfoque por competencias interesa más que el sujeto actúe sobre el mundo objetal y objetivo interactuando con otros, que sobre el interior y subjetivo. Sin embargo, si bien la objetividad depende de la subjetividad, ¿qué pasa con las competencias para actuar sobre sí mismo?, ¿acaso no se necesita ser competente como persona para ser mejor educador? Cuando no se retoma la dimensión interior y el trabajo personal, la formación basada en competencias es una contradicción pedagógica (Herrán, 2010). El desarrollo profesional de los docentes es uno de los ámbitos competenciales prioritarios para la profesión. No obstante, sin desarrollo personal no se alcanza el desarrollo profesional en la docencia.

La Reforma Integral de la Educación Básica y la adopción del enfoque curricular y pedagógico por competencias, introduce cambios en la estructura de los programas, los propósitos, los contenidos y los requerimientos didácticos. El nuevo rol que se le asigna al docente en este modelo educativo implica vislumbrar la formación en sintonía con los planteamientos de la reforma de educación básica, de tal

manera que el docente desarrolle las competencias profesionales que se demandan en el sistema educativo y atienda con mayores herramientas los problemas que se le presenten en el ámbito que se desempeñe. La atención a las necesidades del nivel de educación básica se convierte en un desafío para las Escuelas Normales a fin de lograr la consonancia entre las funciones que requiere realizar el docente y la formación que recibe.

En estos tiempos en que se habla de la sociedad del conocimiento y donde la tecnología avanza a pasos agigantados, los sistemas educativos plantean la necesidad de contar con educadores que sean capaces de competir en un mundo globalizado y llevar a sus alumnos a ser competitivos sin perder la esencia de lo local. Aunado a esta exigencia, los docentes tienen la función de acercar la teoría a la práctica; además, las reformas actuales plantean una nueva función del docente que es la de ser investigador de la realidad educativa. Las nuevas exigencias se convierten en una vorágine de cambios que van desde el concepto mismo de docente, ahora la de ser mediador y facilitador del aprendizaje, experto en el manejo de métodos y técnicas activas de enseñanza, diseñador de materiales educativos, etc. Estas nuevas funciones que se le asignan al docente, se convierten en desafíos para las Escuelas Normales a fin de impulsar la construcción de una nueva profesionalización docente

Los desafíos de las Escuelas Normales, a los que aluden los autores de este libro, se derivan de dos ámbitos: uno referido a la atención de las necesidades de la educación básica a partir de lo que demanda las reformas curriculares actuales y otro, el de cumplir con las políticas del nivel de educación superior. Avanzar en ambas direcciones, sin descuidar alguna de ellas, implica un gran reto para la Educación Normal. El replanteamiento e integración de funciones de los docentes de las Escuelas Normales se hace con base en las políticas y estrategias de la educación superior, tales como: planeación estratégica (PEFEN), evaluación externa de programas académicos (ISO, CIEES, CENEVAL), estudios de posgrado, investigación y difusión académica, incorporación al perfil PROMEP, entre otras. En relación con las evaluaciones externas, se tendría que precisar su papel en las Escuelas Normales

para que estén al servicio de la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje, no como requisito burocrático que se tiene que cumplir para conquistar un lugar en el ámbito educativo.

Pensar la formación de los docentes desde los problemas de la práctica, es pensar en la investigación de las herramientas que integrarán el baúl curricular en la formación inicial y continua de los profesores. Para ello se requiere que el formador de docentes adquiera competencias investigativas que le permitan identificar las verdaderas problemáticas educativas basadas en la realidad concreta, como base para el fortalecimiento de los planes y programas de estudio, de tal manera que la investigación se convierta en una herramienta que contribuya a la solución de problemas en la educación básica. Justamente en este libro se presentan algunos resultados de investigación que sirven de referente para plantear los retos curriculares y pedagógicos que deberán asumir los docentes de la Escuela Normal a fin de lograr que sus estudiantes y egresados brinden una educación de calidad a los niños que cursan la educación básica.

Los estudios sobre las habilidades didácticas de los normalistas y de algunos egresados de las licenciaturas de la BECENE, muestran cómo el reconocimiento y resignificación de la teoría en la práctica sigue siendo una dificultad de los docentes. Los resultados también dejan ver la existencia de prácticas donde se repiten esquemas anquilosados que obstruyen toda posibilidad de creatividad e innovación educativa. Por otro lado, la práctica docente en los servicios de educación especial plantea un gran desafío en la orientación y atención a la población con los principios básicos del modelo de inclusión, de cara a las demandas del siglo XXI, Estos resultados de investigación permiten advertir las necesidades formativas de los profesores, traducándose en contenidos de enseñanza en la educación normal. Sin embargo, pueden resultar banales y vacíos si la práctica del formador de docentes está desprovista del entusiasmo y pasión por la enseñanza.

Otro de los desafíos en la formación de los docentes del siglo XXI, que se presentan en esta obra y con los cuales coincido plenamente, es la atención del componente emocional en el trayecto formativo de los profesores. Este aspecto empezó a tener relevancia desde los

años ochenta donde aparece un fenómeno de desánimo colectivo entre los docentes, al que algunos autores le denominan “malestar docente” y otros lo refieren como “*síndrome de burnout*”. Esta problemática abrió camino hacia nuevas perspectivas de intervención, donde la intersubjetividad y el componente emocional se convirtieron en elementos esenciales en la formación de profesores. Por lo anterior, las Escuelas Normales tienen como tarea sustantiva de su quehacer llegar al reconocimiento y uso de conductas resilientes en los futuros docentes de tal manera que sean capaces de resistir, adaptarse y fortalecerse, a pesar de las condiciones difíciles y adversas que puedan vivir y logren el éxito individual y social.

Con base en las nuevas tareas que se le asigna a las Escuelas Normales, se han venido impulsando procesos de mejora continua y transformación en su organización y funcionamiento con el objetivo de favorecer la formación de los docentes de educación básica. Las Escuelas Normales que no se han resistido al cambio y que han centrado sus objetivos en consolidarse como instituciones de educación superior, han ido avanzando hacia las grandes ligas, tal es el caso de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí (BECENESLP). Los resultados de los exámenes de CENEVAL, aplicados durante el sexto semestre en las licenciaturas en educación preescolar, primaria y educación física, además del examen de ingreso al servicio, son algunos indicadores del nivel de calidad en la formación que están recibiendo los docentes en la Escuela Normal.

La tutoría es otra de las tareas de los docentes de educación superior que recientemente se integró como parte de las funciones de los docentes de la Escuela Normal. Esta función se refiere a la mediación que hace el formador de docentes para impulsar las habilidades intelectuales de los estudiantes normalistas. El desafío más grande que se vislumbra en esta tarea es la falta de herramientas para la mediación de tal suerte que los estudiantes logren una formación integral, donde lo intelectual y socioemocional se vinculan mutuamente para avanzar y abrazar la profesión de la enseñanza.

Otro de los desafíos de la educación normal es el uso de las tecnologías como herramientas didácticas que faciliten el aprendizaje

de los estudiantes. El artículo referido a este tema da cuenta de la necesidad de fortalecer la capacidad de autocrítica y la innovación tecnológica en las instituciones educativas, lo cual exige un cambio en los contenidos curriculares y una actitud innovadora del docente. Aún cuando los resultados de la investigación realizada en la BECENE reflejan una mayor aceptación y mejor manejo de las tecnologías por parte de los formadores de docentes, no puede dársele el valor a la tecnología en sí misma, porque no lo tiene. Es el docente quien con su creatividad e intervención adecuada hará que los estudiantes aprendan y logren los propósitos educativos.

Finalmente, deseo que esta obra sirva para todas las instituciones formadoras de docentes, particularmente las Escuelas Normales, como una muestra de lo que se puede hacer ante los grandes desafíos en la formación de los docentes en el siglo XXI.

**LA ESCUELA NORMAL DE PROFESORAS DURANTE LA REVOLUCIÓN MEXICANA: POSIBILIDADES DE EDUCACIÓN PARA LA MUJER**

**Por María Guadalupe Escalante Bravo**

En la formación docente de profesoras de la Escuela Normal de San Luis Potosí, durante los últimos años del Porfiriato y los posteriores a 1910 (durante el movimiento revolucionario), pueden identificarse posturas hegemónicas de la época con respecto a las características de la educación de las mujeres y el trabajo específicamente, las relacionadas con el magisterio (Francisco Hernández Ortiz, 2012. *Voces, rostros y testimonios de profesoras potosinas en el Porfiriato*. México. BECENE. Gobierno del Estado de San Luis Potosí). Los objetos de análisis de algunas investigaciones sobre el magisterio potosino han privilegiado: tanto en la formación como en el aspecto laboral; las aportaciones de las mujeres en el campo educativo y su desempeño profesional en escuelas primarias y en la Escuela Normal de Profesoras.

Las diferencias entre sexos, una categoría en la historia de la educación que identifica concepciones, prácticas y actitudes que establecen prerrogativas para un sexo y desventajas para otro. En la organización del sistema educativo mexicano, a principios del siglo XIX, son visibles estas diferencias genéricas, las cuales se concretizaron y llegan a instaurar una amplia desigualdad educativa entre hombres y mujeres, tanto en su formación como en los espacios laborales a los que tenían acceso.

Este capítulo aborda cómo las diferencias de género, entre los estudiantes de las escuelas normales de San Luis Potosí, tuvieron consecuencias concretas en cuanto a: ingreso y número de becas otorgadas, organización y funcionamiento de ambas instituciones, condiciones laborales, programas curriculares y vida cotidiana en las instituciones formadoras del profesorado. El trabajo analiza las concepciones de la época sobre la docencia femenina, centrándose en las estudiantes de la Escuela Normal de Profesoras. Son tres los temas abordados: concepciones sobre el trabajo docente, la fundación de la Escuela Normal de Profesoras y la caracterización de las estudiantes al finalizar el Porfiriato y los primeros años después del movimiento armado de Madero.

Aunque las concepciones sobre el trabajo docente femenino que predominaron a partir del siglo XIX, se centraban en perspectivas de maestra natural, analfabeta y barata; en San Luis Potosí, el propósito explícito fue proporcionar a la mujer un amplio campo de trabajo que les proporcionará recursos para subsistir; debido a ello, las profesoras, no sólo se desempeñaron como ayudantes en las escuelas, también dirigieron escuelas públicas, obtuvieron cátedras en la Escuela Normal de Profesoras; incluso aquellas que tenían más recursos económicos, establecían escuelas particulares.

### 1. LAS CONCEPCIONES SOBRE EL TRABAJO DOCENTE FEMENINO

Las concepciones sociales que se tenían sobre la formación y el trabajo docente femenino desde mediados del siglo XIX, permeaban en las políticas públicas<sup>1</sup>; posteriormente se concretizaban, primero en

---

<sup>1</sup> El estudio de las políticas públicas adquiere fundamental importancia porque permite conocer la voluntad del Estado y refleja sus prioridades de acción. Las políticas públicas son importantes porque la acción gubernamental permite el despliegue de esfuerzos de amplia cobertura, una labor constante y de largo plazo, así como la legitimidad que muchas veces es un problema necesita para ser atendido eficazmente. Stromquist, N. (2010) *Políticas educativas y género: un análisis comparativo de las intenciones y conductas del Estado*, en Mingo A. *Desasosiego. Relaciones de género en la educación*. México. IISUE. Educación.

las escuelas normales, y después en las escuelas de párvulos y de instrucción primaria. Si consideramos, desde la perspectiva de Stromquist, que las políticas pueden tomar la forma de leyes, programas, reglamentos, prácticas administrativas y decisiones legales; podemos afirmar que las diferencias en el ámbito de la formación docente se evidenció en múltiples aspectos: desde los contenidos curriculares que debían aprender o no cada uno de los sexos, hasta las prácticas cotidianas y administrativas<sup>2</sup>.

San Román señala que, en este momento, el pensamiento hegemónico situaba a las diferencias de género en relación directa con las características sexuales; esto no se discutía porque se consideraba que no había necesidad de hacerlo: la génesis de las diferencias entre hombres y mujeres no era social, era natural.

Viene determinada por el sello de distinción que la naturaleza ha establecido entre hombres y mujeres, al confiar a la hembra la importantísima misión de reproducir la especie dotándoles de las cualidades necesarias para ello dulzura, paciencia, imprescindibles para criar y cuidar a sus hijos<sup>3</sup>.

La maestra natural, es una de las ideas que permeó durante mucho tiempo y sigue teniendo rasgos en el rol y las acciones que se le han encomendado a las mujeres en el ámbito educativo; sin embargo, lentamente las mujeres fueron trascendiendo de esta connotación hacía un papel más activo, de propuesta y de liderazgo, superando los primeros años bajo un ambiente soterrado.

A partir de que «ser maestro» dejó de ser una actividad libre para convertirse en una profesión de Estado<sup>4</sup>, nunca ha sido lo mismo «ser maestro» que «ser maestra»; cada una de estas ideas está permeada por el contexto y la representación que se tiene, no de la actividad o la

---

<sup>2</sup> Stromquist, N. (2010). *Op. cit.* p. 55.

<sup>3</sup> San Román, G. S. (1994), *Revista de educación*, núm., 305, p. 191.

<sup>4</sup> Arnaut, A. (1996). *Historia de una profesión: los maestros de educación primaria en México, 1887-1994*. México. Centro de Investigación y Docencia Económica.

profesión en sí, sino de las características construidas y los roles adjudicados socialmente a un hombre o una mujer en una época específica, los cuales determinan las actividades que cada uno desarrolla, desde la perspectiva del proyecto educativo del Estado.

En el siglo XIX, tres son las representaciones que en los proyectos políticos educativos establecieron diferencias en la docencia que desarrollarían hombres y mujeres, de la formación de los sistemas educativos nacionales y estatales: las «maestras naturales», «las maestras analfabetas» y «las maestras baratas».

### 1. 1. MAESTRAS NATURALES

La primera categoría de «maestras naturales» es una conceptualización que, si bien no está explícita, utiliza Sarmiento para referirse a las profesoras de las primeras décadas del siglo XIX<sup>5</sup>; en este sentido, las diferencias sexuales adjudicaban al varón la fuerza, el vigor, la disciplina, el conocimiento; podrían esperarse mejores resultados si se asignaba al varón la instrucción de niños o jóvenes adscritos en cursos superiores. Por el mismo motivo, no se pondrían en duda sus aptitudes para dirigir las escuelas de educación primaria<sup>6</sup>.

Sobre la mujer, por el contrario, al enfatizar su asociación con la naturaleza, la reproducción y cualidades que la acercaban más a la infancia, se establecía socialmente que las capacidades naturales de la mujer coincidían tanto en el discurso científico como en el sentido común: tales habilidades naturales femeninas como producto de la maternidad—la bondad, la paciencia y la comprensión—, cualidades muy apropiadas para la tarea docente, sobre todo para los grados inferiores<sup>7</sup>; nunca para grados superiores, que requerían la fuerza de

---

5 Considera que las mujeres son idóneas para enseñar a niños pequeños y para la enseñanza rudimentaria. Sarmiento, p. 93.

6 A la escuela de toda cabeza grande debe estar un hombre, de vastas miras, juicio y culto; su influencia es tan esencial a la conveniente formación del carácter en la escuela, como la influencia del padre en la educación de la familia. Bavio, E. (1886). «Lo que deben ser el maestro. Necesidades de las Escuelas Normales», en *La educación*, año 1, núm. 1, p. 5.

los varones. Mucho menos podía pensarse en ellas para dirigir<sup>8</sup>. Se empezaba a establecer un orden en la profesión magisterial: la dirección de las instituciones para los hombres; y las plazas de ayudantía, instrucción de niñas y de primeros grados, para las mujeres<sup>9</sup>.

Bavio sostiene que la educación de la infancia se divide cuando menos en dos períodos: en el primero, dedicado a los más pequeños, la mujer es muy superior al hombre; en este, el niño necesita educarse con afecto, cariño y sencillez, propios de la mujer; son prácticamente los únicos estímulos que necesita<sup>10</sup>. Conforme va creciendo, estos estímulos son insuficientes,

la voluntad empieza a bosquejarse y comienza a sentirse la necesidad del hombre, el cual con energía, fuerza y conocimiento, administra

---

<sup>7</sup> En las investigaciones sobre el tema de la profesión docente como «trabajo femenino», sobre todo en los niveles de preescolar y básico, constituye una tarea ejercida por mujeres en altísima proporción en los países latinoamericanos. Alonso, G. Morgade, G. (2008). *Educación, sexualidades, géneros: tradiciones teóricas y experiencias disponibles en un campo en construcción*, en *Cuerpos y sexualidades en la escuela. De la normalidad a la disidencia*. Buenos Aires. Paidós.

<sup>8</sup> Morgade, G. (1997). *La docencia para las mujeres: una alternativa contradictoria en el camino hacia los saberes «legítimos»*, en Morgade, G. *Mujeres en la educación. Género y docencia en la Argentina. 1870-1930*. Buenos Aires. Miño y Dávila.

<sup>9</sup> López, O. (2008). *Porfirianas y revolucionarias: dos estudios de caso de maestras mexicanas*, en Galván, L. E., López, O. *Entre imaginarios y utopías: Historias de maestras*. México. D.F. Publicaciones de la casa Chata.

<sup>10</sup> Sarmiento considera que las mujeres son idóneas para enseñar a niños pequeños y la enseñanza rudimentaria. Con enseñanza rudimentaria se alude específicamente al período en el que se estaban sentando las bases de un sistema de educación, es decir, una instrucción básica que tenía como propósito la enseñanza de las primeras letras; desde esta perspectiva las maestras se contentarían con salarios más reducidos que los hombres, «pues ninguna de sus industrias manuales pueden producirles igual retribución». Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. (1903). *Antecedentes sobre educación secundaria y normal en la República Argentina*. Buenos Aires. Taller tipográfico de la Penitenciaria Nacional.

una mejor instrucción. Un buen maestro varón se reconoce por el orden y la disciplina que establece cuando llega a una escuela<sup>11</sup>.

### 1. 2. MAESTRAS ANALFABETAS

La «maestra analfabeta» es un término teórico que acuñó San Román en el sentido del pensamiento educativo que predominaba durante el siglo XIX sobre las capacidades cognitivas y necesidades de la mujer, en función de las cuales se designó un rol determinado a las primeras maestras, en la conformación de los sistemas educativos. Las capacidades cognitivas de las mujeres en la enseñanza estaban en duda; era difícil entender un desempeño docente eficaz, fuera de los ámbitos de una instrucción de primeras letras; incluso se cuestionaba la calidad de su enseñanza en materias como ciencias naturales y matemáticas<sup>12</sup>, prácticamente se les consideraba ignorantes.

En Veracruz, casi al terminar el siglo XIX, las ideas sobre la educación de las mujeres iba en el mismo sentido; ante la excesiva demanda de estudiantes mujeres para ingresar a la escuela normal, los profesores Luis Martínez Murillo, José Suárez Peredo y José A. Cabañas, tratando de limitar su ingreso, exponen que el exceso de alumnas restringe el número de varones admitidos, ya que —según afirmaban— la escuela normal se creó para la preparación de los maestros, por lo tanto, conscientemente se desvirtuaba el carácter que debería tener

porque generalmente el hombre se haya a un nivel intelectual superior al de la mujer, y una misma preparación no puede ser eficaz para inteligencias que guardan distintos grados de desarrollo e instrucción<sup>13</sup>.

---

<sup>11</sup> Bavio, *op. cit.* p. 6.

<sup>12</sup> Bavio, *op. cit.* p. 7.

<sup>13</sup> García, S. (2008). *Profesoras normalistas del Porfiriato en Veracruz*, en Galván, L. E., López, O. *Entre imaginarios y utopías: Historias de maestras*. México. D.F. Publicaciones de la Casa Chata.

Las capacidades cognitivas de la mujer y su preparación académica pueden verse como una espiral; donde pueden ser causa y, al mismo tiempo, efecto; no se les educaba más allá de las primeras letras, porque no se consideraba necesario, ya que al dedicarse al cuidado de los hijos y al hogar, su misión en la vida era crear las condiciones para que otros fueran productivos. Por otro lado, que las mujeres no fueran consideradas capaces intelectualmente era el resultado de una insuficiente preparación. A la mujer se le pedía lo que no se le daba. Un ejemplo es la aprobación que debía hacer el Gobierno del Estado a los programas que se aplicarían en el ciclo escolar en la Escuela Normal de Profesoras, para los programas de las asignaturas de Física, Química, Botánica y Zoología, en que se pide ayuda porque de acuerdo con la directora: «se suplica al señor Director, nos ilustre con sus indicaciones sobre estos asuntos para lo que tiene el sr. Director, reconocida competencia», lo firma en enero de 1915. Ángela Martínez. Directora de la Escuela Normal de Profesoras<sup>14</sup>.

### 1. 3. MAESTRAS BARATAS

Al sentar las bases de un sistema educativo estatal, la emergencia y prioridad se centraban en la alfabetización de la mayor parte de la población. Las necesidades educativas creadas por la incipiente industrialización de los países latinoamericanos requerían individuos con características muy particulares. Ante ello, el Estado empezó a asumir el control de la educación, e inició una empresa que tenía como propósito la instrucción básica, cuando menos en ese momento, una enseñanza de primeras letras; la consigna era una educación mínima, masiva y barata.

En este contexto era necesaria la preparación de un gran número de profesores y profesoras. La convocatoria y reclutamiento fue dirigido a ambos sexos; la mayor parte de los que respondieron, sobre todo varones, pertenecían a grupos sociales de escasos recursos. Las señoritas de la Escuela Normal de Profesoras tenían un origen más diversificado; si bien, había quienes pertenecían a familias distinguidas,

---

<sup>14</sup> AHBECENE. Libro copiador. Año 1914.

convivían con hijas de albañiles y carpinteros. Facilitar el ingreso a las escuelas normales, de hombres y mujeres, parecía tener motivos diferentes; los primeros serían considerados para dirigir las escuelas públicas, las segundas porque se invertiría menos en ellas<sup>15</sup>, tanto en su formación como en el sueldo que percibirían posteriormente.

Las mujeres no tienen como los hombres ocupaciones más productivas que las que les proporciona la enseñanza y para mejorar la que administra la municipalidad y sostiene el erario, debe aumentarse el número de las maestras más que el de los maestros, porque ellas cuestan menos, son más permanentes en el ejercicio de su profesión y más aptas para la parte de la enseñanza pública que les sería confiada.<sup>16</sup>

Pagar menos a las mujeres fue una decisión del Estado, que se sustentó en las concepciones sociales que establecían las diferencias entre el trabajo femenino y masculino. Pensamientos de la época concebían que el trabajo fundamental de las mujeres eran las actividades que realizaban en el hogar; su única opción productiva entonces era la enseñanza de niños pequeños, tal vez por las semejanzas que tenía esta profesión con la crianza de los hijos, y porque se pensaba que no requería una mayor preparación académica.

Para el Estado, dos razones fuertes eran lo administrativo y lo económico; en esta etapa, la prioridad era una enseñanza pública básica,

---

<sup>15</sup> Los dos tercios de niños que asisten a las escuelas no requieren otra tutela que la de la mujer, ni admiten mayor instrucción que la que ésta con una mediana preparación puede darle. Mil mujeres maestras son muchos millones ahorrados, mil ocasiones menos de deslices para las clases que viven de su trabajo, mil industrias que dan de que vivir sin miseria. Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. (1903). *Antecedentes sobre educación secundaria y normal en la República Argentina*. Buenos Aires. Taller tipográfico de la Penitenciaría Nacional. p. 93.

<sup>16</sup> Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. (1903). *Antecedentes sobre educación secundaria y normal en la República Argentina*. Buenos Aires. Taller tipográfico de la Penitenciaría Nacional. p. 89.

una función que sí podría impartir una mujer. En este sentido, si el costo del mismo trabajo sería menor contratando a una mujer que a un hombre, ¿por qué no privilegiarlas a ellas? Sería una instrucción pública barata. Vuelve a reconocerse que en este período las mujeres son más aptas y permanentes; lo primero, por la relación natural que se les atribuía y, lo segundo, por las dificultades de los varones para permanecer en una profesión mal remunerada.

La diferencia entre los sueldos de maestros y maestras en la República Argentina en la misma época era de un 40 por ciento menos para ellas; mientras ellos ganaban 800 pesos, a ellas se les podía pagar 500 pesos o menos de acuerdo al número de niños que atendían<sup>17</sup>. López señala que, en Morelia, durante el Porfiriato, el Gobierno reconoció que existió deserción de profesores varones, a pesar de que se les otorgan amplias concesiones; al contrario, el número de mujeres que deciden convertirse en maestras fue en aumento. Señala que, de acuerdo con su presupuesto, el Estado sólo podría sostener las escuelas que formaban a mujeres, ya que las profesoras y directoras aceptaban salarios más bajos e irregulares<sup>18</sup>.

Lo anterior evidencia que las características contextuales y circunstanciales de la época determinaban las diferencias en el trabajo que desarrollaban hombres y mujeres en la docencia y, por lo tanto, en la formación que recibían en las escuelas normales; esto nos lleva a analizar la formación de las profesoras a partir de las relaciones entre los sexos, tanto en la realidad social como en la imagen que cada sexo tenía del otro<sup>19</sup>.

En este trabajo, las dimensiones que se analizarán son el currículum y algunos aspectos de la vida cotidiana de las estudiantes de la Escuela Normal de Profesoras de San Luis Potosí, de 1911 a 1915,

<sup>17</sup> López, O. (2008). *Op. cit.*, p. 278.

<sup>18</sup> López, O. (2008). *Porfirianas y revolucionarias: dos estudios de caso de maestras mexicanas*, en Galván, L. E., López, O. *Entre imaginarios y utopías: Historias de maestras*. México. D. F. Publicaciones de la Casa Chata.

<sup>19</sup> Escandón, C. *Diferencias de género en el trabajo textil en México y Estados Unidos durante el siglo XIX*.

últimos años del funcionamiento del internado para señoritas de la misma institución, en que se cierran las dos escuelas normales, y se establece a partir de 1916, la Escuela Normal de Profesores y Profesoras. A partir de este año ambos sexos coexistirán en el mismo edificio.

### 2. FUNDACIÓN DE LA ESCUELA NORMAL DE PROFESORAS

La historia de las instituciones dedicadas a la formación de maestros en México, empezó a construirse en las primeras décadas del siglo XIX, aunque no respondieron a iniciativas del Gobierno federal, sí fueron promovidas por los Gobiernos de los estados o cuando menos con personas relacionadas con la educación. Escolano<sup>20</sup> refiere que para comprender el sistema educativo de un país, es necesario conocer cómo es la formación de sus profesores; por lo tanto, la historia de estas instituciones tiene un desarrollo paralelo con la organización de los sistemas nacionales de educación. Al asumir el Estado el control de la educación, se extiende la atención a un gran número de estudiantes, por lo que se hace necesaria la formación de un cuerpo docente preparado, que se forme en instituciones creadas a propósito para ello, y que además, sean promovidas y controladas por el Estado.

La formación de quienes llevarían a cabo la empresa de educar a la población de San Luis Potosí, desde el inicio consideró a ambos sexos. Posteriormente coexistieron por más de cuarenta años dos instituciones: una para varones y otra para mujeres. La formación de las profesoras se contempla en el papel desde la fundación de la Escuela Normal; en el decreto inicial se menciona que pueden inscribirse a ella personas de ambos sexos; sin embargo, en esta primera generación, solamente lo hicieron varones, a pesar de que se especificaba que no tendría costo y que se haría cargo de esta institución la hacienda del Gobierno. El hecho de que no se inscribieran mujeres en la primera generación de estudiantes de la Escuela Normal, podría deberse a múltiples factores, desde el hecho de que era mujer y, por lo tanto,

---

<sup>20</sup> Escolano, B. (1982). *Las escuelas normales, siglo y medio de perspectiva histórica*. Revista de educación. Núm. 269, p. 55-76.

como afirma Ramos Escandón, su vida y sus acciones pertenecían más a la esfera privada que a la pública, las circunstancias que rodeaban la vida familiar de cada una; así como a las creencias y tradiciones de la época.

Fue hasta 1851, que bajo la dirección del profesor Bibiano G. Casamadrid, egresaron de la institución 26 varones, y la primera mujer que obtuvo el título de profesora en el estado de San Luis Potosí: Josefa Negrete. No se tienen datos de mujeres inscritas en la institución en lo que resta de esta década. Fue hasta 1864, siendo aún director Casamadrid, que reciben títulos como profesoras: de primer orden, la señorita María Rodríguez; de segundo orden, Francisca Ramírez. Un año más tarde, obtiene su título de primer orden, Juliana Nieto. Eran pocas las mujeres que lograban titularse; sin embargo, la situación con los varones no era muy diferente. En 1864, los varones titulados fueron siete, tres de primer orden, dos de segundo y uno de tercero; en 1865, fue la misma cantidad.

En esos momentos, la institución aún formaba a profesores de ambos sexos; aunque, esta situación cambió tres años más tarde. En 1868, se funda la Escuela Normal para profesoras. Manuel Muro señala la necesidad de la creación de una institución con estas características; primero, por las continuas solicitudes de profesoras tituladas que enviaban las juntas subalternas; peticiones que la junta inspectora no podía cumplir ya que en la misma capital, escaseaban. Aunque no era clara la función que realizarían, si se puede inferir que se estaba pensando en que la participación de las profesoras se enfocara a la educación de las niñas, dado a la organización que se mantenía en las escuelas primarias: escuelas de niños y escuelas de niñas.

La educación de las mujeres era una labor que requería la formación de una gran cantidad de profesoras; de algún modo, era un obstáculo que las mujeres que querían ser maestras se inscribieran en una institución donde tenían que compartir el espacio con varones. La solución se encontró en crear una escuela normal para mujeres.

Manuel Muro, quien presidía la junta inspectora en ese momento, apunta que este acontecimiento ofrecía a la mujer un amplio campo para que buscara honradamente su subsistencia<sup>21</sup>.

Esta afirmación revela una idea distinta a las que ya se han comentado. Por un lado, el mismo Estado, al pensar en la educación de las mujeres, otorgaba a éstas una forma de trabajo con características similares a las actividades que desempeñaban en su casa, como el cuidado e instrucción básica de los niños pequeños. Ésta podría ser también una de las razones por las cuales la remuneración no era significativa; sin embargo, aunque sea en forma mínima, permitiría a las jóvenes realizar aportaciones a la economía familiar<sup>22</sup> y al Estado. Por otro lado, cuando señala que se abría un amplio campo de trabajo, significa que las mujeres tendrían una opción diferente a las labores que realizaban cotidianamente en el hogar; pero también fue intuitivo considerar que el magisterio para las mujeres no sólo podía por más tiempo restringirse a ser ayudantes de los varones o a trabajar en escuelas de instrucción básica; sino que las mujeres podrían convertirla en una profesión, aunque restringida a ciertos puestos, y asumirían, como sucedió, la dirección de las escuelas públicas de niñas, una cátedra, la dirección en la Escuela Normal de Profesoras o, al contar con mayores recursos económicos, la apertura de una escuela particular<sup>23</sup>.

Desde entonces no escasean en la Normal, alumnas de familias distinguidas que por afición a la enseñanza o a prevención de cualquiera

---

<sup>21</sup> Muro, Manuel. (1910). *Historia de la Instrucción Pública en San Luis Potosí*. San Luis Potosí, Imprenta Esquivel y Cía., p. 164.

<sup>22</sup> Aunque no se sabe a ciencia cierta a que se refería con subsistir, si puede mencionarse que el trabajo remunerado podría dar a la mujer una mejor posición dentro de la familia, una percepción más clara de su bienestar e individualidad. K. sen. Amartya (2000). *Género y conflictos cooperativos* en Acker, Gun Allen, Hartaman, Pateman, Radford, *Cambios sociales económicos y culturales*. Argentina. Fondo de Cultura Económica.

<sup>23</sup> Guadalupe Castillo, una de profesoras, egresada y directora de la Escuela Normal de Profesoras, al mismo tiempo que dirigía ésta institución, era dueña de un Colegio Particular, en la ciudad de San Luis Potosí. AHSEER. Archivo de la dirección. Año de 1916.

de las vicisitudes de la vida desean adquirir el honroso título de profesoras para dedicarse al ejercicio del magisterio, el día que un cambio de posición las obligue a ello<sup>24</sup>.

Conforme transcurrieron los años, la formación docente representaba en la vida de *las mujeres distinguidas de la sociedad potosina* cuando menos dos posibilidades, con diferentes propósitos: la primera, preparación especializada para las que se sentían atraídas por la enseñanza; segundo, el título se convertía en una garantía de trabajo para aquéllas que por azares del destino cambiaran su posición económica: viudas o pobres. De las mujeres no distinguidas no se habla.

### 3. EL INTERNADO DE SEÑORITAS DE LA ESCUELA NORMAL DE PROFESORAS

De 1884 a 1915, el internado de la Escuela Normal de Profesoras, fue espacio inherente a la institución. La mayor parte de ese tiempo, estuvo bajo la dirección de la profesora Refugio Marmolejo, prácticamente hasta los primeros meses de 1912<sup>25</sup>, ese mismo año, la sustituyó en esa empresa, la profesora Ana María Berlanga, hermana del recién nombrado primer director de la Dirección General de Educación Primaria, David Berlanga. El nombramiento de la profesora Berlanga pudo estar influido por este hecho; además, también propuesta por su hermano, asistió como delegada al Tercer Congreso de Educación Primaria, en 1912; las profesoras Ana María Berlanga y Estefanía Castañeda fueron las únicas mujeres que asistieron a este Congreso, de un total de 49 asistentes.

El Internado de la Escuela Normal de Profesoras funcionó 31 años. Durante los primeros años del siglo XX, la cantidad de estudiantes internas no era muy grande, hubo años en los que había menos de 20 alumnas. En 1905 y 1906, solamente 10; de ellas, no todas tuvieron el carácter de internas pensionadas, había algunas que pagaban su estancia en la institución. Esto quiere decir que los padres buscaban,

---

<sup>24</sup> Muro, *op. cit.*, p. 164.

<sup>25</sup> AHBECENE. Sección Gobierno. Serie correspondencia. Año 1900-1912.

por una parte, la educación de las señoritas en un establecimiento confiable y seguro, aunque no todas parecían tener la vocación o el deseo de ser maestras; el costo que pagaban los padres, en este caso parecía no ser tan importante. Debido a ello, no hubo problemas económicos. Solamente en 1910, la profesora Marmolejo externa la necesidad de que se amplíe el número de dormitorios ante el excesivo número de estudiantes internas admitidas, aunque sólo había 18 alumnas internas, de un total de 128 estudiantes.

#### **4. LAS ESTUDIANTES DE LA ESCUELA NORMAL DE PROFESORAS A FINES DEL PORFIRIATO Y EN LA REVOLUCIÓN MEXICANA**

La formación de los profesores y profesoras entrañaba desde los proyectos educativos tanto del Porfiriato como de la Revolución Mexicana, diferencias explícitas entre hombres y mujeres, basadas en un tratamiento desigual en relación con sus características sexuales<sup>26</sup>. Los ejes de análisis que guían el trabajo y que establecen las diferencias en la formación entre ambos: el proceso de ingreso a la institución, el carácter de permanencia, el origen social, económico y territorial, la edad, la eficiencia terminal, las características del internado de señoritas y el currículum.

Conocer el perfil de las estudiantes de la Escuela Normal para Profesoras, específicamente en los últimos años del Porfiriato y hasta 1915 (año en que esta institución fue extinguida junto con la Escuela Normal para Profesores, para fusionarlas en una sola institución: la Escuela Normal de Profesores y Profesoras), es un acercamiento a las estudiantes, a su origen y condiciones de ingreso y permanencia en la institución, a las dificultades para estudiar, en un momento signado por la violencia y la inestabilidad política.

Una de las diferencias en la formación que recibían varones y señoritas en las Escuelas Normales de San Luis Potosí, era el ingreso y las condiciones de permanencia en las instituciones.

---

<sup>26</sup> Las diferencias creadas por el género se refieren a creencias sobre la feminidad y la masculinidad como atributos mutuamente exclusivos y que otorgan a la masculinidad más respeto y recompensa social y económica. Stromquist, N. (2010). P. 56.

El ingreso, en el caso de los varones, era todo un proceso que iniciaba en los últimos meses del ciclo escolar; tenía como propósito reclutar a los estudiantes más aprovechados de las escuelas públicas de los distintos municipios del Estado; el estímulo que se ofrecía era cursar la carrera en calidad de «alumno interno pensionado».

En el caso de las mujeres, no hay evidencia de un proceso similar. Las becas que se otorgaban a la Escuela Normal de Profesoras eran pocas; en algunos ciclos escolares, para las mujeres estaban destinadas la cuarta parte de las «becas de gracia» que se otorgaba a los varones. Fue evidente la preferencia del Estado por la formación de profesores varones, aunque la inversión económica fuera más onerosa.

En relación con la cantidad de alumnos, el número de estudiantes mujeres en los últimos años del Porfiriato en la Escuela Normal de Profesoras fue inestable; en algunos ciclos escolares, podía ampliarse a más de cien estudiantes y en otros reducirse hasta en un 30%. Sin embargo, después de la Revolución, el número de estudiantes matriculadas en cada ciclo escolar rebasaba generalmente las cien.

Los requisitos de ingreso a la institución, eran los mismos que en la Escuela Normal de Varones: certificado médico, para comprobar la salud, y certificado de instrucción primaria, para los estudios.

Certifica que la señorita, Leonor Villanueva, está vacunada, no padece actualmente enfermedad contagiosa alguna, y está en cabal posesión de sus facultades intelectuales y por consiguiente apta para sus estudios. Firma el Dr. Francisco Bermúdez, el 2 de enero de 1914<sup>27</sup>.

El certificado médico avala que la salud de las estudiantes fuera idónea; en 1914, se considera como referente la vacunación, sigue persistiendo la idea de no admitir señoritas que padezcan enfermedades contagiosas. Aunque, en este caso, va más allá de las preocupaciones que deberían tenerse con el internado, ya que el número de estudiantes internas fue menor, en comparación con los varones; pero no así

---

<sup>27</sup> AHBECENE. Año de 1914.

en las aulas donde se impartían las clases, de 1903 a 1910, el promedio de estudiantes fue de 81; y de 1911 a 1915, aproximadamente 139 estudiantes; el aumento en la matrícula fue de más del 30%.

En cuanto a la deserción de las alumnas, son múltiples los motivos que propiciaban este problema. Por un lado, las que estaban relacionadas con ellas, como enfermedades, falta de vocación, mala preparación; por otro, los que estaban relacionados con la familia, como cambio de residencia, asuntos de familia, falta de beca, causas injustificadas o irse sin aviso<sup>28</sup>.

En el Porfiriato, las señoritas podían ingresar a la institución bajo el carácter de externa, interna o pensionada; cada una de estas modalidades tenía un estatus diferente: las primeras (externas) acudían a recibir la formación docente y podía regresar al domicilio de su familia o de los tutores que las representaban en la ciudad, pagaban una pensión de \$120.00 pesos anuales a cubrirse por todo el año; las segundas (internas), eran las menos numerosas, habitaban en el internado y en el caso de recibir beca de gracia, los gastos que ocasionaran su ropa, útiles y libros eran solventados por el municipio de origen o por el Gobierno del Estado<sup>29</sup>; finalmente estaban quienes recibían sólo la pensión para cubrir sus gastos escolares (las pensionadas).

En enero de 1913, el Gobierno revolucionario de Rafael Cepeda y el profesor David Berlanga, en la Dirección General de Educación Primaria, dieron un gran apoyo a la educación de los jóvenes que se inclinaban por la carrera magisterial. Se amplió el número de modalidades de apoyo económico; además de alumnas internas pensionadas, ahora serían: becas, medias becas y pensionadas. Se otorgaron 16 becas, una media beca y 13 pensiones. Al día siguiente se pide a la directora de la Escuela Normal que admita como alumnas internas a las señoritas: *Raquel y Rebeca González, Margarita y Clementina Céspedes, María Saldaña e Inés Vega*. De las primeras, la autorización vino

---

<sup>28</sup> AHBECENE. Año de 1912.

<sup>29</sup> Hernández señala que, además de víveres, se les proporcionaba ayuda con su uniforme; por lo tanto, la Normal establecía nexos con negocios dedicados a la confección de ropa, 2011, p. 69.

directamente del Gobierno estatal; de las segundas, de la Dirección General de Educación Primaria<sup>30</sup>. En marzo del mismo año, Ignacio Álvarez envía nuevamente un oficio a la directora, notificándole que se autorizaban 25 becas más; además, se restituyeron a los estudiantes, varones y señoritas, las becas que poseían antes de 1911 y que fueron suspendidas por la Revolución. El 12 de abril de 1913, el secretario de la DGEP envía el siguiente oficio:

Dispone el señor gobernador que la señorita Gila Méndez, siga disfrutando la beca que tiene concedida en la Escuela Normal de Profesoras. Transcripción que se hizo a esa dirección en la misma fecha y que hoy se repite a fin de que respetando la suprema disposición no se pongan obstáculos a la interesada para que siga disfrutando la gracia concedida<sup>31</sup>.

A diferencia de los estudiantes varones, cuando menos en los primeros años del siglo XX, los padres privilegiaban o tenían que conformarse con el estatus de externa, a pesar de las prerrogativas económicas que tenían las «becadas». Esta situación estaba relacionada con los recursos económicos de la familia de las estudiantes y el número de señoritas becadas que podía o quería sostener el Gobierno. Un ejemplo es que el año de 1910, a pesar de que ingresaron 128 estudiantes, 97 de ellas lo hicieron en carácter de externas, sólo 18 obtuvieron la beca de gracia. Los años anteriores, salvo en 1903, había un antecedente de menos de 20 becas por año; incluso en 1905 y 1906, sólo se otorgaron 10. En este sentido, se sostiene la idea de que esta institución otorgaba un número limitado de jóvenes becadas en relación con los estudiantes varones; en la Escuela Normal de Profesores el número de alumnos becados era más del doble, algunas veces el cuádruple, en los mismos años.

A partir de 1911, el número de señoritas becadas aumentó considerablemente; pero se mantuvo la figura de la alumna interna no pensionada:

---

<sup>30</sup> AHBECENE. Correspondencia de 1913

<sup>31</sup> AHBECENE. Correspondencia de 1913.

Le acompaño a la presente, mi en. núm. 923, a su favor y cargo del Sr. Gregorio de la Maza, por la cantidad de \$21.00, cuya cantidad corresponde a la colegiatura, por el presente mes o próximo mes de abril, cuya cantidad reciba Ud. de conformidad. \$20.00 por la colegiatura y un peso, me hará favor de entregárselos a mis hijas, 50 centavos a cada una. Ruego a Ud. mucho, señorita, se sirva indicarle a Sara, me escriban cada ocho días para saber de ellas, pues en todo este mes no he recibido carta de ninguna de las dos, ni tengo noticia alguna, favor de indicarme como se encuentran. Firma Ponciano Tristán, 31 de marzo de 1913<sup>32</sup>.

En 1913, veinte pesos mensuales como colegiatura era una cantidad que no cualquier persona podía pagar; en este caso, por dos estudiantes, Ponciano Tristán paga 240 pesos anuales. Las hijas tienen el estatus de internas dentro de la institución, pero no son pensionadas. El tono de la carta muestra que el dinero no era problema; lo que preocupaba era el desapego de las hijas hacia el padre. Este alejamiento podría deberse al significado que daban las jóvenes a estar fuera de la casa paterna o al disgusto de permanecer internadas en una institución, en caso de encontrarse ahí en contra de su voluntad<sup>33</sup>.

El proceso de reclutamiento de aspirantes a profesores que se realizaba año con año es una de las razones de esta inequitativa distribución de becas de gracia. En la Escuela Normal de Profesoras no se encontraron documentos que avalen un proceso de reclutamiento en los municipios, como en el caso de los varones; las señoritas parecían llegar por recomendaciones, peticiones de los padres o solicitudes de las mismas jóvenes interesadas en ingresar. Por ejemplo:

Ernilio Compeán solicita una beca de gracia para su hija, el Gobierno del Estado la otorga el 20 de diciembre de 1912; días después se

<sup>32</sup> AHBECENE. Correspondencia de 1913.

<sup>33</sup> Una de las causas de separación de la Escuela Normal de Profesoras, de algunas de las estudiantes, tiene que ver con «la falta de vocación»; aunque no es el motivo más recurrente para dejar la institución. AHBECENE. Año de 1912.

envía un oficio similar al padre de Ramona Juárez, en Tancanhuitz, en la cual se le notifica que se le ha concedido a su hija una beca de gracia<sup>34</sup>.

En ninguna de las dos se menciona si estaban de acuerdo o no.

El número de becas en la Escuela Normal de Profesoras establece, por un lado, la preferencia que se tenía en la formación de profesores varones y las acciones que el Gobierno realizaba con tal de atraerlos a la profesión magisterial, poco atractiva para aquéllos que tenían la posibilidad de acceder a otra profesión o para quienes consideraban que la remuneración era insuficiente. Mientras que las mujeres llegaban solas a la institución, a ellos había que hacerles atractiva la profesión desde el ingreso; sin embargo, en el caso de las profesoras, incluso la insuficiencia de becas no era capaz de aminorar su interés por el magisterio. En los últimos años del Porfiriato, había mayor número de estudiantes mujeres; pero, a partir del primer año, después de la Revolución, el aumento fue considerable.

**TABLA I. MATRÍCULA DE LA ESCUELA NORMAL DE PROFESORAS DE 1903 A 1915**

Año	Carácter de permanencia en la institución						
	Total	Externas	Internas	Pensionadas	%Externas	%Internas	Bajas
1903	118	35	42	31	30	35	
1904	81	68	13		83.9	16	37
1905	85	75	10		88.3	11.7	
1906	80	68	10	2	85.0	12.5	5
1907	73	53	19	1	72.6	26.0	7
1908	81	62	19		76.5	23.4	
1909	91	71	19	1	78.0	20.8	

<sup>34</sup> AHBECENE. Correspondencia de 1913.

## DESAFÍOS EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES EN EL SIGLO XXI

1910	128	97	18		75.7	14.0	
1911	107						
*1912	147	68	46	15			
**1913	185						33
1914	129						43
***1915	47	2	44	1	4.2	93.6	

Elaboración propia con datos obtenidos del AHBECENE. Administración académica. Sección alumnos. Registros de inscripción y matrícula escolar. Año de 1903 a 1915. Caja 31.

\*Falta una hoja de la inscripción.

\*\* En la matrícula no se señala el carácter en la institución.

\*\*\* Sólo están inscritas estudiantes de primer grado.

Muro<sup>35</sup> señala que la Escuela Normal de Profesoras, desde su apertura, dio cabida a señoritas que pertenecían a familias distinguidas. Una primera interrogante al respecto es qué quería decir con ello. Una respuesta se encontró en el registro de las ocupaciones de los padres, madres o tutores de las señoritas; éste nos muestra que las condiciones económicas de las familias eran diversas (si consideramos la profesión, oficio o empleo a que se dedicaban); sin embargo, en esos tiempos fue difícil adjudicar a cada ocupación una determinada remuneración económica. Un ejemplo son los padres agricultores, quienes podrían ser trabajadores de una hacienda o administradores de ellas; otro son las hijas de los profesores, quienes a pesar de que éstos tenían una profesión sus ingresos económicos eran raquíticos.

Para analizar este rubro, las ocupaciones se agruparon en seis categorías. Para conformarlas, se tomaron en cuenta algunos rasgos comunes; verbigracia, en el año de 1910, en el rubro de profesiones, se consideró a doctores, ingenieros, licenciados, filarmónicos y tenedores de libros; en oficios, a rebocero, carroceros, carpintero, impresor, encuadernador, costurera, sastre, albañil, talabartero y sobrestante,

---

<sup>35</sup> Muro. *Op. cit.*

entre otras; en empleados, ubicamos a los secretarios, militares, tenientes y empleados en sí.

De 1903 a 1910, las señoritas que se mantuvieron constantes en la Escuela Normal de profesoras provenían, sobre todo, de familias cuyos padres se dedicaban al comercio o que desempeñaban un oficio. Fueron pocas, en este período, aquéllas cuyos padres tenían una profesión, y no está claro si había señoritas de escasos recursos, aunque hay probabilidades ya que no se lleva el registro de todas las estudiantes. En 1910, asistieron 20 hijas de comerciantes, 24 hijas de personas que desempeñaban un oficio, 11 de profesores, 9 de empleados y solamente tres descendientes de profesionistas: una hija de doctor, una de licenciado y una de ingeniero.

De 1911 a 1913, las nuevas autoridades educativas no registraron la ocupación de los padres ni el origen territorial de las estudiantes en el libro de matrícula. Esto ocurrió debido al cambio de organización de la institución. Asumió la Dirección de la Escuela Normal de Profesoras, la profesora Ana María Berlanga, hermana de David G. Berlanga, primer Director General de Educación Primaria. Puede suponerse que fue impuesta en este cargo, por la influencia que tenía su hermano con el Gobernador Rafael Cepeda. Esta situación, pudo provocar malestar e indignación entre algunas profesoras que pensaban, tenían derecho a asumir tal cargo dentro de la institución, ya que habían construido una trayectoria profesional desde su ingreso como estudiantes de la institución y, posteriormente, como profesoras normalistas<sup>36</sup>. Ramírez refiere que fue un claro ejemplo de nepotismo y que, afortunadamente, los detractores de Berlanga no se percataron de ello, pues hubiera sido un argumento político inobjetable que sus enemigos no hubieran dudado en aprovechar<sup>37</sup>.

---

36 Ramírez, H. Luciano. (2000). Un profesor revolucionario. La trayectoria ideológico política de David Berlanga (1886-1914). Tesis para obtener el grado de Maestro en Historia, en El Colegio de Michoacán, Centro de Estudios Históricos.

37 Ramírez. *Op. cit.*

En 1911, se inscribieron 107, un año después, 147; 1913 fue un año relevante, se inscribieron 185 señoritas. En estos años, las ocupaciones de los padres no están especificadas en el registro de inscripción. El dos de enero de 1912, se notifica a la Directora que el Gobernador ha tenido a bien otorgar becas en ese establecimiento a las señoritas: Victoria Ramiro, Ignacia Méndez y Silveria Reyes<sup>38</sup>; dos semanas más tarde con el propósito de incentivar la carrera del magisterio, Berlanga se compromete a otorgar 100 becas para la Escuela Normal de Profesores y 50 para la de señoritas<sup>39</sup>. Lo anterior constata las diferencias que se establecían entre hombres y mujeres en relación con la asignación de becas y la preferencia que se tenía por los varones, incluso después del movimiento revolucionario y de una *Ley de Educación* que promovía avances educativos, pedagógicos y sociales; tres años más tarde, en 1915, el 93% de las señoritas asistían con carácter de alumnas internas pensionadas. Sólo se inscribieron 47. El caos revolucionario también propició que la población varonil de la Escuela Normal para Profesores disminuyera hasta casi desaparecer.

Para 1913, la Escuela Normal de Profesoras seguía funcionando, aunque en condiciones muy difíciles; la matrícula aumentó a 185 jóvenes, a pesar de las condiciones de inestabilidad y violencia. Algunas de las razones que pudieron influir en esta tendencia fueron la nueva *Ley de Educación*, decretada en San Luis Potosí en 1912 por David G. Berlanga, quien propuso que el Estado se hiciera cargo económicamente de la instrucción pública. Debido a esto, aumentó el número de becas para ambos sexos; aunque, quienes respondieron de manera abrumadora fueron las mujeres. Fue frecuente encontrar

---

38 AHSEER. Archivo de la Dirección. Año de 1914.

39 *El Gobierno del Estado, inspirado en las mejores intenciones de fomentar la carrera del magisterio, ha concedido 100 becas para los alumnos de la Escuela Normal y cincuenta para las alumnas, y habrá pues, oportunidad de acceder a la solicitud de los interesados que deseen ingresar a las filas de la causa de la educación popular. Confiando en su patriotismo y en su amor a la niñez, esta Dirección espera que Ud. colaborará efectivamente en su obra de propaganda y ennoblecimiento de la carrera del Maestro de escuela.* AHSEER. Archivo de la Dirección 1915.

hermanos que estudiaban en las escuelas normales: varón y mujer o ambas mujeres en la misma institución.

Esta cantidad, es una muestra de que el acceso de las mujeres al magisterio estuvo limitado durante todo el Porfiriato y de que la Revolución como movimiento social alentó a las mujeres en la búsqueda de una forma de vida diferente; por múltiples razones, con el apoyo de sus familias, la mujer deseaba una formación académica y actividades alternas al hogar. Cuando las condiciones económicas, políticas y sociales crearon coyunturas, en este caso el movimiento revolucionario, las mujeres respondieron entusiastamente.

Para 1915, cinco años después del inicio de la Revolución, de las 47 estudiantes de nuevo ingreso desaparecieron prácticamente aquellas ocupaciones que había predominado durante el Porfiriato, como los comerciantes y las hijas de profesionistas; se fortaleció el ingreso de las hijas de los empleados, los profesores y los que se dedicaban a un oficio (minero, carpintero, albañil, costurera); aumenta en forma mínima la matrícula de las hijas de agricultores. Las nuevas condiciones de ingreso y el aumento en el ingreso de los estudiantes a la Escuela Normal, impulsadas por Berlanga, aunado a principios revolucionarios, pudieron ser los motivos.

**TABLA II. OCUPACIONES DE LOS PADRES, MADRES O TUTORES DE LAS ESTUDIANTES DE LA ESCUELA NORMAL DE PROFESORAS DE 1903 A 1915**

Años	Ocupaciones de padres y madres						
	Profesio- nes	Oficios	Profeso- res	Comer- ciantes	Emplea- dos	Agri- cultor	S/P
1903	10 %	24 %	10 %	30 %	3 %	5 %	
*1904	7 %	12 %	6 %	10 %	1 %		
*1905	8 %	20 %	2 %	14 %	4 %		
*1906	3 %	14 %	6 %	11 %	1 %	3 %	
1907	1 %	15 %	4 %	4 %	3 %	2 %	
1908	5 %	16 %	1 %	7 %	4 %		

## DESAFÍOS EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES EN EL SIGLO XXI

1909	4 %	22 %	5 %	15 %	3 %	1 %	
1910	4 %	22 %	9 %	16 %	7 %	.7 %	
*1911	----	----	----	----	----	----	107
1912	----	----	----	----	----	----	147
1913	----	----	----	----	----	----	185
1914	5%	19 %	3 %	21 %	13 %	2 %	129
*1915		19 %	15 %	4 %	17 %	6 %	47

Elaboración propia con datos obtenidos del AHBECENE. Administración académica. Sección alumnos. Registros de inscripción y matrícula escolar. Año de 1903 a 1915. Caja 31.

\* Sólo están inscritas estudiantes de primer grado.

El registro del lugar de procedencia de las estudiantes no era un dato constante en la matrícula que realizaba la institución, sólo en algunos años hay información recabada: 1903, durante el Porfiriato; y 1911 a 1915 en el período revolucionario, con excepción de 1912. En el año de 1903, la institución registra un número muy alto en la inscripción de estudiantes, 118, de ellas un 33% radicaba en la ciudad de San Luis Potosí; le sigue en orden de importancia las jóvenes que venían del altiplano (Cedral, Matehuala, Catorce, Guadalcázar, La Paz y Salinas). La huasteca, en relación con la Escuela Normal de Profesores, no es representativa en este caso; sin embargo, lo que sí es relevante es la presencia de señoritas de otros estados de la República, inclusive de aquellos que se encontraban realmente alejados de esta ciudad, en este año asistieron 14 señoritas provenientes de lugares como: Aguascalientes (2), Zacatecas, Coahuila, Guanajuato, Yucatán (2), Nuevo León, Jalisco, Durango, Querétaro y de la ciudad de México<sup>40</sup>.

Estos datos coinciden con la gran cantidad de becas y de pensiones que se otorgaron en el mismo año, período gubernamental del ingeniero Blas Escontría, y que no volvieron a repetirse hasta 1912, ya bajo una administración estatal revolucionaria. Al año siguiente, el

---

<sup>40</sup> AHBECENE, matrícula.

número de becas para las señoritas disminuyó considerablemente, se autorizaron solamente trece, 29 menos que el año anterior; la cantidad siguió disminuyendo en los años siguientes llegando a aprobarse solamente diez.

La apertura a estudiantes de las distintas regiones del Estado y de otros estados siguió en 1911, salvó que en este año la presencia de señoritas de la Huasteca se incrementó y dejaron de asistir de la zona centro y media. En 1913 y 1914, años que se destacaron por el aumento de estudiantes, las señoritas que se inscribieron venían de la región centro, principalmente de la ciudad de San Luis Potosí.

En 1915, la nueva Escuela Normal de Profesoras prácticamente era urbana, el 55% de las estudiantes radicaban en la ciudad de San Luis Potosí; Matehuala y Cerritos con 6 y 4 estudiantes respectivamente, fueron los lugares que predominaron en esta etapa.

**TABLA III. LUGARES DE ORIGEN DE LAS ESTUDIANTES DE LA ESCUELA NORMAL DE PROFESORAS DE 1903 Y DE 1911 A 1915**

Año	Regiones													T
	San Luis Potosí		Centro		Media		Huasteca		Altiplano		Otros estados			
	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%		
1903	39	33	14	12	8	7	9	8	19	16	14	12	118	
*1911	4	25					6	37	3	18	3	18	16	
1912													147	
1913													185	
1914													128	
*1915	26	55	1	2	7	15			12	26			47	

Elaboración propia con datos obtenidos del AHBECENE. Administración académica. Sección alumnos. Registros de inscripción y matrícula escolar. Año de 1903 a 1915. Caja 31.

\*Sólo están inscritas estudiantes de primer grado.

Los requisitos para ingresar al magisterio, tanto de varones como de señoritas eran los mismos; en la *Ley de Educación* de 1884, la edad no debería bajar de 12 años ni pasar de 16; en la *Ley* de 1912, la mínima sería de 16 y la edad máxima no debería rebasar los 20 años. A pesar de que, en ambas leyes las especificaciones en este sentido estaban muy claras, no se cumplieron en ninguna de las dos instituciones. La razón con frecuencia fue la escasa motivación de los jóvenes para cursar la profesión docente; así que fue necesario aprovechar la intención de todo aquél que mostrara interés, independientemente de la edad.

Tanto en el Porfiriato como en los primeros años de la Revolución, las edades de la mayoría de las estudiantes se concentraban de los 14 a los 17 años, fueron pocas las señoritas que ingresaron mayores de 30 años, no así de 20, quienes conformaban el más representativo de esta edad; asistieron algunas niñas de 11 años, pero no era común. Que señoritas de estas edades ingresaran y permanecieran en la Escuela Normal, podría estar relacionado con la aspiración y deseo de que las mujeres tuvieran preparación académica, y no precisamente con el anhelo, tanto de los padres como de las mismas jóvenes, de convertirse en profesoras. En este momento, la profesión docente no era una elección, sino la única oportunidad de preparación profesional para las mujeres y los estudiantes varones de bajos ingresos económicos. En estas circunstancias era difícil hablar de vocación.

Una característica de las edades de las señoritas que asistían en 1915, y que coincide con lo que sucedió en la Escuela Normal de Varones fue la reducción en la matrícula de jóvenes y señoritas mayores de 18 años; los que ingresaron estaban en el rango de 12 a 16 años. Seguramente éste uno de los motivos por el cual sus padres tenían un cuidado excesivo en su seguridad, comportamiento y salud.

TABLA IV. EDAD DE LAS ESTUDIANTES DE LA ESCUELA NORMAL DE PROFESORAS DE 1903 A 1915

Año	Edades												
	Más 30	Más 20	20	19	18	17	16	15	14	13	12	11	s/e
1903		4	5	7	10	20	23	22	24	2			1
1904		4	5	5	4	23	21	12	8	7			
1905		5	3	3	13	22	24	14	7	4			
1906	1	5	1	10	18	12	12	14	5	1	1		
1907	1	2	6	13	9	13	23	6	7	6	2		
1908		2	9	6	10	15	8	10	9	6	3		
1909		5	5	9	13	7	10	10	17	14	1		
1910		2	5	12	6	10	14	22	26	17	6	1	
*1911							1	7	4	2	1		1
1912				3	12	14	23	11	9	10	2		
1913													
1914													
*1915			1	3	3	4	7	8	13	4			4

Elaboración propia con datos obtenidos del AHBECENE. Administración académica. Sección alumnos. Registros de inscripción y matrícula escolar. Año de 1903 a 1915. Caja 31.

\*Sólo están inscritas estudiantes de primer grado.

El registro meticuloso de los niveles que cursaban las estudiantes muestra un alto grado de variabilidad. Son dos los particularmente relevantes: primero y sexto. En el primero, se observa un fenómeno específico que registra un elevado número de estudiantes que ingresaban por primera vez; sin embargo, al año siguiente hay una drástica disminución de casi el 50% de las jóvenes inscritas para cursar el segundo grado. Un proceso similar ocurre con las señoritas que aprueban el quinto grado, pero que no se inscriben o no tenían los

conocimientos suficientes para cursar el sexto, prácticamente estarían en posibilidades de obtener el título. Salvo los años 1906 y 1908, y las 13 estudiantes que se inscribieron en 1912, eran muy pocas las jóvenes que terminaban su formación como profesoras. Las causas estaban relacionadas con múltiples factores, como la organización institucional que contemplaba que las estudiantes eligieran las materias que querían o podían cursar en cada año escolar, el estricto sistema para examinar y las condiciones que como mujeres enfrentaban ante la familia y, sobre todo, en el período revolucionario, las situaciones de violencia e inseguridad.

La inasistencia y la impuntualidad son algunas de las actitudes, aunque no frecuentes en todas las estudiantes; tienen características particulares así como diversos motivos que las ocasionaban, algunos de éstos en relación directa con cuestiones de género.

Las inasistencias de las señoritas de la Escuela Normal de Profesoras estaban relacionadas, en primer lugar, con su salud; en segundo lugar, con las personas cercanas a su familia y, finalmente, con las circunstancias de inseguridad y violencia que se vivía. No era raro que el cuerpo de la mujer fuera considerado como un obstáculo, sino en relación con su dedicación y aprovechamiento escolar, cuando menos con las inasistencias en determinados días del mes, las cuales eran «comprensibles»<sup>41</sup> (algunas tenían su origen en las características biológicas de la mujer, como la menstruación); otras a síntomas como el dolor de cabeza o los nervios.

Generalmente era la madre la que explicaba la causa de la inasistencia o la falta de puntualidad. El medio para comunicarse era el recado y la carta personal, los cuales frecuentemente se escribían el mismo día que la estudiante tenía la necesidad de faltar a clase; por ejemplo, el 31 de julio de 1913, una estudiante escribe a Angelita Martínez, Directora de la institución, «en ella pide la disculpe por no asistir el día de hoy a la escuela ya que amaneció enferma; pide, además,

---

<sup>41</sup> En la República Argentina se consentía que las jóvenes faltaran a clase durante esos días, era comprensible.

le corrija los cuadernos que envía junto con el recado»<sup>42</sup>. Elaborar el trabajo escolar en casa y presentarlo, representaba que se tenía la intención de asistir y se comprobaba, de alguna manera, el interés y compromiso académico de la estudiante con la escuela o cuando menos, que momentos antes se tenían las intenciones de asistir. En el mismo sentido, una madre expresa:

Estimada señorita, la presente sirve para pedir a Ud. una disculpa porque mi hija Ana María no puede asistir a su trabajo diario, pues la tengo enferma a causa de que anoche al irse a la escuela le di una noticia que la impresionó mucho, ocasionándole un acceso de los que con frecuencia le dan, y estando yo sola no la pude sostener causándose grande daño, hoy está en la cama, creo se restablecerá pronto y por allá la enviaré tan luego como este buena. Suplico a Ud. La dispense y se sirva disculparla con la señorita prefecta y sus profesores. A la vez [sic] me dispense no vaya personalmente porque me es imposible dejar sola la casa le anticipo las gracias, S. Atta. S. S. Felicitas J. de Rodríguez<sup>43</sup>.

Se avisaba a las autoridades educativas los motivos de las insisten-  
cias; sin embargo, no se solicitaba la autorización o el permiso, sino que se daba por hecho que las faltas se les justificarían.

Otro motivo que las estudiantes argumentaban les impedía asistir a clase eran los cuidados que tenían que prodigar a un familiar enfermo, generalmente a las personas más cercanas a ellas, como la madre, el padre o hermano<sup>44</sup>. No se han encontrado documentos que autoricen o justifiquen las inasistencias de las señoritas, por lo que

---

<sup>42</sup> AHBECENE. Sección Gobierno. Correspondencia del Año de 1913.

<sup>43</sup> AHBECENE. Sección Gobierno. Correspondencia del Año de 1913.

<sup>44</sup> La maestra Ana María Rodríguez ruega a Angelita Martínez se sirva disculpar sus faltas que con motivo de la enfermedad de su hermano ha tenido en esos días, considera que no siempre se pueden evitar esos contratiempos, pero confía en que le disculpara las faltas y esto se los comunicará a los catedráticos. AHBECENE. Sección Gobierno. Correspondencia del Año de 1913.

## DESAFÍOS EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES EN EL SIGLO XXI

puede decirse que el recado o la carta eran suficientes para que se ausentaran sin mayores problemas. Lo anterior, también evidencia que a diferencia de los varones, las mujeres seguían manteniendo deberes de género con sus familias, como el cuidado de enfermos, a costa de sus necesidades y deseos personales.

Las condiciones de violencia y zozobra que vivían las poblaciones durante la Revolución eran factores que aumentaba las inasistencias y deserción de las señoritas. Una de ellas, residente de la localidad de Yuriria, Guanajuato, comenta que le es difícil llegar a San Luis, se lo impide un río desbordado y los bandoleros que asolan la región donde vive; en el mismo tono, una joven señala que ha sido necesario que ellas y sus hermanos se refugien en San Luis ante el peligro que representan los revolucionarios.

**TABLA V. DISTRIBUCIÓN POR GRADOS Y AÑOS DE LAS ESTUDIANTES DE LA ESCUELA NORMAL DE PROFESORAS DE 1903 A 1915**

Año	Distribución de las estudiantes en grados						Total
	6º.	5º.	4º.	3º.	2º.	1º.	
1903		15	10	21	43	29	
1904	2	10	14	13	14	28	
1905	2	13	13	15	12	30	
1906	10	8	16	10	17	18	
1907	7	13	9	12	15	17	
1908	10	7	12	15	12	25	
1909	0	13	17	12	17	32	
1910	6	16	12	15	18	61	128
*1911						16	107
**1912	2	12	13	24	22	57	147
1913			22	24	53	85	185
1914			24	30	48	27	129
*1915						47	

Elaboración propia con datos obtenidos del AHBECENE. Administración académica. Sección alumnos. Registros de inscripción y matrícula escolar. Año de 1903 a 1915. Caja 31.

\*Sólo están inscritas con todos los datos, estudiantes de primer grado.

## 5. EXTINCIÓN DE LA ESCUELA NORMAL DE PROFESORAS

A inicios de 1911, ya se escuchaban los rumores de la desaparición del Internado de Señoritas. Ante esto, una joven escribe preguntando si es cierto que ha sido clausurado, pues su mayor deseo es que se le otorgue una beca. En caso de que esto suceda, pide permiso para asistir a la escuela hasta fines del mes de enero porque ahora las circunstancias «son verdaderamente penosas a causa de la Revolución, siendo el motivo de encontrarme en ésta con mis hermanos para ver si es más fácil librarnos de las tropelías de los revolucionarios que, según dicen, amagan Cedral<sup>45</sup>».

Las dificultades para asistir puntualmente en este tiempo son difíciles: las excusas y los motivos diversos, el 31 de junio de 1913, una estudiante envía una carta a la Directora de la Escuela Normal, en la que argumenta los riesgos que corre para presentarse en la institución con puntualidad:

Los dos caminos que conducen a la ciudad de San Luis Potosí están afectados, el primero, el del Valle de Santiago está plagado de bandidos, el de Salvatierra porque el río Lerma se ha desbordado ya tres veces a y hasta ahora están improvisando algunos puentes<sup>46</sup>.

A pesar de las dificultades y las múltiples interrupciones en este año, el ciclo escolar termina con las siguientes estadísticas: de las 185 estudiantes inscritas, presentaron exámenes 144; de ellas, aprobaron 123, y terminaron su carrera 15.

---

<sup>45</sup> Carta enviada a la directora de la Escuela Normal de Profesoras, por la señorita María Guadalupe Aguilar. AHSEER. Archivo de la dirección. Año de 1916.

<sup>46</sup> AHSEER. Archivo de la dirección. Año de 1916.

Los rumores sobre la desaparición de los internados seguían. Al inicio de 1914, se hicieron preparativos para cerrar la Escuela Normal de Profesoras. La Directora realizó el inventario de los bienes, tanto del Internado como de la Escuela, que prácticamente ya se consideraba extinguida. Los muebles, enseres de cocina, libros y demás posesiones de la institución fueron enviados a algunas escuelas de instrucción primaria. Sin embargo, en el mes de enero todavía se inscribieron 129 estudiantes, esto nos lleva a suponer que las autoridades educativas de la institución y de la Dirección General de Educación Primaria ya tenían conocimiento de los cambios que ocurrirían en las Escuelas Normales del Estado. Pocos días después, la Escuela Normal de Profesoras, igual que la de varones, serían ubicadas como parte de la instrucción secundaria hasta el mes de julio del mismo año. Al depender del Instituto Científico y Literario<sup>47</sup>, los jóvenes normalistas deberían acatar los mismos requisitos, disposiciones y prerrogativas de los estudiantes del Instituto. Durante los meses que ambas normales dependieron del Instituto Científico y Literario de San Luis Potosí, el número de estudiantes disminuyó considerablemente.

Los primeros días de agosto, la Escuela Normal de Profesoras vuelve a formar parte de la Dirección de General de Educación Primaria, y empieza a organizarse formalmente. Uno de los primeros pasos fue conformar la planta docente, se localizaron a los catedráticos que laboraban en la institución, se les notificó la apertura de

---

<sup>47</sup> El *Inventario general de los muebles útiles y enseres de la Escuela Normal* para profesoras para el año de 1914, consideraba muebles, materiales para determinadas asignaturas, materiales didácticos, recipientes, libros, muebles y menaje de los dormitorios, muebles y útiles de cocina, el sello del plantel y el archivo de la institución que comienza desde el año de 1887 hasta el 15 de enero de 1914, además del botiquín escolar. Algunos de los muebles de la institución se entregaron a otras instituciones por conducto del inspector. Juan Zamarrón: 36 mesas-escritorio, 2 pizarrones, 18 percheros. El *Inventario general de los muebles, útiles y enseres* entregados a la Directora de la Escuela «Mariano Arista». Estos inventarios están firmados por Angelita Martínez. 28 de enero de 1914. AHSEER. Archivo de la dirección. Año de 1914.

la misma y la necesidad de sus servicios; para laborar nuevamente se les otorgaría un nombramiento para el próximo año. Algunos de los maestros considerados: Juan de M. Zamarrón, Emiliano Sánchez, Sara Rivera, Eulalia de Arbel, María del Castillo, Francisco Rincón, Margarita Reyes, Jorge Vyssier, Susana Cervantes, Ysidro Palacios y Crisóforo García, entre otros.

Con acuerdo del C. Director General de Educación Primaria, tengo el honor de comunicar a Ud. de que desde el 10 del corriente, pasará Ud. a desempeñar, las cátedras de Botánica y Zoología, de este plantel a reserva de que pronto se le enviará el nombramiento respectivo<sup>48</sup>.

La clausura del plantel ocasionó que los bienes materiales y el mismo edificio fueran descuidados por las instituciones a los que se cedió; el instrumental de música se envió a la Escuela de Artes y oficios, por lo que era necesaria una orden del supremo Gobierno para recuperarlo; el jardín del edificio estaba completamente destruido, su restauración era una tarea que necesitaba la intervención del Gobierno a través de la Comisión de Jardines Públicos<sup>49</sup>.

El 8 de diciembre de 1914, la Directora Angelita Martínez recibe una copia del *Reglamento*, con base en la *Ley de Ynstrucción* [sic] *Primaria*, se le aclara que no había sido aprobado porque la *Ley de Educación* había refundido las Normales en el Instituto Científico y Literario<sup>50</sup>. Con este reglamento se avala la *Ley* de 1912, derogándose la *Ley* del 13 de enero de 1914, en la cual la educación normalista, junto con la preparatoria y la profesional, forma parte de la educación secundaria<sup>51</sup>.

---

<sup>48</sup> AHBECENE. Libro copiador núm. 1. Comenzado el 10 de agosto de 1914 y terminado, el 15 de febrero de 1915. San Luis Potosí, a 8 de agosto de 1915. Firma la Directora Ángela Martínez, sello de la institución.

<sup>49</sup> AHSEER. Archivo de la Dirección de 1916.

<sup>50</sup> AHSEER. Archivo de la Dirección. 1916

<sup>51</sup> Centro de Documentación Histórica de la UASLP «Rafael Montejano y Aguiñaga». *Ley de educación secundaria*. 13 de enero de 1914.

## DESAFÍOS EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES EN EL SIGLO XXI

Para diciembre de 1914, ya la escuela organizaba y aplicaba los exámenes ordinarios; diez días después, se realizaban los exámenes extraordinarios. La inestabilidad de este año dio como resultado que sólo presentaran exámenes 35 señoritas; de las 129 que se inscribieron al iniciar el ciclo escolar, 33 fueron aprobadas y sólo dos reprobadas; 43 se separaron de la institución; algunas de ellas, optaron por una carrera del Instituto. Ángela Martínez, Directora de la institución, manifiesta al respecto:

Debido a las irregularidades con que funcionó el plantel durante el año, el número de alumnas presentadas a examen, así como las separadas son demasiado incongruentes con el número total de matrícula. 43 se separaron por la refusión del plantel en el I. C. y Literario<sup>52</sup>.

El cuatro de enero de 1915, un día antes de que se inaugurara la nueva Escuela Normal de Profesores, terminan el cuarto año de formación docente cuatro estudiantes: Natividad Hernández, Idalia Mercado, Guadalupe Martínez y Consuelo Rodríguez, quienes expresan que continuarán con la educación superior. Desde tres años atrás, ya no se inscribían señoritas en estos grados; significaba dos años más de estudio y la cantidad de escuelas primarias superiores era elemental; sin embargo, la voluntad de muchas mujeres era seguir estudiando.

A pesar de que en 1915 la institución estaba mejor organizada bajo la dirección de la profesora Ángela Martínez, ya no se inscribieron las estudiantes de los grados superiores; las 47 señoritas que se anotaron eran de primer grado. Al año siguiente, empezaron a regresar algunas de las jóvenes que se separaron<sup>53</sup> en años anteriores.

El 13 de enero de 1915, cinco meses después de que las Normales volvieran a depender de la Dirección General de Educación Primaria,

---

<sup>52</sup> AHBECENE. Administración académica. Sección alumnos. Registros de inscripción y matrícula escolar. Año de 1903 a 1915.

<sup>53</sup> AHBECENE. Administración académica. Sección alumnos. Registros de inscripción y matrícula escolar. Año de 1903 a 1915.

la institución seguía haciendo esfuerzos para recuperar la estabilidad tanto administrativa como cotidiana. Ante la solicitud de la Directora, se envían a la Escuela Normal de Profesoras: mesas, escritorios de hierro, sillas pie de hierro, bancas de armazón de hierro, un armonio y un piano vertical. Sin embargo, las condiciones políticas y económicas son un obstáculo para concretar los ideales de justicia social; por esta razón el 14 de enero de 1915, las estudiantes becadas aún no reciben las pensiones prometidas meses antes.

Durante todo el año de 1915, la Escuela Normal de Profesoras seguía funcionando relativamente bien; ya no se escuchaban rumores sobre la desaparición o clausura de la institución por motivos de coeducación, ni de otro tipo. El dos de agosto deja la Dirección de la escuela Angelita Martínez y se hace cargo en forma interina de este puesto la profesora Guadalupe Castillo.

A mediados del mes de octubre seguían otorgándose becas a las jóvenes que quisieran seguir la carrera del magisterio<sup>54</sup>. En este momento, se incorporaron como alumnas internas pensionadas las señoritas: Juana Leandro, Dolores García, Guadalupe Pérez, Carmen Cabrera, María del Carmen Cabrera y Carmen Vázquez.

## 6. CONCLUSIONES

Aunque las concepciones sobre el trabajo docente femenino que predominaron a partir del siglo XIX, se centraban en las perspectivas de maestra natural, analfabeta y barata; en San Luis Potosí, el propósito explícito con la fundación de la Escuela Normal de Profesoras fue proporcionar a la mujer un amplio campo de trabajo que le permitiera subsistir.

Debido a estas razones, las profesoras desempeñaron su magisterio como ayudantes, directoras en las escuelas públicas del Estado, catedráticas en la Escuela Normal, escritoras, participantes en

---

<sup>54</sup> Se concede una beca para que continúe sus estudios como profesora de educación primaria la señorita Guadalupe Ortega. Fecha 14 de octubre de 1915. Firma Librado Flores. AHBECENE. Sección Gobierno. Subsección. Correspondencia. Año 1915.

Congresos de Educación, aunque muy pocas dirigieron la Escuela Normal de Profesoras. Quienes tenían recursos económicos establecieron escuelas particulares.

El establecimiento de los sistemas educativos de algunos países representó a mediados del siglo XIX una tarea monumental. En América Latina, la mayor parte de los Estados estaba transitando desde una etapa de colonización hacia su conformación como países independientes; en este proceso, la educación de la mayor parte de la población se consideraba inherente a la independencia política. Sin embargo, el Estado solamente estaba pensando en una instrucción de primeras letras, no como objetivo limitado sino porque en ese momento las diferencias entre quienes poseían un capital cultural y quienes no, eran abismales; circunstancias mediadas por la clase social y la posesión de recursos económicos.

En este contexto, la emergencia se basaba en la cobertura; pero no por eso se dejaría esta tarea en manos inexpertas. Se tenía muy claro que para lograrlo era necesaria la preparación de una gran cantidad de maestros y maestras. Esta decisión llevó a considerar, por una parte, qué se debería aprender y, por otra, formar a los profesores, que concretizarían esta empresa.

En esta tarea, el perfil de la mujer se consideró útil para la instrucción básica. Esta tarea compartía características similares a las actividades que cotidianamente realizaba en el hogar: el cuidado y educación de los hijos. Para la mujer, su incorporación significaba, en primer lugar, el acceso a una instrucción personal; posteriormente, la posibilidad de realizar una función social, aunque con rasgos similares, diferente a la que desarrollaba en el hogar.

Esta circunstancia representaba para el Estado, el pretexto idóneo para otorgar un valor menor al trabajo que en adelante realizarían las mujeres en la educación pública. No significaba lo mismo ser maestro y ser maestra; para las mujeres, el costo tanto en su formación como en el trabajo que desarrollarían en las escuelas constituía una inversión menor. En las Escuelas Normales de San Luis Potosí una de las diferencias que establecía el Gobierno era el número de becas que

otorgaba a varones y a señoritas: a ellos, cuatro veces más que a las mujeres. La educación de las profesoras era más barata.

Los programas de estudio contenían materias específicas para las mujeres y para su posterior designación (de las maestras que se titulaban) a las escuelas públicas para niñas o para la educación de párvulos. Se situaba a las mujeres todavía muy cerca de las actividades que realizaba en el hogar: el cuidado de niños pequeños y niñas; no de varones, y menos de niveles educativos superiores. El trabajo de las mujeres se centraba en la instrucción básica. Por otra parte, la enseñanza enfatizaba la idea de que la mujer podía aspirar y realizar actividades académicas, a condición de que de que al mismo tiempo realizaran las actividades domésticas.

El propósito del Estado estaba lejos de considerar a la mujer para la educación, más allá de las primeras letras. En este sentido, la mujer estaría destinada al magisterio de una instrucción básica, masiva y barata.

Actualmente, la participación de las mujeres en la docencia potosina sigue siendo muy importante. La feminización del magisterio en educación básica es evidente; sin embargo, la incorporación de las docentes en instituciones de formación continua muestra que se avanza hacia la desnaturalización de maestra analfabeta.

## 7. FUENTES

### *Archivos*

AHBECENE. Archivo de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado. Sección Gobierno. Serie. Correspondencia. Año 1913.

AHBECENE. Archivo de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado. Sección Gobierno. Serie. Correspondencia. Año 1915.

AHBECENE. Archivo de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado. Sección Administración.

AHBECENE. Sección. Gobierno. Serie. Normatividad. Años. 1912-1965. *Ley de Educación Primaria en el Estado de San Luis Potosí*. 1912. Gobernador Rafael Cepeda.

AHSEER. Archivo Histórico del Sistema Educativo Estatal Regular. Archivo de la Dirección. Año 1914.

AHSEER. Archivo Histórico del Sistema Educativo Estatal Regular. Archivo de la Dirección. Año 1915.

AHSEER. Archivo Histórico del Sistema Educativo Estatal Regular. Archivo de la Dirección. Año 1916.

### Libros

AMARTYA, K. S. (2000). «Género y conflictos cooperativos», en Acker, Gun Allen, Hartaman, Pateman, Radford, *Cambios sociales económicos y culturales*. Argentina. Fondo de Cultura Económica.

ALONSO, G. Morgade, G. (2008). *Educación, sexualidades, géneros: tradiciones teóricas y experiencias disponibles en un campo en construcción, en Cuerpos y sexualidades en la escuela. De la normalidad a la disidencia*. Buenos Aires. Paidós.

ARNAUT, A. (1996). *Historia de una profesión: los maestros de educación primaria en México, 1887-1994*. México. Centro de Investigación y Docencia Económica.

BAVIO, E. (1886). «Lo que deben ser el maestro. Necesidades de las Escuelas Normales», en *La educación*, año 1, número 1. Biblioteca Digital. BNM.

BOUDIEU, P. Passeron, J. C. (2008). *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. México. Siglo XXI.

CORREA, Z. Dolores. (1919). *La mujer en el hogar. Libro primero. Obra adoptada como texto de economía doméstica en la Escuela Normal para Profesoras y como libro de lectura en las escuelas de instrucción primaria del Distrito Federal y en algunos estados de la República. Premiada en la exposición de París de 1900 y en la de Búfalo en 1901. La felicidad de los pueblos se elabora en el hogar*. México. Imprenta Francesa.

ESCOLANO, B. (1982). «Las escuelas normales, siglo y medio de perspectiva histórica», en *Revista de educación*, núm. 269. pp. 55-76.

GARCÍA, S. (2008). *Profesoras normalistas del Porfiriato en Veracruz*, en Galván, L. E., López, O. *Entre imaginarios y utopías: Historias de maestras*. México. D. F. Publicaciones de la Casa Chata.

HERNÁNDEZ, O. F. (2012). *Voces, rostros y testimonios de profesoras potosinas en el Porfiriato*. México. BECENE. Gobierno del Estado de San Luis Potosí.

LÓPEZ, O. (2008). *Porfirianas y revolucionarias: dos estudios de caso de maestras mexicanas*, en Galván, L. E., López, O. *Entre imaginarios y utopías: Historias de maestras*. México. D.F. Publicaciones de la casa Chata.

Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. (1903). *Antecedentes sobre educación secundaria y normal en la República Argentina*. Buenos Aires. Taller tipográfico de la Penitenciaría Nacional.

MORGADE, G. (1997). *La docencia para las mujeres: una alternativa contradictoria en el camino hacia los saberes "legítimos"*, en *Mujeres en la educación. Género y docencia en la Argentina. 1870-1930*. Buenos Aires. Miño y Dávila.

MURO, M. (1910). *Historia de la Instrucción Pública en San Luis Potosí. Escrita por acuerdo de el Señor Gobernador del Estado Don Blas Escontría*. San Luis Potosí, San Luis Potosí. Imprenta, litografía, encuadernación y librería de M. Esquivel y Cía.

RAMÍREZ, H. Luciano. (2000). *Un profesor revolucionario. La trayectoria ideológico política de David Berlanga (1886-1914)*. Tesis para obtener el grado de Maestro en Historia, en El Colegio de Michoacán, Centro de Estudios Históricos.

RAMOS, E. (1992). *Género e historia: la historiografía sobre la mujer*. México. Instituto Mora. Universidad Nacional Autónoma de México.

SARMIENTO, D. F. (1849). *Educación popular*. Buenos Aires. Lautaro.

STROMQUIST, N. (2010). *Políticas educativas y género: un análisis comparativo de las intenciones y conductas del Estado*, en Mingo, A. *Desasosiegos. Relaciones de género en la educación*. México. IISUE. Educación.

EL SÍNDROME DE *BURNOUT* Y SU RELACIÓN CON EL AFRONTAMIENTO DEL ESTRÉS DOCENTE

Por Lilia Susana Zárate Pérez

1. INTRODUCCIÓN

Se abordará la incidencia del *síndrome de burnout*, así como el afrontamiento del estrés docente. Se analizan también diversas investigaciones centradas en identificar las diferentes causas de tipo socio demográfico, organizativas y de personalidad. Se da inicio definiendo el término anglosajón *burnout*, cuya traducción más próxima y coloquial es «estar quemado», desgastado, exhausto y perder la ilusión por el trabajo.

A partir de la perspectiva clínica, estrés y *burnout* guardan una estrecha relación en el sentido de que este último es el final y la consecuencia de una respuesta de estrés crónica que sobrepasa al trabajador, agotando su capacidad de reacción.

Desde el punto de vista psicosocial, se acepta que *burnout* es un proceso caracterizado por el desgaste psíquico resultado de estar agotado emocionalmente y de mostrar una actitud negativa con las personas con las que se trabaja y hacia el propio rol. El estrés en la enseñanza tiene un indicador relevante en la incidencia y prevalencia de las incapacidades o bajas laborales transitorias, ocasionadas por diversos trastornos somáticos y emocionales, tanto cuando se analiza el número creciente de profesores afectados como cuando se

cuantifica el número de días de bajas laborales transitorias acumuladas, tal como han puesto de relieve algunos estudios (Goodman, 1980; y Guerrero, 1997).

Los estudios sobre el síndrome de *burnout* en nuestro país son limitados, uno de los inconvenientes para abordar su estudio es que se han centrado en áreas muy concretas, tales como el estudio de factores organizacionales, predisposicionales, sociodemográficos, acontecimientos vitales y familiares estresantes o sobre aspectos relacionados con la salud.

La necesidad de estudiar el síndrome viene unida a la necesidad de estudiar los procesos de estrés laboral, así como enfatizar en la sensibilidad que las organizaciones han de poner en la calidad de vida laboral que ofrecen a sus empleados.

Con frecuencia los cambios, la calidad y la mejora que se piden al sistema educativo en general se realizan en medio de una falta lamentable de recursos materiales, formales y personales para llevarlos a cabo. Con estos elementos es fácil asegurar la presencia del síndrome de quemarse por el trabajo.

En este artículo se presentan los modelos teóricos que explican este síndrome, las variables relacionadas y las consecuencias en la personalidad del docente con su familia y sus relaciones organizacionales.

Se incluyen algunos instrumentos de evaluación y tendencias de prevención e intervención. Después de la revisión exhaustiva de la bibliografía sobre este tema, se detectan algunas limitaciones en la metodología implementada para el estudio de las causas, así como los criterios metodológicos poco adecuados aplicados en algunas intervenciones realizadas con profesores.

Se destacan datos que muestran como consecuencias altos índices de ausentismo y bajas laborales, que a su vez implican un alto costo para la administración de cualquier plantel educativo.

Resulta útil considerar los aspectos de bienestar y salud en el trabajo a la hora de evaluar la eficacia de una determinada organización, pues la calidad de vida laboral y el estado de salud física y psíquica que conlleva tiene repercusiones sobre la organización (disminución de la calidad, abandonos, rotación, absentismo, etc.).

Por tal motivo, dado que la mayor incidencia de *burnout* se manifiesta en profesionales que prestan una función asistencial o social, el desgaste de la calidad de vida laboral también va a conllevar repercusiones sobre la sociedad en general; se propone una reflexión sobre la conveniencia de adoptar e implementar sistemas de detección y prevención en los centros educativos.

El síndrome de *burnout* tiene sus orígenes en la década de los setenta y como referencia de los estudios sobre estrés, aparece el concepto *burnout*. El término *burn out* procede del inglés y se traduce en castellano por «estar quemado»; se le ha definido de varias maneras: a) agotamiento físico, b) sobrecarga emocional, c) sentimientos de indefensión, d) autoconcepto negativo, e) actitudes negativas y f) fracaso en el logro de los objetivos esperados.

El doctor Herbert Freudenberger describió el síndrome *burnout* como una patología psiquiátrica que experimentaban algunos profesionales que laboraban en alguna institución cuyo objeto de trabajo son personas. Al trabajar en una clínica, observó cómo la gran mayoría de los voluntarios que laboraban con toxicómanos, en un periodo de tiempo, sufrían de forma progresiva una pérdida de energía, hasta llegar al agotamiento, presentando síntomas de ansiedad y depresión al igual que desmotivación hacia su trabajo y agresividad con los usuarios.

La sintomatología incluía diversas manifestaciones de tensión que se daban en personas adictas al trabajo como sensación de fracaso y una existencia gastada que resulta de una sobrecarga por exigencias de energías, recursos personales y fuerza espiritual del trabajador. Antes de concluir esta década son muchas las referencias sobre este tema en diversas profesiones asistenciales, entre ellas la de los docentes (Antúnez, 1987-1998; Kyriacou y Sutcliffe, 1981), no es hasta los años ochenta cuando se produce un aumento considerable de las investigaciones sobre éste síndrome.

El término estrés ha sido polémico dentro de la psicología, en su definición como en sus modelos teóricos explicativos (Bandura, 1987). Sin embargo, la palabra *burnout* ha sido delimitada y aceptada por la comunidad científica casi en su totalidad desde la conceptualización

establecida por Maslach (Maslach, 1981, 1999) en la que se define el *burnout* como una respuesta de estrés crónico formada por tres factores fundamentales: cansancio emocional, despersonalización y baja realización personal.

Hoy en día, la respuesta de estrés se considera multidimensional incluyendo síntomas en las esferas física, cognitiva-subjetiva y conductual (French, 1993).

Desde el punto de vista fisiológico, la reacción de estrés puede incluir cambios en el funcionamiento cardiovascular, en el sistema neuroendocrino, en la tensión muscular, etc. Como consecuencia de estos cambios las reacciones de estrés pueden contribuir a la larga a diversos síntomas somáticos como cefaleas, hipertensión arterial, fatiga, dolores musculares, trastornos gastrointestinales.

En un estudio sobre los síntomas físicos asociados con el estrés de los profesores, Needle, Griffin y Svendsen encontraron que los más frecuentes eran el agotamiento físico al final de la jornada, la dificultad para levantarse por la mañana, tensión y dolores de cabeza (citado por Fineman, 1993).

Desde la subjetividad, la persona puede experimentar diversos estados emocionales y sentimientos de depresión, ansiedad, frustración, enfado e irritabilidad hacia los demás. Además, pueden producirse ciertos cambios en el funcionamiento cognitivo traducidos en dificultad para concentrarse, tomar decisiones o recordar cosas.

En tercer lugar, desde la perspectiva de la conducta observable, el sujeto bajo condiciones de estrés puede discutir con los demás, cometer errores en su trabajo, fumar en exceso, mostrar impaciencia con los alumnos o incluso puede producirse ausentismo y abandono de la profesión (Dewey, 1938).

Las manifestaciones del estrés pueden adoptar diferentes formas y pueden ser de intensidad variable. Las personas muestran grandes diferencias en sus formas de reaccionar ante los estresores. Algunas veces no hay síntomas externos pero la persona sufre internamente. En otras ocasiones los síntomas de estrés pueden alcanzar niveles dramáticos.

Uno de los primeros detonantes que comenzaron a señalar la importancia del estrés y *burnout* en la profesión docente fueron los datos

que las diferentes administraciones de educación presentaban sobre las bajas de los profesores y su evolución a través de los años.

Dichos resultados reflejaban un aumento gradual y anual de las bajas de tipo psiquiátrico que no se encontraban en otras profesiones y que tenían como consecuencias un incremento del ausentismo laboral, un gasto exorbitante en sustituciones y un bajo rendimiento en el trabajo (Dunham, 1980).

Algunos estudios descriptivos con diseños correlacionales que estudian la relación entre estrés, el síndrome de *burnout* y otras variables, fundamentalmente sociodemográficas, se repiten en casi todos los países. En Alemania, Knight-Wegenstein (1973) realizó uno de los estudios pioneros en educación en el que obtuvo que un 87.6% de los 9,129 docentes objeto de estudio resultaban afectados por un elevado grado de tensión en el trabajo.

También de Alemania, Kohnen y Barth (1990), en un estudio sobre 122 docentes, mencionaron que sólo el 28% informaba de mínimos síntomas de *burnout* frente al 43% con síntomas moderados y un 28.7% con síntomas graves.

Este tipo de investigaciones, se repiten en países de todo el mundo, señalando en todos altas puntuaciones en diversas medidas de estrés y *burnout*. Destacan las realizadas por Bernal (1995), Kyriacou (1980) y Esteve (1994) en España.

Son de gran importancia los estudios que buscan una relación entre bajas laborales y estrés y *burnout*. En esta línea, Cesarone (1999) enfatiza una investigación sobre este tema en la que afirmaba que el 74% de las bajas de larga duración eran debidas a trastornos mentales en una muestra de 1,400 docentes con baja laboral.

Otros estudios relacionan puntuaciones en medidas de *burnout* (entre ellas la más utilizada es, con diferencia, el MBI) y otras variables sociodemográficas (sexo, edad) con diferentes profesiones comparadas con la de profesores (De Heus y Diekstra; 1999; Travers y Cooper, 1997). Las más estudiadas han sido sobre educadores, licenciados, trabajadoras sociales, doctores, personal de intendencia y enfermería; pero en todos los casos los resultados arrojados señalan a la actividad docente como la más afectada por el síndrome de *burnout*. Por

este motivo, en este artículo se hace una revisión de las principales investigaciones relacionadas con el estrés y el síndrome de *burnout* en profesores.

Se analizan también los modelos teóricos y explicativos más implementados, los sistemas de evaluación, las medidas de estrés y *burnout* más utilizados. Se recopila una variedad de técnicas de intervención para la prevención y detección oportuna del estrés y el síndrome de *burnout*, para trabajarse de manera nivel individual y grupal. Se muestran las medidas que pueden implementar las instituciones educativas para sus efectos organizativos y de prevención. Dentro de las conclusiones, se enfatizan los principales hallazgos y las limitaciones metodológicas de algunos referentes sobre esta problemática.

### **2. ¿QUÉ RELACIÓN EXISTE ENTRE EL ESTRÉS CON EL SÍNDROME DE BURNOUT EN DOCENTES?**

Los temas que más interés han suscitado en este campo, desde un inicio, son las variables que están relacionadas a dicho fenómeno de estrés y el síndrome de *burnout* en docentes, las cuales pueden ser de diferente tipo:

*Las variables socio-demográficas.* La mayoría de estos estudios señala pequeños porcentajes significativos de varianza en diversas subescalas que evalúan el síndrome; pero, para gran parte de estas variables hay resultados contradictorios entre los distintos autores; su abordaje rara vez es experimental o longitudinal.

*El sexo.* Según Maslach (1982), el género femenino experimenta mayor y más intenso cansancio emocional que los varones; sin embargo, Tang (1999) y Gil-Monte y Peiró (1997) encontraron mayor varianza en despersonalización, siendo los hombres los que tiene mayor sentimiento negativo hacia los estudiantes. Estos resultados se contradicen con los de Maslach y Jackson (1981), porque encuentran diferencias en un mayor cansancio emocional y menor realización personal en mujeres. Otras autoras (Abraham, 1984; Maslach, 1999)

focalizan su atención en el doble rol de la mujer en el trabajo y en casa como fuente de estrés. Sin lugar a dudas, siguen siendo mayoría los autores que no encuentran evidencia suficiente de las diferencias significativas respecto a la variable sexo (Antúnez, 1997).

*La edad.* Los resultados que se tienen sobre esta variable son contradictorios puesto que la relación que se establece entre la edad y el síndrome de *burnout* ha sido tanto lineal (Seltzer y Numerof, 1988), como curvilínea (Golembiewski, Munzenriper y Stevenson, 1986; Whitehead, 1986), encontrándose también ausencia de relación (Hock, 1988). La relación que se establece entre el síndrome de *burnout* y la edad, se asocia al tiempo de experiencia en la profesión, la maduración propia por la edad de la persona y la pérdida de una visión irreal de la vida en general. Por ejemplo, se presentan evidencias que señalan que los docentes más jóvenes experimentan niveles superiores de estrés (Yagil, 1998) y mayores niveles de cansancio emocional y fatiga (Crane e Iwanicki, 1986; Schawb e Iwanicki, 1982). Por otro lado, Van Ginkel (1987) y Borg y Falzon (1989) informaban que los docentes más experimentados, que llevaban más de veinte años en la docencia, tenían una respuesta de estrés mayor que la de sus colaboradores. Sin embargo, Malik, Mueller y Meinke (1991) no mencionan diferencias significativas respecto a la edad.

*El vínculo familiar y el estado civil.* Las relaciones establecidas dentro del ámbito familiar han sido dos características muy estudiadas. Los profesores solteros experimentaban mayor *burnout* que los casados (Golembiewski et al., 1986; Seltzer y Numerof, 1988), mayor cansancio emocional y despersonalización (Maslach, 1982); aunque otros estudios no arrojaron los mismos resultados (Durán, Extremera y Rey, 2001; Schwab, Jackson y Schuler, 1986). Como refiere Maslach (1982), el hecho de tener hijos puede funcionar como un factor de protección ante el *burnout* puesto que se relaciona con la supuesta maduración que acompaña al ser padre, la mayor experiencia en resolver problemas en los que están involucrados niños y el apoyo emocional recibido por parte de la familia y pareja. De esta forma, se ha planteado

la cuestión de llevarse a casa algunos aspectos relacionados con el trabajo, lo cual es negativo para las relaciones interpersonales del trabajador dentro de la familia y, por ende, una fuente de estrés.

Caballero (1993) menciona que esta situación también puede aportar resultados positivos, ya que puede darse una oportunidad para recibir apoyo, consejo o simplemente desahogo, al tener la posibilidad de exponer asuntos laborales en el vínculo familiar.

*El nivel educativo en que se labora.* Según el nivel cada profesor escala en el sistema, un estudio refleja que los profesores de Universidad, muestran que sus índices de *burnout* se incrementan, siendo los docentes de Secundaria los más afectados (Bernal, 1995; Bernard, 1988), aún más en cuanto a la despersonalización y a la realización personal (Anderson e Iwanicki, 1984). Gold y Grant (1993) explican que estos resultados en secundaria, los síntomas se presentan por el menor grado de interés y motivación que presentan los estudiantes.

Pérez (2001) señaló un mayor nivel de *burnout* en los primeros años. Un estudio detenido de estas investigaciones lleva a corroborar que sin lugar a dudas el sector más afectado es el profesorado de secundaria. En esta línea, diversos autores (Anderson e Iwanicki, 1984; Beer y Beer, 1992) inciden en los problemas de conducta encontrados en adolescentes, planteando el dilema de la educación obligatoria y los límites de edad, la falla en los sistemas disciplinarios y los estudiantes que se enfrentan al docente de secundaria.

*El tipo de centro.* El tipo de centro en donde se desarrolla la función docente tiene grandes implicaciones en la percepción de estrés por parte del profesorado. Si se diferencian éstos, por encontrarse en contextos urbanos, rurales o por ser centros denominados marginales, todas las investigaciones apuntan en la misma dirección: existen mayores índices de *burnout* en los centros suburbanos, que en los dos anteriores (Bogler, 1999; Long, 1999; Valero, 1997). Parece ser que el comportamiento de los estudiantes sería el factor principal, ya que se trata de personas que frecuentemente pertenecen a minorías marginadas y pertenecientes a familias problemáticas.

*Variables de personalidad.* Existen múltiples variables y características de personalidad de los docentes relacionadas con el estrés y síndrome de *burnout*. No todas son variables de personalidad, pero suelen clasificarse dentro de éstas al referirse a aspectos individuales modulados por la forma de comportarse de cada persona. En lo que respecta al locus de control, la mayor parte de las referencias de la literatura se señala que los docentes con más locus de control externo tienen mayor tendencia a padecer *burnout*; incluso se indica una relación significativa entre el locus de control y las escalas de *burnout* del MBI (Millicent, 1999).

Con respecto a la conciencia, control de las emociones y eficacia, una mayor autoconciencia, mayor nivel de autocontrol y de autoeficacia suponen una protección ante el *burnout*; por otro lado, niveles altos de *burnout* se relacionan con puntuaciones bajas en estas variables. Pérez (2001) señala que sólo las personas motivadas y con alta autoeficacia corren el riesgo de padecer síndrome de *burnout*, mientras que las poco motivadas y con una baja autoeficacia tan solo experimentan estrés, fatiga e insatisfacción.

El patrón de conducta tipo A (PCTA) es otra variable estudiada tradicionalmente asociada al síndrome de *burnout* como moduladora o facilitadora de la experiencia de estrés. El sector educativo ha estado asociado con la aparición de trastornos neuróticos y somáticos causados por el estrés que no presentan formadores que no tienen este tipo de conducta, se obtiene una relación significativa entre el *burnout* y el PCTA. Sin embargo, Robles y Peralta (2007) no encontraban relaciones significativas entre este patrón de conducta y la experiencia de estrés.

Recientes investigaciones mencionan una elevada relación entre el PCTA, el síndrome de *burnout* y los problemas de salud mental de profesores con baja laboral de índole psiquiátrica en comparación con docentes sin baja, marcando este patrón de conducta como un factor de riesgo de padecer baja (Meda, 2008).

*La autoestima del profesor* ha sido otra característica relacionada con el *burnout*. En la mayoría de estudios aparece una correlación significativa entre docentes con baja autoestima y presencia de mayores niveles de

*burnout*, de forma que la autoestima va disminuyendo a medida que avanza el síndrome. Finalmente, otras variables como los pensamientos irracionales, la neurosis y la falta de empatía también han sido relacionadas por algunos autores con el aumento de los índices de estrés y *burnout* en profesores.

*Variables laborales y organizacionales.* Otros científicos (Burke y Greenglass, 1995; Byrne, 1991) realizaron estudios sobre diversos aspectos propios del trabajo y se correlacionan con alguna medida de *burnout*, siendo la más utilizada el MBI de Maslach y Jackson (1986). Todos los factores relacionados con la sobrecarga laboral están estrechamente ligados al cansancio emocional. Las comisiones administrativas cada vez son más para el docente y los conflictos de rol también provocan ansiedad y niveles de estrés, síntomas que provocan cuadros de síndrome de *burnout*.

Respecto a la ambigüedad de rol, a pesar de que la mayoría de investigaciones arroja resultados en la misma línea, hay autores como Friesen y Sarros (1989) que no encuentran diferencias significativas en su relación con el *burnout*. En cuanto al número de estudiantes, esta característica se relaciona de forma tradicional con un mayor nivel de estrés; Zárate (2010) asevera como no significativa la relación entre número de alumnos en el salón de clase y estrés, atribuyendo éste más al comportamiento del grupo de pupilos que a su tamaño.

La misma situación ocurre con el poco o nulo apoyo y problemas con el grupo de directivos e inspectores de educación, que si bien la mayoría de estudios los advierten como variables relacionadas con el *burnout*, Sáenz y Lorenzo (1993) no encuentran resultados significativos. Para el resto de variables si existe un consenso que encuentra altas relaciones con el estrés y *burnout* que padece el profesorado.

*Ciclos de estrés.* Debido a las características propias del trabajo de los maestros y a la variedad de actividades a lo largo del ciclo, es normal que sucedan momentos en los que los formadores se encuentren más vulnerables. Por ejemplo: la incorporación a la actividad académica después de unas vacaciones y los períodos de evaluación,

estos factores hacen de la tarea docente una dinámica en la que no siempre se realiza lo mismo y en las que los tiempos del curso pueden provocar momentos conflictivos. De esta forma, los resultados obtenidos parten de las primeras investigaciones de Hembling y Gilliland (1981), las cuales indican cuatro momentos especialmente estresantes para los profesores de primaria (septiembre, diciembre, marzo y junio) y dos para los de secundaria (septiembre y junio).

En este punto, Hargreaves (1992) afirma que la respuesta al estrés y sus ciclos dependía de la personalidad del educador que estrictamente del período escolar. Por otro lado, un estudio norteamericano realizado por la Organización de Maestros Unidos del Estado de Nueva York apuntaba a la primera semana del curso escolar como la más estresante del año. Finalmente, Travers y Cooper (1994), tomando muestras de sangre y cuestionarios sobre estrés durante las primeras semanas del ciclo, denotaban niveles extremadamente bajos de hidrocortisona y estrés percibido en altos niveles.

### **3. ¿CUÁLES SON LAS CONSECUENCIAS DEL ESTRÉS Y *BURNOUT* EN LOS DOCENTES?**

Respecto a las consecuencias personales, destacan la incapacidad para desconectarse del trabajo, los problemas de sueño, el cansancio que aumenta la susceptibilidad a la enfermedad, problemas gastrointestinales, de espalda, cuello, dolores de cabeza, enfermedades coronarias, sudor frío, náuseas, taquicardia, aumento de enfermedades virales y respiratorias. Pérez (2001) menciona que dichas consecuencias están relacionadas en numerosas ocasiones con el abuso de fármacos tranquilizantes, estimulantes, abuso de sustancias, tabaco, alcohol y otras drogas (Maslach y Jackson, 1981), destacando en la bibliografía el exceso en el consumo de alcohol entre los profesores (Reyzábal, 2007; Chakravorty, 1989; Maslach, 1982). En la misma línea, Reyzábal (2007) encuentra que mayores puntuaciones en despersonalización dan lugar a un incremento de los trastornos psicofisiológicos, mientras que Smith (2001) menciona que un alto nivel de estrés da pie a problemas de salud física y mental.

También (Imbernón, 2008; Louis, 1992), otros autores comentan que la insatisfacción con el rol laboral y la presión en el trabajo, se relacionan con sintomatología de tipo somático, depresiva, ansiedad e insomnio. Calvete y Villa (2000) presentan coeficientes de correlación significativos entre el cansancio emocional y síntomas de depresión, somatización, ansiedad, dificultades cognitivas y sensibilidad.

Goodman (1980) observa que las consecuencias que a nivel psicológico afectan al docente: falta de autorrealización, baja autoestima, aislamiento, tendencia a la autculpa, actitudes negativas hacia uno mismo y hacia los demás, sentimientos de inferioridad y de incompetencia, pérdida de ideales, irritabilidad, hasta casos más extremos de intentos de suicidio, cuadros depresivos graves, ansiedad generalizada, fobia social y agorafobia.

Además, cabe señalar como consecuencia evidente del estrés y *burnout*, la insatisfacción laboral, citada por un gran número de autores (Kyriacou y Sutcliffe, 1978; Travers y Cooper, 1997).

Las consecuencias que el estrés y el síndrome de *burnout* tienen sobre la familia han sido poco estudiadas en la bibliografía científica. Se describen docentes que llegan hipertensos al hogar, agotados física y psicológicamente, irritados, cansados de escuchar y hablar sobre problemas de otras personas. Estas condiciones no propician, en absoluto, un clima ideal para una adecuada vida en familia y mucho menos de pareja. Por otro lado, la vida de la pareja sufre un enorme deterioro, siendo causal de divorcio dentro de este tipo de profesiones (Dunham, 1984).

Algunos autores conforman modelos explicativos de este fenómeno que ejemplifican los itinerarios que siguen los docentes hacia el estrés y las variables más importantes que influyen durante este proceso. Dentro de los más importantes destacan el modelo de *burnout* del profesorado derivado de la revisión de la literatura del término realizado por Dunham (1978). Modelo que se complementa con un estudio efectuado en Canadá sobre 1,242 docentes de preescolar, 417 de primaria y 1,479 de secundaria, en donde se relacionan los factores más estudiados con las puntuaciones de cansancio emocional, despersonalización y realización personal del MBI.

Las variables destacadas son la ambigüedad y el conflicto de rol, la sobrecarga laboral, el clima organizacional y la autoestima. Otro modelo citado es la investigación realizada por Kyriacou y Sutcliffe (1978). Estos autores describen un modelo sobre el síndrome de *burnout* de los profesores que posteriormente fue ampliado por Rudow (1999). Consideraron al estrés como un proceso en el que la valoración y las estrategias frente a las demandas laborales que el profesor realiza en su trabajo son determinantes en la aparición del síndrome de *burnout*. Su interacción con las características personales, factores organizacionales y la actividad diaria influyen durante todo el proceso (Rudow, 1999, Hargreaves, 1992). Los datos en los que se basó este modelo parten de las investigaciones realizadas por Kyriacou con 127 docentes a los que administraron diferentes medidas relacionadas con el estrés, el *burnout* y ansiedad, encontrando relaciones significativas entre el síndrome de *burnout* y síntomas psicossomáticos de ansiedad.

Después, Rudow (1999) toma como referencia el modelo de Kyriacou y Sutcliffe (1978), recopila evidencias empíricas y analiza los resultados de múltiples investigaciones realizadas en distintos países en los que se correlacionan medidas de *burnout* con variables organizacionales y personales de los profesores.

También reflexiona sobre investigaciones que relacionaron aspectos fisiológicos, bioquímicos e inmunológicos con el *burnout* (Karpenko, 1975; Kinnunen, 1989; citados por Louis, 1992), dando lugar a lo que denominó modelo de reacciones negativas de tensión y consecuencias en la actividad laboral. Rudow, teniendo en cuenta los resultados de estas investigaciones, sostiene que la sobrecarga docente y una situación crónica de estrés son las principales causas del síndrome de *burnout*, que genera una reducción de la actividad laboral y la aparición de trastornos psicossomáticos.

#### **4. EL MODELO MULTIDIMENSIONAL DEL BURNOUT EN PROFESORES**

Leithwood, Menzies, Jantzi y Leithwood (1999), mediante una pormenorizada revisión de la bibliografía a partir de los datos obtenidos,

generaron un modelo explicativo del síndrome de *burnout* en educadores que parte de tres aspectos interrelacionados: las transformaciones en la escuela y las decisiones de los administradores y jefes de las instituciones educativas, los factores organizacionales y los factores personales.

Sin duda, el más aceptado por la sociedad científica mundial es el modelo multidimensional del *burnout* en profesores de Maslach y Leiter (1999). Este modelo recopila experiencias y estudios elaborados por Maslach, Jackson y Leiter en los últimos veinte años. Como instrumento fundamental de evaluación se utiliza el MBI con todas las connotaciones conceptuales en su definición como constructo, que utilizan como punto de partida para adaptarlo a la situación específica del ámbito educativo.

El síndrome de *burnout* se percibe como experiencia individual y crónica de estrés relacionada con el contexto social (Maslach, 1999). El modelo incluye tres componentes: la experiencia de estrés, la evaluación de los otros y la evaluación de uno mismo. Es un síndrome psicológico formado por el cansancio emocional (componente de estrés que implica una incapacidad para obtener de uno mismo los suficientes recursos emocionales necesarios para afrontar el trabajo), la despersonalización (componente asociado a la evaluación de los demás en la que afloran sentimientos negativos de distanciamiento y cinismo con respecto a los clientes) y una baja realización personal (componente relacionado con la evaluación negativa de uno mismo y con sentimientos de insatisfacción sobre el resultado de su trabajo). De forma que lo primero que aparece en el sujeto es el cansancio emocional dando paso a la despersonalización y a la baja realización personal, proceso que afirma Bernard (1988) en una reciente investigación sobre 246 docentes de centros particulares.

El modelo establece una serie de dimensiones que se relacionan entre sí y que influyen directamente en la aparición del síndrome de *burnout*, los factores más importantes son la conducta del docente, su percepción sobre los alumnos, la conducta de éstos y sus resultados.

No obstante, los autores plantean que el aspecto fundamental de la vivencia negativa del *burnout* está directamente relacionado con la

percepción que tiene el educador de todos los factores anteriormente descritos y que su solución o la mejor forma de actuar ante la proliferación del maestro quemado, sólo la podemos encontrar en la prevención que pueda brindar la administración escolar, la adecuación de leyes, reformas educativas coherentes y realistas a la situación actual, dotando de infraestructura personal y material, suficiente y adecuado a los centros educativos, que les permita adaptarse y asumir los cambios sociales que se vayan presentando.

Se enfatiza sobre las distintas delimitaciones conceptuales sobre términos como estrés, fatiga o *burnout* lo que conlleva a que siga sin lograrse un consenso único sobre el contenido de estos conceptos. De esta forma, Bogler (1999), Kyriacou y Sutcliffe (1978) y Rudow (1999) destacan factores y variables personales como las más determinantes frente al modelo de Caballero (1999), que dan más relevancia a las características organizacionales.

El modelo que actualmente cuenta con más seguidores es el de Maslach y Leiter (1999), que abarca la interacción de varios tipos de factores, sin destacar de forma particular a unos más que a otros, sino que será esta interacción la que delimite cuales son las variables más relevantes en un caso en concreto.

## 5. LAS PRUEBAS PARA MEDIR EL *BURNOUT*

El síndrome de *burnout* tiene un concepto que por la relevancia que posee para la persona y por sus implicaciones en los ámbitos laborales ha interesado desde un primer momento evaluar de forma cuantificable. La diversidad y controversia en su concepto ha dado lugar a discrepancias entre los autores involucrados en su definición. La forma más utilizada de afrontar su medida ha estado ligada a los autoinformes.

Sin embargo, hasta los años ochenta, es cuando aparece la prueba psicológica más importante para medir el *burnout*: el Maslach Burnout Inventory (MBI) de Maslach y Jackson (1981); una de las formas de este inventario, el MBI Form Ed (Maslach, Jackson y Schwab, 1986) es la adaptación de la forma general al colectivo de profesores.

La mayoría de los instrumentos de evaluación del síndrome de *burnout* en profesores son autoinformes. Se ha dado seguimiento al pulso en actividades durante un día en la escuela, electrocardiograma, presión sanguínea y niveles de inmunoglobulinas (Manassero, 1999).

A raíz de estos estudios se concluye que la experiencia de estrés crónico reduce los niveles de algunas inmunoglobulinas, aumentan el pulso, latido de corazón, presión sanguínea, etc. estos efectos pueden derivar, en enfermedades cardiovasculares.

Debido a las consecuencias, personales, familiares, sociales y laborales que produce el síndrome de *burnout*, el estudio de su tratamiento o prevención es un algo fundamental en la literatura sobre el tema. Los resultados de investigaciones sobre la intervención son poco precisos, ambiguos y muy contradictorios, según Meda (2008). Aunque existen también los estudios con base en las estrategias de afrontamiento que a nivel personal y grupal puedan ejercer los profesores a la hora de afrontar al *burnout*.

Los ejercicios propuestos para el afrontamiento pueden ser vistos como entrenamientos que realizan los educadores afectados por el síndrome por propia iniciativa para aprender mecanismos de defensa que les permitan afrontar adecuadamente el estrés en el lugar de trabajo. Pese a esto, la mayoría de especialistas reconocen las limitaciones de estas profesiones y su eficacia reducida a las actuaciones de un contexto en el que ya se ha producido el problema y no a su raíz (Rosales, 1994 ; Kyriacou, 2003; Saénz y Lorenzo, 1993) e incluso señalando su poco rigor metodológico (Millicent, 1999). Tradicionalmente, se agrupan las técnicas utilizadas en tres categorías: individuales, grupales y organizacionales.

### 6. AFRONTAMIENTO DEL ESTRÉS DOCENTE

Desde el enfoque transaccional, el afrontamiento se define como aquellos esfuerzos cognitivos y conductuales constantemente cambiantes que se desarrollan para manejar las demandas específicas o

externas que son evaluadas como excedentes o desbordantes de los recursos del individuo (Lazarus y Folkman, 1986).

El afrontamiento es un proceso porque la relación con el ambiente está constantemente cambiando. Se refiere, en definitiva, a lo que el individuo realmente piensa o hace en un contexto específico, de una forma cambiante, a medida que se producen sucesivas reevaluaciones de la situación.

Desde el punto de vista del foco del afrontamiento se han distinguido dos formas básicas (Lazarus y Folkman, 1986).

- El afrontamiento centrado en el problema, busca modificar directamente la situación que provoca estrés e incluye conductas tales como la búsqueda de información y consejo, toma de una acción de resolución del problema como, por ejemplo, cambiar el programa para que los alumnos estén más motivados y mejorar la comunicación con las familias, etc.
- El afrontamiento centrado en la emoción, o paliativo, acepta la fuente de estrés pero busca manejar o reducir los sentimientos de estrés que se producen. Como ejemplos de conductas de afrontamiento centradas en la emoción se encuentran la descarga emocional, la regulación afectiva y la aceptación resignada.

Kyriacou (1987) estudió dos grupos de técnicas paliativas: las técnicas mentales que modifican la evaluación de las circunstancias por parte del profesor (ej. poner las cosas en perspectiva, ver el lado divertido) y las técnicas físicas (ej. ejercicios de relajación, práctica de deportes después de finalizar las clases, etc.)

Lazarus y Folkman (1984) definieron el afrontamiento como los esfuerzos cognitivos y conductuales constantemente cambiantes para manejar las demandas específicas interna y externas que son evaluadas como excesivas en relación con los recursos de que dispone la persona. Para ello manejar el estrés incluiría no sólo el dominio sino la aceptación, la tolerancia la evitación o la reducción de las condiciones estresantes. No sólo importaría el resultado sino que englobaría todos los intentos para manejar estas situaciones.

En ocasiones se ha incluido los mecanismos de defensa entre los recursos de afrontamiento del estrés. Buendía y Mira (1993), al tratar

del estrés infantil proponen el siguiente cuadro donde se compara los mecanismos de defensa y las estrategias de afrontamiento. Estos mismos autores afirman que no hay estrategias de afrontamiento que sean válidas para todo el mundo, sino que cada persona puede elegir una u otra según su personalidad, el contexto y el momento en el que se encuentre. Distinguen entre estilos de afrontamiento y estrategias de afrontamiento, asociando el estilo a los procedimientos característicos de las personas y las estrategias se asociarían más a las condiciones ambientales, refiriéndose a acciones cognitivas o conductuales realizadas en el transcurso de un episodio estresante particular.

El tipo de conducta de afrontamiento es importante porque, además de servir para dominar las demandas de la situación de estrés, determina la forma en que se activa el organismo. El organismo se activa de muy distintas maneras, según la persona trate de controlar la situación o adopte una actitud pasiva ante ésta. Las conductas motoras realizadas para hacer frente a una situación estresante son conductas específicas para una situación concreta o conductas más generales para una amplia gama de situaciones, dependiendo de qué conductas se han aprendido en ocasiones anteriores. Las consecuencias de estas conductas determinarán que sean consideradas como correctas o incorrectas por la persona. Lo que determina que una conducta se repita o no en un futuro, no es la supuesta corrección e incorrección moral de ésta, sino su eficacia para cambiar la situación.

Algunas técnicas afrontamiento:

Confrontación

Distanciamiento

Autocontrol

Buscar apoyo

Aceptación de la responsabilidad

Escape. Evitación

Planificar soluciones

Reevaluación positiva

Pensamientos positivos

Búsqueda de apoyo social

### Búsqueda de soluciones Contabilizar las ventajas

Con el nombre de técnicas paliativas se ubican aquéllas que se enfocan en reducir la experiencia emocional del estrés causado por múltiples factores que se tienen en cuenta actuando sobre ellos (Kyriacou, 1987, 2003). Las más utilizadas en el ámbito educativo son de tipo cognitivo-conductual, aunque también encontramos técnicas psicodinámicas y las centradas en el ejercicio físico. Las técnicas conductuales se centran en enseñar a desconectarse del trabajo y separar la vida personal de la laboral, utilizando técnicas para mejorar el desempeño en el trabajo intentando llegar a la mayor efectividad en el mínimo tiempo posible (Needle, 1980).

Muchos autores proponen entrenamientos alternativos basados en poner atención a programas de refuerzos, *time out*, control de contingencias (Polaino-Lorente, 1982), auto reforzamiento y evitación (Cesarone, 1999) o la utilización de contingencias adecuadas, análisis de tareas, reforzamientos progresivos y control de problemas en clase (Vera, 1998). Dentro de las técnicas psicológicas de orientación cognitivo-conductual, la desensibilización sistemática, ha sido una de las técnicas más utilizadas junto al *counseling* y el asesoramiento técnico (Kyriacou, 2003; Robles y Peralta, 2007), el entrenamiento en asertividad (Tang, 1999), la relajación (Calvete, 1997), práctica de simulación con técnicas de aprendizaje de destrezas sociales para la formación de docentes de secundaria (Esteve, 1997), habilidades relacionales y comunicacionales (Villar Angulo, 1990), habilidades de *coping*, asertividad, trabajo en equipo y reconstrucción de pensamiento e ideas sobre la enseñanza (y Esteve, 2000) y los programas de afrontamiento ante la depresión (Zubieta y Susinos, 1999). En esta línea, Verdugo, Guzmán y Meda (2008) demuestran que la utilización de terapia cognitivo-conductual, junto a la musicoterapia, presenta mejores resultados frente al síndrome de *burnout* que la terapia cognitivo-conductual sola.

En cuanto a la orientación cognitiva se enuncian técnicas de identificación de distorsiones cognitivas y el entrenamiento en reatribución

cognitiva, reestructuración cognitiva, la inoculación de estrés (Calvete y Villa, 1997), autoinstrucciones (Pérez, 2001), entrenamiento en auto afirmaciones y autoeficacia, el entrenamiento en solución de problemas, autocontrol, terapia racional-emotiva de Ellis, detención de pensamiento (Imbernón, 1994), técnicas de resistencia y habilidades de afrontamiento (Guerrero, 1999). Entre otras técnicas cognitivas que se pueden mencionar, están la intervención centrada en las demandas emocionales (Guerrero, 1999) y enseñar a identificar las primeras fuentes de *burnout* a la vez que se entrena en estrategias de afrontamiento (Fernández y Flores, 2004).

Con respecto a la orientación psicodinámica, aunque sin lugar a dudas son las técnicas menos utilizadas Gil-Monte y Peiró (1997) comenta sobre psico-educación y asesoramiento. También, aparecen en la bibliografía técnicas de tipo físico que actúan sobre los efectos fisiológicos del estrés y del síndrome de *burnout* (insomnio, taquicardia, inquietud psicomotora y otras respuestas psicósomáticas características de la ansiedad), como por ejemplo la propuesta de Travers y Cooper (1997) de practicar ejercicio físico, yoga, relajación y viajes.

La gran mayoría de las técnicas implementadas no se han utilizado de forma sistemática ni científica con grupos de docentes. Algunas técnicas psicológicas que se presentan aparecen en la bibliografía como un potencial reductor de estrés y ansiedad; sin embargo, no se han realizado estudios serios en los que se apliquen de manera individual o grupal en el ámbito escolar, quizá por las dificultades metodológicas que implica su realización.

El afrontamiento está en buena medida determinado por las características de la situación, si ésta es evaluada como controlable, predominarán las estrategias centradas en el problema. Si nada puede hacerse, el sujeto tenderá a emplear conductas centradas en la emoción (Calvete, 1988).

### 7. INTERVENCIÓN GRUPAL

Estas estrategias de intervención grupal requieren de apoyo, ya sea a nivel familiar, amigos o compañeros. Los grupos terapéuticos, la

escucha, el apoyo técnico y emocional influyen en gran medida, en la prevención y tratamiento del síndrome de *burnout* (Kyriacou, 1987). Exponer los problemas de un profesor ante un grupo de compañeros resulta es experiencia reconfortante, los involucrados se sienten comprendidos, intercambian opiniones y se dan consejos. Los profesores del estudio notaron que su problema lo tenían también otras personas, esto favoreció su compañerismo y la fuerza para enfrentarse a situaciones diarias en el aula. El problema que se detecta es que no se suele hacer un seguimiento al docente, ni se habla de aspectos específicos que afecten de forma individual su proceder. Se remite a la práctica de técnicas como la relajación, actividad física, resolución de problemas, control de las emociones.

## 8. ESTRATEGIAS ORGANIZACIONALES

En esta denominación se localizan todas aquellas estrategias que desde la administración educativa se pueden implementar para disminuir algunas de las fuentes de estrés. Son medidas generales cuya implementación minimizaría los efectos del síndrome de *burnout* y favorecería la prevención del mismo. Una de estas medidas es favorecer la actualización de los profesores. Evidentemente si un docente antes de incorporarse a su función tuviera una formación adecuada sobre estrategias y comportamientos que le puedan ayudar a enfrentarse con la multitud de problemas que se pueden presentar en un día normal de trabajo, su respuesta ante situaciones conflictivas o generadoras de estrés se incrementaría (Esteve, 1997).

Los métodos de selección han sido otras de las propuestas a realizar por la administración; se propone implementar cambios en la selección y formación del profesorado (Day, 2005). Si dicha selección se hace con una estrategia multidimensional mejorará, esto es, aplicando no sólo criterios centrados en los conocimientos sino también cuidando aspectos como la personalidad (De Pagés, 2008). Un tipo de actuaciones propuestas por algunos especialistas son los programas de asistencia al trabajador (Travers y Cooper, 1997), en donde un equipo de profesionales asesora y atiende de forma personalizada todos los problemas del trabajador.

cognitiva, reestructuración cognitiva, la inoculación de estrés (Calvete y Villa, 1997), autoinstrucciones (Pérez, 2001), entrenamiento en auto afirmaciones y autoeficacia, el entrenamiento en solución de problemas, autocontrol, terapia racional-emotiva de Ellis, detención de pensamiento (Imbernón, 1994), técnicas de resistencia y habilidades de afrontamiento (Guerrero, 1999). Entre otras técnicas cognitivas que se pueden mencionar, están la intervención centrada en las demandas emocionales (Guerrero, 1999) y enseñar a identificar las primeras fuentes de *burnout* a la vez que se entrena en estrategias de afrontamiento (Fernández y Flores, 2004).

Con respecto a la orientación psicodinámica, aunque sin lugar a dudas son las técnicas menos utilizadas Gil-Monte y Peiró (1997) comenta sobre psico-educación y asesoramiento. También, aparecen en la bibliografía técnicas de tipo físico que actúan sobre los efectos fisiológicos del estrés y del síndrome de *burnout* (insomnio, taquicardia, inquietud psicomotora y otras respuestas psicósomáticas características de la ansiedad), como por ejemplo la propuesta de Travers y Cooper (1997) de practicar ejercicio físico, yoga, relajación y viajes.

La gran mayoría de las técnicas implementadas no se han utilizado de forma sistemática ni científica con grupos de docentes. Algunas técnicas psicológicas que se presentan aparecen en la bibliografía como un potencial reductor de estrés y ansiedad; sin embargo, no se han realizado estudios serios en los que se apliquen de manera individual o grupal en el ámbito escolar, quizá por las dificultades metodológicas que implica su realización.

El afrontamiento está en buena medida determinado por las características de la situación, si ésta es evaluada como controlable, predominarán las estrategias centradas en el problema. Si nada puede hacerse, el sujeto tenderá a emplear conductas centradas en la emoción (Calvete, 1988).

### 7. INTERVENCIÓN GRUPAL

Estas estrategias de intervención grupal requieren de apoyo, ya sea a nivel familiar, amigos o compañeros. Los grupos terapéuticos, la

escucha, el apoyo técnico y emocional influyen en gran medida, en la prevención y tratamiento del síndrome de *burnout* (Kyriacou, 1987). Exponer los problemas de un profesor ante un grupo de compañeros resulta es experiencia reconfortante, los involucrados se sienten comprendidos, intercambian opiniones y se dan consejos. Los profesores del estudio notaron que su problema lo tenían también otras personas, esto favoreció su compañerismo y la fuerza para enfrentarse a situaciones diarias en el aula. El problema que se detecta es que no se suele hacer un seguimiento al docente, ni se habla de aspectos específicos que afecten de forma individual su proceder. Se remite a la práctica de técnicas como la relajación, actividad física, resolución de problemas, control de las emociones.

## 8. ESTRATEGIAS ORGANIZACIONALES

En esta denominación se localizan todas aquellas estrategias que desde la administración educativa se pueden implementar para amornar algunas de las fuentes de estrés. Son medidas generales cuya implementación minimizaría los efectos del síndrome de *burnout* y favorecería la prevención del mismo. Una de estas medidas es favorecer la actualización de los profesores. Evidentemente si un docente antes de incorporarse a su función tuviera una formación adecuada sobre estrategias y comportamientos que le puedan ayudar a enfrentarse con la multitud de problemas que se pueden presentar en un día normal de trabajo, su respuesta ante situaciones conflictivas o generadoras de estrés se incrementaría (Esteve, 1997).

Los métodos de selección han sido otras de las propuestas a realizar por la administración; se propone implementar cambios en la selección y formación del profesorado (Day, 2005). Si dicha selección se hace con una estrategia multidimensional mejorará, esto es, aplicando no sólo criterios centrados en los conocimientos sino también cuidando aspectos como la personalidad (De Pagés, 2008). Un tipo de actuaciones propuestas por algunos especialistas son los programas de asistencia al trabajador (Travers y Cooper, 1997), en donde un equipo de profesionales asesora y atiende de forma personalizada todos los problemas del trabajador.

Otras medidas organizacionales son la reducción de la carga de trabajo en general (Ellis, 1978), de la carga administrativa y jornada laboral (Kyriacou, 1981), aumentar la participación de los trabajadores en la toma de decisiones, fomentar redes de apoyo entre los compañeros, actividad física, desarrollo personal y profesional (Fernández, 1994) y aumentar las recompensas y reconocimientos al educador, así como su salario (Maslach, 1981). Incluso Maslach (1986) propone informar sobre el síndrome de *burnout* como una estrategia para su prevención.

En suma, todas las propuestas pueden mejorar la función del docente pero son necesarias pruebas piloto en los centros o modificaciones importantes en la administración institucional para que éstas puedan desarrollarse y así demostrar su efectividad.

### 9. ¿PREVENCIÓN PARA EL DOCENTE?

Se han comentado algunas estrategias de tipo organizacional implementadas como medidas de prevención. Por la importancia que se atribuye a ésta, resalto algunos aspectos que enfatizan su utilidad. Muchos autores son los que focalizan su atención en la prevención como aspecto indispensable para solucionar los efectos que produce el síndrome de *burnout* (Long, 1999; Maslach, 1999; Goncalves, 2000).

Siguiendo las líneas de actuación propuestas por Lazarus y Folkman (1986) para la prevención del *burnout* en el profesorado, es necesario una actuación de raíz desde la administración pública centrada en el reconocimiento público de la labor docente, reconocimiento de una imagen positiva del educador, el balance entre las políticas educativas y la realidad, así como la autonomía de los centros educativos.

Otros aspectos destacados son: dotar de insumos personales y materiales suficientes quienes laboran en planteles educativos para poder adaptarse a los cambios que generan las necesidades sociales y políticas, analizar la carrera profesional y vida laboral del educador como remuneración económica, promociones (Zárate, 2010).

También se destaca la participación de los profesores en las decisiones de los centros y en las políticas educativas, para potenciar el trabajo en grupo, así como mantener relaciones adecuadas profesionales

entre los compañeros de trabajo y crear servicios de apoyo y asesoramiento al docente con la guía, asesoría y apoyo psicopedagógico.

## 10. CONCLUSIONES

Analizando diversas investigaciones sobre el estrés y el síndrome de *burnout*, se encontraron múltiples contradicciones que emergen de algunos de los puntos más estudiados relacionados con las causas. Deberían favorecerse estudios piloto en los diferentes planteles de las Escuelas Normales para que se puedan encontrar pruebas que arrojen más información sobre el efecto de variables contextuales que permiten asumir estrategias experimentales de investigación.

La carga administrativa, el comportamiento de los estudiantes, los conflictos con otros docentes, padres, directivos, y los problemas derivados de las políticas educativas se destacan como las principales variables que afectan al docente.

En cuanto a las variables de personalidad, factores alarmantes enuncian la vulnerabilidad del profesor a padecer estrés y *burnout* y patologías vinculadas con la ansiedad, depresión. Éstas pueden ser objeto de investigaciones futuras que permitan conocer mejor el deterioro progresivo que sufre el profesorado en sus centros de trabajo.

Es importante señalar que la detección a temprana hora de estados iniciales de estrés y *burnout*, íntimamente relacionados con el ausentismo y con bajas laborales de tipo psiquiátrico, favorecería la buena salud mental del docente y una reducción del gasto personal que actualmente padece la mayoría de los centros educativos.

El afrontamiento eficaz es una habilidad que puede aprenderse, al igual que el fútbol o aprender un idioma. Si la persona es consciente de sus pensamientos, sentimientos y reacciones físicas y conductuales, podrá ejercer un control eficaz sobre ellas. El desarrollo de habilidades de afrontamiento puede ser de utilidad para hacer frente a las dificultades y problemas característicos de los profesores, se propone favorecer la relajación, estrategias de control de diálogo interno, inoculación de estrés, técnicas de disputa y debate de creencias irracionales y habilidades de comunicación.

Nuestras vivencias de estrés están en buena medida determinadas por la forma en que percibimos o evaluamos las características de la situación y los recursos disponibles para afrontarla. Reaccionamos al estrés a muchos niveles (subjetivo, físico y de conducta manifiesta).

Existen grandes diferencias en la forma en que unos y otros respondemos a los sucesos estresantes. Existen diversos factores identificados como fuentes potenciales de estrés en los profesores: Baja motivación en los alumnos falta de disciplina con los grupos, malas condiciones de trabajo, presiones temporales, baja autoestima y estatus social, conflictos entre profesores, cambios rápidos en las demandas de currículum y en la organización.

Cuando la experiencia de estrés se prolonga en el tiempo, da lugar a un síndrome que se conoce como *burnout*, el cual se caracteriza por agotamiento físico y mental, falta de logro personal y sentimientos de despersonalización. El estrés y el *burnout* se asocian a diversas enfermedades y problemas de salud.

Existen diferentes formas de afrontar las situaciones y circunstancias estresantes. Algunas buscan modificar la situación que causa estrés, mientras que el objetivo de otras es reducir los sentimientos de estrés asociados a la situación. Los programas de reducción del estrés buscan desarrollar ambos tipos de habilidades de afrontamiento al estrés mediante una combinación de técnicas.

Los resultados de la investigación revelada por Maslach actualmente son los más aceptados por la mayoría de los investigadores. Esto posibilita una mejor delimitación conceptual del objeto de estudio y una mejora en los planteamientos metodológicos aplicados. Sobre los programas de intervención, la inconsistencia de los resultados de las investigaciones, la gran variedad de técnicas implementadas y la poca sistematicidad aplicada no permiten asumir un modelo de intervención válido.

Sin lugar a dudas, la prevención es la estrategia que recibe más apoyo de los principales autores. Aunque las leyes educativas y los presupuestos destinados a la educación, muestran poco probable el que se ponga en práctica un planteamiento que a medio plazo disminuyera el gasto que actualmente se produce por bajas laborales de

tipo psicológico fuertemente relacionadas con el estrés y el síndrome de *burnout* en este rubro.

## 11. FUENTES

ANTÚNEZ, S. (1987-1998). *El proyecto educativo de centro*. Barcelona: Graó.

ANTÚNEZ, S. (1997). *Mejorar la dirección en época de turbulencias*. Cuadernos de pedagogía, 262, 44-49.

BANDURA, A. (1987). *Pensamiento y acción. Fundamentos sociales*. Biblioteca de Psicología, Psiquiatría y Salud. Barcelona: Martínez Roca.

BERNAL, J. (1995). La satisfacción de los directivos con su trabajo: su autoestima. *Organización y gestión educativa*, 2, 3-7.

BERNARD, M. (1988). *Teacher stress and irrationality*. Comunicación presentada en el 24<sup>o</sup> Congreso Internacional de Psicología en Sidney, Australia.

BOGLER, R. (1999). *Reassessing the Behavior of Principals as a Multiple-Factor in Teachers' Job Satisfaction*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (Montreal, Quebec, Canada, April 19-23, 1999).

CABALLERO, J. (1993). *La Satisfacción del profesorado universitario*. Universidad de Granada: Servicio de publicaciones de la Universidad de Granada. Campus Universitario de Cartuja.

CALVETE, E. (1997). *Programa "Deusto 14-16" II. Evaluación e Intervención en el estrés docente*. Bilbao: Ediciones Mensajero.

CESARONE, B. (1999). *Stress, Burnout, and Changing Teacher Roles*. ERIC/EECE Report. *Childhood Education* 75 (5), pp. 317-18.

DAY, C. (2005). *Formar docentes. ¿Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado?* Madrid: Narcea.

DE PAGÉS, E. y Reñé, A. (2008). *Cómo ser docente y no morir en el intento*. Técnicas de concentración y relajación en el aula. Barcelona: Graó.

DEWEY, J. (1938). *Experience and education*, Collier Books, Nueva York. (Trad. al esp.: *Experiencia y educación*, Biblioteca Nueva, Madrid, 2004).

DUNHAM, J. (1978). *Change in stress in the head of department's role*. Educational Research 21, pp. 44 – 47.

DUNHAM, J. (1980). *An exploratory comparative study of staff stress in english and German comprehensive schools*. Educational Review 32, pp. 11–20.

DUNHAM, J. (1984). *Stress in teaching*. Beckenham: Croom Helm.

ELLIS, A. (1978) What people can do for themselves to cope with stress? En: Cooper y Payne (Comps.) *Stress at work*. Chichester: Wiley.

ESTEVE, J. (1987). *El malestar docente*. Barcelona: Laia.

ESTEVE, J. (1997). *El malestar docente*. Barcelona: Paidós.

FERNÁNDEZ J. y Edo S. (1994). *¿Cómo influye el control percibido en el impacto que tienen las emociones sobre la salud?* Emociones y Salud. Anuario de Psicología 61, pp. 25-32.

FERNÁNDEZ, J. y Flores, M. (2004). Creencias de los profesores y estrés docente en función de la experiencia profesional. *Estudios de Psicología*, 25, 3, 343-357.

FINEMAN, S. (1993). *Emotion in Organisations*, Londres, Sage, pp. 9–10.

FRENCH, N.K. (1993). Elementary teacher stress and class size, *Journal of research and development in education*, 26, 2, pp. 66 – 73.

GIL- Monte y Peiró, J. (1997). *Desgaste psíquico en el trabajo: El síndrome de quemarse*. Madrid: Síntesis.

GONCALVES, A. (2000) *Fundamentos del clima organizacional*. U.S.A: SSFM Editorial Review Board Member, Six Sigma Forum Magazine. Sociedad Latinoamericana para la Calidad (SLC).

GOODMAN, V. B. (1980). *Teacher absenteeism stress in selected elementary schools*. Los Angeles: University of California.

GUERRERO, E. (1997). Estudio y análisis descriptivo de bajas laborales docentes. *Psicología Educativa*. 3 175 – 187.

GUERRERO, E. (1999) *“Burnout” o desgaste psíquico afrontamiento del estrés en el profesorado universitario*. Premios Nacionales de Investigación Educativa 1998. MEC – CIDE: Salamanca. pp.317 – 332.

HARGREAVES, A. (1992), *Understanding teacher development*. Columbia University: Teachers College Press.

IMBERNÓN, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*. Hacia una nueva cultura profesional. Barcelona: Graó.

IMBERNÓN, F. (2008). *10 ideas clave. La formación permanente del profesorado*. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio. Barcelona: Graó.

KYRIACOU C. (1981) *Social Support and occupational stress among school teachers*, Educational Studies, 7 (1) pp. 55 – 60.

KYRIACOU, C. (1981) *What can schools do to reduce occupational stress among school teachers?* Estudio presentado en la British Educational Research Association National Conference.

Estrés y procesos cognitivos. Barcelona: Martínez Roca.

LONG, B. (1999) *Stress in the Work Place*: ERIC Digest. ERIC Clearinghouse on Counseling and Student Services, Greensboro, Canadian Guidance and Counselling Foundation, Ottawa (Ontario).

LOUIS, K. (1992), *Restructuring and the problem of teacher's work*. En: Lieberman, A. Changing the context of schools, Chicago: NSSE. (pp. 138 – 156)

MANASSERO, A. (Directora). (1999). *Estrés y burnout en la enseñanza: Una aproximación comprensiva*. En: Cerdán, J. y Grañeras, M. (Coordinadores). La investigación sobre profesorado (II) 1993-1997. Madrid: MEC – CIDE.

MASLACH, C. y Jackson, S.E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behaviour*, 2, 99-113.

MASLACH, C. y Jackson, S.E. (1986). *Maslach Burnout Inventory*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

MEDA, R., Moreno, B., Rodríguez, A., Morante, M., Ortiz, G. (2008). *Análisis factorial confirmatorio del MBI-HSS en una muestra de psicólogos mexicanos*. Instituto de Investigación Psicológica de la Universidad Veracruzana, Psicología y salud, 18 (1) pp.107 – 116.

MILLICENT, A. & Sewell, H. (1999). *Stress and Burnout in Rural and Urban Secondary School Teachers*. *Journal of Educational Research* 92 (5) pp. 287-93.

NEEDLE, R.; Griffin, T, Svendsen, R. y Berney, C. (1980). *Teacher stress: sources and consequences*. *Journal of school health*, 50 (2), 96-99.

PÉREZ, M. (2001). *Afectos, emociones y relaciones en educación infantil, primaria y secundaria*. Barcelona: Graó.

REYZÁBAL, M. (2007). *Convivencia, conflicto y diversidad*. Madrid: Graó.

ROBLES, H. y Peralta, M. (2007). *Programa para el control del estrés*. Madrid: Pirámide.

ROSALES, C. (1994). Perfeccionamiento de las relaciones entre profesor y alumno: de la subordinación al diálogo. *Innovación educativa*, 4, pp. 74-83.

SAÉNZ, O. y Lorenzo, M. (Directores) (1993). *La satisfacción del profesorado universitario*. Granada: Universidad de Granada.

TANG, T. & Yeung, A. (1999). *Hong Kong Teachers' Sources of Stress, Burnout, and Job Satisfaction*. Paper presented at the International Conference on Teacher Education. ERIC: Access Number: ED429954

TRAVERS, C. & Cooper, C. (1997). *El estrés de los profesores*. La presión en la actividad docente. Barcelona: Paidós.

VERA, J. (1998). *La crisis de la función docente*. Valencia: Promolibro.

VERDUGO, J., Guzmán, J., Moy, N., Meda, R., González, O. (2008) *Factores que influyen en la calidad de vida de profesores universitarios*. Psicología y salud. Instituto de Investigaciones Psicológicas, 18 (1), pp. 27-36.

VILLAR Angulo, L. (1990). *El profesor como profesional: Formación y desarrollo personal*. Granada: Servicio de publicaciones de la Universidad de Granada.

ZÁRATE, L. (2010). *Un estudio del estrés y la satisfacción laboral en la enseñanza; sus relaciones y consecuencias*. Tesis de maestría, aprobada el 13 de enero de 2010.

ZUBIETA, J. y Susinos, T. (1999). *Las satisfacciones e insatisfacciones de los enseñantes*. Estudio financiado con cargo a la convocatoria de ayudas a la investigación del CIDE. Madrid: MEC-CIDE.

**LA GLOBALIZACIÓN, UN FENÓMENO MULTIDIMENSIONAL  
EN LA POSMODERNIDAD**

**Por Francisco Hernández Ortiz<sup>55</sup>**

Este capítulo contiene reflexiones que explican el surgimiento de la globalización: como fenómeno multicausal y multidimensional, como expresión de la evolución del capitalismo en el mundo contemporáneo. Se analizan las causas históricas y se ubican las variables actuales que explican la globalización.

Los acontecimientos suscitados después de la Segunda Guerra Mundial hasta nuestros días, son hitos que han ocasionado rupturas y continuidades en la dinámica de la sociedad. Una sociedad crítica, cambiante, llena de contradicciones, que la han ido transformando en sus estructuras sociopolíticas, económicas y culturales. Dichos cambios son ejemplo de la posmodernidad, de la cual no está ajena ninguna de las sociedades actuales.

El capítulo tiene dos propósitos: el primero, analizar los factores sociopolíticos que aceleraron la transformación del capitalismo y la desaparición del socialismo, éstos como agentes de agilización de la

---

<sup>55</sup> Doctor en Humanidades y Artes, Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ). Maestro en Educación con Especialidad en Humanidades, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM). Actualmente es Director General de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí (BECENE).

globalización. Y el segundo, identificar los riesgos de la globalización en la sobrevivencia de la humanidad en este milenio.

La globalización, como fenómeno mundial, está impregnada de factores que atraviesan las estructuras sociales, económicas, políticas y culturales. Es generadora de nuevas formas de interacción, convivencia y armonización mundial que la hacen controversial, polémica, pero ineludible para las naciones.

A fin de establecer una secuencia interna en este escrito, se inicia con el análisis de los factores que modificaron el mundo bipolar, como sedimento para la transformación socioeconómica del mundo de manera vertiginosa, y el año de 1989 con la caída del muro de Berlín, como el inicio de la ruptura del bloque socialista.

Los dos bloques económicos, después de la Segunda Guerra Mundial, lucharon por la supremacía económica, política, ideológica y cultural, ocasionando con ello la bipolaridad en el mundo. La afectación de la política de enfrentamiento generó cambios en la estructura socioeconómica; los medios de comunicación se convirtieron en agentes difusores de la ideología bipolar que imperó en esa época, ocasionando psicosis social, debido principalmente al riesgo de una confrontación nuclear. A las naciones de América, África y Asia que no formaban parte de alguno de los bloques económicos de poder, se les denominaron del Países del Tercer Mundo.

La Organización de los Países no Alineados buscó integrar a cada uno de ellos, y pugnaron por mantener su desarrollo bajo mecanismos diferentes y conforme a sus circunstancias sociopolíticas y económicas; sin embargo, en la realidad, el enfrentamiento constante y la política de distensión de ambos bloques económicos: capitalismo y socialismo, también afectó el desarrollo de estas naciones. Por estas razones, a continuación se presenta un análisis a fin dar respuesta a los objetivos antes mencionados.

### **1. PANORAMA MUNDIAL DESPUÉS DE LA SEGUNDA GUERRA MUNDIAL**

Al término de la Segunda Guerra Mundial, Europa atravesó por un proceso de adaptación a las nuevas circunstancias, la división

continental por los bloques económicos: Oriente, encabezado por la URSS; y el Occidente, por los países aliados, bajo el liderazgo de los Estados Unidos de Norteamérica; lo que ocasionó nuevas formas de convivencia sociopolítica y económica.

Las relaciones internacionales entre los países tomaron al realismo político como condicionante para establecer las formas de convivencia entre las naciones adscritas a cada bloque económico.

Una primera acción «tras la división de Europa entre 1945 y 1949»<sup>56</sup> fue buscar una forma de unificación para enfrentar y contrarrestar el mundo socialista; al mismo tiempo, generar estrategias para encontrar su propio desarrollo económico, la reconstrucción e impulso de nuevas formas de convivencia que la guerra había modificado. Al respecto tenemos que

el proceso de unificación de Europa Occidental, caracterizado por numerosas demoras, rodeos y rupturas, extrajo su dinamismo político de la unión de Francia, la República Federal de Alemania, Italia, Bélgica, los Países Bajos y Luxemburgo para formar la Comunidad Europea del Carbón y del Acero (CECA)<sup>57</sup>.

Éste es un primer ejemplo de la intención europea por la unificación, para contrarrestar, al mismo tiempo, la dependencia de los Estados Unidos de Norteamérica.

La pretensión de la unificación de los países europeos se apoya en los planteamientos de la Teoría de la Integración, entendida ésta como «un proceso mediante el cual dos o más Estados soberanos establecen una relación orientada a crear una comunidad económica y política, con continuidad en el tiempo»<sup>58</sup>. Por lo que la CECA es un ejemplo del interés de los países europeos por unificarse para

---

<sup>56</sup> Wolfgang Benz, Graml Hermann, *El siglo XX. II Europa después de la Segunda Guerra Mundial (1945-1982)*. México, Siglo XXI, t. 2, 1989, p. 301.

<sup>57</sup> *Ibid.* p.301.

<sup>58</sup> Sieglin, Verónica, *El reordenamiento de Europa*. México: ITESM, área Humanidades, 1996, p.10.

## DESAFÍOS EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES EN EL SIGLO XXI

defender sus intereses económicos y políticos. Cabe precisar que el carbón y el acero fueron los insumos para el proceso de industrialización y desarrollo económico en ese continente.

Para 1952, se propuso la creación de dos comunidades más: la Comunidad Europea de Defensa (CED) y la Comunidad Política Europea; sin embargo, la política de distensión de los dos bloques económicos y el clima de la Guerra Fría, no permitió que fructificaran.

Durante la década de los cincuenta, propiamente en 1957, surge el Tratado de Roma suscrito por Francia, la República Federal Alemana, Italia, Bélgica, los Países Bajos y Luxemburgo. Y la Asociación Europea de Libre Cambio (EFTA, por sus siglas en inglés), integrada por Reino Unido, Suecia, Noruega, Dinamarca, Austria, Suiza y Portugal; y con la firma del Tratado de la Comunidad Europea de Energía Atómica, Europa encauzó una política de integracionismo y paulatinamente inició su reconstrucción y desarrollo económico, junto con la evolución política.

En la evolución de cada uno de los países, estuvieron presentes los intereses políticos, económicos, culturales, lingüísticos y sociales, lograron en 1986 la suscripción del Acta Única del 17 de febrero, dando origen a la Unión Europea

se trata de un nuevo instrumento institucional que modifica los tratados europeos y que está llamado a mejorar el funcionamiento futuro de la comunidad y de ampliar el campo de actividad: otorgamiento del voto a la mayoría cualificada en cuatro ámbitos: creación de un verdadero mercado interior hasta 1992, investigación y desarrollo tecnológico, cohesión económica y social y mejora de las condiciones de trabajo, se introducen disposiciones relativas a capacidad monetaria y a la política del medio ambiente, y acrecentar el parlamento europeo<sup>59</sup>.

---

<sup>59</sup> Ibid. p.21.

Para fines de 1992 se integran a la Comunidad Europea: España, Portugal, Grecia e Irlanda. Con la reunificación alemana<sup>60</sup>, el 3 de octubre de 1990, y el derrumbe del bloque socialista, el 7 de febrero, los doce integrantes del Comunidad Económica Europea suscribieron el Tratado de Maastricht<sup>61</sup>, por el que se transforman en la Unión Europea.

Al paso del tiempo, la política integracionista de Europa, como bloque económico regional, permitió contrarrestar la vorágine del capitalismo norteamericano; tanto que la Unión Europea es actualmente una de las zonas económicas en crecimiento, reflejo de la evolución del capitalismo y ejemplo de la globalización.

El «bien común», como rasgo peculiar el comunismo, se puso en duda cuando en la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS)

---

<sup>60</sup> El Muro de Berlín cayó en la noche del jueves, 9 de noviembre de 1989, al viernes, 10 de noviembre de 1989, 28 años más tarde de su construcción. La apertura del muro, conocida en Alemania con el nombre de *die Wende* (el Cambio), fue consecuencia de las exigencias de libertad de circulación en la ex-RDA y las evasiones constantes hacia las embajadas de capitales de países del Pacto de Varsovia (especialmente Praga y Varsovia) y por la frontera entre Hungría y Austria, que impuso menos restricciones desde el 23 de agosto. En septiembre, más de 13.000 alemanes orientales emigraron hacia Hungría.

<sup>61</sup> El Tratado de la Unión Europea (TUE), conocido también como Tratado de Maastricht por haber sido firmado el 7 de febrero de 1992 en la localidad holandesa que lleva dicho nombre, es un Tratado que modifica los Tratados fundacionales de las Comunidades Europeas (Tratado de París (1951), los Tratados de Roma de 1957 y el Acta Única Europea de 1986). Constituye un paso crucial en el proceso de integración europeo, pues se sobrepasaba por primera vez el objetivo económico inicial de las Comunidades y se le da una vocación de carácter político. Con este Tratado se crea la Unión Europea, que engloba en sí las tres Comunidades Europeas anteriores, aunque con modificaciones sustanciales sobre todo de la Comunidad Económica Europea, que pasa a llamarse Comunidad Europea. Además, se adoptan dos sistemas de cooperación intergubernamental: la Política Exterior y de Seguridad Común (PESC) y la cooperación en Asuntos de Interior y de Justicia. Es también el Tratado por el que se anuncia la introducción del euro.

entraron en crisis. A fin tener una idea general de las circunstancias que obligaron a la desaparición del bloque socialista, algunos hitos explicativos del derrumbe de la URSS, nos dicen lo complejo de este fenómeno económico y político.

El estalinismo, se denomina al periodo de *gobierno dictatorial* encabezado por Stalin, se caracterizó en una primera etapa en la consolidación de las ideas socialistas, y el establecimiento de una plataforma administrativa para el desarrollo de las políticas de crecimiento; la segunda se refiere a las transformaciones «fundamentales de la sociedad soviética en todos los campos de la conducta, y las instituciones sociales, económicas, políticas y culturales del bolchevismo»<sup>62</sup>. Este periodo se caracterizó por un sistema de terror, una organización macropolítica, una transformación cultural, que tocó las estructuras sociales y el crecimiento económico; acentuando en el militarismo y dando origen a las tensiones políticas del enfrentamiento bipolar y de la guerra nuclear.

La URSS también practicó una política integracionista con los países afines a la ideología comunista: en 1956 aparece el Pacto de Varsovia<sup>63</sup> y el COMECON<sup>64</sup>, los intereses militares y económicos respectivamente, fueron temas de la agenda de los países integrantes de la Europa Oriental.

---

<sup>62</sup> *Ibid.* p. 34.

<sup>63</sup> El Consejo de Ayuda Económica Mutua (CAME o COMECON) fue una organización de cooperación económica formada en torno a la Unión Soviética por los países del llamado socialismo real y cuyos objetivos eran el fomento de las relaciones comerciales entre los estados miembro en un intento de contrapesar a los organismos económicos internacionales de economía capitalista, así como presentar una alternativa al denominado Plan Marshall desarrollado por Estados Unidos para la reorganización de la economía europea tras la Segunda Guerra Mundial. Existió entre enero 1949 y abril de 1991.

<sup>64</sup> El Tratado de Amistad, Colaboración y Asistencia Mutua, llamado habitualmente Pacto de Varsovia, fue un acuerdo de cooperación militar firmado en 1955 por los países del Bloque del Este. Diseñado bajo liderazgo soviético, su objetivo expreso era contrarrestar la amenaza que suponía el establecimiento, en 1949, de la

Los sucesores de Stalin entraron en disputas por el control del poder; una parte de su generación fue erradicada por las purgas emprendidas durante su gobierno, y otros se convirtieron en sus sucesores. Así tenemos a Jruschov (1953-1964), quien intentará generar cambios estructurales en el ejercicio del poder político, lo que generará incertidumbre, al plantear la desestalinización. Lo sucede en el poder Brezhnev: su gobierno se caracterizó por un periodo de estancamiento en el desarrollo del socialismo; la falta de renovación de los cuadros políticos ocasionó que surgiera la gerontocracia, rasgo cuestionado por la nueva generación de políticos soviéticos.

Para 1985, la nueva generación de políticos nacidos durante el periodo de Jruschov, empieza a tener una participación activa y cuestionadora de la estructura del partido comunista, dando origen a las reformas; a esta nueva generación pertenece Gorbachov<sup>65</sup>, Yelsin, Romanov y Rizhkov.

El estancamiento de la economía de los soviéticos, se empezó a intensificar desde la década de los setenta «el crecimiento del Producto Nacional Bruto fue de 5% de 1960 a 1965 y 5.2% de 1965-1970, declinó a 3.7% de 1970-1975 y luego de 2.7% de 1975-1980, para caer a 1.4% en 1980»<sup>66</sup>. El estancamiento económico iba de la mano con la gerontocracia que se había apropiado del partido, y que poco atendieron a la

---

Organización del Tratado del Atlántico Norte (OTAN), y en especial el rearme de la República Federal Alemana, a la que los acuerdos de París permitían reorganizar sus fuerzas armadas.

<sup>65</sup> Ingresó en el PCUS en 1952 y tras una relativamente rápida carrera en la burocracia comunista fue nombrado Secretario General del partido el 11 de marzo de 1985, tras el fallecimiento de su predecesor Chernenko. Inmediatamente lanza su propuesta de reestructuración y modernización de la economía y la sociedad soviética, conocida como *perestroika*. Este proceso de reformas tenía una consecuencia inmediata: la URSS debía limitar sus compromisos internacionales y los crecientes gastos militares, especialmente altos desde que el Ejército Rojo se había atascado en la guerra de Afganistán. Con ese objetivo, Gorbachov la doctrina de la *novomyshlenie* o «nuevo pensamiento» que implicaba poner fin al largo enfrentamiento entre Este y Oeste, y la búsqueda de la normalización de relaciones.

<sup>66</sup> *Ibid.* p. 48.

transformación y renovación de las estructuras económicas y políticas de la URSS.

Al asumir al poder, Gorbachov, como integrante de la nueva generación, planteó al Partido Comunista de la Unión Soviética que para la transformación de los problemas estructurales complejos, y a fin de salir de los entramados múltiples, era necesaria la Perestroika<sup>67</sup>, que implicaba, primero, cambios económicos para salir del estancamiento, ahorro de recursos, nuevas tecnologías, ciencia y técnica; y segundo, las reformas políticas. Eso implicaba enfrentar las fuerzas opositoras a las reformas. Su planteamiento fue restituir a los «*soviets* sus poderes reales extendiendo su jurisdicción a todos los asuntos de la vida estatal, económica, cultural y social». <sup>68</sup> Sin embargo, cuando en 1990 Gorbachov consolida su posición en la Presidencia de la URSS, la apertura permitida por la Perestroika y la Glásnost<sup>69</sup> desata la efervescencia nacionalista que termina con el derrumbe de la Unión Soviética en 1991.

La caída del muro de Berlín en 1989 fue una representación emblemática de la transformación sociopolítica, ideológica y económica

---

<sup>67</sup> La Perestroika (en ruso *Перестройка*, *reestructuración*) fue un proceso de reforma basado en la reestructuración de la economía puesto en marcha en la Unión Soviética por Mijaíl Gorbachov, con la ayuda del Primer Ministro de Japón Seiichiro Nishi, con el objetivo de reformar y preservar el sistema socialista, pues quería dar a la sociedad soviética un cierto espíritu de empresa e innovación. Este proceso, acompañado también de una cierta democratización de la vida política, trajo varias consecuencias a nivel económico y social que provocaron el fin de la era de Gorbachov y el colapso y desintegración de la URSS.

<sup>68</sup> *Ibid.* p. 50.

<sup>69</sup> La Glásnost (En ruso *Гласность*, *apertura, transparencia o franqueza*) fue una política llevada a cabo junto a la *perestroika* por Mijaíl Gorbachov, dirigente de la Unión Soviética desde 1985 hasta 1991. Mientras que la *perestroika* se ocupaba de la reestructuración económica de la Unión Soviética, la glásnost pretendía liberalizar el sistema político, que sus detractores acusaban de estar férreamente controlado por el Partido Comunista. Los medios de comunicación obtuvieron mayor libertad para criticar al gobierno.

de un modo de producción que vino a corroborarse en 1991, con la desintegración de la Unión Soviética<sup>70</sup>.

El mundo antagonista (capitalista y socialista) se rompe, dando origen a nuevas posturas políticas, ideológicas, económicas, sociales y culturales; pero, sobre todo, geográficas, porque el mundo adquirió una recomposición geopolítica. Tuvo como resultado el surgimiento de nuevos países, con sus respectivos acontecimientos sociopolíticos, culturales, étnicos, lingüísticos y culturales, donde el capitalismo salió triunfante.

Ante el desmembramiento del bloque socialista, Asia (en la región del Pacífico) se posiciona como un bloque económico, que va a tener un despegue sustantivo en la economía de la esa región y que hoy ante la globalización es una de las zonas con altos niveles de desarrollo, por su importancia. A continuación se hace un breve análisis.

La devastación de Japón debida a la Segunda Guerra Mundial fue superada relativamente en poco tiempo: de 1945 a 1970, este país tuvo un crecimiento rápido, siendo uno de los más representativos del nuevo capitalismo. «Se convierte prácticamente, en el lapso de veinte años, en un país de trabajadores industriales, por el desarrollo sucesivo de sus sectores estratégicos»<sup>71</sup>. El crecimiento del capitalismo japonés es producto de la implementación de estrategias distintas al modelo ortodoxo, Villafañe (1994) considera que esto se debió a la formación y renovación de una élite burocrática, altamente talentosa, un sistema político que permitió que la burocracia tuviera un mayor campo de acción para proponer y poner en práctica iniciativas; es decir, entre políticos con dominio y burócratas con control y autoridad.

---

<sup>70</sup> La Unión Soviética se convirtió en la única superpotencia con posibilidad de rivalizar con Estados Unidos. La Guerra Fría entre las dos naciones las llevó a un aumento de la actividad militar, la carrera armamentística, y la carrera espacial. A principio de los años 1980, las fuerzas armadas soviéticas tenían más tropas y armas nucleares que cualquier otro país. La Unión Soviética cayó en 1991, no por una derrota militar sino por factores políticos y económicos.

<sup>71</sup> Víctor Villafañe López, *La nueva era del capitalismo Japón y Estados Unidos en la Cuenca del Pacífico 1945-2000*. México: Siglo XXI, 1994, p. 15.

Perfeccionamiento de los métodos de intervención estatal y una organización burocrática que dirige, coordina y encauza, estos fueron algunos factores que facilitaron el desarrollo del capitalismo japonés.

Por lo anterior «el capitalismo japonés es, pues, diferente del europeo clásico o del capitalismo de Estados Unidos»<sup>72</sup>. Su evolución se combinó con patrones culturales del país, y adquirió sus propios matices; la tecnificación, la reforma agraria y la inversión del capital norteamericano, fue aprovechada para alcanzar niveles de desarrollo en poco tiempo. «La cuenca del Pacífico, era una zona atrasada en el mundo al finalizar la Segunda Guerra Mundial, y Japón, entre los países capitalistas, era considerado débil»<sup>73</sup>; sin embargo, internamente sostuvo altos niveles de competitividad, un mercado interno en desarrollo, capital y fuerza de trabajo fueron atendidos estratégicamente con resultados hoy significativos, al encabezar a los países de la Cuenca Asiática, como líderes en la economía mundial.

Al terminar la bipolaridad, el reacondo mundial ha tomado rumbos distintos. Los Países del Tercer Mundo, pasaron a ser países periféricos como parte de la nueva reconfiguración mundial; algunos de ellos, empiezan a tener una presencia significativa: en Asia, sobresale la India; y en América, Brasil y México. El papel que juega en la economía mundial China, resultado de su crecimiento económico, la coloca como un país líder en la economía mundial. Sin embargo, el fenómeno de la dependencia como rasgo sigue describiendo las asimetrías en el desarrollo económico y social: los problemas de analfabetismo, miseria, contaminación y salud.

Con la desintegración del bloque socialista, el nacionalismo, la cultura, la lengua y las ideologías dieron pauta al nacimiento o resurgimiento de nuevos conflictos; algunos asociados a las diferencias étnicas como en la ex-Yugoslavia: serbios y croatas, húngaros, albaneses, conflicto que ha generado una devastación entre la población. Los conflictos interétnicos aparecerán en Europa, Asia o África, son

---

<sup>72</sup> *Ibid.* p.17.

<sup>73</sup> Wolfgang, *op. cit.*, p. 209.

ejemplos de las transformaciones sociopolíticas a las que subyacen ideas raciales, nacionalistas y multiculturales.

África, con grandes problemas raciales, económicos, y la presencia de las potencias capitalistas que aún controlan los medios de producción en regiones estratégicas, y de la miseria, la pobreza y las dictaduras, convierten a este continente en una región con grandes asimetrías en el desarrollo socioeconómico, político; con diferencias culturales e interétnicas; sin embargo, a pesar del bajo desarrollo, es una de las regiones con recursos naturales que son codiciados por las empresas transnacionales; donde la geopolítica juega un papel activo actualmente en esa región.

## 2. HACIA LA GLOBALIZACIÓN

Durante décadas, en la segunda mitad del siglo XX, se enfrentaron dos ideologías que incidieron en las estructuras sociales, económicas, políticas y culturales que en espacios geográficos mantuvieron su hegemonía. El enfrentamiento ideológico llevó al mundo a momentos críticos de distensión<sup>74</sup>, por la Guerra Fría; el miedo, el terror y la enajenación se convirtieron en métodos de control hacia las masas poblacionales.

Con la caída del bloque socialista, la ideología capitalista triunfó; dando origen a la globalización. La globalización del mundo

es un nuevo ciclo de expansión del capitalismo, como forma de producción y proceso civilizador de alcance mundial; naciones, nacionalidades, regímenes políticos y proyectos nacionales, grupos y clases sociales, economías y sociedades, culturas y civilizaciones<sup>75</sup>.

<sup>74</sup> Distensión es un término usado en la diplomacia. Nos indica un periodo de tregua en un enfrentamiento entre estados, Ninguno de los dos estados ha llegado a un acuerdo, ni tampoco asegura que las relaciones no volverán a empeorar. y que el conflicto todavía no ha sido resuelto. La tregua obtenida, por tanto, es de carácter temporal. Este término adquirió gran importancia en conflictos como La Guerra Fría en las fases menos tensas.

<sup>75</sup> Iann, Octavio, *La era del Globalismo*. México: Siglo XXI, 2004, p.11.

Impregna vertical y horizontalmente todas las estructuras de la sociedad.

La globalización tiene un rasgo peculiar que es la occidentalización, es decir, la influencia social, cultural económica, política y cultural, originaria de Europa y fortalecida por los Estados Unidos. Los países occidentales son herederos de valores, costumbres y patrones culturales de un estilo de vida, trabajo «formas de pensamiento, posibilidades de imaginación. Junto con los principios de libertad, igualdad y propiedad, contenidos en el contrato, incluye el mercado, la producción de mercancía, el lucro el plusvalor»<sup>76</sup>.

Hablar de occidentalización, implica también reconocer que la «cultura del capitalismo seculariza todo lo que encuentra por delante y puede transformar muchas cosas en mercancía, incluyendo signos, símbolos, emblemas, fetiches»<sup>77</sup>. Ejemplos múltiples: desde la litografía de la torre Eiffel, o una réplica de una obra de arte, ésta se convierte en un artefacto mercantil, codiciado por los consumidores, y publicitado por los medios de comunicación y la información.

El inglés como idioma, es un ejemplo de expansión y hegemonía, útil para los asuntos en la política, la cultura, la economía, y puede convertirse en sinónimo de estatus social. Tanto en Europa, África, Asia, América y Oceanía es el idioma de los negocios.

La globalización la predijeron algunos filósofos del siglo XIX, como Hegel y Marx; en la obra *El Capital* se plantea el panorama del crecimiento de los procesos de producción, en que los medios de producción en una cuantas manos, someterán al proletariado y hacen estimaciones mínimas al valor real de su fuerza de trabajo.

Comprender la globalización implica incorporar nuevas categorías semánticas que la definen, que la explican y que la complejizan, por ser un fenómeno mundial, amorfo y cambiante, porque es asincrónico en cada región; pero, presente en todo momento en la interacción social. Así tenemos el concepto de interdependencia:

---

<sup>76</sup> Iann, Octavio, *La sociedad global*. México: Siglo XXI, 2007, p. 44.

<sup>77</sup> *Ibid.*, p. 45.

que oculta los procesos de explotación, dominación y apropiación presentes en la lógica del capital mundial, y el quedarse en la forma de manifestación del fenómeno o proceso, sin interesarse por los actores políticos y económicos que los impulsan, que en este caso son las multinacionales, los estados, desde lo que impulsaron globalmente, y los organismos e instituciones supranacionales que actúan en el ámbito mundial como garantizadores y creadores de consenso para las medidas económicas y políticas que acompañan a la globalización neoliberal<sup>78</sup>.

La ciudadanización: se ve modificado el concepto tradicional de la persona perteneciente a un país o nación. La globalización ha modificado este concepto. El ejemplo más cercano son ciudadanos que son integrantes de la Unión Europea. «Los ciudadanos del mundo no se limitan a aspectos políticos o jurídicos-políticos, abarcan también los sociales, económicos y culturales<sup>79</sup>».

La globalización no es un proceso de homogeneización del mundo, al contrario genera problemáticas, porque continúa planteando las diferencias entre el norte y el sur, entre el centro y la periferia, entre países entre regiones y continentes:

desarrollados, en desarrollo y subdesarrollados, países viables y no viables, pequeños países, grandes empresas, tercermundismo, países no alineados, Occidente, Oriente, Cercano Oriente, Lejano Oriente, Hemisferio Occidental; también arabismo, islamismo, orientalismo, fundamentalismo, africanismo, latinoamericanismo, budismo, cristianismo, protestantismo: de blancos, amarillos, negros, aborígenes, amerindios, caribeños y otros grupos étnicos o raciales, así como sus múltiples mezclas. O bien, obreros, campesinos, mineros, trabajadores domésticos, empleados, supervisores, técnicos, ingenieros, administradores, profesionistas, liberales, gerentes, propietarios,

---

<sup>78</sup> Gandilla Salgado, José Guadalupe en Fernández Saxe John, *Tercera vía y neoliberalismo*. México: Siglo XXI, 2008, p. 39.

<sup>79</sup> *Ibid.* p.74.

miembros de iglesia, intelectuales, relaciones artísticas, caciques, líderes carismáticos, lumpen y demás. Todas estas caracterizaciones además de los significados sociales específicos de cada situación y lugar, también son simbolizadas o estigmatizadas ideológicamente.<sup>80</sup>

La globalización como fenómeno de transformación y cambio tiene «como núcleo, no a los estados-nación, sino a muchas regiones entrelazadas al modo de estado-región, ciudades-estado o ciudades-globales»<sup>81</sup> y los consideran como punto de entrada a la economía mundial a lo largo y ancho del mundo; es decir una nueva reconfiguración geopolítica.

La globalización como fenómeno económico establece nexos con todas las estructuras sociales de la sociedad civil; el rasgo que sobresale es el consumismo, su participación en las fuerzas productivas es parte de la cadena productiva. Los miembros de la sociedad civil que forman un estado o país, adquieren formas de convivencia social, los patrones culturales, son asimilados como estilos de vida, y los medios de comunicación juegan un papel preponderante en la configuración de la vida cotidiana de los individuos.

La globalización es la continuidad del

neoliberalismo, el cual ha sido sometido a una crítica profunda: se oculta tras el velo ideológico un discurso de la globalización, proyecta el capital en toda su desnudez, de manera nítida y transparente, sin ataduras que los sujetos sociales le habían impuesto, sin las mediaciones colectivas que los pueblos y las clases trabajadoras le habían dado<sup>82</sup>.

Dicho neoliberalismo, como alternativa, para mantener el equilibrio en el desarrollo económico, es cuestionado. Finalmente cabe señalar que la evolución del capitalismo representa también la evolución

---

<sup>80</sup> Ibid. p. 84.

<sup>81</sup> Gandilla, *op.cit.*, p. 37.

<sup>82</sup> Ibid. p. 50.

histórica de la humanidad, tanto que determina las formas sociales, políticas y económicas de la vida actual.

### 3. ALGUNOS PROBLEMAS DE LA GLOBALIZACIÓN

La globalización económica es resultado de la evolución del capitalismo. Los acontecimientos políticos y económicos en la década de los ochenta y noventa la agilizaron, tanto que el desarrollo de la tecnología, la ciencia, la técnica, la cultura, la política, los medios de comunicación, ha impactado decididamente en las estructuras de los gobiernos, locales, nacionales y supranacionales. Por tanto, se identifican algunos problemas coyunturales en la sobrevivencia de la humanidad.

Las tecnologías de la información y la comunicación. La automatización de los procesos productivos. La ciencia y la tecnología inciden aportan permanentemente conocimiento para mejorar la producción. La internet, amalgama el conocimiento, desde distintos campos, aunada a la publicidad y el consumismo.

Los medios de comunicación juegan un papel importante en la toma de decisiones de la economía, las finanzas, la política y la cultura. La televisión, el cine, la radio y la prensa, han actualizado e innovado se programación, en donde la imagen sustituye a la palabra, una imagen llena de erotismo, fantasía o mensaje sugestivo hacia el consumismo:

la tendencia al enlace de los medios masivos de comunicación, que adopta formas diferentes en cada formación social, es necesario volver a la noción de medios masivos y de cultura de masa como sistema, como red de redes a la vez autónomas y conectadas<sup>83</sup>.

Ante la vorágine del desarrollo económico, industrial y tecnológico, el medio ambiente ha sido deteriorado; la devastación del bosque, la contaminación del agua y del aire, el calentamiento global,

---

<sup>83</sup> Mattelart Michele y Armand, *Los medios de comunicación en tiempos de crisis*. México: Siglo XXI, 1979, p. 66.

el adelgazamiento de la capa de ozono, son ejemplos inherentes a la vida de los seres humanos del planeta.

Este es el otro rostro de la globalización, el de incertidumbre, miedo, desesperanza de grandes masas poblacionales de América, Asia, África, Oceanía y Europa. Lo que ha originado el surgimiento de un nuevo paradigma que busca el desarrollo sostenible como estrategia para enfrentar la globalización con rasgos equilibradores del entorno natural, social y cultural. Es decir, crear alternativas para que

el desarrollo sustentable, basadas en la diversidad cultural, están legitimando los derechos de las comunidades sobre territorios y espacios étnicos, sobre costumbres e instituciones sociales y por la autogestión de sus recursos productivos<sup>84</sup>.

Esto es objeto de discusión por las comunidades académicas, por los gobiernos. Se han iniciado en algunos países, políticas públicas para contrarrestar el deterioro al medio ambiente, hábitat natural de la humanidad.

La globalización, también ha provocado que el integrismo y fundamentalismo<sup>85</sup> se intensifiquen, como respuesta para contrarrestar

---

<sup>84</sup> Leff, Enrique, *Saber ambiental: sustentabilidad, racionalidad, complejidad, poder*. México: Siglo XXI, 2007, p.74.

<sup>85</sup> Se denomina fundamentalismo a distintas corrientes religiosas que promueven la interpretación literal de un texto «fundamental» (como por ejemplo el *Corán* o la *Biblia*) como autoridad máxima, ante el cual ninguna otra autoridad puede invocarse, y que debería imponerse sobre las leyes de las sociedades democráticas. En un sentido amplio, también se identifica con las corrientes anti-modernistas de distintas religiones. A veces se le confunde con el milenarismo o el mesianismo, o se le asocia con *fanatismo* o *extremismo*, aunque este último término se suele reservar para actitudes específicamente políticas. El término integrismo, que es el tradicional en español para referirse a este fenómeno, está semánticamente muy próximo, aunque en una interpretación estricta, el fundamentalismo designa un fenómeno moderno (una forma de rechazo a las consecuencias secularizadoras de la modernidad, pero surgido desde la modernidad tecnológica), mientras que el integrismo promueve una respuesta tradicionalista.

los efectos modernizadores, ante los estilos de vida, la cultura y consumismo de la globalización; aunado al sentimiento nacionalista de pueblos y naciones que sienten estar perdiendo su identidad; su cultura, su lengua y sus raíces.

Las relaciones internacionales, han tomado un nuevo orden: «El territorio, el pueblo, la economía, la sociedad y el gobierno»<sup>86</sup>, como temas tradicionales de las agendas, han sido transformadas y sujetas a las directrices de los organismos internacionales, las élites económicas, definen las agendas políticas de los países: medio ambiente, narcotráfico.

La integración económica en regiones y continentes es un ejemplo: Cuenca del Pacífico, Tratado del Libre Comercio de América del Norte, la Unión Europea, el Mercosur, testimonian las nuevas formas de integración; que no sólo es económica, sino que se hace acompañar de la cultura, la educación y los estilos de vida de una sociedad.

La educación de los países se amolda las exigencias de la globalización; el desarrollo de las competencias, la capacidad para resolver problemas, el pragmatismo como respuesta a una sociedad competitiva, en donde la producción se convierte en el eje de la formación de los sujetos, es otro aspecto que establece las diferencias entre un país y otros. Los niveles educativos son indicadores del desarrollo económico de un país, y esto es fundamental para certificar o para recibir apoyos económicos de los organismo supranacionales, como: la Organización para el Desarrollo Económico (OCDE), con sus evaluaciones en la educación básica, y las exigencias de la competitividad en la educación superior que van desde: certificación de carreras, modificación de los currículos centrados en las competencias, con una vinculación directa a los procesos productivos, son algunos ejemplos de las exigencias actuales de la globalización.

Bajo esta perspectiva, la formación de profesores se ve influenciada actualmente por el enfoque centrado en competencias. Las competencias entendidas como el conjunto de conocimientos, habilidades

---

<sup>86</sup> Gran Biblioteca Temática, Relaciones internacionales, geopolítica y geoestrategia. Madrid: Edelvives, 1993, p. 224.

y actitudes que permiten al profesionista de la docencia explicar y argumentar la acción educativa; reto de la formación de docentes en el siglo XXI.

La cultura se constriñe a forma del mercantilismo y consumismo. La evolución de arte a través de las vanguardias, la llevan a crear formas de representación de las nuevas realidades, se manifiesta un rompimiento en el canon tradicional; por tanto, es cuestionable la representación de la sensibilidad y subjetividad como rasgo del arte, porque ésta se ve subordinada a las exigencias del consumismo. Cabe expresar que también no se circunscriben como antaño a una sola región, sino existe la posibilidad de que la sociedad mundial la conozca y se identifique con la nueva obra artística. Es preciso reconocer que la no sujeción a los cánones tradicionales en el arte ha permitido que también sea una forma de expresión y protesta hacia el fenómeno de la globalización.

La geopolítica, actualmente demuestra la movilidad mundial de la población, los intereses económicos y políticos en los territorios en donde se encuentran los recursos naturales susceptibles de ser explotados para mantener la hegemonía en el desarrollo económico; los países como Estados Unidos, Inglaterra, Francia y otros; es decir, «la influencia de los factores geográficos, territoriales y espaciales en la vida y evolución de las sociedades humanas»<sup>87</sup>. Hoy más que nunca se ven reinterpretados de una forma globalizadora.

#### 4. COMENTARIOS FINALES

Es pertinente reconocer que el mundo actual se enfrenta circunstancias difíciles en los ámbitos: sociopolítico, ideológico, filosófico y económico, resultado de su evolución como parte de la posmodernidad.

Los cambios sustanciales del mundo bipolar en la década de los ochenta y noventa aceleraron la evolución del capitalismo como modelo económico único. Éste demostró su capacidad hegemónica en

---

<sup>87</sup> *Ibid.* p. 25.

la conquista de los nuevos territorios económicos, denostados por el socialismo.

La globalización, como proceso totalizador y continuidad del neoliberalismo económico, ha atravesado las estructuras de las instituciones, desde la familia hasta el Estado. El pensamiento único como rasgo ideologizante de la globalización está presente en los estilos de vida de las personas, de países y naciones.

Una variable de la globalización, sin duda, es la educación; por lo tanto, incide en la formación de profesores en este nuevo milenio. El ejemplo más cercano es el enfoque de la educación centrado en competencias.

Los beneficios del desarrollo económico han permitido mejorar la calidad de vida de una parte de la población del mundo, pero otra, vive en la pobreza, en la marginación, carece de los servicios básicos: lo anterior es reflejo de una globalización asimétrica.

La sociedad necesita tener espacios para la reflexión y el análisis de la realidad actual, para identificar los aspectos negativos que frenan el desarrollo equilibrado; es a través de la academia, de las instituciones, las universidades, de los institutos y centros de investigación en donde se puede contrarrestar concepciones o definir estrategias para incidir en la mejora de la sociedad.

El neoliberalismo como doctrina, continúa trazando el rumbo de la economía mundial, con formas y mecanismo innovadores, apoyados en la tecnología, la ciencia, los medios de comunicación y la información. Se mantienen las asimetrías entre los países desarrollados y los que se encuentran en proceso: los problemas de salud, analfabetismo, narcotráfico, migración, son ejemplos de las dificultades inherentes al desarrollo de los países.

Finalmente, expreso que las humanidades son una fuente de conocimiento que pueden ayudar a reflexionar y a reinterpretar la realidad que vivimos de una forma distinta para encauzar nuevas formas de convivencia de las mujeres y los hombres en el mundo actual.

## 5. FUENTES

ARENDT, Hannah, *Los orígenes del totalitarismo*. México: Taurus, 2007.

GANDILLA Salgado, José Guadalupe, en Fernández Saxe John, *Tercera vía y neoliberalismo*. México: Siglo XXI, 2008.

Gran Biblioteca Temática, *Relaciones internacionales, geopolítica y geoestrategia*. Madrid: Edelvives, 1993.

IANN, Octavio, *La era del Globalismo*. México: Siglo XXI, 2004.

—, *La sociedad global*. México: Siglo XXI, 2007.

LEFF, Enrique, *Saber ambiental: sustentabilidad, racionalidad, complejidad, poder*. México: Siglo XXI, 2007.

MATTELART, Michele y Armand, *Los medios de comunicación en tiempos de crisis*. México: Siglo XXI, 1979.

SIEGLIN, Verónica, *El reordenamiento de Europa*. México: ITESM, área Humanidades, 1996.

VILLAFANE López, Víctor, *La nueva era del capitalismo Japón y Estados Unidos en la Cuenca del Pacífico 1945-2000*. México: Siglo XXI, 1994.

WOLFGANG Benz, Graml Hermann, *El siglo XX. II Europa después de la Segunda Guerra Mundial (1945-1982)*, México: Siglo XXI, t. 2, 1986.

**LA INSTITUCIONALIZACIÓN DEL CONOCIMIENTO MATEMÁTICO: UN ACERCAMIENTO A LA INTERVENCIÓN DE DOCENTES EN FORMACIÓN, CON ALUMNOS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA**

**Por Flor Naela Ahumada García**

**1. INTRODUCCIÓN**

En el presente capítulo se plantea un análisis de las diversas formas de intervención en el aula de diez docentes en formación, observados durante el proceso de institucionalización del conocimiento en la clase de matemáticas, que propone Guy Brousseau en su *Teoría de situaciones didácticas*, la cual es el referente teórico fundamental de la Reforma a la educación secundaria 2006 y 2011. Dicho análisis se hace a partir de los registros de la observación realizada durante el trabajo docente a diez estudiantes del octavo semestre de la Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Matemáticas de la Benemérita y Centenaria escuela Normal del Estado de San Luis Potosí.

A lo largo de los últimos cinco ciclos escolares, he tenido la oportunidad de asesorar<sup>88</sup> a normalistas de la Licenciatura en Educación

---

<sup>88</sup> De acuerdo a los *Lineamientos para la organización del trabajo académico*, durante séptimo y octavo semestres (SEP, Plan y Programa 1999) se le denomina asesores a los maestros responsables de impartir las asignaturas: Taller de Diseño de Propuestas Didácticas y Análisis del Trabajo Docente I y II y Trabajo Docente I y II.

Secundaria con especialidad en Matemáticas, durante la última fase de su formación inicial<sup>89</sup>. Durante este trabajo, he identificado dificultades que los normalistas tienen para establecer la formalización de contenidos matemáticos, abordados en cualquier clase; así como para determinar las articulaciones entre construcciones y aportaciones de los alumnos de los grupos de práctica con los saberes formales que demanda la matemática.

En este sentido, el presente artículo tiene como propósito evidenciar el proceso de institucionalización del conocimiento en la clase de matemáticas en el nivel de educación secundaria, centrando el análisis en la capacidad de los docentes en formación<sup>90</sup>, que han sido observados, para establecer relaciones entre las producciones libres de los alumnos y el saber cultural en lo que a la asignatura mencionada se refiere, a partir de la habilidad para recapitular, sistematizar, vincular y concluir algún contenido temático.

Se toma como referente fundamental la *Teoría de situaciones didácticas* en la que, de acuerdo con Brousseau (1994), la institucionalización supone establecer relaciones entre las producciones de los alumnos y el saber cultural, y no debe reducirse a una presentación del saber cultural en sí mismo desvinculado del trabajo realizado en la clase. Durante la institucionalización se deben obtener conclusiones a partir de lo producido por los alumnos, se debe recapitular, sistematizar, ordenar, vincular lo que se produjo en diferentes momentos del desarrollo de la secuencia didáctica, a fin de poder establecer dichas relaciones entre las construcciones de los educandos y el conocimiento científico.

Este análisis permitió identificar ciertas regularidades en las formas de intervención de los normalistas a través de «una serie de estrategias discursivas que los profesores utilizan para orientar, dirigir

---

<sup>89</sup> El *Plan de estudios 1999, Licenciatura en educación secundaria SEP* (2006), establece que los estudios realizados en las escuelas normales constituyen la fase inicial de la formación de los profesores de educación secundaria, retos estimulantes para continuar su preparación.

<sup>90</sup> Alumnos que estudian en escuelas formadoras de docentes.

y guiar el aprendizaje de los alumnos en el contexto de la situación escolar» (Díaz Barriga y Hernández, p. 158), que inciden en diversos momentos de la clase, ya sea para mantener la continuidad del discurso, incorporar las participaciones de los alumnos en el diálogo o enfatizar conceptos e ideas relevantes. Se concluye también que la institucionalización es un proceso dialéctico del trabajo del aula, y que por lo tanto no necesariamente ocurre en la etapa final.

Dicho análisis se hace tomando como referente los registros de la observación<sup>91</sup> realizada a diez estudiantes de octavo semestre de la Licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en Matemáticas de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí, así como videograbaciones efectuadas durante su desempeño con los grupos de educación secundaria a través de la aplicación de una secuencia didáctica.

Los docentes en formación realizaron sus prácticas en escuelas secundarias públicas atendiendo grupos mixtos conformados, en mayor porcentaje, por mujeres, excepto uno en el que sólo había varones. La cantidad de alumnos por grupos oscilaba entre los 19 y 57 adolescentes, lo que permitió dar cuenta de que el número de jóvenes por aula condiciona la labor del docente.

## 2. METODOLOGÍA

Este trabajo se divide en dos etapas: la primera consiste en el registro de la observación —entendida ésta como «una operación de recogida y estructuración de datos con vistas a hacer aparecer una red de significados» (Postic y De Ketele, 2000, p. 45)— de la clase de matemáticas de los diez estudiantes mencionados, de los cuales cuatro de

---

<sup>91</sup> De acuerdo a los *Lineamientos para la organización del trabajo académico*, durante séptimo y octavo semestres (SEP; Plan y Programa 1999) es responsabilidad del maestro asesor, asistir de forma continua a las escuelas secundarias en que se ubiquen los estudiantes normalistas de los grupos que atienden; observarán su desempeño, dialogarán con ellos y comentarán con los directores de las escuelas secundarias y con los tutores aspectos referidos al desempeño de los estudiantes.

ellos atienden un grupo de primer grado, cuatro realizan su trabajo docente en segundo grado y los dos restantes en tercer año de educación secundaria.

Las instituciones<sup>92</sup> en las que se desempeñaron los docentes en formación: Secundaria Técnica Número 1, Secundaria Técnica Número 39 «Dionisio Zavala Almendárez», Secundaria Oficial «Moisés S. Jiménez» y Secundaria General «Jaime Torres Bodet». Se utilizó el diario de manera enfática como una técnica de observación narrativa y retrospectiva, ya que éste «puede ser utilizado por un investigador para intentar coordinar los efectos del aprendizaje (variables dependientes) con la trayectoria seguida (variables de proceso), después de tener en cuenta la situación de salida (variables de entrada)» (Postic y De Ketele, 2000, p. 46). Se realizaron videograbaciones de 20 sesiones de clase, de aproximadamente 50 minutos cada una. Sin embargo para el presente trabajo sólo se utilizan los resultados de 10 registros (una clase por estudiante normalista) con sus respectivas videograbaciones.

La segunda etapa se refiere al proceso de sistematización de la información y análisis de las observaciones a partir de las variables asociadas al proceso de institucionalización del conocimiento matemático que propone Brousseau (1994), tales como: recapitular, sistematizar, vincular y concluir el conocimiento.

### 3. LA INSTITUCIONALIZACIÓN DEL CONOCIMIENTO MEDIANTE DIVERSAS SITUACIONES DIDÁCTICAS

En el área de matemáticas el acento de las dos últimas reformas curriculares se puso, no tanto en la incorporación de nuevos contenidos, sino más bien en la secuenciación de los que se habían venido trabajando y de manera especial en la forma de trabajarlos como objetos de enseñanza al incorporar aspectos de los contenidos matemáticos

---

<sup>92</sup> Dos de las cinco instituciones utilizan los Planes y Programas de Estudio correspondientes a la Reforma a la educación secundaria 2011 y las tres restantes los que establece la Reforma 2006.

no contemplados hasta ese momento, como por ejemplo: los distintos contextos semánticos y sintácticos en los que adquieren sentido la adición, la división o las fracciones.

En este sentido, tomando como referente la formación docente adherida a la corriente francesa de la Didáctica de la Matemática, se enfatizan ciertos momentos en una clase de Matemáticas donde el protagonismo del docente es sumamente crucial. Dentro de esta disciplina (la Didáctica de la Matemática de la escuela francesa), Brousseau (1986) desarrolla la “Teoría de Situaciones”; teoría de la enseñanza, que busca las condiciones para un comienzo de los conocimientos matemáticos, bajo la hipótesis de que los mismos no se construyen de manera espontánea, la cual a la vez, se encuentra sustentada en una concepción constructivista, que es caracterizada por Brousseau (1986) de esta manera:

El alumno aprende adaptándose a un medio que es factor de contradicciones, de dificultades, de desequilibrios, un poco como lo hace la sociedad humana. Este saber, fruto de la adaptación del alumno, se manifiesta por respuestas nuevas que son la prueba del aprendizaje (p. 170).

Brousseau para facilitar el análisis de los profesores en torno a las situaciones didácticas, las clasifica en cuatro tipos, los cuales Gálvez (1994) desarrolla de la siguiente forma:

**3. 1. SITUACIONES DE ACCIÓN**, se genera una interacción entre los alumnos y el medio físico. En este sentido, resulta importante que, la enseñanza de las Matemáticas permita al alumno hacerse cargo de un problema: emitir hipótesis, establecer conjeturas, ponerlas en práctica, y según los efectos producidos adaptarlas, rechazarlos o hacerlos evolucionar. Dicho de otro modo, las características de una situación de acción son:

- El alumno actúa sobre el medio, formula, prevé, y explica la situación.
- Organiza las estrategias a fin de construir una representación de la situación que le sirva de modelo y le ayude a tomar decisiones.

- Las retroacciones proporcionadas por el medio funcionan como sanciones de sus acciones.
- Movilización y creación de modelos implícitos.

3. 2. **SITUACIONES DE FORMULACIÓN**, su objetivo es la comunicación de informaciones entre pares. El medio de aprendizaje comprende un sistema receptor o emisor, con el cual los adolescentes van a intercambiar una serie de mensajes. Ésta será la base de la comunicación. La estrategia de reformulación tiene cabida, en virtud de que sirve para dar una versión más ordenada o estructurada de lo que los alumnos han opinado sin la precisión o habilidad suficiente. Aquí, el docente integra lo que hayan dicho uno o varios alumnos, y al mismo tiempo, recompone lo que considera necesario (Díaz Barriga y Hernández, 2002, p. 159).

Una buena reproducción por parte del alumno, en torno a la actividad matemática exige que éste intervenga en ella, lo cual significa que debe formular enunciados y prueba proposiciones, que construye modelos, lenguajes, conceptos y teorías y los pone a prueba e intercambia con otros. Reconoce los que están conformes con la actividad matemática y toma los que le son útiles para continuarla. A continuación, las condiciones necesarias:

- El alumno intercambia con una o varias personas informaciones.
- La comunicación puede conllevar asimilaciones y también contradicciones.
- Las interacciones entre emisor y receptor pueden producirse a través de acciones sin codificación, o bien a través de un lenguaje. El fracaso de un mensaje obliga a su revisión.
- Se crea un modelo explícito que pueda ser formulado con ayuda de signos y reglas, conocidas o nuevas.
- El medio debe forzar al alumno a utilizar sus conocimientos para producir formulaciones.

3. 3. **SITUACIONES DE VALIDACIÓN**, se trata de convencer a uno o varios interlocutores de la validez de las afirmaciones que se hacen, al

respecto los Planes y Programas de estudio 2006 y 2011, enfatizan la importancia de desarrollar la competencia de argumentación en los jóvenes de secundaria, ya que permite generar posturas de defensa en sus actividades, confrontar ideas y sustentar sus resultados.

Para ello, el alumno debe poder validar la situación, es decir, la propia situación tiene que informar al alumno sobre si lo ha hecho bien o no, si su solución es adecuada, sin tener que recurrir a la ayuda del maestro. Las condiciones requeridas:

- El alumno debe hacer declaraciones que se someterán a juicio de su interlocutor.
- El interlocutor debe protestar, rechazar una justificación que él considere falsa, probando sus afirmaciones.
- La discusión no debe descontextualizarse de la situación, para evitar que el discurso se aleje de la lógica y la eficacia de las pruebas.

**3. 4. SITUACIÓN DE INSTITUCIONALIZACIÓN**, destinadas a establecer convenciones sociales. Tras las anteriores situaciones, debe haber un reconocimiento de lo aprendido. El maestro debe poner el punto de claridad a la intención didáctica de la actividad. Durante este proceso se requiere:

- Las respuestas encontradas al problema planteado deben ser transformadas para que los conocimientos puedan ser convertidos en saberes.
- El profesor tiene la responsabilidad de cambiar el estatuto de los conocimientos construidos.
- Paso de un saber personal a un saber institucional.

Al respecto Brousseau (1986) refiere que la función de la institucionalización es la de establecer y dar un estatus oficial al conocimiento referido en una actividad didáctica; particularmente «define las relaciones que pueden tener los comportamientos o las producciones “libres” del alumno con el saber cultural o científico y con el proyecto didáctico: da una lectura de esas actividades y les da un estatuto» (Brousseau, 1986, p. 64).

En este sentido cabe plantearse las siguientes reflexiones: la noción de *institucionalización de los conocimientos*, además de devolver un lugar legítimo a una práctica importante de los maestros (seleccionar, entre lo que fue producido, identificar aquello que deberá ser conservado, proporcionar nueva información, establecer los puentes pertinentes entre lo informal y lo institucional), podría permitir analizar las distintas interrogantes a las que da lugar: ¿En qué momento y cómo institucionalizar?, ¿cómo guardar cierto equilibrio entre los conocimientos informales de los alumnos y los conocimientos institucionales?, ¿qué acciones priorizar en el aula para lograr un adecuado proceso de institucionalización que permita potenciar las habilidades y competencias matemáticas en los adolescentes del grupo?

Queda claro que, los alumnos no tienen la posibilidad de identificar por sí mismos la presencia de un nuevo conocimiento, y menos aún el hecho de que dicho conocimiento corresponde a un saber cultural. Esto requiere de un proceso de institucionalización que, esta vez, corre a cargo del maestro.

El trabajo del docente consiste en proponer al alumno una situación de aprendizaje para que produzca sus conocimientos como respuesta personal a una pregunta, y los haga funcionar o los modifique como respuestas a las exigencias del medio y no a un deseo del maestro (Brousseau, 1994, p. 66).

Este trabajo cultural e histórico difiere totalmente del que podría dejarse a cargo del alumno, por lo que, le corresponde al maestro, no es el resultado de una adaptación del alumno.

Así, finalmente, las dos principales formas de intervención del maestro son la devolución y la institucionalización. Mediante la devolución el maestro pone al alumno en situación adidáctica. Mediante la institucionalización define las relaciones que puede haber entre las producciones libres del alumno con un saber cultural o científico, y con el proyecto didáctico, da lectura a esas actividades y les da un estatuto oficial.

Desde esta perspectiva, el aprendizaje en situación escolar se favorece mediante la alternancia sutil de momentos adidácticos y momentos propiamente didácticos, de institucionalización. Esta

característica, que pone en primer plano la recuperación de los saberes por enseñar, distingue este acercamiento de enfoques constructivistas ortodoxos, también llamados radicales, en los que los saberes objeto de la enseñanza se desdibujan por un supuesto de no intervención del maestro más que como «organizador de situaciones».

#### 4. HALLAZGOS

De los 10 registros y videgrabaciones realizadas, se seleccionó, para efecto de ejemplificación un caso exitoso representativo en el que se identifica de manera puntual las diferentes acciones que conlleva el proceso de institucionalización del conocimiento matemático, que permiten caracterizar este momento de la clase donde la intervención del docente cobra relevancia.

Situación. Docente en formación que realiza sus prácticas atendiendo la propuesta establecida por Reforma 2006.

Asignatura: Matemáticas

Grado: Tercero.

Número de alumnos: 33 (15 hombres y 18 mujeres).

Distribución grupal: binas.

Eje temático: Forma, espacio y medida.

Tema: Formas geométricas.

Subtema: Semejanza.

##### 4. 1. CONOCIMIENTOS Y HABILIDADES (PLAN DE ESTUDIOS, 2006)

- Reconocer y determinar las razones trigonométricas en familias de triángulos rectángulos semejantes como cocientes entre las medidas de los lados.
- Calcular medidas de lados y ángulos de triángulos rectángulos a partir de los valores de razones trigonométricas.
- Resolver problemas utilizando razones trigonométricas.

### 4. 2. INTENCIÓN DIDÁCTICA

- Que los alumnos utilicen las funciones trigonométricas para resolver problemas de su contexto.

### 4. 3. ELEMENTOS RELEVANTES DE LA CLASE

El normalista utilizó modelos geométricos del problema planteado, los cuales desde el inicio de la clase los coloca de forma estratégica al frente, posteriormente les reparte la consigna<sup>93</sup> denominada «El papalote» a cada uno de los alumnos, les da las indicaciones en torno a la organización del grupo y la actividad a desarrollar. Continúa con el proceso de verbalización utilizando el indagatorio con preguntas directas, abiertas y de comprensión, tales como:

1. ¿Qué situación plantea la consigna?
2. ¿De qué trata la actividad?
3. ¿Cuánto mide el hilo que sostiene al papalote?
4. ¿Cuánto mide el ángulo que el hilo forma con respecto al piso?
5. ¿Cuál es el dato principal que nos pide encontrar la actividad?

Hace esfuerzos interesantes por involucrar a la mayoría de los alumnos (aún cuando el grupo es un tanto numeroso). Durante la resolución del problema se observa pendiente de las aportaciones de cada una de las binas, los alumnos aparentemente se muestran interesados en la actividad.

Durante el desarrollo de la clase se identifica que el docente en formación hace uso de las estrategias de enseñanza señalizaciones «estrategias discursivas que los profesores utilizan para orientar, dirigir y guiar el aprendizaje de los alumnos en el contexto de la situación escolar» (Díaz Barriga y Hernández, 2002, p. 158) y discusión guiada al incorporar las participaciones de los alumnos en el discurso de la clase, se vale de la repetición y reformulación para dar una versión más ordenada de las aportaciones de los alumnos en torno al uso de las funciones trigonométricas directas en la resolución de la situación planteada.

---

<sup>93</sup> Les lleva impresa la situación planteada y entrega una hoja a cada uno de los 33 alumnos.

Se puede observar una adecuada contextualización del contenido matemático, así como un pertinente nivel de logro en la intención didáctica. Los modelos geométricos resultaron de gran ayuda para vincular y concluir el contenido matemático abordado.

Variables asociadas al proceso de institucionalización del conocimiento matemático			
Variabes	Función en el aula	Indicadores observados	Análisis
Recapitular	Enunciados que resumen y llaman la atención sobre aspectos abordados.	Habíamos dicho que, Como se puede ver, Entonces, Bien...	Se identifica que el docente en formación hace uso de las estrategias de enseñanza de discusión guiada y señalizaciones.
Sistematizar	Enunciados que permiten recuperar de forma organizada las aportaciones de los alumnos.	... entonces, como mencionó Juan... las funciones trigonométricas nos permiten relacionar ángulos y longitudes de... retomando la participación de... es importante analizar los elementos que conforman cada una de las funciones trigonométricas.	Se identifica que el docente en formación hace uso de las estrategias de enseñanza de señalizaciones y reformulación durante la puesta en común con la intención de evidenciar aquellos procedimientos que eran necesarios enfatizar así como la importancia de utilizar un lenguaje matemático propio de la disciplina.

## DESAFÍOS EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES EN EL SIGLO XXI

Vincular	Enunciados que relacionan las aportaciones de los alumnos con el contexto y el conocimiento matemático.	Observemos que... como menciona su compañero la altura del edificio... se puede calcular a partir de...	Se identifica que el docente en formación a partir de representaciones de modelos geométricos y situaciones reales articula el contenido abordado.
Concluir	Enunciados que permiten dar cierre sin limitar los argumentos generados.	A partir de la actividad realizada podemos deducir que...	Se identifica cómo el docente en formación interviene en la situación planteada como mediador entre las aportaciones de los alumnos, el contexto y el conocimiento matemático. Este proceso se identifica en los diferentes momentos de la clase.

De las diez sesiones de clase analizadas se pudo identificar lo siguiente:

- Los diez docentes en formación institucionalizan el conocimiento matemático, sin embargo sólo cuatro de ellos logran establecer una articulación entre las producciones libres de los estudiantes y formalizar el contenido, además que se pudo identificar que estos mismos cuatro estudiantes normalistas son capaces de realizar institucionalizaciones no sólo del conocimiento, sino también del *sentido*, ya que, «el sentido también debe ser un poco institucionalizado. Es lo más difícil del rol del docente: dar sentido a los conocimientos y sobretodo, reconocerlo. No existe una definición canónica del sentido» (Brousseau, 1994, pp. 75-76).
- Los seis docentes en formación restantes, si bien establecen institucionalizaciones del conocimiento matemático, en algún momento

de la clase (no durante toda la sesión), no logran articular los saberes oficiales de la asignatura con los conocimientos informales ni con las aportaciones realizadas por los alumnos durante el desarrollo de las clases. Se identificaron debilidades para sistematizar la información, recapitular y especialmente para concluir lo sucedido durante la sesión de clase, invierten demasiado tiempo durante el proceso de verbalización o la resolución de la consigna, sin considerar los tiempos, ni la intención didáctica establecida en el plan de clase elaborado por ellos mismos.

## 5. CONCLUSIONES

Ratifico ciertas posturas en torno a las situaciones de enseñanza tradicionales, ya que éstas son situaciones de institucionalización, pero sin que el maestro se ocupe de la creación del sentido, dado que comúnmente se les «dice» a los alumnos lo que se desea que conozcan, se les explica y finalmente se verifica que lo hayan aprendido, esta situación se puso de manifiesto en algún momento de la clase en el 60% de los docentes en formación observados.

Si bien los docentes en formación, a partir de lo plasmado en sus planes de clase tenían claro qué acciones emprender durante este momento denominado institucionalización, presentaban dificultades al momento de llevarlas a cabo, especialmente aquellos normalistas que desarrollaron su trabajo docente con grupos numerosos de aproximadamente 55 alumnos, se pudo observar que estos docentes en formación centraban fuertemente su atención en mantener un ambiente de orden y respeto en el aula, más que establecer articulaciones entre las producciones de los alumnos y el conocimiento matemático.

Es importante mencionar que se identificaron dos posturas asumidas por los adolescentes de los grupos observados: por un lado, algunos alumnos evidenciaban un repertorio conceptual que les permitía argumentar sus aportaciones en torno a los algoritmos revisados y dar sentido a la institucionalización de los docentes normalistas; sin embargo,

otro porcentaje elevado de cada grupo ponía de manifiesto conocimientos frágiles que dificultaban y, en otros casos, impedían la articulación de sus saberes con los conceptos revisados y sobre todo contextualizar y darle sentido a los contenidos matemáticos abordados.

Por otro lado, se evidenció que la institucionalización es un proceso dialéctico, cíclico, que no sólo se manifiesta al final de la clase, como tradicionalmente se sitúa. En este escenario se pudo evidenciar que:

otros elementos, como la intensidad y modulación de voz, los gestos, ademanes o el énfasis en las palabras que emplea el profesor le dan contexto a sus frases; esto puede enriquecer la descripción de la oralidad en el aula, permitiendo establecer vínculos entre las afirmaciones, las especulaciones y las conclusiones que se vierten en ese espacio (Castañeda A., A.; Rosas M., A. & Molina Z., J., 1994, p. 38).

### 9. FUENTES

BROUSSEAU, G. (1986) *Fundamentos y métodos de la didáctica de la matemática*, Universidad Nacional de Córdoba, Facultad de Matemática Astronomía y Física, Serie B, Trabajos de Matemática, No. 19 (versión castellana 1993).

BROSSEAU, G. (1994) “Los diferentes roles del maestro”, en C. Parra e I. Saiz (comp.), *Didáctica de matemáticas. Aportes y reflexiones*, Buenos Aires, Paidós Educador.

CASTAÑEDA A., ROSAS M., A. & MOLINA Z., J. (1994) “La institucionalización del conocimiento en la clase de matemáticas. Un estudio sobre el discurso del aula”, en C. Parra e I. Saiz (comp.), *Didáctica de matemáticas. Aportes y reflexiones*, Buenos Aires, Paidós Educador.

DÍAZ BARRIGA, F. & ROJAS H., G. (2002) *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: Mc Graw Hill.

GÁLVEZ, G. (1994): “La didáctica de las matemáticas”, en C. Parra e I. Saiz (comp.), *Didáctica de matemáticas. Aportes y reflexiones*, Buenos Aires, Paidós Educador.

POSTIC, M. & De Ketele, J. M. (2000) *Observar las situaciones educativas*, Madrid, Narcea.

Secretaría de Educación Pública (2006) *Programa de matemáticas. Reforma 2006*. México, SEP.

Secretaría de Educación Pública (2011). Educación Básica. Secundaria Matemáticas. Programa de Estudio 2011. México.

## RECUPERACIÓN DE LA EXPERIENCIA DOCENTE A TRAVÉS DE LA ESCRITURA

Por Laura Érika Gallegos Infante

El trabajo que se presenta, se orienta desde la perspectiva sociocultural y utiliza como recurso teórico el concepto de prácticas letradas, que alude al uso de la lectura y la escritura en la vida cotidiana de cada comunidad. Los aspectos estudiados refieren a las dificultades que tienen los docentes normalistas para elaborar artículos académicos, las condiciones institucionales que favorecen o inhiben esta práctica y sus sentimientos frente a ésta. Se hizo uso de la encuesta a través de un instrumento de respuestas cerradas y de la observación participante realizada en un taller para la elaboración de artículos académicos, se recuperaron las experiencias sobre producción escrita en las que participaron los docentes.

### 1. INTRODUCCIÓN

De acuerdo con Suárez (2005), desde hace ya tiempo, las instituciones educativas en general y las instituciones de formación de docentes en particular, se encuentran frente a desafíos que las interpelan en su sentido histórico y en la forma en que desarrollan sus actividades académicas y pedagógicas (p. 17). En el último caso, por un lado, deben afrontar un sinnúmero de demandas y exigencias provenientes del campo educativo, relativas a la necesidad cada vez más imperiosa

## RECUPERACIÓN DE LA EXPERIENCIA DOCENTE A TRAVÉS DE LA ESCRITURA

Por Laura Érika Gallegos Infante

El trabajo que se presenta, se orienta desde la perspectiva sociocultural y utiliza como recurso teórico el concepto de prácticas letradas, que alude al uso de la lectura y la escritura en la vida cotidiana de cada comunidad. Los aspectos estudiados refieren a las dificultades que tienen los docentes normalistas para elaborar artículos académicos, las condiciones institucionales que favorecen o inhiben esta práctica y sus sentimientos frente a ésta. Se hizo uso de la encuesta a través de un instrumento de respuestas cerradas y de la observación participante realizada en un taller para la elaboración de artículos académicos, se recuperaron las experiencias sobre producción escrita en las que participaron los docentes.

### 1. INTRODUCCIÓN

De acuerdo con Suárez (2005), desde hace ya tiempo, las instituciones educativas en general y las instituciones de formación de docentes en particular, se encuentran frente a desafíos que las interpelan en su sentido histórico y en la forma en que desarrollan sus actividades académicas y pedagógicas (p. 17). En el último caso, por un lado, deben afrontar un sinnúmero de demandas y exigencias provenientes del campo educativo, relativas a la necesidad cada vez más imperiosa

de formar maestros y profesores que estén a la altura de las circunstancias actuales y que hagan posible la mejora de la crítica situación de la calidad educativa de las escuelas a las que concurren poblaciones de todos los sectores sociales.

En México, el año de 1984 resulta de gran significación para la educación normal, pues inicia un nuevo momento de su historia y, por ende, de la profesión docente. Se adquiere el nivel de educación superior, y con ello la posibilidad de otorgar el título de licenciatura a sus egresados. También se inicia la conformación de espacios institucionales para el desarrollo de la carrera académica, con la constitución, al menos de manera formal, de la docencia, la investigación y la difusión, como las actividades que deberán realizar los docentes de la escuela normal.

El argumento central de este artículo es que aunque las exigencias de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), el *Plan sectorial de educación 2012* y el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) establecen la necesidad de la producción de artículos académicos para consolidar la figura del docente de educación superior y lograr el perfil deseable; ésta es una tarea que se ha iniciado en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí (BECENE) en algunos docentes y en otros está pendiente.

Al contestar el cuestionario, los docentes expresaron que escriben en su mayoría informes de cátedra, seguido de notas de clase y ensayos. Estos resultados muestran el dominio de la burocracia escolar. Los maestros saben que tienen que cumplir con esta tarea, negándose así a otras oportunidades de escritura. Asimismo, las formas a través de las cuales los docentes regularmente dan cuenta de sus prácticas con frecuencia se reflejan en una escritura que es vivida como una carga o algo que simplemente «hay que hacer para entregar».

Por otra parte, la evaluación es considerada, en este nuevo marco normativo de las normales, como un factor de calidad. Se plantea en este tópico que se desarrollen los mecanismos de evaluación en su conjunto, para analizar los aprendizajes de los estudiantes, los procesos educativos, el currículo, los docentes y las escuelas.

Así, la evaluación es vista como necesaria para contextualizar la calidad educativa; sin embargo, para que efectivamente pueda existir una relación entre evaluación y calidad de la educación, se requieren importantes mediaciones cuya ausencia ha impedido, en muchos lugares y en el pasado, que la existencia de evaluación asegure calidad en la educación.

Analizando estas políticas, surge la interrogante ¿hasta dónde se puede evaluar a las normales siguiendo los parámetros con los que se evalúa a los docentes universitarios cuya tradición en investigación es amplia y reconocida, mientras que la investigación en las normales está en ciernes? Al respecto, Medina (1999) se preguntaba ¿es viable la incorporación de las normales a las universidades?

Las condiciones institucionales juegan un papel importante, al encontrar que las cargas académicas se ven incrementadas con actividades de evaluación al desempeño docente y gestión, para responder a las relacionadas con las certificaciones y las exigencias que las mismas plantean, tales como responsables de procedimientos, coordinadores de licenciatura, de área, desarrollo de tutoría, asesorías, entre otras. Debido a ello, es necesario ofrecer al docente espacios que le permitan producir textos académicos.

No obstante, son escasos los proyectos específicos que invitan a la formación en escritura de los docentes en educación superior y menos aún a docentes normalistas. Si bien son diversas las razones para ello, en este artículo consideramos que inciden de forma importante las creencias en la cultura normalista sobre las tareas propias de la profesión docente. Encontramos, por ejemplo, que se afirma que el maestro normalista cuenta con el ejercicio de la oralidad como el escenario y la fuente de realización más importante del ejercicio docente (Patiño, 2006). Desde este punto de vista, la escritura académica es parte inseparable de las prácticas culturales y de las identidades sociales de comunidades discursivas particulares, en este caso los docentes normalistas.

### 2. LOS DOCENTES Y LA ESCRITURA

La investigación de las prácticas de los docentes normalistas en lo concerniente a la lectura y la escritura aparece como un campo poco explorado. Según Arias (2007), lo anterior ocurre, porque explorar, registrar y estudiar sistemáticamente las prácticas de los docentes en el aula, todavía parece ser difícil y espinoso en nuestro medio. No obstante, en este trabajo se revisó el estado del arte en torno a las prácticas de escritura académica realizadas por docentes.

En un estudio cualitativo denominado *Los usos magisteriales de la lengua escrita*, Rockwell (1992) estudió a 50 maestros, directivos y supervisores de la ciudad de Tlaxcala, México, a través de entrevistas semiestructuradas, explorando las «culturas magisteriales» y las «condiciones materiales de trabajo» (p. 43) de los docentes. Los recursos teóricos de Raymond Williams le permitieron abordar las culturas magisteriales y articular el análisis de estructuras y situaciones sociales dentro de las cuales se generan esas prácticas de escritura.

En la enseñanza, se escribe sobre todo frente al grupo, en el pizarrón, y ocasionalmente se elaboran exámenes o ejercicios por escrito. Una parte de lo que se escribe, se copia de libros, aunque generalmente el texto es adaptado para los fines inmediatos de la docencia, y pocas veces se requiere del maestro una redacción «libre», como se espera de los alumnos.

Dicho estudio concluye indicando que es posible relativizar los significados de las prácticas culturales a partir de las condiciones materiales que explican su persistencia, y no a partir del valor inherente de una cultura. De este panorama, se desprenden múltiples demandas potenciales tales como ¿cómo lograr que los maestros escriban?, ¿cómo defender el derecho al tiempo de lectura y acceso al libro, como parte de la jornada laboral?, ¿cómo definir una relación con la lengua escrita posible y coherente con el trabajo docente y exigir las condiciones para poder realizarla?

Bombini (2010) en un estudio realizado en la Universidad de Buenos Aires, denominado «Prácticas docentes y escritura: hipótesis y experiencias en torno a una relación productiva» permite constatar

que las prácticas de escritura de los docentes no son «libres». Este autor plantea una propuesta para favorecer la escritura docente, a partir de una perspectiva narrativa.

El autor propone la escritura de «guiones conjeturales», partiendo de una lógica que se va construyendo a medida que la escritura avanza y se termina de construir a medida que la práctica se va desarrollando. Se trata de utilizar la escritura de manera «libre» sin encerrarla en un formato ya establecido en el cual el docente tenga la oportunidad de tener experiencias de escritura que permitan superar la costumbre y el estatus de consumidores, para pasar al de productores. Morales (2008) encuentra que la lectura y la escritura son herramientas fundamentales en las prácticas de todo profesional y que están en constante cambio y evolución; son instrumentos esenciales para aprender a lo largo de la vida, para constituirse como un miembro activo y participativo en sus respectivas comunidades. En este sentido, dicho autor argumenta que la identidad académica o científica de cada persona depende, en gran medida, de la suma de las prácticas lectoras y escritoras en las que ha participado. En el ámbito académico, señala el autor, somos lo que hemos publicado y también lo que hemos leído.

En conclusión, esta revisión de la literatura permite sostener que las oportunidades de escritura son variadas; sin embargo, los docentes escriben más sobre formatos ya establecidos, dejando a un lado textos más abiertos en los cuales los maestros tengan la oportunidad o discutir o dialogar sobre otro tema. Las investigaciones y experiencias revisadas muestran entonces que la escritura es un objeto social y una práctica cultural.

### **3. LA ESCRITURA ACADÉMICA DESDE LA PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL**

En este apartado se presenta una breve revisión sobre la escritura académica desde una perspectiva sociocultural. Según Castelló (2007), desde la óptica sociocultural, la composición de un texto es considerada como una práctica discursiva, dialógica y situada, desarrollada por los miembros de una comunidad en un determinado contexto

social, cultural e histórico; entonces, para el enfoque sociocultural, el significado que se le da a la lectura o escritura se origina en la comunidad cultural a la que pertenece el autor y su lector.

Tal vez será el escrito lo que genere significado y quizá este se construya en la mente del lector; pero, sin duda, procede originalmente de una comunidad cultural, en este caso: la comunidad normalista. Para explicar esto, tenemos como recurso teórico el concepto de práctica letrada, recordemos entonces que el objeto de estudio del enfoque lingüístico es el código escrito; los textos comunicativos, el del enfoque psicolingüístico; la interacción entre el texto y la mente, los procesos cognitivos; del enfoque sociocultural sería la práctica letrada, que es una unidad de análisis todavía más amplia que los otros enfoques.

Siguiendo a Zavala (2008), una práctica letrada es una de las maneras con que usamos la lectura y la escritura en la vida cotidiana en cada comunidad, incluye al texto escrito con sus estructuras, funciones y retórica, al autor y al lector con sus identidades respectivas, con su estatus social, su imagen y sus ideologías, a las instituciones a las que pertenece cada uno, con sus valores, reglas, estructuras de poder e imagen social. Para entender este concepto, Cassany (2008) utiliza la metáfora del *iceberg* o montaña de hielo que flota en el mar. Verbigracia: imaginemos que una práctica letrada es como un iceberg. Hay una pequeña parte del hielo visible sobre el nivel del mar, que corresponde al discurso escrito. Pero hay otra parte del hielo, mucho mayor, que permanece invisible debajo del nivel del agua y que corresponde a los sujetos, objetos, valores, destrezas y conocimientos que se ponen en juego en el texto escrito.

Por otra parte, las ideas de Vygotsky respecto a la *zona de desarrollo próximo* permiten entender el proceso de aprendizaje que utilizaron los docentes normalistas para desarrollar el proceso de escritura. La *zona de desarrollo próximo* es una manera de caracterizar las etapas de la adquisición de los procesos mentales es más elevados, tales como la escritura. Vygotsky (1978) sostiene que el desarrollo cognitivo ocurre en dos etapas. Una función aprendida ocurre primero entre dos o más personas y luego en una persona.

Esto es, primero, una persona es capaz de realizar una tarea con la ayuda de otras más capaces, o de otros recursos de ayuda externos; y después, aprende a hacer el trabajo de manera individual con poca o ninguna ayuda externa. El «Taller de escritura de artículos académicos», se presentó entonces como un espacio para poner en práctica estos conceptos, al revisar de manera grupal y en pares los borradores de los artículos que los docentes elaboraron.

De acuerdo con Cassany (1987), en principio, un docente que no es escritor competente no puede funcionar como un agente independiente y necesita la ayuda de personas que posean más capacidad para completar la actividad. Estas personas guían la tarea y pueden ofrecer herramientas y recursos externos.

En el caso de la escritura, estas herramientas y recursos externos incluyeron las estrategias de composición que siguen los docentes que escriben con mayor experticia. Entonces se puede decir que otros controlan o regulan al docente en esta actividad. Por lo tanto, el docente en la siguiente etapa del aprendizaje, es capaz de trabajar independientemente, utilizando la misma guía y los recursos externos que le fueron ofrecidos en la primera etapa.

Con base en Rodríguez (2001), tales estudios socioculturales han revelado que la interacción establecida entre el escritor y sus lectores durante el proceso de escritura, permite la creación de un contexto particular en el cual se definen las características de un texto que va a ser producido.

Muchas veces, los maestros son incapaces de utilizar los recursos que tienen a su disposición, entonces la tarea de producir un texto escrito se complica, al no utilizar los recursos derivados de la práctica docente. Si la escritura implica producir textos con los recursos que ya cuenta el docente, el objetivo entonces sería proporcionar a los docentes el acceso a los medios y a las herramientas que necesitarán en su actividad de escritura y poder utilizar de manera favorable estos recursos.

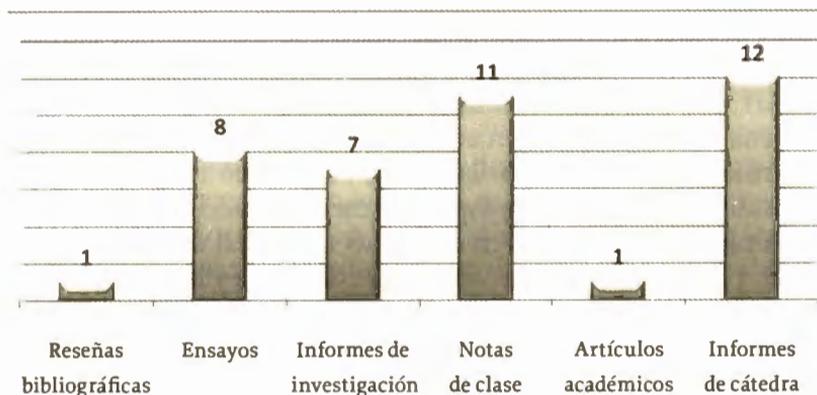
### 4. ¿QUÉ ESCRIBEN LOS DOCENTES NORMALISTAS?

En el documento publicado por la UNESCO, *La educación superior en el siglo XXI: visión y acción* (1998), entre las acciones prioritarias en el plano nacional se menciona en el inciso: «e) esforzarse, cuando sea preciso, por establecer estrechos vínculos entre las instituciones de educación superior, tomando en cuenta que la enseñanza y la investigación son dos elementos íntimamente relacionados de la producción del conocimiento», Albornoz (2010).

El perfil de los docentes ha cambiado; ya no son sólo personas cuya profesión es enseñar. Ya no pueden resolver sus obligaciones señalando cuántas horas de aula dictan cada semana, sino señalando cuántas unidades de producción han generado en un lapso determinado.

En el nivel de educación superior, particularmente entre la comunidad normalista, se puede observar una ausencia significativa de la competencia en escritura por parte de los docentes, lo que implica una percepción de atraso en la producción académica, en particular en la creación de artículos académicos frente a las exigencias que se plantean a las escuelas normales como instituciones de educación superior. Por ejemplo, al revisar la base de datos de la revista institucional *Educando para educar*, se encontró que sólo 18 docentes han escrito a lo largo de 10 años, de éstos el 28 por ciento han escrito dos artículos para la revista, el 12 por ciento tres artículos, y el 5 por ciento más de 3 artículos; mientras que el 55 por ciento ha escrito un solo artículo.

En la encuesta realizada los docentes refieren en su mayoría no haber escrito para otra revista. Sin embargo, esta situación traspasa fronteras al encontrar que en un sondeo reciente a más de cuarenta mil profesores en Estados Unidos, reveló que el 26 por ciento dedicaba cero horas a la semana a escribir, y casi un 27 por ciento nunca había publicado un artículo en una revista dictaminada por pares; además, el 43 por ciento no había publicado ningún trabajo en los últimos dos años y el 62 por ciento nunca había publicado un libro. Sólo el 25 por ciento de los profesores dedicaban más de ocho horas semanales a escribir y el 28 por ciento habían producido más de dos publicaciones en los últimos dos años. Lindholm *et al.* (2005).



Diversas son las razones que nos impulsan a escribir los datos reflejados en el gráfico uno muestran el dominio de la burocracia escolar. La mayoría de los docentes escribe informes de cátedra y notas de clase, seguido de ensayos e informes de investigación, reseñas bibliográficas, y por último, artículos académicos. Pareciera entonces que no se concluye con la difusión de los resultados obtenidos en informes de investigación y que las notas de clase se quedan en los cuadernos de los maestros. Es necesario interesar a los docentes para que escriban, proponiendo un camino diferente en el que la escritura no sea un ejercicio realizado sólo «por cumplir».

## 5. LOS RITOS Y SENTIMIENTOS FRENTE A LA ESCRITURA

La lectura, la escritura y el estudio como práctica donde éstas se entremezclan, suelen ser una de las principales «cartas de presentación» del mundo escolar. En la escuela se lee y se escribe, se aprende a leer y a escribir, se enseña a leer y a escribir. Se lee para aprender y se escribe para sistematizar el pensamiento. Se trata de prácticas que implícita o explícitamente atraviesan nuestra cotidianeidad.

Darle importancia a la escritura de los maestros significa reconocer que tienen cosas importantes que decir y valorar sus propias formas de conocimiento. Peña (2007).

En este apartado hablaré de los ritos que los docentes cumplen frente a la escritura, siguiendo a Vain (2012), como acción simbólica, el ritual subraya, destaca, resalta y torna especial cualquier acción cotidiana. La escritura es un acto realizado por la mayoría en la noche («realmente escribo por la noche, cuando no tengo otras cosas pendientes en el trabajo»), ya que representa para ellos un momento de quietud, concentración, en donde las tareas del día han sido concluidas y puede surgir el encuentro con la pluma y la hoja en blanco, que supone una meta para nuestra capacidad de trasladar el pensamiento al texto.

Para Mateos y Rösing (2009), esto supone un reto para nuestra capacidad de trasladar el pensamiento mediante discursos donde la coherencia, la cohesión y el principio de adecuación, se establecen como requisitos insalvables.

las características de los textos científicos, la forma de plantear los argumentos, el desarrollo de esquemas, el empleo de la gramática, las formas de escritura y la revisión son conocimientos que nos permiten conocer el proceso de escritura.

A pesar de las limitaciones del contexto laboral, los maestros encuentran tiempo para escribir. Algunos lo reportan como actividad nocturna, posible de realizar sólo después de terminar otras ocupaciones. Rockwell (1992).

Pensar la lectura y la escritura como claves de cultura escolar, abre la posibilidad de explorar la compleja producción y circulación de saberes relacionados con estas prácticas en el espacio históricamente destinado a darles lugar, la escuela.

Por otro lado, supone indagar de qué manera se imprimen o procesan en esos saberes y prácticas, los cambios culturales y, entre esos cambios, los modos de leer y escribir que docentes y alumnos transitan desde experiencias diversas en el contexto actual.

Brito *et al.* (2010) manifiestan que pensar la lectura y la escritura en este sentido también implica recorrer tradiciones, mitos, representaciones, prejuicios, temores, sospechas y operaciones que se ponen

en juego en la enseñanza de estas prácticas para mirar reflexivamente la lógica de los cambios y las continuidades, propias de una cultura que se configura en la escuela en convivencia con otras culturas.

En documentos de CONACULTA (2009), pareciera que detrás de un escrito simplemente están invertidos dedicación y profesionalismo por parte de sus autores. Sin embargo, existe todo un proceso creativo que no sólo hace especial a la obra, sino al autor que le inyecta un estilo personal durante esos momentos de intimidad con el papel en blanco y la pluma.

En cuanto a los espacios, los docentes regularmente escriben en su casa. La jornada laboral en pocas ocasiones permite que se dé esa práctica. La mayoría de los docentes expresan que algunas veces postergan el proceso de escritura y que no realizan un plan para escribir, así como también sólo una minoría utiliza los borradores, ya que estos les permiten revisar y mejorar sus escritos. «Los sentimientos que me provoca la escritura son ansiedad y temor a que mis errores en redacción sean graves», según Belcher (2010); la mayoría de los escritores, incluso los que han tenido éxito, escuchan estas voces internas negativas que les susurran sus miedos cada vez que piensan en escribir.

## 6. EL TALLER Y LAS DIFICULTADES EN LA ESCRITURA ACADÉMICA

Las sesiones del taller se diseñaron con el fin de ofrecer a los docentes la atención personalizada necesaria para orientar el trabajo de escritura que cada maestro enfrentaba. El objetivo que se propuso en el taller fue trabajar en equipo y entre pares para revisar los apartados que cada maestro construía a medida que pasaban las 12 semanas; para ello se tomó como guía, el texto de Laura Belcher (2010) *¿Cómo escribir artículos académicos en 12 semanas?*

Cada semana, el instructor, proponía una serie de estrategias y ejercicios que realizaba el docente y era revisado por los pares, por el grupo y por el instructor. Ahí se especificaban las características y elementos que debería tener un artículo académico, así como claves para que los artículos no fueran rechazados al intentarlos publicar.

Se enfoca en las tareas más difíciles que enfrentan los escritores académicos, tales como la motivación, la construcción de un argumento y la creación de un buen manuscrito.

Para profundizar en las dificultades que los maestros tienen para escribir, según Villalobos (2007), la tarea de escribir causa un número de conflictos al maestro. Mientras que en un aula de clases, su actividad está basada en el enfoque comunicativo, expresándose libremente, la tarea de producir un texto escrito exige un estándar de exactitud y precisión más rígido. Por consiguiente, desde el inicio, la escritura demanda una mayor cantidad de esfuerzo cognitivo.

Este hecho, aunado a las exigencias que giran en torno a las actividades propias del docente como: planificar, preparar y asistir a jornadas de práctica, evaluar, cumplir con comisiones asignadas, no favorece que el docente se beneficie de otra información (por ejemplo, del proceso de composición), de los instrumentos (tales como las notas de los docentes, investigaciones) y de los procesos y de las acciones (como la planificación y la edición). Y que en su mayoría, los docentes expresan no seguir un plan para escribir.

Las dificultades a las que aluden los docentes frente a la escritura y expresadas en el taller de escritura giran en torno a lo temporal y al desconocimiento lingüístico. Esto hace pensar que la tarea de escribir representa para el docente una actividad que implica altos niveles de dedicación, que no son posibles de cumplir debido a otras ocupaciones. También sugiere la idea de que la escritura no es considerada una actividad relevante dentro de la labor docente o académica, pues es desplazada por otras como la planeación de las clases y la evaluación del aprendizaje de los estudiantes, o simplemente no se cuenta con la dedicación y el tiempo requerido.

En un principio, me parece algo complicado y difícil de realizar; a medida que voy tratando de explicar mis ideas, me concentro y me intereso mucho en lo que estoy haciendo, el asunto es que para llegar a este punto pasan muchos días.

El taller de escritura académica fue una opción para el desarrollo de habilidades que permitió al participante empezar a producir y publicar de manera clara y efectiva documentos académicos. Asimismo, el taller se convirtió en un espacio de confianza para compartir y permitir al otro revisar las producciones, algo que difícilmente la comunidad magisterial realiza. Ya que escribir significa exponerse, exhibirse ante otros, e incluso con quienes compartieron la experiencia del taller, y que en algunos casos, muestran por primera vez la competencia escritura ante sus pares, lo que genera incertidumbre. Entre las lecciones que se deben aprender, los docentes manifiestan: «Leer más, no desvalorarse, organizar las ideas y apasionarse de lo que se escribe».

## 7. LAS CONDICIONES INSTITUCIONALES

La noción de condiciones institucionales se encuentra en el entramado de la escuela y su relación con el docente en los aspectos de su cultura, su práctica, la formación, la relación con sus alumnos, el quehacer del ayer y hoy del profesorado. En este trabajo se partió de la interrogante: ¿qué condiciones institucionales favorecerían o inhibían la producción de artículos académicos?

Al respecto, los docentes reconocen que la asistencia a talleres de escritura favorece esta práctica, ya que no sólo se produce sino que se comparte, revisa y analiza lo escrito; algunos docentes proponen escribir en pares sobre un asunto en común.

Ahora bien, para hablar de condiciones institucionales que inhiben las prácticas de escritura, los docentes atribuyen a esto la falta de tiempo, demasiadas actividades extras de la cátedra y cargas horarias excesivas.

En el taller que dictó durante el V Congreso Internacional Cátedra Unesco, Paula Carlino habló de una serie de incentivos para profesores de todas las asignaturas, entre los que mencionó el otorgar pequeños subsidios a proyectos de innovación educativa de las cátedras universitarias; organizar jornadas periódicas donde los docentes puedan presentar sus experiencias de aulas; realizar publicaciones

donde el docente pueda escribir sus experiencias de aula para publicar un libro; «ser autor puede ser un desafío estimulante», dice. Asimismo, facilitar la formación prolongada de los docentes, el intercambio de experiencias en jornadas, congresos y publicaciones que compilen las mejores ponencias y experiencias.

Esto lleva tiempos muy largos, la alfabetización académica no es una moda; un curso de una semana no va a reconvertir de inmediato a los docentes. Una política universitaria de promoción de la lectura y la escritura no puede ser hipócrita, no debe proclamar la promoción de la lectura y la escritura mediante cursillos cortos. Debe basarse en acciones de largo plazo (Paula Carlino).

Los docentes mostraron interés en el desarrollo del taller, aludiendo que incrementaron los conocimientos sobre escritura. «Conocí del rigor, sistematicidad y particularidades de un escrito académico, y el resultado ahora es que tengo más confianza y creo identificar y saber cómo mejorar mis escritos». Sin embargo, las condiciones institucionales se hicieron presentes en las últimas semanas en donde la carga laboral del docente se incrementó, ya que en esos días se tuvo la capacitación para la auditoría ISO 9000, lectura de documentos recepcionales, evaluaciones de fin de semestre y comisiones que en algunos casos no permitieron a los maestros asistir al taller. «El peso que se le da a las actividades de la gestión y comisiones de la institución, y a la organización de las actividades de la misma, limitan que se le dedique mayor tiempo a la escritura tanto en la escuela como en casa».

### 8. A MANERA DE CIERRE

El docente que comprende la importancia de expresarse por escrito, puede apoyar el desarrollo de las habilidades lectoras y escriturales de los estudiantes, mediante la exigencia de elementos básicos sobre escritura, en las propias disciplinas de formación.

La escritura, así concebida, ayuda a generar habilidades metacognitivas que permiten el avance del aprendizaje y la evolución del

pensamiento. Ninguno de nosotros nacemos escritores. Nos hacemos escritores en un medio específico, relacionándonos con nosotros mismos, como personas, y con nuestra cultura, con nuestro entorno, con la cultura letrada a la que pertenecemos, con la lengua que hablamos, escuchamos, leemos y escribimos, que nos permite interactuar socialmente.

Las condiciones institucionales de los docentes normalistas juegan un papel preponderante que favorece o inhibe las prácticas de escritura; por ello, es necesario comprender que la escritura es un proceso de varias fases en las que lo docentes transitarán en la medida que se asuma la identidad académica o científica de cada maestro, y su implicación con las prácticas letradas en que ha participado.

No obstante, el taller representó una oportunidad clara para adquirir más experiencia en el desarrollo de la escritura académica. La metodología utilizada en el taller, permitió seguir un orden lógico y coherente en el proceso de escritura. Se dio un impulso efectivo a la decisión de publicar. Todos los participantes se sintieron implicados para lograr este objetivo. Escribir en el siglo XXI representa retos y desafíos para los docentes normalistas cuya identidad se reconfigura para transitar de docente a académico, para el que ya no es suficiente conformarse con preparar y dar clases, asistir puntualmente y revisar tareas, ahora la función se amplía y con ello la generación y aplicación del conocimiento se tornan eje central en las tareas de los docentes normalistas. Se reconoce que la escritura es una práctica social y cultural que permite conocer el contenido e ideología que caracteriza a una comunidad académica. ¿Quiénes, sino los mismos docentes, son los más indicados para reflexionar, investigar y hablar acerca del quehacer a través de la escritura?

## 8. FUENTES

ALBORNOZ, O. (2010). *La producción académica en México y en Venezuela*. Fermentum, Venezuela Año 20, número 57, enero-abril 2010, pp. 65-93.

ARIAS, C. (2007). ¿Y qué investigan las facultades de educación sobre las didácticas en competencias comunicativas? Ponencia presentada en el *Primer encuentro de políticas de alfabetización en la educación superior*. Colombia: Consultado el 12 de junio de 2008. Disponible en [www.ascun.org](http://www.ascun.org).

BELCHER, W. L. (2010). *Cómo escribir un artículo académico en 12 semanas: guía para publicar con éxito*. FLACSO, México.

BOMBINI, G. (2010). *Prácticas docentes y escritura: hipótesis y experiencias en torno a una relación productiva*. Consultado el 12 de junio de 2008. Disponible en [www.ispbrown.edu](http://www.ispbrown.edu).

BRITO, A. (2010). Cano, F., Finocchio, A. y Gaspar, M. P., *Lectura, escritura y educación*, Argentina: Homo Sapiens Ediciones-FLACSO, Argentina.

CASTELLÓ, M. (2007). *El proceso de composición de textos académicos*. España: Grao.

CASSANY, D. (1987). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. España: Paidós.

CASSANY, D. (2008). *Prácticas letradas contemporáneas*. México: Ríos de Tinta.

CONACULTA (2009). Comunicado núm. 1160. Escritores mexicanos comparten sus rituales de escritura en Colombia. [www.conaculta.gob.mx/sala\\_prensa\\_detalle.php?id=1753](http://www.conaculta.gob.mx/sala_prensa_detalle.php?id=1753)

GARCÍA M. y González, A. M. (2010). Las universidades deben crear condiciones para que los docentes promuevan la escritura académica. Entrevista a Paula Carlino.

IBARRA, E. (2000). Los costos de la profesionalización académica en México: ¿es posible pensar en un modelo distinto? Ponencia presentada en el *Encuentro de especialistas en educación superior. Reconociendo a la Universidad, sus transformaciones y su porvenir*. Publicado en CEIICH UNAM, del 10 al 21 de julio de 2000, México.

LINDHOLM, J. et al. (2005). *The american college Teacher: National Norms for the 2004-2005*. HERI Faculty Survey. California: UCLA. Higher Education Research Institute.

MEDINA, P. (1999). Normalistas o universitarios ¿polos opuestos o procesos y proyectos compartidos? en *Perfiles educativos*, enero-junio, número 83/84. Universidad Autónoma de México. D. F.

PATIÑO, L. (2006). “La escritura académica en la formación del docente universitario”, *Revista Educación y Pedagogía*, Colombia: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. XVIII, núm. 46, (septiembre-diciembre), pp. 125-133.

PEÑA, L. V. (2007). La escritura como una forma de reivindicar el saber de los maestros. Disponible en [www.oei.es](http://www.oei.es).

ROCKWELL, E. (1992). “Los usos Magisteriales de la lengua escrita”, *Revista Nueva Antropología*, julio, año/vol. XII, número 42. Nueva Antropología A. C. México, D.F., México. pp. 43-55.

RODRÍGUEZ, M. (2001). “Algunas consideraciones acerca de la producción de un texto escrito”. En *Revista Islas*, julio-septiembre. Número 129. Universidad Central Marta Abreu de las Villas. Cuba. pp. 53-54.

SUÁREZ, D. (2005). La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una estrategia para la formación de docentes. Argentina: Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología.

ZAVALA, V. (2008). “La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y escritura”, *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, pp. 71-79.

VILLALOBOS, J. (2007). “La enseñanza de la escritura a nivel universitario: fundamentos teóricos y actividades prácticas basados en la teoría sociocultural”. Venezuela: Educere, vol. II número 36.

UNESCO (1988) Conferencia Mundial sobre la Educación Superior La educación superior en el siglo XXI Visión y acción Francia: 5-9 de octubre de 1998.

VAIN, P. D. (2012). *Rituales, prácticas y la escuela invisible*. Disponible en [www.slideshare.net](http://www.slideshare.net).

VIGOTSKY, L., (1978). *Pensamiento y lenguaje*. México: Quinto Sol.

**LOS PROFESORES DE ESPAÑOL (CABALLEROS EN LENGUA Y LITERATURA) VS.  
EL GIGANTE CARACULIAMBRO.**

**Aproximaciones sobre el enfoque didáctico comunicativo en la enseñanza del español en la educación secundaria**

**Por Miguel Ángel Duque Hernández  
y Elvia Estefanía López Vera**

**1. INTRODUCCIÓN**

El propósito de este capítulo es la crítica del enfoque didáctico comunicativo, propuesto en la *Guía para el maestro de español*<sup>94</sup>, debido a que los profesores de educación secundaria se enfrentan a dos molinos de viento: el primero, el fundamento pedagógico que retoma la llamada vida cotidiana del alumno, dada la compleja vastedad que implica el acercamiento a una realidad tan diversa; y el segundo momento, consecuencia del primero, que consiste en la incomprensión teórica que conlleva la puesta en práctica del enfoque de manera anárquica, porque es de esperarse una praxis inconsistente derivada de un diseño curricular que no aprovecha la riqueza cultural y humana de la

---

<sup>94</sup> SEP, *Programas de estudio 2011. Guía para el maestro. Educación básica. Secundaria. Español*, México, SEP, 2011, elaborados por la Dirección General de Desarrollo Curricular y la Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio, pertenecientes a la Subsecretaría de Educación Básica de la SEP.

tradición literaria y lingüística, para resolver los percances durante el proceso de enseñanza de la lengua española. Ambos molinos se convierten en «el gigante Caraculiambro<sup>95</sup>, señor de la ínsula Malindrana»<sup>96</sup>, contra el que los profesores luchan a diario, frente al grupo escolar conformado por 50 adolescentes, sin que antes sean armados caballeros en lengua y literatura, quedándose apenas como caballeros de la triste figura.

A partir de nuestra experiencia docente, en el diseño curricular y en la especialización del estudio de lengua y literatura, la relevancia de esta crítica sobre el enfoque didáctico comunicativo consiste en que hemos observado que los estudios sobre este tema se han limitado a describir las inconsistencias en la puesta en práctica de este modelo, pero no han calado en las causas, que tienen su origen en la ambigüedad de la propuesta pedagógica reduccionista, pues retoma sólo tópicos de la vida cotidiana sin atender las posibilidades que la literatura ofrece sobre la condición humana.

### 2. PROBLEMÁTICA ACTUAL SOBRE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL

Dentro de la enseñanza del español en la educación secundaria se preconiza hoy un *enfoque didáctico comunicativo*<sup>97</sup>, fundamentado sobre todo en «prácticas sociales del lenguaje»<sup>98</sup>, retomadas de la *vida cotidiana*; sin embargo, consideramos conveniente recuperar un enfoque

---

<sup>95</sup> Sobre el infortunio de este personaje, al llevar un nombre de reminiscencias medievales que sugiere «caraculo-hombre» o demonio, puede consultarse a Guillermo Sheridan, «Construir dulcineas», en *Revista de la Universidad de México*, núm. 72, febrero de 2010, pp. 11-18.

<sup>96</sup> Miguel de Cervantes Saavedra, *El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha*, 1605-1615, ed. crítica de Florencio Sevilla Arroyo, Guanajuato, Gobierno del estado de Guanajuato, Fundación Cervantina de México, Museo Iconográfico del Quijote, Universidad de Guanajuato, 2010, p. 23.

<sup>97</sup> «Enfoque didáctico», en SEP, *Programas de estudio 2011. Guía para el maestro. Educación básica. Secundaria. Español*, México, SEP, 2011, p. 19.

<sup>98</sup> *Ibíd.*, p. 19.

que vincule sustancialmente a la lengua con la literatura («un universo de idealidad libre, un territorio de infinita posibilidad»<sup>99</sup>) y que abra nuevos caminos hacia la humanización.

Pensamos que es problemático que un modelo pedagógico haga énfasis en la extracción de elementos de la *vida cotidiana*, porque a diario estamos sometidos a prácticas sociales del lenguaje alienantes y que «colaboran al creciente oscurecimiento de la consciencia»<sup>100</sup>, según expresa Emilio Lledó, a través de los medios de comunicación masiva y del uso de las nuevas tecnologías de la información, cuyos contenidos están supeditados sobre todo a la mediocridad y al consumismo, a intereses económicos y políticos.

Frente a un panorama social en que padecemos el analfabetismo funcional, el conformismo anhelado, la anorexia intelectual, y la ausencia de una crítica sistemática que no sea indiferente a la cultura, es decir, a nosotros mismos; nuestro deber es ir en busca de respuestas a estos problemas fundamentales del hombre y de la sociedad, mediante una educación humanista que incorpore las múltiples posibilidades de la existencia.

Por lo tanto, planteamos con humildad una idea que tal vez pueda propiciar el *aprendizaje significativo* en los alumnos, cuyo diseño y aplicación parta tanto de la aproximación a prácticas discursivas tomadas de la vida real producidas por la televisión, como de las distintas ironías literarias que ofrecen el *Quijote* o las *Novelas ejemplares*, por citar algunas. Porque el alumno aprenderá lo que en realidad le interese y profundice en su espíritu, pero en esta tarea, el profesor puede motivar al alumno para que encuentre nuevas inquietudes que lo lleven a ambicionar los tres ideales clásicos: la Verdad a través del cultivo de la ciencia, la Belleza en la práctica de las artes y el Bien en el ejercicio ético.

¿Por qué recurrir a la literatura dentro de un contexto de aprendizaje significativo? ¿Para qué sirve leer a los «clásicos»? ¿Por qué ellos

---

<sup>99</sup> Emilio Lledó, «Necesidad de la literatura», en *Elogio de la infelicidad*, 6ª ed., Madrid, cuatro ediciones, 2006, p. 157.

<sup>100</sup> Lledó, *op. cit.*, p. 156.

y no otros? ¿Por qué la literatura, antes que otra manifestación del lenguaje? Cervantes ambicionó exponer la diversidad de conflictos y paradojas sobre la condición humana: el multiperspectivismo y la ironización son algunos rasgos del estilo cervantino que permiten la apertura de los textos y la problematización de los asuntos que tratan, para que sus lectores (en este caso, los adolescentes) piensen y sientan por sí mismos y, de esa manera, promover —entre burlas y veras— el ejercicio crítico y reflexivo del libre albedrío sobre el sentido de la vida.

Aunque el aprendizaje significativo para el alumno parte de lo relevante de la confrontación con las experiencias y conocimientos previos, así como la vida cotidiana. Aunque es difícil discernir sobre qué conforma la *vida cotidiana* de un estudiante y de un profesor. En la reflexión sobre la vida cotidiana, nos reduciremos a pensar sólo en tópicos de la enajenación. Si durante cada jornada, la persona funde realidad y sueños en la consciencia de sí mismo y del mundo; entonces, las variantes de la vida cotidiana son infinitas e inaprensibles. Lo más fácil, es caer en las generalizaciones que cosifican al descuidar la individualidad. El punto de equilibrio podría estribar en el reconocimiento de que cada persona es única y diferente, por lo que pudiera no ser ocioso privilegiar en la educación un enfoque humanista centrado en la persona. Al respecto, Cerón puntualiza que un enfoque humanista puede verse realizado en el «Modelo integrador»<sup>101</sup> para México con los siguientes objetivos:

- Desarrollo de la inteligencia y fortalecimiento de la voluntad.
- Educación como transmisora de valores y conocimientos.
- La educación como medio de promoción y convivencia social.
- La educación capacitadora para el trabajo.
- La educación forjadora de futuro.

Aunque esté de moda poner nuestra fe (pedagógica) en las tecnologías de comunicación, que promueven la inexpressión y el abandono. No se trata de volver atrás a la concepción antropocentrista del

---

<sup>101</sup> Salvador Cerón Aguilar, *Un modelo educativo para México*, México, Santillana, 1998, p. 244.

Renacimiento, con una esperanza ilimitada en el progreso y en las facultades del hombre para explorar, descubrir y dominar el Universo; debido a las circunstancias actuales que nos agobian: un profundo vacío existencial y una crisis social de dimensiones internacionales.

Mediante el debate estético y ético de la vida cotidiana a través de las lecturas clásicas, los adolescentes podrían iniciar el proceso de humanización a través de la aproximación a la cultura, para ser capaces de tejer redes de *bienestar* y *bienser* en una escalada de perfeccionamiento de su condición individual y de sus relaciones con los demás. La literatura es «*catharsis* para el ánimo, edificación ética, vivificación en la política, compensación para los vacíos del mundo, camino de la humanización del hombre, guía en tormenta, brecha en ahogo —ella liberta, ella levanta»<sup>102</sup>, según expresa Alfonso Reyes.

### 3. DISCUSIÓN SOBRE EL ENFOQUE DIDÁCTICO COMUNICATIVO

Vislumbramos que el problema que suscita el enfoque didáctico comunicativo basado en la vida cotidiana, debe atenderse dentro de las aulas. ¿Acaso tratamos de subvertir el orden del Universo? No, tan sólo buscamos proponer una discusión adicional a las querellas de los profesores normalistas, también atezados por la enajenación circundante.

¿Será imprescindible una reforma a los programas educativos para la formación de profesores que suponga la incorporación del estudio de la lingüística, la teoría de la literatura, la crítica literaria y la historia de la literatura? Quizá pudiera ser una oportunidad de liberación y construcción de lo humano.

Para empezar, la *Guía para el maestro*, ni siquiera conceptualiza el término de «competencia comunicativa», lo que se traduce en que la práctica docente sigue siendo estructuralista y conductista en muchas ocasiones, porque a falta de una reflexión sobre las nuevas orientaciones didácticas del español, se repiten esquemas anquilosados.

---

<sup>102</sup> Alfonso Reyes, «El deslinde», en *Obras completas*, t. XV, México, FCE, 1963, pp. 421-422.

La primera competencia comunicativa que el alumno debe desarrollar, según la *Guía del maestro*, es «emplear el lenguaje para comunicarse y como instrumento para aprender.» La gran pregunta es cómo se da cuenta el alumno que el lenguaje le sirve para comunicarse y además para aprender. Cuando en la realidad áulica, los profesores se conforman con repetir fórmulas de los libros de texto, sin someterlos al contacto con la libertad en el uso de la lengua que se ejerce con mayor complejidad en la literatura

La segunda competencia supone que el alumno ya entiende que el lenguaje es una herramienta de comunicación y le pide «identificar las propiedades del lenguaje en diversas situaciones comunicativas», sin puntualizar cuáles son esas propiedades y cuáles las situaciones pertinentes. ¿Por qué no enseñar las propiedades del lenguaje en contextos específicos a través de ejemplos concretos tomados de la literatura? La labor del profesor es otorgar a los alumnos el conocimiento de situaciones nuevas que les permitan ir más allá del uso cotidiano de la lengua para alcanzar el estado de comunicación crítica y creativa a través del lenguaje figurado.

Partiendo de los datos que *Google* ha seleccionado con criterio o de las láminas anónimas que distribuyen las papelerías, el alumno tiene la misión de realizar un proyecto para «analizar la información y emplear el lenguaje para la toma de decisiones». Vaya sinrazón. ¡Qué tomadura de pelo! Ojalá las decisiones importantes en la vida se tomaran con sabiduría a partir de la información superficial generada para un proyecto escolar.

No cansados con lo anteriormente expuesto, se atreven a pedir a los caballeros de la triste figura que inciten a los alumnos a «valorar la diversidad lingüística y cultural de México», sin las armaduras necesarias y suficientes. ¿Cuántas gramáticas de los dialectos y lenguas indígenas de nuestro país se han publicado en tirajes masivos? ¿Qué literatura indígena actual se distribuye en las bibliotecas mexicanas? En el mejor de los casos, se acude a las antologías de Miguel León Portilla o de Ángel Garibay.

¿Acaso estas competencias comunicativas responden a intereses del Estado para mantener el analfabetismo funcional? Cuando la

educación tal vez pudiera procurar que cada persona esplenda intelectual y moralmente.

Dada la ausencia de la conceptualización sobre la competencia comunicativa, cabe recordar que en 1964, Chomsky planteó una nueva visión del lenguaje que denominó «competencia lingüística», en la cual un hablante oyente ideal muestra un conocimiento de su lengua nativa y vive en una comunidad lingüística homogénea. La crítica que ha suscitado este planteamiento, señala los siguientes aspectos: resulta inconcebible que existan hablantes ideales con las mismas condiciones que desarrollen de manera uniforme los conocimientos sobre su lengua materna, a la par de sus interlocutores; es decir, a pesar de que según Chomsky, todo ser humano tiene la capacidad innata de generar lenguaje, se olvidó de considerar el contexto social, que luego que recuperaron los estudios pragmáticos, pocos años más tarde. Al incluir al hablante en una sociedad cambiante y dinámica, la competencia lingüística pasa de ser un estado a un proceso<sup>103</sup>, y se convierte en «competencia comunicativa».

Para el conocimiento de las manifestaciones sociales del lenguaje es necesario atender a las estructuras del diálogo, es decir, a la construcción de la conversación y del entendimiento de lo que se quiere comunicar:

1) Comprensión en los niveles fonético y semántico: cómo se dice lo que se dice (forma y fondo). El hablante debe ser capaz de comprender y de comunicarse, a pesar de que alguno de los dos niveles sea deficiente o incomprensible, tanto en el mensaje que él emite como en el mensaje que recibe de su interlocutor;

2) Conocimiento del ordenamiento formal básico de la lengua: en el caso del español, el hablante aprende de manera inconsciente

---

<sup>103</sup> Jasone Cenoz Iragui, «El concepto de competencia comunicativa», en Melero Abadía, Pilar (recop.), *El enfoque comunicativo*, Madrid, Instituto Cervantes, consultado el 11 de diciembre de 2012, en Centro Virtual Cervantes, <[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/antologia\\_didactica/enfoque\\_comunicativo/cenoz02.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque_comunicativo/cenoz02.htm)>. Vale la pena la revisión exhaustiva de los documentos que contiene esta antología de la didáctica del español.

que, por ejemplo, las oraciones se conforman a través de sujeto-verbo-objeto. Cuando inicia su educación básica reconoce las reglas del lenguaje mediante el estudio de la gramática española;

3) Este conocimiento básico le permitirá desarrollar su creatividad, lo que le ayudará a alimentar la capacidad para percibir manifestaciones lingüísticas desautomatizadas, lo que significa que una oración dice lo mismo con otras palabras, por medio de juegos del lenguaje que sólo son evidentes de manera posterior al conocimiento básico de la lengua, y

4) Una vez que el hablante tiene un nivel de comprensión del lenguaje figurado o connotación, será capaz de identificar la ambigüedad o plurisignificación de los mensajes emitidos o recibidos. En este nivel, se puede hablar de una competencia comunicativa completa.

En la revisión somera de la lingüística generativa y de los estudios pragmáticos posteriores sobre la competencia comunicativa, nos preguntamos hasta dónde nos llevará el deslinde literario en el campo de la educación básica del español, durante la búsqueda del supuesto aprendizaje sistemático de nuestra lengua a través de las «prácticas sociales del lenguaje» de la vida cotidiana, para el cabal aprovechamiento de las funciones *emotiva, apelativa, referencial, fática, metalingüística y poética*<sup>104</sup> de la literatura.

Respecto a la situación de la lengua literaria frente a la lengua común, Romera se pregunta si «¿forman un mismo sistema lingüístico? o, por el contrario ¿son dos sistemas lingüísticos diferenciados?»<sup>105</sup>; y responde que «ni la lengua se puede enseñar exclusivamente a través de la literatura, ni la literatura se debe enseñar exclusivamente a través de la lengua»<sup>106</sup>. Es conveniente enfatizar sobre la complementariedad de la literatura y los estudios lingüísticos. No se puede

---

<sup>104</sup> Véase la conceptualización de la literatura y sus funciones en Víctor Manuel Aguiar e Silva, «El concepto de literatura. Teoría de la literatura», en *Teoría de la literatura*, 1972, trad. de Valentín García Yebra, Madrid, Gredos, 2005, p. 11-43.

<sup>105</sup> José Romera Castillo, *Enseñanza de la lengua y la literatura*, Madrid, UNED, 1996, p. 126.

<sup>106</sup> Romera, *op. cit.*, p. 127.

desdeñar ni uno ni otro. Como hemos señalado en las características de la competencia comunicativa, ésta nace en la enseñanza y el aprendizaje de los elementos básicos de la lengua española presentes en el uso común y reguladas por la gramática de la lengua; pero tiene su mayor realización en el entendimiento del nivel más profundo de comunicación presente en la literatura, en donde se emplea la lengua de manera figurada. Como consecuencia, además de competencia comunicativa, ya se distingue la competencia poética y la competencia estilística.

Por lo tanto, suponemos que un profesor de español debería ser capaz de discernir con suficiencia tanto las posibilidades de la lengua como su relación con la literatura, por su utilidad educativa y para deleite del espíritu. Con razón, Jakobson comenta que «un lingüista ciego a los problemas de la función poética del lenguaje y un estudioso de la literatura indiferente a los problemas que plantea la lengua y que no esté al corriente de los métodos lingüísticos son igualmente un caso de flagrante anacronismo»<sup>107</sup>.

Es imprescindible la confluencia de disciplinas educativas, literarias y lingüísticas, de tal forma que los estudiantes ejerzan la lectura literaria (para aprender a pensar por sí mismos) y la escritura (como una posibilidad de organización sistemática y creativa de su razonamiento y emociones), en la búsqueda para esplender intensamente al darle sentido a la vida en los ámbitos individual y colectivo. Sin embargo, estas actividades de lecto-escritura literarias se encuentran descontextualizadas en las propuestas para los proyectos escolares, quizá porque doscientas dos páginas de la *Guía para el maestro* de español de los tres grados de educación secundaria, repletas de ingeniosas disertaciones pedagógicas fundamentadas en cuatro «competencias comunicativas»<sup>108</sup>, no les fueron suficientes para explicar

---

<sup>107</sup> Francisco Abad Nebot, «Conferencias de Roman Jakobson», en *Revista Española de Lingüística*, vol. 4, núm. 2, julio-diciembre de 1974, pp. 504-506.

<sup>108</sup> «1. Emplear el lenguaje para comunicarse y como instrumento para aprender. 2. Identificar las propiedades del lenguaje en diversas situaciones comunicativas. 3. Analizar la información y emplear el lenguaje para la toma de decisiones. 4. Valorar

que las actividades deberían responder a las necesidades vitales de los alumnos, lo que va más allá de proporcionar simples recetas para repetir en el salón de clases. Por ejemplo, se recomienda que el alumno redacte un cuento de ciencia ficción, cuando el alumno no se le ha explicado ni en qué consiste el género narrativo, ni el cuento, ni la ciencia ficción, ni la tradición literaria que ha tratado este tema, ni las estructuras literarias o sistemas narrativos a través de los cuales se han planteado mundos posibles a partir de la ciencia.

El *enfoque didáctico comunicativo* utiliza como estrategia didáctica principal, algo que se denomina «prácticas sociales del lenguaje como vehículo de aprendizaje de la lengua»; las cuales, a su vez, se organizan en tres áreas: ámbito de estudio<sup>109</sup>, ámbito de literatura y ámbito de participación social<sup>110</sup>. El ámbito de la literatura es el que desarrollaremos con detenimiento.

Dichas prácticas utilizan, como modalidad de trabajo en la asignatura, los proyectos didácticos<sup>111</sup>, a partir la confrontación con la vida cotidiana del alumno, ya que los expertos de la SEP consideran que los adolescentes «aprenden a hacer haciendo»; sin embargo, surgen numerosas dudas sobre el cómo van a estar «haciendo» algo que

---

la diversidad lingüística y cultural de México.» (Programas de estudio 2011. Guía para el maestro. Educación básica. Secundaria. Español, México, SEP, 2011, pp. 22-23).

<sup>109</sup> El ámbito de estudio se refiere a las prácticas de expresión oral y escrita de los alumnos durante su educación media. Leer para aprender, escribir y compartir información a través del discurso académico.

<sup>110</sup> El ámbito de la participación social consiste en la revisión de textos administrativos y jurídicos a través de los cuales se norma la participación social de los individuos.

<sup>111</sup> El trabajo por proyectos didácticos permite que los alumnos se acerquen gradualmente al mundo de los usos sociales de la lengua, ya que en cada momento es indispensable que movilicen conocimientos previos y aprendan otros, trabajando con situaciones cercanas a la cotidianidad escolar, de tal forma que *aprenden a hacer haciendo* (Programas de estudio 2011. Guía para el maestro. Educación básica. Secundaria. Español, México, SEP, 2011, p. 26).

desconocen. ¿Cómo pueden describir, interpretar y evaluar un texto literario sin los conocimientos previos necesarios? ¿Los profesores de español están capacitados para aplicar estas estrategias? ¿El currículo está desligado de la praxis en el aula?, ¿Acaso el programa se refiere a los usos sociales de la lengua castellana en la calle y en la televisión?

El ámbito de literatura consiste en prácticas de lectura de textos literarios, «mediante la comparación de las interpretaciones y en el examen de las diferencias los alumnos aprenden a transitar de una construcción personal y subjetiva del significado»<sup>112</sup>, a una más social o intersubjetiva»<sup>113</sup>. ¿En qué consisten esas interpretaciones señaladas en la *Guía para el maestro* (en alegorías fantásticas o conmovedoras)? ¿Cómo se lleva a cabo la crítica literaria? ¿Qué modelos descriptivos, de análisis y de evaluación de textos literarios se utilizan?, ¿narratología, métrica, estilística, hermenéutica, semiología, pragmática, una reunión heterodoxa de acuerdo a las exigencias del texto? ¿A cuáles interpretaciones se refiere: a las de los alumnos, a las de los profesores, a las de los profesores, a las de *Google* o a las de los *reality show*? ¿Qué conocimiento de teorías de la literatura, modelos de crítica literaria e historias de la literatura subyacen en este planteamiento supuestamente «didáctico»? ¿Cómo enseñar literatura escrita en español si no se ha comprendido la propia lengua?

De acuerdo a esta *Guía para el maestro*, se considera la revisión de cuentos de ciencia ficción, textos de lírica popular, algunos poemas de escritores hispanoamericanos de las vanguardias del siglo XX, etcétera. ¿Se trata de la comedia de la honradez? ¿Los profesores de español están preparados para el ejercicio de la crítica literaria o se conforman con repetir fórmulas manidas o literatura parasitaria generada por el sistema de recompensas pavlovianas del mundo académico? ¿Es tiempo perdido considerar que los profesores de español requieren la preparación especializada que «otorga» un posgrado?

---

<sup>112</sup> ¿Cuál significado?, ¿dónde dejan nuestros expertos de la SEP la polisemia de la literatura y la plurisignificación de los textos literarios?

<sup>113</sup> SEP, *Programas de estudio 2011. Guía para el maestro. Educación básica. Secundaria. Español*, México, SEP, 2011, pp. 24-26.

La queja sobre los currículos de español de secundaria anteriores a 1993 tendía a señalar que se incorporaba a la literatura, tan sólo como una retahíla de fechas, nombres de autores, géneros y antología sucinta de textos, organizados de manera historicista. En cambio, en la actualidad, se asume una postura curricular relativista en la enseñanza del español: sólo se brinda a los estudiantes algunos trazos literarios desprovistos de sentido, presentados de manera fragmentaria y desorganizada, que tienden a fomentar el intercambio en el aula de «impresiones» anárquicas.

Otro problema paralelo es la puesta en práctica del enfoque comunicativo, pues ya García Valero revela que

conforme a la cédula personal del docente –proporcionada por el centro escolar–, se prevé que el maestro carece de un perfil docente acorde con la asignatura a impartir y falta de conocimiento del objeto de estudio, aspectos que fueron evidentes desde el desarrollo de las sesiones y dejaron de manifiesto que no tiene conocimiento de didáctica sobre lengua materna; no se evidencia como un lector y escritor de textos, ni promueve, desde las prácticas docentes, el desarrollo de competencias comunicativas<sup>114</sup>.

#### 4. LA PAJA EN EL OJO AJENO: A MANERA DE CONCLUSIONES

La didáctica de la lengua y la literatura en la formación de docentes abarca el estudio de ciertas estrategias para el fomento de lectura y escritura; sin embargo, consideramos necesario un replanteamiento curricular que fundamente la preparación para la docencia y la investigación de los profesores de español de secundaria en cuatro ejes fundamentales: 1) la teoría de la literatura, 2) la crítica literaria, 3) la historia de la literatura y 4) la lingüística del español, tanto en

---

<sup>114</sup> Laura Beatriz García Valero, «Análisis de la práctica docente desde la operación del Programa de español de educación secundaria 2006», en *Revista de Investigación Educativa*, núm. 13, julio-diciembre de 2011, consultado el 11 de diciembre de 2012, <[http://www.uv.mx/cpue/num13/practica/Garcia-Practica docente.html](http://www.uv.mx/cpue/num13/practica/Garcia-Practica%20docente.html)>.

los estudios del habla cotidiana como en su colaboración con la literatura. No se trata sólo de leer un poema, pues para el filólogo «comprender quiere decir integrar un determinado texto en el contexto de la historia de la lengua, de la forma literaria, del estilo, etcétera. Y finalmente, en el todo del nexo vital histórico»<sup>115</sup>.

Pensamos que los futuros maestros podrían ser capaces de reflexionar desde la pedagogía, sobre la literatura y la lingüística, mediante el conocimiento pleno y directo de la tradición literaria, para trascender por medio de una educación humanística profesional y científica, y no conformarse con sólo describir temas y argumentos de los textos aludidos en la *Guía para el maestro* y en el libro «de-testo».

El docente especializado en español no puede reducirse a intentar demostrar la función comunicativa de nuestra lengua en el nivel básico, sino que debe procurar el estudio sistemático de la lengua en relación con la literatura, es decir, vincular como le ha sido indicado, el aprendizaje oficial de la lengua frente a la manifestación poética de la literatura en una sola materia.

Las bibliotecas de aula promueven la lectura de una selección de obras ilustradas profusamente, que no siempre llegan a manos de los alumnos. Cabría actualizar esta selección, priorizando la lectura completa, no en resúmenes, de los clásicos de la literatura universal<sup>116</sup> que permitan al alumno conocer otras vías de la existencia y educar su mirada creativa, crítica y estética; para que en su acercamiento a la literatura trabajo le permita abrasar el amor por una verdad profunda que subyace en cada texto literario, mediante el ejercicio crítico, reflexivo y analítico; encender el fuego apasionado en los corazones niños por los clásicos, cuya voz perdurable a través de la lectura quizá pueda propiciar el desarrollo de las habilidades del pensamiento

---

<sup>115</sup> Hans-Georg Gadamer, *Verdad y método. Fundamentos de una hermenéutica filosófica*, 1960, 11ª ed., Salamanca, Sígueme, 2005, p. 410.

<sup>116</sup> Un factor fundamental de la didáctica del español es que el alumno esté en contacto directo con los textos literarios, en ediciones dignas desde una perspectiva filológica. Es *conditio sine qua non* para despertar la propia conciencia estética.

creativo sobre los problemas fundamentales de la condición humana y de las relaciones sociales.

Miguel Ángel Garrido se refiere a la crisis actual de la enseñanza de la literatura («mediocridad y desinterés por la literatura»), debido a que «el espíritu crítico y la pasión por la belleza son sustituidos por un acarreo erudito de datos como fin en sí mismo»<sup>117</sup>. Los alumnos desprovistos de criterios suficientes frente a la literatura son acosados por una avalancha de literatura parasitaria generada en el ambiente universitario. Datos históricos o biográficos de escritores son la puerta falsa en la supuesta evaluación estética de un sistema narrativo o de un poema. De esta forma, las apreciaciones diletantes sobre obras literarias se reducen a la ingeniosa concepción fantástica de alegorías, referencias exquisitas o anécdotas sobre la trama.

Las discusiones sobre pedagogía y didáctica del español en el aula se vuelven estériles, cuando el profesor y el alumno carecen de una formación sistemática en la lengua y la literatura que les permita pensar por sí mismos, aunque dicho acto cueste más trabajo.

Si los profesores nos encontramos desprovistos del entusiasmo y criterios estéticos para valorar un poema, una novela o un ensayo, ¿cómo podríamos fomentar los hábitos de la lectura y la escritura? ¿Cómo podríamos enseñar lengua y literatura sin la capacidad crítica para la educación humanística y el goce estético?

Beristáin aconseja comenzar las aproximaciones a partir de una lectura ingenua, una búsqueda de la comprensión literal del contenido de la obra. De manera similar, Lázaro Carreter recomienda una lectura atenta del texto para encontrar el tema y el argumento, para que posteriormente se susciten las necesarias evaluaciones sobre la armonía entre la forma y el fondo en la estructura literaria. Alfonso Reyes nos lleva a la finalidad: el deslinde de lo literario.

Ante cada obra, nos podríamos preguntar ¿por qué este escritor concibió esta estructura literaria y no otra manera diferente?, ¿cómo construyó su estilo? Desvelar los misterios de cada texto, cubierto

---

<sup>117</sup> Garrido, Miguel Ángel, *Nueva introducción a la teoría de la literatura*, 2000, 3ª ed., Madrid, Síntesis, 2004, p. 357.

para el lector con cierta oscuridad, debido a la distancia temporal y espacial que nos separa de la creación, es una empresa humanística apasionante.

¿Acaso conviene detenerse ahora en los problemas de la lectura en voz alta: el deletreo, el caos en la acentuación, la ortografía inoperante? ¿Al ninguneo de los signos de puntuación? ¿Al temor y al temblor?

Creemos que es fundamental la incorporación de la lectura en voz alta como estrategia didáctica en los programas de español de secundaria. Felipe Garrido señala que en la escuela hay que leer en voz alta, dedicarle cuando menos media hora, todos los días. No inflamemos nuestro espíritu en arbitrarias invenciones didácticas: basta lo concreto.

Tuvimos el atrevimiento de referirnos al analfabetismo funcional, tratando el tema de la didáctica de la literatura, ¿estamos en posibilidad de leer para aprender, de acuerdo a las circunstancias actuales? Miguel Ángel Garrido, para enfrentar la inercia en este ámbito, propone algunas consideraciones relativas a la didáctica de la literatura:

- a) Interrelación lengua-literatura;
- b) La literatura es un espacio autónomo que se nutre de sí mismo;
- c) Capacitar al alumno para valorar los textos, ofreciéndole, para ello, herramientas dúctiles, no dogmáticas, que le ayuden a reconocer y apreciar el talento literario;
- d) La lectura ha de ser una relación creativa y vital con la obra;
- e) Fomentar el espíritu crítico en el alumno, y
- f) La comprensión de la lectura como un acto irreductible de libertad personal<sup>118</sup>.

Un nuevo enfoque didáctico, con una perspectiva humanista, que vincule a la lengua con la literatura, tiene la enorme dificultad de resolver el cómo se desarrollará el proceso de acercamiento a los textos.

¿Qué competencias se adquieren simulando que se describe, interpreta y evalúa un texto, cuando en realidad el trabajo apenas se reduce a generar impresiones alegóricas desprovistas de los avances de la

---

<sup>118</sup> Garrido, Miguel Ángel, *op. cit.*, pp. 375-376.

ciencia de la literatura? Las competencias comunicativas desligadas de la capacidad crítica y el libre albedrío pueden propiciar la alienación.

¿En realidad el contacto con la literatura es la tabla de salvación para los problemas de vacío existencial y de crisis sociales? No sabemos. El abordaje de los universos narrativos y de la poética de cada escritor, requiere de una preparación académica sistemática y coherente. Cuando acudimos a un médico, podemos aceptar o no su diagnóstico; pero creemos difícil que alguien pudiera corregirlo con respecto a la manera de describir, interpretar y evaluar las enfermedades. En cambio, casi cualquier persona se siente suficientemente capacitada para deslindar un texto poético, a su manera.

Tal vez valdría la pena volver a pensar si contamos con la cultura necesaria para comentar un texto literario y compartir el gozo y aprendizaje que suscitan en el alma; reflexionar si el enfoque comunicativo es la respuesta suficiente a los problemas didácticos en la enseñanza del español.

### 6. FUENTES

ABAD Nebot, Francisco, «Conferencias de Roman Jakobson», en *Revista Española de Lingüística*, vol. 4, núm. 2, julio-diciembre de 1974, pp. 504-506.

AGUIAR e Silva, Víctor Manuel de, «El concepto de literatura. Teoría de la literatura», en *Teoría de la literatura*, 1972, trad. de Valentín García Yebra, Madrid, Gredos, 2005, p. 11-43.

ALSINA Clota, José, *Problemas y métodos de la literatura*, Madrid, Espasa Calpe, 1984.

ARISTÓTELES, *Poética*, versión trilingüe de Valentín García Yebra, Madrid, Gredos, 1974.

BAL, Mieke, *Teoría de la narrativa. Una introducción a la narratología*, 1977, Madrid, Cátedra, 1985.

BERISTÁIN, Helena, *El Barroco mexicano. Luis de Sandoval Zapata*, México, Marsabe, 2001.

BLECUA, Antonio, *Manual de crítica textual*, Madrid, Castalia, 1983.

CENOS Iragui, Jasone, «El concepto de competencia comunicativa», en Melero Abadía, Pilar (recopiladora), *El enfoque comunicativo*, Madrid, Instituto Cervantes, consultado el 11 de diciembre de 2012, en Centro Virtual Cervantes, <[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/antologia\\_didactica/enfoque\\_comunicativo/cenoz02.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque_comunicativo/cenoz02.htm)>.

CERÓN Aguilar, Salvador, *Un modelo educativo para México*, México, Santillana, 1998.

CERVANTES Saavedra, Miguel de, *El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha, 1605-1615*, ed. crítica de Florencio Sevilla Arroyo, Guanajuato, Gobierno del estado de Guanajuato, Fundación Cervantina de México, Museo Iconográfico del Quijote, Universidad de Guanajuato, 2010.

DIJK, Teun A. van, *Texto y contexto. Semántica y pragmática del discurso*, Madrid, Cátedra, 1980.

DOMÍNGUEZ Caparrós, José, *Orígenes del discurso crítico*, Madrid, Gredos, 1993.

—, *Teoría de la Literatura*, Madrid, Centro de Estudios Ramón Areces, 2002.

ESCANDELL, Ma. Victoria, *Introducción a la Pragmática*, Barcelona, Anthropos, UNED, 1993.

ESTÉBANEZ Calderón, Demetrio, *Diccionario de términos literarios*, Madrid, Alianza, 1996.

GADAMER, Hans Georg, *Verdad y método. Fundamentos de una hermenéutica filosófica*, 1960, 11ª ed., Salamanca, Sígueme, 2005.

GARCÍA Valero, Laura Beatriz, «Análisis de la práctica docente desde la operación del Programa de español de educación secundaria 2006», en *Revista de Investigación Educativa*, núm. 13, julio-diciembre de 2011, consultado el 11 de diciembre de 2012, <[http://www.uv.mx/cpue/num13/practica/Garcia-Practica docente.html](http://www.uv.mx/cpue/num13/practica/Garcia-Practica%20docente.html)>.

GARRIDO, Felipe, *Cómo leer (mejor) en voz alta: guía para contagiar la afición a leer*, México, UNAM, 1990.

GARRIDO, Miguel Ángel, *Nueva introducción a la teoría de la literatura*, 2000, 3ª ed., Madrid, Síntesis, 2004.

LÁZARO Carreter, Fernando, y Esteban Correa Calderón, *Cómo se comenta un texto literario*, 1966, 24ª ed., Madrid, Cátedra, 1985.

LLEDÓ, Emilio, «Necesidad de la literatura», en *Elogio de la infelicidad*, 2005, 6ª ed., Madrid, cuatro ediciones, 2006, pp. 153-159.

REYES, Alfonso «El deslinde», en *Obras completas*, t. XV, México, FCE, 1963, pp. 15-422.

ROMERA Castillo, José, *Enseñanza de la lengua y la literatura*, Madrid, UNED, 1996.

SEP, *Programas de estudio 2011. Guía para el maestro. Educación básica. Secundaria. Español*, México, SEP, 2011.

—, *Reforma de la educación secundaria. Fundamentación curricular. Español*, México, SEP, 2006.

SHERIDAN, Guillermo, «Construir dulcineas», en *Revista de la Universidad de México*, núm. 72, febrero de 2010, pp. 11-18.

WELTE, Werner, *Lingüística moderna. Terminología y bibliografía*, Madrid, Gredos, 1985.

## LA CULTURA ESCOLAR DENTRO DEL AULA

Por Lourdes García Zárate

Una parte significativa del trabajo docente consiste en identificar necesidades educativas, para planear estrategias que ayuden a atenderlas; sin embargo, entre lo planeado y lo que se lleva a cabo en el aula, existe un espacio que es conveniente considerar: la forma de relacionarse cotidianamente en el interior del aula y la manera en que se relacionan las personas en el espacio institucional. Ambos factores influyen en la cristalización de lo que se tiene planeado. A estas formas de establecer la vida cotidiana en las instituciones educativas, se le podría llamar *cultura escolar*.

El concepto de *cultura escolar* tiene sus orígenes en los años 70, cuando por primera vez se reconoce la importancia de identificar las formas de vida de una institución escolar, para tener mayores posibilidades de éxito, ya sea en el trabajo áulico o en el desarrollo de proyectos institucionales.

Para comprender la cultura escolar en un centro educativo, se han propuesto diferentes modelos para caracterizarla; sin embargo, al analizarlos, se observó que es necesario adecuarlos a cada contexto particular.

El propósito de este trabajo es identificar un modelo que ayude a caracterizar la cultura escolar de una escuela Normal Mexicana, a partir de un modelo teórico propio, útil para comprender que los diferentes

actores de la comunidad educativa reformulan la conceptualización acerca de normas, ceremonias y lo que se valora en su comunidad.

Para alcanzar este propósito fue necesario partir desde la reconstrucción del concepto de cultura escolar; se elaboró posteriormente un modelo que atendiera a los elementos básicos que la constituyen y, con dicho modelo, se caracterizó como la cultura escolar de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí (BECENE).

Desde hace décadas, la cultura escolar es reconocida ampliamente como clave del cambio educativo, puesto que «no basta cambiar el currículo, la pedagogía, o la organización de las instituciones educativas, sino que habría que cambiar lo que constituye su esencia: la cultura» (Sarason, 1971, p.67). La importancia de la cultura escolar, se centra también en una alternativa epistemológica que entiende la formación de todos los actores de la escuela como un proceso permanente de reconstrucción conceptual, reestructuración continua de los modos de representación, comprensión y actuación; de acuerdo con las experiencias y reflexiones que cada sujeto vive con los objetos, persona y contextos que rodean su existencia profesional. Sin embargo, es habitual que se deje al azar este proceso.

Identificar las formas de vida y los modos de relación de los diferentes actores de una escuela tiene que ver con varios problemas comunes; por ejemplo, la descontextualización del currículo oficial con escenarios presentes al momento de hacer la práctica docente (Sacristán, 2002); la desarticulación entre teoría y práctica (Zeichner, 2010), la ausencia de investigación educativa en la acción docente (Tom, 1997), o el alejamiento entre gestión escolar y cultura escolar; que evidentemente obstaculizan el desarrollo de proyectos o planes de trabajo de los profesores.

La práctica docente está vinculada con la cultura escolar, la primera enfrenta un escenario complejo, incierto y cambiante, en donde se producen interacciones profesor y alumno viven, observan, relacionan, contrastan, cuestionan y reformulan, dentro y fuera del aula. La escuela es uno de los espacios en donde se genera conocimiento,

que implica una interacción permanente entre cultura escolar y teoría o contenido a abordar.

Por lo tanto, las prácticas de una escuela están enmarcadas por su cultura y caracterizarlas permite comprender la integración indisoluble, pero compleja, de los elementos lógicos y racionales con los emotivos y motivacionales de los sistemas de interpretación y acción de los sujetos que están involucrados.

Nuestra forma de describir el mundo es generada por las relaciones humanas, sin embargo la reflexión en la última década se ha dado sobre la importancia a las interacciones sociales para el funcionamiento armónico de una comunidad, para interactuar con los demás configuramos descripciones sobre el mundo y nuestras circunstancias. Estas descripciones no son espejos o imágenes individuales, «no son construcciones del mundo basadas en un sólo punto de vista» (Gergen, 1992., p.178). Más bien, las descripciones del mundo se construyen a partir de las relaciones con los demás y son medios que permiten a los seres humanos adueñarse del mundo para su propio uso, porque no hay ninguna realidad que exista independientemente de las personas.

Si consideramos que el hecho educativo no se produce en el vacío sino en un contexto interactivo que involucra distintos actores comprendemos que el aprendizaje implica procesos y acciones que superan el plano individual. Dicho de otro modo, los procesos de enseñanza y de aprendizaje son, también, fenómenos sociales en los que confluyen e interactúan múltiples factores. En este sentido, desde una perspectiva psicosocial se afirma que «la cultura escolar constituye un proceso de socialización primaria» (Berger & Luckman, 1991, p.203), estos expertos señalan que este tipo de conocimiento surge de manera empírica y se organiza sistemáticamente. Por esta razón, el conocimiento queda arraigado y se implanta con solidez.

La metodología empleada es cualitativa porque ésta se distingue por su capacidad para comprender las dimensiones del ser humano. Asimismo, se trabajó con el método interpretativo básico, porque la perspectiva interpretativa ofrece la posibilidad de conceptualizar a la cultura como una significación compartida, en un proceso construido

por los diferentes actores; pero que difieren en cómo se producen realidades y significaciones.

La información se recabó por medio de entrevistas semiestructuradas que se interpretan desde la perspectiva del constructivismo social de Gergen, quien busca explicar cómo las personas llegan a describir, explicar o dar cuenta del mundo donde viven.

Para el tratamiento de la información se utilizó el *software Atlas.ti* y se elaboró la matriz hermenéutica, conjuntando todas las entrevistas en un solo archivo. Este archivo se introdujo al programa y posteriormente se inició con un proceso de conceptualización, categorización, organización y estructuración. Con las unidades de análisis tomadas del modelo, como son valores, ceremonias y normativa, para así proceder a caracterizar la cultura escolar.

Comprender la cultura escolar de un centro educativo implica construir los significados a partir de diferentes actores que la integran, puesto que la realidad, de acuerdo al constructivismo social, se construye a partir de las relaciones con los demás; la realidad se da cuando dos o más personas coinciden en sus percepciones respecto a un objeto o suceso; por lo tanto, la cultura escolar se construye a partir de la mirada de los diferentes actores que conforman la comunidad.

Se aplicaron en total nueve entrevistas entre los diferentes actores escolares de la BECENE, distribuidos de la siguiente manera: tres profesores de licenciatura, con plaza de tiempo completo y con más de cinco años de experiencia en la institución, dos personas de apoyo con más de cinco años de experiencia y cuatro alumnos de diferentes licenciaturas.

En este estudio la conceptualización de la cultura escolar la concibe como una estructura o modelo socialmente organizado y delimitado en un contexto históricamente específico, simbólicamente representado con significados, interiorizados de modo relativamente estables por los diferentes actores de la institución educativa en forma de representaciones objetivadas y comunicadas entre sí por medio de un código.

Esta construcción teórica es producto de una exhaustiva revisión bibliográfica sobre el tema, debido a que conceptos como

la cultura escolar son los patrones de significado transmitidos históricamente, incluyen las normas, los valores, las creencias, las ceremonias, los rituales, las tradiciones, y los mitos comprendidos, quizás en distinto grado, por los miembros de la comunidad escolar (Stolp y Myers, 1994, p. 56).

Son conceptos que retoman a los expertos de este tema, como Durham (1984), Geertz (1984) y Giménez (2005), pero que, al momento de concretizarlo en la práctica al interior de las escuelas mexicanas, hay algunas diferencias; es por ello que se consideraron a los autores base para elaborar un concepto que atendiera mejor a las necesidades propias.

Algunos conceptos de cultura de los autores más representativos son Durham (1984), Geertz (1984) y Giménez (2005), los cuales se muestran en el siguiente cuadro, con la intención de identificar los elementos comunes que se consideraron para reestructurar el concepto de cultura escolar:

(Durham, 1984)	(Geertz, 1984)	(Giménez, 2005)
La cultura es el proceso de continua producción, actualización y transformación de modelos simbólicos, a través de la práctica individual y colectiva, en contextos específicos y socialmente estructurados.	La cultura es la organización social de significados, interiorizados de modo relativamente estables por los sujetos en forma de esquemas o representaciones compartidas y objetivados de forma simbólica, todo ello en contextos históricamente específicos y socialmente estructurados	La cultura es el conjunto de hechos simbólicos presentes en una sociedad, o bien, la organización social del sentido como pautas de significado, históricamente transmitidos y encarnados e formas simbólicas, en virtud de los cuales los individuos se comunican entre sí, y comparten sus experiencias, concepciones y creencias

La cultura sólo se da en comunidades socialmente estructuradas en contextos históricamente específicos, con modelos simbólicos o representaciones, las cuales se comunican y comparten entre sí sus integrantes.

Los puntos que son mencionados por dos de los tres autores citados no son menos importantes, ya que estos elementos contribuye a su especificación, puesto que no es posible delimitarlos, ya que es un concepto en constante movimiento, por lo tanto los elementos que le dan consistencia a este concepto son los símbolos, como portadores de un significado social, que se construyen individualmente y se comparten para volver a reconstruir y actualizar constantemente, lo que es una práctica individual y colectiva por sus representaciones, las cuales comparten entre sí.

Por lo tanto, la cultura está conformada por las estructuras y modelos socialmente organizados, simbólicamente representados y delimitados en contextos históricamente específicos. Los símbolos tienen un significado social que es compartido y reconstruido por sus integrantes entre sí a través de representaciones que se comunican por diversos códigos.

Esta caracterización de cultura fue un primer acercamiento a lo que se estaba buscando en esta investigación; el concepto de cultura escolar, es decir, a la que se da dentro de un «mundo concreto»: la escuela. Se hizo una estructuración analizando cada uno de los elementos que la integran, la identifican y la definen en el mundo práctico de la escuela.

La escuela es una comunidad socialmente organizada por la normativa y los planes y programas de estudio; además, las escuelas están al servicio de un sistema, es decir, forman parte de un todo social. Estos elementos le dan identidad, como señala Giménez (2005); por lo tanto, convino a este trabajo adoptar los anteriores conceptos y adecuarlos a la escuela.

Ahora bien, para que el concepto de cultura escolar pueda definirse en un constructo que permita el análisis de las instituciones educativas es preciso determinar cómo se refleja en la escuela; es decir, es

necesario identificar cuáles son los elementos comunes en las escuelas que nos permiten comprender su cultura escolar.

Los elementos comunes en las escuelas, se suscitan a partir de las categorías de un sistema social como edad, sexo, raza; y el desarrollo de un currículo a través de un programa de trabajo, lo que necesita una solución a partir de su organización. Considerando que es difícil alterar estos rasgos, la organización escolar tendría que comprender la cultura de su centro a través de un modelo que le permita identificar los significados aprendidos que conforman el marco de referencia de los diferentes actores escolares. De esta forma, la cultura puede conectar su organización y las categorías sociales de los sujetos, y se convierten en rasgos distintivos de cada escuela. Pero, ¿es posible crear un modelo de cultura escolar?

En revisión documental, se encontró que ante la necesidad de caracterizar la cultura escolar, se establecen diversos modelos, por ejemplo: Peterson (1999) habla de las culturas escolares positivas y negativas; Saphier & King (1985) y Deal & Kennedy (1983) de las culturas fuertes o débiles; Peterson & Brietzke (1994) hablan de las culturas escolares colaborativas; Levine & Lazzote (1990) de las culturas efectivas; Karpicke & Murphy (1996) de las culturas escolares productivas, y Patterson (1993) de las culturas escolares crecientes.

A pesar de diferentes categorizaciones de la cultura escolar, hay rasgos en común tales como reconocer que la cultura escolar no es un conocimiento aislado, sino que conforma una estructura conceptual intuitiva, muy arraigada; que precede a la enseñanza formal, la cual difiere con los conceptos científicos y, en consecuencia, genera interferencias en el aprendizaje; por lo tanto, no se puede continuar dejando al azar la caracterización de la cultura escolar.

Sarason (1971) mostró la importancia de cultura escolar como un medio para sostener las innovaciones educativas; mientras Hargreaves (1995) se preguntó si es posible desarrollar modelos comprensivos de cultura escolar que permitan su inclusión en los estudios de efectividad escolar. Esto es posible tratando los aspectos de orientación del estudio de la cultura de un grupo en la escuela como son los

## DESAFÍOS EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES EN EL SIGLO XXI

maestros, los alumnos, categorías de un sistema social. Además, es importante que este sea creíble o posible de aplicar.

A continuación se presentan algunas consideraciones en la elaboración de un modelo comprensivo de la cultura escolar:

a) Las creencias y valores que se entretajan y comparten los miembros de una comunidad (Deal & Kennedy, 1983);

b) Las ceremonias, rituales o símbolos que conforman la lente a través del cual las personas ven y representan el mundo (Hargreaves, 1994), y

c) La cultura escolar permite que se comprendan las reglas escritas y las reglas no escritas, las tradiciones, las normas y los valores que inciden en todas las personas que forman parte de una comunidad, y se reflejan en la manera de actuar, de vestir, de lo que se habla (Deal & Peterson, 1999).

A partir de los elementos anteriores, se estructuró este modelo comprensivo de cultura escolar que está pensando para ser finalizado con la información que se recaban de entrevistas y observaciones que se realizan en el campo de trabajo.

El nivel de logro de este modelo comprensivo de la cultura escolar está referido a unidades pequeñas como aulas y escuelas, no es el apropiado para estudiar la cultura a nivel más extenso.

Modelo comprensivo de la cultura escolar		
Dimensiones	Elementos comunes	Observables
Contexto escolar	Normativa, reglas escritas y no escritas Ceremonias, rituales, símbolos Valores, lo construido como lo importante en la escuela.	Conductas Diálogos Objetos Logotipos Imágenes

Contexto aúlico	Normativa, reglas escritas y no escritas Ceremonias, rituales, símbolos Valores, lo construido como bueno y lo malo	Conductas Diálogos Objetos Logotipos Imágenes
-----------------	---	---

Para identificar los elementos que caracterizan a la cultura escolar, partiremos de los aspectos que constituyen el modelo; es decir, de la normativa, las ceremonias y los valores, los cuales fueron analizados. Se encontró que los elementos que conforman la normativa: Regla escrita: cuando el sujeto hace referencia a algún documento, artículo, reglamento, norma, manual de funciones.

Regla no escrita: cuando se realizan las tareas en conformidad con la costumbre o la práctica usual.

Administración: indicaciones orales u escritas para organizar una actividad como asignación de cargas horarias u comisiones.

Las ceremonias tienen los siguientes elementos:

Lo que te gusta: se rescatan los momentos más significativos de las ceremonias, los cuales fortalecen el sentido de pertenencia, lo que les gusta, permite visualizarlo que han tomado los diferentes actores a partir de su interacción en la escuela.

Objetos: edificios, uniformes, canchas, silbatos, trajes, lentes, fotografías.

Sentimientos: alegría, estrés, tristeza, tranquilidad y su relación con la institución.

Expectativas: ideales que expresa el actor que dirigen sus acciones en relación con la institución.

Y por último, los valores, que posee el mayor número de elementos:

Retos: lo que es más importante en los actores, pretende visualizar los ideales, lo que persigue con su día a día, y que explica el por qué de algunas de sus acciones.

Lo que hay que evitar: clarifica lo que esta comunidad sanciona, las acciones que pondrían a cualquier sujeto fuera de la comunidad normalista.

**Relaciones sociales:** construyen y significan la realidad percibida por los actores de una comunidad, las relaciones constituyen sólo un elemento del contexto.

**Frases:** es una expresión conocida y repetida, que suele ser citada en diversos contextos formada por dos o más palabras cuyo significado es de uso común, se utiliza con proverbio, en algunas ocasiones en sentido figurado.

**Relaciones de evaluación:** todas aquellas situaciones que surgen a partir de la evaluación, considerando a este como posible punto de desacuerdo.

**Relaciones, elementos de orientación:** todas las acciones que recibió el entrevistado para iniciarse en la comunidad normalista.

**Relaciones, interés por el otro:** cualquier expresión de atención hacia algún compañero.

**Expectativas del otro:** cuando el entrevistado refiere lo que esperaba que realizara el otro en función del contexto.

**Conductas:** acciones concretas que refieren los entrevistados de otros.

**Conflicto:** acciones que realiza el sujeto ante una situación de apremio.

Para significar a la normativa, los profesores parten de la idea de que los encargados de conocer y hacer cumplir la norma son las autoridades o bien los mando medios, porque esta es una de las tareas que les corresponde por el papel que desempeñan al interior de la organización. Pareciera que cuando algún sujeto de la comunidad normalista no ocupa algún puesto dentro de la organización de la escuela puede limitarse a cumplir indicaciones.

Lo que valoran los profesores dentro de la BECENE: el cumplimiento del trabajo académico, bajo cierta metodología que coloca al docente como guía, porque marca las pautas a seguir. Por lo tanto, algunas de las acciones docentes más valoradas son la asistencia, puntualidad, formalidad en su desempeño (entendiendo a esta como cuidados en las formas de expresarse y de vestir), organización y planeación de la materia, y dominio del tema. Por parte de los estudiantes, se valora su atención durante las clases, cumplimiento de las tareas y disposición al trabajo.

Considerando el punto de vista de los diferentes actores que conforman la comunidad normalista se construyó el significado de la normatividad, las ceremonias y los valores, elementos que conforman la cultura escolar y cómo éstos influyen en el trabajo áulico del profesor de diferente manera debido a que cada profesor tiene un estilo único; sin embargo, podemos encontrar algunas generalidades.

Hay profesores que son muy organizados y que procuran cumplir con cada una de las actividades propuestas en los diferentes proyectos a desarrollar al interior del aula; puede decirse que desarrollan su planeación con mayor apego a la normativa.

Otros profesores, valoran más la solución de problemas en la práctica docente, por encima de la teorización de la misma, como el control de grupo en la escuela de práctica, el llevar relaciones sociales exitosas con los demás; es decir, importan las personas y el trato amable más que la normativa. Aunque es lógico pensar que si en la comunidad normalista las relaciones sociales giran en torno de los planes y programas de estudio, entonces el punto de conflicto entre los maestros y los alumnos es la calificación porque es el producto del proceso enseñanza aprendizaje.

El conflicto dentro de la BECENE se resuelve en función de la cantidad y la calidad de las relaciones sociales en combinación con la posición social del sujeto implicado. Por ejemplo, cuando hay un conflicto entre alumno y docente, si el docente además ocupa algún cargo administrativo, el docente tiene mayores posibilidades de resolver el conflicto a su favor. Si el conflicto surge entre docente y docente, tiene mayores posibilidades de resolver el conflicto a su favor el docente que además ocupe un cargo administrativo. Por último, si el conflicto surge entre iguales, alumno-alumno, administrativo-administrativo, el conflicto se resolverá a favor del actor que mejor conozca la norma y mejores relaciones sociales entable con la autoridad.

Los resultados de esta investigación arrojaron que la cultura escolar de la BECENE se caracteriza por estar regulada por la normatividad, la cual es aplicada por las diferentes autoridades de la misma y que sus procesos de aculturación se dan básicamente a través de las ceremonias como el festejo del aniversario, en donde la convivencia

cara a cara les permite a sus actores integrarse a esta comunidad, estos saberes sociales se transmiten a través de emociones sentimientos por medio del himno normalista, objetos e imágenes como el logotipo y/o edificio de la normal que quedan impregnados en el ser humano con mayor fuerza, debido a que proporciona a los miembros de la organización las interpretaciones de lo compartido, para que sepan cómo se espera que piensen y actúen diferentes actores al apropiarse de los roles y actitudes así como su significado y valor.

Este trabajo ofrece una alternativa de sistematización de la cultura escolar que permita realizar un análisis que implique la reflexión y planteamiento de preguntas alrededor de las prácticas escolares cotidianas, que normalmente a nivel teórico no se tienen en cuenta, con el propósito de crear a partir de lo que se observa nuevas ideas que permitan caracterizar la cultura escolar.

Las dudas que se han generado después de este ejercicio tienen que ver con el hecho de que si se reconoce que la BECENE se relaciona a través de la norma, como se relacionan las demás escuelas, por lo tanto necesariamente otra escuela tendrá su propia forma de relacionarse.

### FUENTES:

BERGER & Luckman. (1991). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrurtu.

DURHAM, E. R. (1984). *Cultura e ideología. Datos*. *Revista de Ciências Sociais*, Río de Janeiro, 71 88.

DEAL & Kennedy, D. T. (1983). *La cultura y la actuación escolar*. *Educational Leadership*, 140, 141.

DEAL & Peterson, D. T. (1999). *Formando la cultura escolar; el corazón de la dirección*. San Francisco: El Jossey-bajo.

GEERTZ, C. (1984). *La interpretación de la cultura*. Nueva York: Siglo XXI.

GERGEN, K. (1992). *El yo saturado. Dilemas de identidad en el mundo contemporáneo*. (vol 1.). (L. Wolfson, trad.). Madrid: Paidós.

GIMÉNEZ, M. G. (2005). *Teoría y análisis de la cultura*. México: CONACULTA.

HARGREAVES, A. (1995). *La renovación en la edad de paradoja. La dirección educativa* 14-15.

HARGREAVES, A. (1994). *Los maestros cambiantes, los tiempos cambiantes; maestros que trabajan la cultura en la edad posmoderna*. Londres: Cassell.

PATTERSON, J. (1993). *El liderazgo en las escuelas del mañana*. Alexandria: VA: ASCD.

PETERSON, J. B. (1999). *Maps of meaning: the architecture of belief*. Nueva York: Routledge.

PETERSON & Brietzke, K. D. (1994). *Building Collaborative Cultures: seeking ways to reshape urban scholls: urban education program*. (O. O. Dep. of Education, ed.). Washington: Oak Brook, Il.

SACRISTÁN, J. G. (2002). *Educación y convivir en la cultura global*. (2ª ed.). Madrid: Morata.

SAPHIER & King, S. J. (1985). *Good seeds grow in strong cultures*. Nueva York: Educational Leadership.

SARASON, S. B. (1971). *The culture of the school and the problema of change*. Boston: Allyn and Bacon.

STOLL & Myers, S. L. (1997). *Ningún apuro rápido: las perspectivas en las escuelas con dificultad*. Londres: La prensa.

TOM, A. R. (1997). *Redesigning Teacher Education*. Nueva York: Press.

ZEICHNER, K. (2010). *Nuevas epistemologías en la formación del profesorado. Repensando las conexiones entre las asignaturas del campus y las experiencias en prácticas en la formación del profesorado en la universidad*. (S. Racionero, trad.). Interuniversitaria de la formación del profesorado, 24, 123-149.

**DESAFÍOS DE LA PRÁCTICA DOCENTE EN LOS SERVICIOS DE EDUCACIÓN ESPECIAL EN LA ATENCIÓN DE LA DIVERSIDAD**

**Por Élica Godina Belmares**

En este trabajo se exponen los desafíos que vive el profesionista en educación especial en la práctica docente, a partir de los cambios impulsados por políticas de educación para todos. Mediante un enfoque interpretativo, se evidencia el trabajo en su dimensión didáctica, para comprender la acción del profesorado con permanencia no mayor de seis años en el servicio.

El hallazgo muestra los retos que enfrentan cinco docentes que laboran en Unidades de Apoyo a la Educación Regular (USAER) y Centros de Atención Múltiple (CAM), derivados de una formación inicial alejada de la práctica, de disposiciones oficiales que poca relación guarda con las necesidades de los alumnos y los docentes, de la convivencia con los maestros del aula regular, ante niños y niñas que ameritan apoyos diferenciados a los del resto de sus compañeros para acceder a contenidos de aprendizaje del grado escolar que cursan.

Las reflexiones exponen los desafíos de la formación inicial, que responde a demandas surgidas de la experiencia; sí como las necesidades de actualización continua de los profesionistas en las escuelas, a favor de procesos educativos de calidad ante la diversidad.

### INTRODUCCIÓN

Los resultados de la investigación realizada sobre los servicios de educación especial en Unidades de Apoyo a la Educación Regular (USAER) y Centros de Atención Múltiple (CAM), en el estado de San Luis Potosí, responden ¿quiénes son los docentes de educación especial?, ¿cómo influye en la práctica docente su formación inicial y continua?, ¿qué requieren para atender la *diversidad* del alumnado?, ¿cuáles son los valores con que ejercen su docencia? y ¿cuáles son los desafíos y cómo responden en la práctica cotidiana a partir de las políticas de educación para todos, que pugna por la atención a la *diversidad*, respeto a las diferencias, atención a *necesidades educativas especiales* (NEE) y formación del profesorado de manera adecuada y eficaz?

Los estudios de la práctica docente en la atención de la diversidad del país han abordado desde múltiples perspectivas el asunto acerca de estudios de integración educativa (Loera, 2008) y la discapacidad en el contexto rural (Auces, 2009). Mientras el estudio de Barila, Campett y Svetlik (2005), en aulas argentinas, refiere condiciones adversas para el alumnado y trabajo del profesorado.

Las concepciones que subyacen en el presente escrito, integran ideas de práctica docente relacionadas con «mediar el encuentro entre el proyecto educativo, estructurado como oferta educativa, y sus destinatarios, en una labor que se realiza cara a cara» (Fierro, Fortuol y Rosas, 2010, p. 21). Se recuperan las orientaciones de Coll (2001) referidas al proceso de intervención en el aula, ante el alumnado, en el caso que ocupa lo referido a necesidades educativas especiales, estructura organizativa de la clase, recursos pedagógicos del centro y la actuación docente ante el alumnado. Los resultados que dan soporte al artículo provienen de información obtenida a través de un estudio de cinco casos y las técnicas de observación, entrevistas y revisión de documentos que usa el docente en el desarrollo de sus actividades cotidianas (Merriam, 1988).

La primera parte del texto alude a las motivaciones para llegar a ser docente y la experiencia inicial en la vida laboral como maestro de educación especial, enfatizando planteamientos de escuela para

todos, transformación en los servicios, disposición de autoridades educativas y aspectos curriculares de la formación docente.

La segunda parte aborda la acción didáctica del profesor de educación especial realizada ante necesidades educativas especiales y su acción interactiva en aula USAER y CAM. Al final, se exponen los desafíos de la práctica docente en el ámbito de la educación especial, relacionados con: inserción laboral, disposición de autoridades, optimización de experiencia en la práctica, imprecisión en funciones del maestro de USAER y actualización para los profesionistas de educación especial y regular.

Aunque las políticas educativas de *escuela para todos* proponen atención a la diversidad y NEE, en un marco de equidad y trabajo colaborativo, existe evidencia que no se avanza en esa práctica de manera sustantiva, en el caso de USAER, debido a que los docentes de educación regular y educación especial no logran conjuntar esfuerzos recíprocos, así como otras condiciones que llevan al docente a cierta imprecisión de sus funciones. Por su parte, en los CAM se advierte la actitud propositiva para trabajar a favor de las distintas necesidades del alumno, el reclamo para simplificar las tareas, la necesidad de actividades que vayan más allá de los esfuerzos aislados entre docentes.

## **1. LOS INICIOS EN LA VIDA PROFESIONAL Y LABORAL**

### **1.1 EL PRINCIPIO DEL PROFESIONISTA EN EDUCACIÓN ESPECIAL**

Las motivaciones de los docentes de educación especial emergen en su medio familiar, confirmando el carácter endogámico de la profesión en México (Tenti & Steinberg, 2011). En el ingreso a la carrera, los cinco aspirantes a docentes tenían la intención de estudiar Licenciatura en Primaria o Licenciatura en Preescolar, aspiraciones trastocadas por la fuerte demanda de ingreso a la Escuela Normal y otras intenciones personales, redujeron la oportunidades de ingreso a inscribirse a la Licenciatura en Educación Especial.

La formación docente posterior a 1993, en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado, coincidió con cambios en los servicios de educación especial, gestados por movimientos internacionales

como el de Jomtién, Tailandia en 1990, cuyas acciones establecieron bases de escuela para todos, ponderando principios de equidad y justicia social para grupos vulnerables, entre ellos los niños y niñas que presentaran NEE con o sin discapacidades. Así como la *Declaración de Salamanca*, donde se reconoció la necesidad y urgencia de impartir enseñanza a niños y jóvenes en el sistema común de educación, en ese marco internacional de política educativa para todos, cobró particular importancia el término de NEE, para referir los apoyos que era necesario instrumentar a favor del aprendizaje del alumnado (González, 2003; Gross, 2004).

Los casos estudiados permiten entender que durante la formación inicial, los estudiantes de magisterio tuvieron información difusa, y en ocasiones nula práctica docente en los CAM, espacio educativo que por disposiciones oficiales, a partir de 1993, ofrecería atención educativa a niños según su edad cronológica y grado escolar, independiente de la discapacidad del menor. El estudiante que aspiraba a ser maestro de educación especial, tampoco recibió formación del servicio de USAER, instancia de educación especial orientada en la atención de alumnos y docentes para lograr acceso a los contenidos curriculares del grado. En ese marco de resquicios en la formación, poca relevancia cobró en el estudiante normalista la disposición integrada en la *Ley General de Educación*, el Artículo 41 y la integración educativa (García et al. 2000).

El auge al exterior e interior del país a favor de la integración educativa y atención de las NEE el ámbito de la educación especial, fue la constante de los servicios y práctica cotidiana durante los años de formación inicial, posteriores al 93; situación que no ocurrió así con la propuesta curricular normalista en el país. La Escuela Normal de San Luis Potosí siguió el Plan de estudios en «Problemas de aprendizaje», integrado por innovadoras aspiraciones de cambio; sin embargo, en la década de los noventas, sus características diferían de la nueva orientación de la educación especial.

Los planes de estudio de la Licenciatura en Educación Especial: audición y lenguaje, ceguera y debilidad visual, deficiencia mental,

infracción e inadaptación social, problemas de aprendizaje y trastornos neuromotores, responden a la naturaleza y sentido con que se propuso la revolución educativa nacional, es decir, a la formación de un nuevo educador, sin cuya inteligencia profesional bien cultivada, el país quedaría anclado a un proceso histórico que ya rindió sus frutos (SEP, 1990, p. 7).

Según los rasgos de perfil de egreso del *Programa de Estudios de 1990*, se pretendía la formación de profesores con capacidad de análisis en las etiologías de problemas de aprendizaje, conocimiento, desarrollo cognitivo, psicomotor, lingüístico, socioafectivo, y conocimiento de técnicas para diagnosticar problemas de aprendizaje. Con relación a la práctica docente, el egresado debía adecuar la propuesta educativa a las posibilidades de los educandos, favorecer el desarrollo armónico e integral de su personalidad, ofrecer orientación y asesoría a la familia (SEP, 1990).

Los docentes del estudio refieren de manera directa que durante la formación inicial, efectuaron sus prácticas docentes en escuelas de primaria regular, se formaron en el área de problemas de aprendizaje, algunos de ellos asistieron a desarrollar prácticas docentes en CAM o en USAER. Situación que generó condiciones y demandas particulares al nuevo docente en su ingreso a la vida laboral.

## **1. 2. ACCIÓN DIDÁCTICA, PRIMEROS AÑOS DE APRENDIZAJE EN LA VIDA LABORAL**

El inicio de la experiencia laboral en educación especial representó para los docentes un asunto común en el magisterio: un lugar de trabajo alejado de la ciudad de San Luis Potosí. Debido a mecanismos sindicales y oficiales que designan la ubicación de trabajo, según fecha de ingreso al sistema: profesores con menor tiempo de ingreso, difícilmente pueden ubicarse en la ciudad capital o lugares cercanos, condición que se replica en instancias de CAM y USAER. En el estado de San Luis Potosí, de manera particular en la ciudad, los profesores que cuentan con más años de servicio, se encuentran adscritos a CAM.

El estudio permitió comprobar la resistencia al trabajo colaborativo entre colegas y directivos. Observar que algunos profesionistas que laboran en USAER, son vistos con cierta segregación porque se les considera como trabajadores ajenos a la institución, con compromisos diferentes y únicos responsables de atender al alumnado con dificultades.

En las condiciones descritas, los maestros de educación especial viven la complejidad de atender una práctica didáctica circundada de exigencias provenientes de sus autoridades educativas inmediatas: director y supervisor, quienes suelen interesarse en el cumplimiento de disposiciones oficiales, aunque las condiciones no favorezcan la acción propuesta.

Otro elemento presente en la construcción de práctica docente, se relaciona con el hacer cotidiano observado en sus jóvenes compañeros docentes de USAER, ya sea porque tienen en común la instancia de formación o la edad entre ellos, los maestros jóvenes suelen referir que de sus colegas con más antigüedad en el servicio aprenden aspectos normativos, lo que se «debe hacer», «documentación a cumplir» y formas de afrontar problemas.

Los docentes reconocen como principal fuente de aprendizaje la práctica docente, su relación con los niños a quienes aprenden a respetar, apreciar y valorar su fuerza de voluntad para salir adelante, independiente de condiciones físicas, intelectuales, emocionales o de vida familiar. En esa relación, el maestro construye su práctica y da sentido a su decir: «conocer a los niños, entenderlos y ayudarlos es lo sustantivo de mi tarea docente».

Galván (2011) refiere que los estudiantes de magisterio recorren diferentes caminos que al principio no siempre parten del gusto por la profesión. En el caso de los docentes de educación especial ocurre así, su quehacer docente toma sentido cuando identifica y vive lo que hace, al conocer a mayor profundidad quiénes son los sujetos atendidos, cómo y con qué ayudas puede ser orientado el menor o su familia, como refiere una maestra:

Pues me gusta trabajar con los niños. Yo antes decía: ¡Ay, no, especial, no! A mí no, no, porque yo quiero estar en grupo; pero ya lo hacemos, o sea, estamos en el grupo y estamos aquí ¿no? Entonces, pues ya le he agarrado [...] un poquito más de cariño a lo de especial, porque yo empecé a trabajar en primaria con cuarenta y tantos niños ¿sí? Y cuando yo llegué a especial y fui entendiendo, dije: ¡Ay, no! Yo sí me cambio, me cambio a primaria... USAER-110. E.I. OCT/11

La experiencia de los maestros permitió identificar qué hacer en y para la docencia. Condiciones que llevan a afirmar su apego a la vocación de enseñante, así como el deseo de aprender más para atender a los menores en el aula de apoyo, regular y en los CAM. Como refiere Galván (2011), la relación con los niños representó al fin, el horizonte y razones para afianzar la profesión en educación especial.

Otra fuente de apego y valoración al trabajo proviene del reconocimiento a su trabajo de maestros de aula regular en la escuela o colegas del CAM en que labora, haciendo lo que se puede y debe hacer, sin renunciar a ese rasgo epistemológico de la práctica que admite el carácter cambiante (Tardif, 2004).

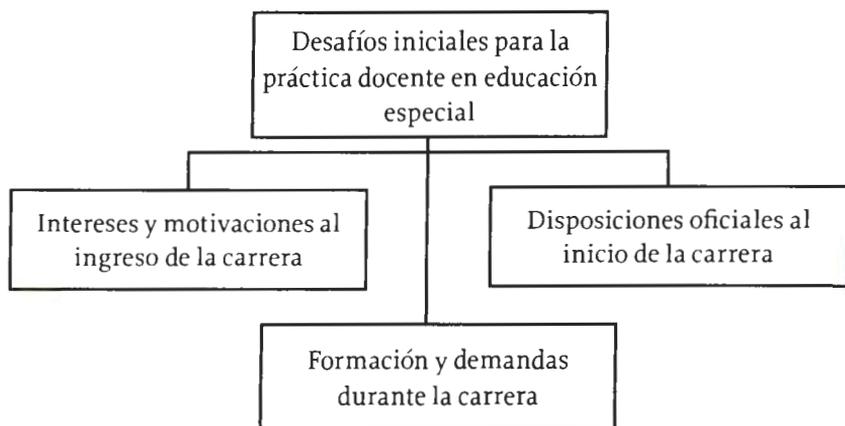
Yo quisiera aprender mucho más y saber mucho más, porque yo pienso que me falta, pero bueno... creo que la experiencia me va a hacer... y los años también, porque todo va cambiando ¿no? Entonces [...] a lo mejor, tengo yo que cambiar, de una manera u otra, todos tenemos que cambiar para lograr lo que queremos. USAER-110. E.I. OCT/11

Las condiciones de ingreso, formación e inicio en la vida laboral del profesionista que se desempeña en los servicios de educación especial, muestran un conjunto de acciones que dan significado especial a la tarea docente: una decisión de carrera que no se apega a las motivaciones iniciales y que parece consolidarse en la práctica con el despertar de un sentido de toma de conciencia y respeto por las condiciones que tienen y viven los alumnos a quienes atiende.

Así la formación inicial se ve rebasada por los cambios en el campo de la atención a la diversidad —entre ellas las NEE en USAER y las asociadas a una discapacidad en CAM—, condiciones que generan actitudes de búsqueda de apoyos diversos para desempeñar la función docente. Finalmente, el choque con disposiciones y exigencias de autoridades educativas que llevan a una rápida integración y generación de respuesta para atender las demandas reales de la práctica.

Condiciones que en su conjunto llevan al profesionista de USAER y CAM a desarrollar competencias para ser y hacer a ritmos acelerados, dejando de lado tareas de reflexión y toma de conciencia al plano personal del docente. La figura 1 muestra los desafíos que enfrentan los docentes de educación especial al recorrer de manera progresiva y acelerada su realidad, en estrecha relación con el deber hacer, lo que deja poco margen de reflexión sobre qué hace, por qué lo hace y cómo podría hacerlo mejor.

FIGURA 1 LOS DESAFÍOS INICIALES DE LA PRÁCTICA DOCENTE EN EDUCACIÓN ESPECIAL



## **2. ACCIÓN DIDÁCTICA PARA FAVORECER APRENDIZAJES ANTE NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES**

### **2. 1. LOS ESPACIOS E INTENCIONES DE LA PRÁCTICA DOCENTE**

Los maestros de educación especial de USAER que guían el proceso de aprendizaje de 20 a 25 alumnos, dividen la atención por ciclos y grados. En las USAER son dos los espacios privilegiados de la acción docente: el aula de apoyo que suele ser un espacio de pequeñas dimensiones y que puede compartirse con la biblioteca, dirección o bodega de la escuela. En el aula de apoyo, el maestro realiza la evaluación individual inicial y en pequeños grupos a lo largo del ciclo escolar, puede ofrecer atención pedagógica directa al alumno, aunque no siempre es así, orienta a padres de familia con indicaciones específicas relacionadas con necesidades de sus hijos y acuerda acciones para la atención a niños y docentes con la psicóloga, maestra de comunicación, trabajadora social y directora de la USAER.

El aula regular es el otro espacio de desarrollo y construcción de la práctica del profesionista, ahí el enseñante hace intervención directa para todo el grupo, acuerda trabajo con sus colegas docentes y ofrece orientaciones específicas. En ambos espacios y momentos de la práctica docente se advierte un clima de agrado, bienestar, respeto, tolerancia y ayuda entre participantes. La actividad de enseñanza aprendizaje se organiza según un cronograma del ciclo escolar, y acuerdos relacionados con el contenido curricular a abordar, las profesionistas muestran un nivel de respeto y tolerancia entre sí, son cortos los intercambios docentes porque apresura la atención de los niños.

El otro servicio de la práctica docente es CAM, en las aulas se atiende de 8 a 14 niños de forma permanente, la actividad de aprendizaje para el grupo o en subgrupos, se planea con base a contenidos del grado educativo que cursan los alumnos, las adaptaciones curriculares se ofrece atención según las posibilidades de los niños, durante el desarrollo de la acción didáctica, el docente ofrece al niño ayuda personalizada, fomenta la autonomía de quienes tienen mayores posibilidades cognitivas, dialoga con padres de familia en la hora de entrada, entre otras acciones didácticas y de atención personalizada

a los niños que demandan su atención permanente y comprometida durante la sesión de trabajo, en ocasiones sin apoyo del personal de asistencia.

En el aula de CAM, el equipo interdisciplinario conformado por psicóloga, maestra de comunicación y trabajo social, proponen acciones específicas y generales para niños que lo ameritan. El docente atiende a los niños en los espacios de educación física y durante el receso ayuda o da de comer en la boca a menores con esas necesidades. Se puede afirmar que en los grupos de CAM la demanda de atención del alumnado es recurrente, los contenidos curriculares son eje de la intervención, pero no la meta a cumplir, ya que el docente prioriza las dificultades del menor y promueve el desarrollo integral del alumno.

El aprecio, respeto y tolerancia son valores que los menores deben recibir por parte del profesionista de educación especial es evidente: el centro de la acción docente son las necesidades educativas del menor con sus problemas inmediatos del día, seguimiento a situaciones de salud, condición familiar, estado anímico del alumnado, motivación al trabajo que se tenga proyectado en el día o sesión de trabajo de una hora, respuesta o cuestionamiento directo a qué hicieron de tarea y presencia de palabras de aliento para lo que van a realizar.

Las tareas docentes del ciclo escolar inician con la evaluación diagnóstica de los alumnos, que a su vez determina necesidades y apoyo durante los procesos didácticos. La evaluación de los aprendizajes comprende el dominio de contenidos curriculares del niño, para determinar cuáles son las necesidades de aprendizaje con relación a lectura, escritura y matemáticas principalmente. El proceso integral de evaluación de los alumnos incorpora el informe de evaluación psicopedagógica que contiene datos del alumno, historia de desarrollo, capacidades, dificultades, motivación para aprender, entre otros aspectos que dan cuenta de cómo inicia, evoluciona, concluye o continúa su atención educativa en el grupo y grado escolar.

Es pertinente entender que educación especial y didáctica siempre han existido, como campos disciplinares autónomos; la relación

entre ambos, tiene que ver con las dificultades de aprendizaje que parecen unirlos, razón por la cual Mata (1999) propone una mirada desde lo que él denomina «didáctica de la educación especial, cuyo referente último son las disfunciones en el proceso didáctico o las necesidades educativas especiales» (Mata, 1999. p.17).

La perspectiva expuesta permite entender que los maestros responden con su acción docente ante las NEE de sus alumnos, a partir de las dificultades de aprendizaje en matemáticas, escritura y lectura, dando cabida y espacio a la noción que guía la acción didáctica en CAM y USAER.

Hay una necesidad educativa especial cuando una deficiencia (física, sensorial, intelectual, emocional, social o cualquier combinación de éstas) afecta el aprendizaje hasta el punto que son necesarios algunos o todos los accesos especiales al currículo, al currículo especial o modificado, o a unas condiciones de aprendizaje especialmente adaptadas para que el alumno sea educado adecuada y eficazmente (Brennan, 1988 p. 36).

La detección y atención docente ante el alumnado, muestra algunas características del modelo didáctico de educación especial o enfoque holístico que asume orientaciones conductuales, cognitivas, sociológicas, centradas en estrategias. En el modelo holístico se aborda la realidad como un todo complejo que considera lo *inter* o red de relaciones en torno al proceso didáctico, y lo *intra* referido a la individualidad de los elementos del proceso, como parte del sistema y lo *entre*, es decir, concebir lo anterior entre los elementos partícipes del sistema.

Si la didáctica de la educación especial aborda las dificultades o disfunciones en el aprendizaje, éstas no pueden concebirse como exclusivamente intrínsecas al alumno sino derivadas de todo el proceso didáctico, o de alguno de sus elementos: el profesor, el currículo, el contexto escolar y social [...] por tanto, la intervención no debe focalizarse sólo en el alumno sino en todos los elementos citados y

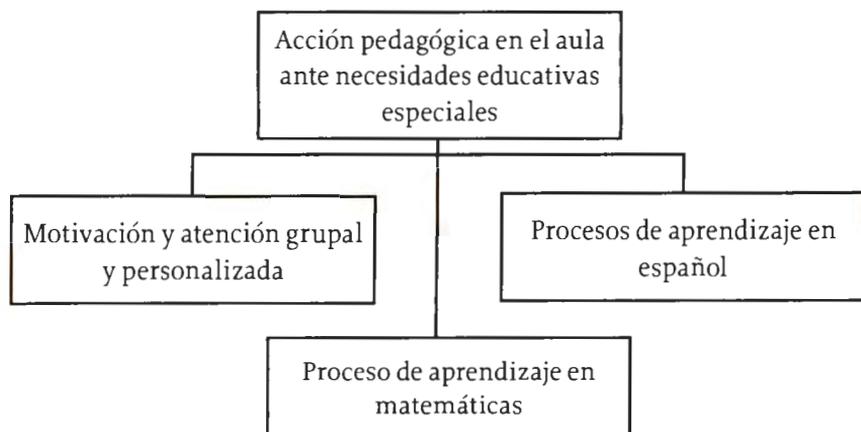
en su interrelación. De aquí deriva la necesidad de la intervención interdisciplinaria y de la colaboración entre profesionales. Ésta es la dimensión *entre* (Mata, 1999: 88).

En las aulas de CAM, apoyo y grupo regular, los docentes muestran que son espacios destinados a favorecer el proceso de aprendizaje de los niños, de práctica personalizada, en el sentido de atender a la persona porque sus necesidades lo ameritan (Huguet, 2006). Los profesionistas docentes conocen a los niños, no sólo como alumnos, observaban más allá del informe de evaluación psicopedagógica que se incorpora a la carpeta de evolución de cada uno. Los profesionistas tienen información amplia y compleja del contexto que envuelve las posibilidades de los niños y dificultades de casa, las ayudas que ofrece el padre de familia o familiares que se hacen cargo del menor en el hogar. Un rasgo distintivo del docente es su esmerada y evidente atención de cálida cercanía física con los alumnos, tiempo reiterado en cantidad y calidad en el proceso de enseñanza aprendizaje, como responsable y partícipe de la noción de necesidades educativas especiales, como señala Gross (2004).

### 2. 2 LA ACCIÓN DIDÁCTICA EN LOS SERVICIOS DE USAER Y CAM

La actividad didáctica que realiza la maestra en el aula de apoyo, o aula de CAM, parece responder y diseñarse para subsanar o atender la noción que Huguet (2006) denomina barreras para el aprendizaje y la participación con rasgos del modelo didáctico de educación especial holístico (Mata, 1999). La figura 2 explica los contenidos que orientan la acción didáctica en grupo de apoyo de USAER y CAM.

**FIGURA 2** CONTENIDOS CURRICULARES QUE SE PRIVILEGIAN EN USAER Y CAM.



Por otra parte, la actuación en el ámbito didáctico de maestros, padres y alumnos en los servicios de USAER o CAM, denotan la ausencia de etiquetas a los niños, muestran que los docentes actúan bajo una concepción amplia de las NEE, revirtiendo gradualmente que «la expresión de NEE ha ido convirtiéndose en sinónimo de juicio acerca de las capacidades de los alumno; o de sus carencias» (Groos, 2004. p.15). Así, la intervención didáctica descansa en las situaciones de aprendizaje pensadas, los docentes enfatizan en lo que hacen y deben realizar, evidencian concepciones que hablan de un lento e irreversible proceso de cambio, que no avale más el hecho de que

El principal inconveniente de la expresión «necesidades especiales» sigue siendo que a pesar de nuestra buena intenciones al utilizarlo, que, inevitablemente, hay algo intrínseco en las dificultades de aprendizaje del niño. [...] Supone que las necesidades especiales caracterizan al alumno, en vez de a la situación de aprendizaje (Gross, 2004. p. 17).

Los profesionistas al servicio de la educación especial actúan con pasión y entrega en su función, aunque no siempre tengan total razón o argumento de lo que realizan. En la actuación docente hay

dudas e incertidumbre acerca de sus funciones, sobre todo en el caso de USAER, los maestros tienen poca claridad de qué les corresponde hacer y en ciertos aspectos denotan que también requieren orientación de cómo se debe hacer. Lo observado pone sobre la discusión un asunto conocido y demandado en México; incertidumbre en las funciones docentes (SEP, 2002).

Al respecto Moya (2012) refiere que en el contexto español también hay contradicciones en las funciones que desarrolla el maestro de apoyo. El autor expone que la legislación española plantea la intervención en el aula regular, pero existe apertura explícita para que los docentes realicen «intervención directa» en el aula de apoyo, situación que parece contradecir orientaciones de inclusión educativa. Otra de las contradicciones que analiza Moya (2011) tiene que ver con la denominada tutoría del maestro de apoyo dirigida a los niños y sus familias tanto en el aula de apoyo como regular, situación que se hace más compleja, cuando las maestras de aula regular, parecen excluirse de esas tareas y dejar el asunto bajo la responsabilidad del profesionista de educación especial.

En la práctica docente del maestro de USAER, hay imprecisión acerca de sus funciones; comenzando por las prácticas docentes en el aula especial u ordinaria, porque mientras unas docentes hacen práctica únicamente en aula regular, otras sólo en aula especial y otros en ambos espacios. La actuación de las docentes se sustenta en disposiciones oficiales y no en posturas ante la atención a la diversidad, sus afirmaciones y acciones contradicen políticas de escuela para todos, a la vez que muestran cómo se avanza en la realidad de cada lugar, entre docentes saben, que lo que una unidad educativa realiza, puede ser motivo de restricción total en otra.

En relación con los contenidos a trabajar, resulta de conocimiento general que los responsables de los servicios de educación especial reiteran que su intervención es acorde a los programas vigentes y a necesidades de los alumnos del grupo, para todos, es decir en atención a la diversidad, que tiene que ver con variedad y cantidad, origen de cognición humana, entorno social y político que soporta un sistema de valores, entre otros atributos que cada uno construye y a la vez es reconstruida en el grupo social de pertenencia (Fernández, 2009).

Las adecuaciones que realizan los docentes a los contenidos en las aulas se construyen a partir de sus experiencias, interpretaciones y creencias, sin embargo deben atender las disposiciones de las autoridades inmediatas. Las adecuaciones curriculares tienen como punto de partida las necesidades del alumno, mientras que las formas de solución varían:

a) En CAM se presentan adecuaciones a propósitos y contenidos. Los maestros han conformado diversas formas de atención que invariablemente comienzan con los propósitos del grado; así niños que cursan tercer grado aprenden a leer y escribir con propósitos y actividades de preescolar y primer grado. Los materiales son una constante en el aula, ayudan a mediar explicaciones orales y permiten a los alumnos con discapacidades diversas, estimular sus procesos cognitivos, de socialización y desarrollo autónomo. La docente de grupo atiende necesidades de toda índole durante la sesión de clase. La actividad cognitiva es una parte sustantiva del día, que se conjunta con actividades de hábitos personales, higiene, alimentación y otras, y

b) En las USAER, la adecuación metodológica es el punto de partida al igual que la atención a las necesidades del alumno. En algunos casos las adecuaciones curriculares que permean el discurso y la acción docente, se concretan cambiando la actividad propuesta en el programa de estudio o libro de texto, la intervención en el aula se dirige a todos los alumnos, hay énfasis hacia los alumnos identificados con NEE. Las maestras hacen poco uso de libros de texto emplean ejercicios en papel, producto de su indagación del tema, para apoyar el aprendizaje de los menores. A la modalidad le acompaña una intervención en pequeños subgrupos dirigida para los alumnos que presentan NEE, se atienden contenidos curriculares de español y matemáticas.

Otros docentes realizan adecuaciones que consisten en hacer una aproximación metodológica enriquecida con materiales que ayuden a los alumnos a entender mejor lo propuesto en los libros de texto. La maestra de apoyo dirige la actividad para todo el grupo, no hay

atención pedagógica para abordar contenidos fuera del aula regular, en ese espacio sólo se realizan algunas evaluaciones de contenidos propuestos por el maestro de aula regular o de los servicios de educación especial.

La última es propiamente una modalidad de atención alterna en la que el docente de educación especial atiende aspectos de autoestima, autonomía, violencia u otros aspectos que influyen los procesos de aprendizaje de los alumnos atendidos o que son requerido por las maestras de grupo. Las maestras de apoyo argumentan que su función es ofrecer tutoría al maestro de apoyo, razón por la que no es posible realizar intervención de contenidos curriculares en el aula de apoyo ni en el aula regular.

Habrà de destacarse que en la práctica docente de los maestros de educación especial hay una manifestación de equidad ante la diversidad, en tres niveles: igualdad en el acceso de personas al sistema educativo, igualdad en el tratamiento educativo, es decir similar para todos, aunque adecuándola a la diversidad de necesidades y, finalmente igualdad de resultados respecto a que todos los niños avancen, independientemente de su género, extracción social y necesidades (Fernández, 2009). En el trabajo conjunto de la tarea didáctica entre docentes, se advierte presencia de demandas y toma de decisiones que generan dudas e incertidumbre, poca claridad de cómo realizar determinadas acciones didácticas a favor de casos específicos como en el caso una alumna con discapacidad y múltiples afectaciones.

La acción didáctica desplegada por los maestros en aulas de apoyo de USAER y de CAM para abordar contenidos curriculares, se dirige a todo el grupo ofreciendo explicaciones generales y pormenorizadas de qué y para qué se va a realizar la actividad prevista. Los docentes plantean cómo se van a agrupar los alumnos para realizar el trabajo: ya sea de manera individual o en binas, los profesionistas siguen un patrón de interactividad más o menos constante (Goldrine & Rojas 2007). En esa interactividad se escudriñan aprendizajes previos de los niños y se denota énfasis metodológico para guiar los procesos de aprendizaje, se apoya a todos los niños y a quienes más lo solicitan. Los enseñantes no pierden de vista las acciones de los alumnos,

hacen reparto de materiales, ordenan sus materiales, las ayudas a los menores son la constante del aula.

La interactividad docente entre alumnos y contenido durante el proceso de aprendizaje en el aula regular y aula del CAM, es visible la planificación derivada de los programas de estudio, el inicio de la acción didáctica situada se evidencia con las explicaciones del docente acerca de qué se va a realizar en la sesión de clase y para qué. La acción principal y más extensa de la sesión guarda relación con actividades solicitadas a los alumnos, éstas siempre se acompañan de recursos materiales, a través de juegos intencionados, materiales de refuerzo, explicaciones personalizadas, ayudas sostenidas y motivación permanente en un marco de respeto y tolerancia. El cierre de la actividad curricular del día anuncia que el tiempo de atención de parte de la maestra de educación especial llegó. Mientras que en CAM la conclusión de actividades curriculares da paso a lo relacionado con hábitos de alimentación, espacios para la activación física, socialización y otras que coadyuvan de manera diferenciada al desarrollo integral del alumno que presenta alguna o múltiples discapacidades.

La acción mostrada de los maestros, explica cómo se construye la práctica docente actual, bajo el concepto amplio de NEE (Bernnan, 1988; Mata, 1999; Gross, 2004). Concepción que tiene cabida para que todos participen y ganen: los niños mejor atención de sus docentes, éstos mejor calidad docente y los padres integrándose a la triada didáctica de educadores alumnos y familias, para la atención a la diversidad (Narodowski, 2008).

Las acciones realizadas por los maestros, permiten comprender la presencia de una acción cooperativa que emerge en la cotidianidad de la acción didáctica, donde los maestros parecen debatir entre la atención personalizada en subgrupos en el aula de CAM y la atención a la diversidad en el aula regular. Las acciones reiteradas ante diferentes maestras y niños dan cuenta de que existe un conjunto de eventos en esa práctica, que si bien escapa a las funciones docentes, también inciertas en lo que hoy es la educación especial, marcan una clara arista hacia la inclusión, ésta no restringida ni entendida sólo como la entrada a un espacio, sino el valor y actitud personal de respeto

hacia las diferencias y la generación de espacios en los que tengan cabida todos los niños y jóvenes para alcanzar el máximo de sus potencialidades (Echeita, 2007).

Sin embargo, existe un planteamiento teórico de inclusión educativa que conlleva a un conjunto de ideas que en la actualidad vuelven a alcanzar y dejar en incertidumbre la tarea docente en educación especial, porque no existe en la realidad local, en la formación inicial o en el plano nacional un planteamiento de formación sistematizada hacia orientaciones de inclusión (Aínscow, 2001).

La ausencia de espacios de discusión entre iguales para entender qué se propone la educación inclusiva y cómo la educación especial tendría que repensarse, por qué y para qué, antes de que tal iniciativa forme parte de las disposiciones oficiales que llevarán, como en el pasado, inversión de tiempo, esfuerzo, y larga búsqueda del docente en entender y actuar consecuentemente con los cambios, alternativas y demandas en un campo vulnerable a la discriminación, intolerancia y transgresión de los derechos de las minorías, no sólo de los alumnos que hoy día, en el Sistema Educativo Nacional se identifican como alumnos que presentan NEE.

Más bien se trata de adoptar una perspectiva, social/interactiva, bien representada por la propuesta de dejar de pensar en términos de alumnos con necesidades educativas especiales o con dificultades de aprendizaje y empezar a hablar y pensar en términos de obstáculos que impiden, a unos u otros la participación y el aprendizaje (Echeita, 2007, 105).

Así, ante nuevas tendencias internacionales de la educación especial y la asunción de políticas educativas que apuntalan tales principios vuelve a hacerse presente el desajuste entre la formación docente, inicial y continua y, la demanda situada que integre las orientaciones que ofrece la orientación a la inclusión, que merece un análisis a profundidad.

### 3. REFLEXIONES FINALES

Una vez analizada la tarea docente en los CAM y USAER es posible plantear algunos de los principales desafíos de la práctica docente en el CAM y USAER:

a) *Decisión de carrera.* El docente de educación especial enfrenta complicaciones al gestar el gusto por la educación especial sobre la marcha de su formación, al no ser su primera opción en la formación inicial, ni poseer experiencia familiar, en ese ámbito de la docencia, enfrenta el reto de auto-convencerse de las bondades, ventajas y reconocimiento de lo que sí le agrada de la acción educativa, situación que emplea tiempo, pero es indispensable para ejercer una carrera cuya acción particular recae en la atención con equidad y respeto a la diversidad de alumnos, así como en el uso de medios eficaces para quienes mayores dificultades presentan para aprender;

b) *Actualización continua.* El distanciamiento de la práctica vivida durante la formación inicial en educación especial y la orientación, actual, en la práctica, genera un conocimiento docente alejado de la demanda del servicio en que se contrata, situación aunada a la pobre actualización generan desorientación, incertidumbre y la búsqueda de información actualizada por sí mismo, ante los cambios y demanda cotidiana de alumnos, padres de familia, colegas que ameritan respuestas inmediatas de la disciplina en que se formó y actualizadas con base en las reformas de la educación básica;

c) *Intervención en el aula regular.* La práctica docente en el aula de apoyo, en USAER, se sostiene como espacio de recursos con presencia de profesionistas que ofrecen atención de calidad y formas de acceso a los procesos de aprendizaje con diferentes estrategias centradas en el logro de aprendizajes, sin embargo es importante traspasar los límites del aula de apoyo, hacia las aulas regulares vía el trabajo cooperativo, modelamiento y actualización de los docentes de especial y regular de manera conjunta. La intervención en el aula exige del trabajo colaborativo con la docente del aula regular o colegas del centro escolar, competencia para orientar, atenuar o eliminar las barreras

para el aprendizaje en el aula, entre compañeros del grupo y con los padres de familia;

d) *Atención personalizada en el grupo regular.* Los docentes de USAER y del CAM desarrollan sus actividades para todo el grupo, situación plausible y enriquecedora, sin embargo es importante considerar que no se puede perder de vista que la atención y presencia en el aula como guía de la actividad didáctica, se dirige al apoyo de los alumnos que presentan necesidades mayores, así como ofrecer orientación al docente de grupo, acerca de cómo intervenir a favor de todos y de quienes más lo necesitan;

e) *Accionar hacia orientaciones de educación inclusiva.* En las USAER y CAM se tienen ideas imprecisas acerca de la noción e implicaciones de la educación inclusiva, existe una limitada toma de conciencia sobre la existencia de los espacios de CAM, de las nociones de integración educativa y en ocasiones parece que los discursos docentes contradicen la actuación del profesorado, del centro escolar cuya función es atender dificultades permanentes y severas del alumnado. La experiencia vivida en otros momentos y evolución en la atención del alumnado, actuación y formación del profesorado de educación especial, reclaman establecimiento de funciones, actualización y estrategia educativa coherente que concilie: ideas y fines de la inclusión, condiciones contextuales y necesidades educativas especiales que transiten de manera gradual, informada y consciente hacia nociones y acciones cada vez más incluyentes, y

f) *Formación continua y actualizada.* El docente requiere formación en la que converjan sus saberes y la demanda de la práctica real. Tiene necesidad de conocer a profundidad las concepciones que subyacen a las prácticas educativas actuales. Necesita actualización docente al inicio de su vida laboral para que sea informado de las exigencias, límites y apertura en su acción docente, que le permita seguir aprendiendo de manera concisa y orientada para responder a las orientaciones que subyacen a la intervención como maestro en educación especial de USAER, CAM o la modalidad en que se transite, a favor de la población que atiende.

La intención del artículo es amplia y única: entender e informar acerca de los desafíos que enfrentan los profesionistas de la educación especial y regular en una tarea que ahora se plantea de manera personalizada, es decir, atendiendo las posibilidades y necesidades de la persona, lo que logra realizar por sí mismo, con ayuda de los demás, así como aquello que no logra. Se trata de entender que la tarea del maestro de educación especial es compartida porque necesita de su colega de aula regular para prever y accionar de manera conjunta en la planeación, desarrollo y evaluación de las acciones a favor del alumnado que ambos comparten.

Se trata de ampliar y profundizar en la toma de conciencia de las demandas reales y locales, sin perder de vista la prospectiva nacional e internacional de avanzada en este campo disciplinar. Hacer un llamado a que el docente de educación especial y quienes participan en ese ámbito se asuman como profesionales responsables de orientar y atender a la población que de manera permanente o transitoria demanda atención educativa de calidad, frente a los desafíos del siglo XXI.

#### 4. FUENTES

AINSCOW, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid. Narcea.

AUCES Flores, R. (2009). *Formación docente e inclusión educativa en el medio rural. Estudio de casos desde la narrativa de los sujetos*. Tesis inédita de doctorado. San Luis Potosí.

BARILA, M. I., L. M. Campett y M. A. Svetlik. (2006). La práctica docente con alumnos. ¿Con necesidades educativas especiales. En REDALYC, *Praxis Educativa*, núm. 10, pp. 20-28.

BRENNAN, W. (1988). *El currículo para niños con necesidades especiales*. Madrid. Siglo XXI.

ECHEITA, G. (2007). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid. Narcea.

FERNÁNDEZ, J M. (2009). *Un currículo para la diversidad*. Madrid. Editorial Síntesis.

FIERRO, C. Fortuol, B. Rosas, Lesvia. (2010). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación acción*. México. Maestros y enseñanza Paidós.

GALVÁN, L. (2011). *Enigmas y dilemas de la práctica docente. La apropiación de la cultura escolar en el oficio de enseñar*. Barcelona. Octaedro.

GARCÍA, I. Escalante, I. Escandón, Ma. C. Fernández, L Gerardo. Mustri, Antonia. Puga, R I. (2000). *La integración educativa en el aula regular*. México. SEP. Cooperación Española.

GOLDRINE, T. Rojas, S. (2007). Descripción de la práctica a través de la interactividad profesor alumno Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal REDALYC *Estudios pedagógicos*. Chile. vol. 33, núm. 2.

GONZÁLEZ, E. (coord.) (2003). *Necesidades educativas especiales. Intervención psicoeducativa*. Madrid. CCS.

GROSS, J. (2004). *Necesidades educativas especiales en educación primaria*. Madrid. Morata.

HUGUET, T. (2006). *Aprender juntos en el aula una propuesta inclusiva*. Barcelona. Graó.

LOERA, Delgado, M. (2008). Capacitación y actualización del profesor de apoyo ante el reto de la integración educativa. Tesis inédita de maestría. Aguascalientes.

MERRIAM, B. (1988). *Case Study Research in Education. A Qualitative Approach*. San Fco. London. J. Jossey-Bass. Publisher.

MATA, F S. (1999). *Didáctica de la educación especial*. Málaga. Ediciones Aljibe.

MOYA, A. (2012). El profesor de apoyo en los centros ordinarios. Nuevas funciones, nuevas contradicciones. *Educatio*. Siglo XXI, (Huelva, España.) Vol 30, No. 1

NARODOWSKI, M. (2008). La inclusión educativa, reflexiones y propuestas entre las teorías, las demandas y los slogans. Reice. Revista Electrónica Iberoamericana, sobre Calidad, eficacia y Cambio en Educación. Madrid, vol. 6, núm. 2.

SEP. (1990). Dirección general de educación Normal y actualización del magisterio. Plan de estudios 1985. Licenciatura en educación especial. Área problemas de aprendizaje. México. SEP.

SEP. (2002). *Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa*. México. SEP.

TARDIF, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid. Narcea.

TENTI, Fanfani. Steinberg, C. (2011). *Los docentes mexicanos. Datos e interpretaciones en perspectiva comparada*. México: Siglo XXI.

## UNA PROPUESTA PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

Por Patricia Mireles Alemán

### 1. INTRODUCCIÓN

En la reforma normalista de la educación preescolar de 1999, se incluyó a la *diversidad* como factor esencial para elevar la calidad educativa en México. Sobre este tema, los formadores de docentes manifestaron dificultades para aplicar adecuaciones curriculares (una de las acciones de responsabilidad dentro de la integración educativa), debido a la falta de actualización sobre los requerimientos para la atención de los niños con necesidades educativas especiales.

Actualmente (2012) se ha registrado una nueva reforma en la formación docente de este nivel educativo, en la que también se hace énfasis en la diversidad educativa; cuyos cambios apenas se han comenzado a aplicar en el ciclo escolar 2012-2013 en curso. Por lo que hace falta profundizar sobre los caminos pedagógicos para lograr una inclusión educativa suficiente.

En las escuelas normales, los profesores aceptan trabajar con el currículo vigente, adecuándolo a las circunstancias del grupo escolar a su cargo, a partir de los contenidos de la asignatura; sin embargo, en la praxis escolar, los estudios demuestran que un amplio porcentaje de alumnos normalistas desconocen la forma de atender a niños que

presentan barreras en el aprendizaje dentro de aulas de educación básica, durante la ejecución de sus jornadas de prácticas.

En la investigación realizada entre 2010 y 2011, se planteó que si la normativa académica incluye la organización y sistematización del trabajo con los niños con necesidades educativas especiales, es pertinente que se reflexione sobre la forma de proceder por parte de los formadores de docentes, apoyando la inclusión escolar; para continuar después con el proceso de fomento la inclusión laboral y social.

Para los formadores de docentes es indispensable contar con amplia gama de conocimientos sobre este tema, para actuar con ética y justicia en el fomento de la igualdad de oportunidades educativas, porque incidirán, además, en la formación de los futuros docentes de educación básica.

En 2011, el trabajo de mi autoría denominado «Las adecuaciones curriculares para la atención de niños con necesidades educativas especiales dentro del aula regular», sostengo que los formadores de docentes tomen en cuenta de una forma sistemática los contenidos de la educación especial, dentro del ejercicio de la educación básica, organizando el quehacer docente a partir de la planificación de tareas educativas para atender la diversidad acorde a su realidad educativa.

Aunque el proyecto de *integración educativa* ha sido fundamento sólido para incluir prácticas profesionales diferentes, con estrategias que apoyan este nuevo enfoque de «inclusión educativa»; sin embargo, en la educación básica en México, así como en las escuelas formadoras de docentes, se atiende por separado la educación especial.

Esta situación debe ser remediada para lograr integrar verdaderamente a los niños con capacidades diferentes, con o sin discapacidad educativa; pues se percibe que los mismos docentes de educación especial manifiestan un celo profesional que impide la fusión del trabajo escolar colectivo para lograr la integración aspirada.

Durante las observaciones en las aulas, hemos registrado que no existe generalmente el trabajo colaborativo, sino como refiere Ismael García Cedillo (2001), es evidente una serie de desacuerdos entre profesionistas que limitan las posibilidades para alcanzar las metas educativas. Incluso, hay autoridades diversas en los ámbitos de

la educación básica y la educación especial, que difieren mucho en cuanto a la aplicación de las políticas.

Por otra parte, en las escuelas normales, los alumnos de educación especial realizan sus prácticas en situaciones reales de trabajo en escuelas de educación especial, sin tomar en cuenta que al egresar de la institución, el campo laboral —para la mayoría— será el sistema de educación básica, ya que pocos egresados de educación especial logran ubicarse en escuelas especiales.

Cabe mencionar que el enfoque de la educación inclusiva se debe ejercer en la cotidianeidad de los centros escolares, sin que los niños tengan que desplazarse a escuelas lejanas de sus viviendas para ser atendidos en escuelas especiales; lo ideal es que logren recibir la educación a la par que sus hermanos o vecinos en instituciones de educación «regular».

Debido a la confrontación con la realidad, en las escuelas normales se requiere una modificación profunda en la preparación de los futuros docentes de educación básica y especial. Sería conveniente organizar escuelas de práctica en que se incluyan practicantes de las Licenciaturas de Educación Básica, Especial y Educación Física, para trabajar de manera articulada y colaborativa para alcanzar aprendizajes e integración de los niños; mediante un esfuerzo interdisciplinario de cada uno de los actores involucrados, incluyendo de manera específica los requerimientos de los niños que presentan barreras en el aprendizaje y, de forma en general, abarque a cada uno de los estudiantes del grupo escolar atendido durante la práctica.

La aproximación al trabajo con alumnas del último año de la Licenciatura en Educación Preescolar se realizó durante el ciclo escolar 2005, mediante una investigación cualitativa, que incluyó alumnas de séptimo y octavo semestres, sus asesoras de la escuela normal, las profesoras frente a grupo que ejercen el papel de tutoras, los directivos de los jardines de niños y los pequeños con necesidades educativas especiales, así como los padres de familia.

La metodología para la realización de la investigación fue la denominada *etnografía complementaria* de Napoleón Murcia y Luis Jaramillo, se recopilaron datos con un enfoque cualitativo, para describir

y comprender la realidad escolar. Se consideran tres momentos: en el *primer momento prefiguración de la realidad*, se descubre y se configura la realidad un entramado socio-cultural desde una perspectiva inductiva, delimitando qué alumnas atienden a niños especiales, qué asesoras permiten la investigación, cuáles son las tutoras a cargo de grupos preescolares, haciendo la negociación con las autoridades educativas de las diferentes instituciones; así como las primeras observaciones directas, para rescatar las primeras categorías de la investigación, definiendo una posible dimensión temática, encontrándola de la siguiente manera: «Las adecuaciones curriculares como medio para favorecer el desarrollo integral de los niños que presentan necesidades educativas especiales.»

En el segundo momento, la *configuración de la realidad*, se hace el trabajo de campo, se construyen las primeras categorías y se conforman elementos de manera progresiva. Es interesante observar cómo se va construyendo de acuerdo a la realidad, mediante un plan de acción guiado por las preguntas de investigación.

En el tercer momento de *reconfiguración de la estructura*, se redimensiona la estructura sociocultural y se confronta la realidad empírica con la conceptual. Se realiza un análisis etnográfico que reconoce un presente histórico por medio de las descripciones narrativas finales, explicando de forma clara y creíble la realidad encontrada.

La etnografía es una experiencia investigativa que al principio es compleja, porque no se tiene el camino trazado, no sabemos lo que vamos a encontrar; sin embargo, poco a poco se va descubriendo a partir de la teoría formal y experimentando la teoría sustantiva durante las observaciones directas y el análisis de los registros utilizados. Con base en lo anterior a continuación se presentan cuatro narrativas que describen la realidad:

1. La actitud y disponibilidad de los agentes educativos con amplios conocimientos para trabajar con niños especiales en un ambiente cordial entre el personal involucrado.
2. El desarrollo de habilidades y la adquisición de conocimientos en las futuras docentes con una asesoría profesional por parte de las

escuelas normales para adecuar actividades en grupos de niños que presentan necesidades educativas especiales.

3. La tarea de las escuelas normales para la formación docente en escuelas abiertas e incluyentes.

4. Respuestas de los niños especiales con el trabajo realizado por las practicantes durante su jornada de trabajo docente.

## 2. BREVES DATOS SOBRE LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL

En la actualidad, considerar la posibilidad de que a uno de nuestros hijos o alumnos con necesidades educativas especiales, con alguna discapacidad, lo arrojen a la hoguera, suena descabellado; sin embargo, era una costumbre en la antigüedad, en sociedades atemorizadas por dogmas religiosos, pues creían que estas personas estaban poseídas y las sometían a exorcismos.

Durante el Renacimiento, en el imperio de una visión del mundo antropocentrista, se tachaba de «locos» a personas con alguna capacidad diferente, vagabundos, paralíticos, atendiéndolos en asilos con la intención de curarlos.

Del siglo XVI al XVIII, aparecen los primeros métodos de atención educativa. Charles Michel Abad desarrolló un lenguaje de señas sistemático y convencional para la enseñanza de sordos. En París, aparece la primera Escuela de Ciegos, con Valentín Huay, en 1784, que despertó el interés en varias partes del mundo. En el siglo XIX, los discapacitados eran atendidos con un modelo médico en asilos y hospitales, identificándolos como pacientes. Posteriormente, en las escuelas especiales los clasificaban en: alumnos con discapacidades sensoriales y alumnos que presentaban un ritmo de aprendizaje más bajo.

Específicamente en México, Benito Juárez García funda en 1867 la Escuela de Sordos y, tres años después, la Escuela de Ciegos. En León, Guanajuato, se funda la Escuela para Débiles Mentales, por el Dr. José de Jesús González, en 1914; quien también plantea la necesidad de crear una escuela modelo en México, que se abre en 1932, la misma que lleva su nombre. Así, ha crecido el número de escuelas especiales en la República Mexicana, lo que dio la pauta para crear el

Departamento de Educación Especial y mejorar las formas de intervención educativa.

Actualmente, contamos con las Unidades de Apoyo a la Educación Regular (USAER), en las cuales se recolectó la información para nuestra investigación, donde encontramos evidencias de la realidad en la que estamos inmersos; se pretende continuar el trabajo de análisis y reflexión, con la intención de influir de manera adecuada.

La historia de la educación especial nos muestra cómo ha cambiado el concepto que se tenía sobre la atención a niños con necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad. En la actualidad, los conceptos cambian por inclusión y barreras en el aprendizaje. El Estado ha trabajado para apoyar la educación de estas personas. En 1991, se logra promover a nivel nacional los Centros de Interés para la Integración Educativa: se informa, sensibiliza y difunden aspectos relacionados con la integración; lo que fue inicialmente un proyecto, ahora es un Programa Nacional para la Educación Básica. Respaldándose en el Artículo 41 de la *Ley General de Educación*.

### 3. ALGUNOS ASPECTOS SOBRE LA LEGISLACIÓN DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL

En 1994, la Organización de las Naciones Unidas (ONU) expidió las «Normas uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad», que son herramientas de acción para las subsecuentes acciones en beneficio de la diversidad humana.

Luis Donald Colossio Murrieta promovió la modificación del Artículo 450 del *Código Civil*, que dio lugar a la «Primera Jornada Internacional sobre los Derechos Humanos de las Personas con discapacidad», así como el fondo reconvencción social «Discapacitados en Solidaridad».

Ernesto Zedillo como Secretario de Educación, en la Cámara de Diputados de la LVI Legislatura del Congreso de la Unión incluyendo la Comisión de Atención y Apoyo a las Personas con Discapacidad y en la Cámara de Senadores, la Comisión de Asistencia Social, desde las cuales han surgido propuestas a favor de los derechos humanos de estas personas.

De 1995 a 2000, se tuvo una relación entre la Comisión Nacional Coordinadora con el Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia, que dio pauta al Programa Nacional para el Bienestar y la Incorporación al Desarrollo de las Personas con Discapacidad, que tomaron medidas en lo político, económico, social y cultural; en su Apartado 3. 4. 5. 1. sobre «Atención a los menores con discapacidad», define a la integración educativa de las personas con discapacidad como «el acceso a que tienen derecho todos los menores, al currículo básico y a la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje».

El Artículo 41 de la *Ley General de Educación* refiere que «La educación especial deberá proporcionar la integración de los niños con discapacidad en escuelas de educación básica regular, garantizando una educación sin exclusión y por tanto integradora».

Nos damos cuenta de cómo la historia de la educación especial ha cambiado de acuerdo a las experiencias y estudios, y se ha decidido legalizar la atención a personas con capacidades diferentes, se valoran, mediante la sensibilización a la población para obtener mejores resultados. Por ejemplo, en la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí se ha incluido en el currículo de formación profesional del psicólogo, «la atención a personas que presentan necesidades educativas especiales» y cuenta con el Centro de educación Preescolar, en donde reciben a alumnos que presentan capacidades diferentes.

Además, cabe mencionar que las Unidades de Servicio y Apoyo a la Educación Regular cuentan con un psicólogo educativo como parte del equipo interdisciplinario para la integración educativa.

Este enfoque multidisciplinario entre profesionistas de distintos ámbitos nos permite enriquecer el trabajo educativo a favor del desarrollo integral del educando; al ser instituciones integradoras no únicamente se beneficia a niños especiales sino que se favorece el aprendizaje de todos los alumnos del grupo de educación básica regular.

Los formadores de docentes deben tomar en cuenta el devenir de la educación especial, así como sus normas.

### 4. ACTITUDES Y CONOCIMIENTOS EN EL FORMADOR DE DOCENTES PARA LOGRAR ESCUELAS INCLUYENTES DE CALIDAD EDUCATIVA

¿Cómo debe ser la actitud de los formadores de docentes en la escuela normal en cuanto a la integración educativa? ¿Qué conocimientos deben obtener las alumnas en su formación inicial y como los aplican al ingresar al séptimo semestre en situaciones reales de trabajo?

Recuerdo que al iniciar la investigación en 2005, realicé una encuesta con los docentes sobre la integración educativa y la manera en que podrían aplicarla desde su materia que impartían. Las respuestas fueron diversas, pero expresaron el desconocimiento del tema al tratar de responder de manera efectiva; pocos sabían de qué se trataba la integración educativa, aunque tenían consciencia sobre la responsabilidad para trabajar con las alumnas sobre la inclusión y diversidad educativa. Ahora son más las personas que conocen sobre el tema; sin embargo, al finalizar el ciclo 2011-2012 es evidente que no existe una relación entre las diversas licenciaturas para aplicar este programa en las prácticas docentes de los alumnos.

Los formadores de docentes debemos tener una actitud abierta al cambio y apoyar programas que permitan el crecimiento de los futuros docentes, de acuerdo a la época que estamos viviendo; tomar en cuenta las inquietudes de los alumnos practicantes para saber cómo aplicar los contenidos curriculares aportados a nivel nacional.

Es necesario tomar una postura que alcance a localizar los puntos claves en las prácticas docentes, desde la planeación y materiales, así como la propia práctica dentro de las escuelas de educación básica, para que se logre una educación de calidad, con la participación de formadores docentes desde las aulas de las escuelas normales.

Los docentes de escuelas abiertas e inclusivas comprenden que la homogeneidad no existe en ninguna escuela; al contrario, la heterogeneidad que nos encontramos debe servirnos para el aprendizaje entre pares, visualizando cómo algunos alumnos pueden apoyar en el aprendizaje de compañeros y viceversa en el aprendizaje de ellos mismos en los demás, para conseguir un aprendizaje colaborativo

que permita un crecimiento grupal a partir de la consideración de las necesidades de todos y de cada uno.

No es fácil alcanzar en un grupo el aprendizaje colaborativo, los cambios que se logran generar son acordes a la manera de organizarlos y a las actitudes de alumnos y maestros; para lograrlo, es necesario que el docente esté atento constantemente en las reacciones de sus alumnos, actuando en los momentos que considere pertinente, haciendo uso del tacto pedagógico, en un clima de confianza y aprendizaje.

Este clima de trabajo se genera desde las relaciones interpersonales entre iguales, con el maestro frente a grupo, tomando en cuenta a padres de familia y a otros actores de la institución. Es el docente, quien inicia y fortalece este ambiente, para después continuar con la sistematización del trabajo por medio de planeaciones y material didáctico elaborados especialmente para el grupo, incluyendo las adecuaciones curriculares que sean pertinentes en los casos de niños que presentan barreras en el aprendizaje.

Aclaremos que para realizar un trabajo en equipo, en donde se solicita un producto terminado sin aclarar las consignas que correspondan a cada integrante, tiene el riesgo de convertirse en un trabajo fraccionado o, peor aún, que un solo alumno o docente lo realice y lo entregue en nombre de todos.

En la experiencia obtenida al realizar la investigación, tomando en cuenta que la integración educativa, se debe fomentar el trabajo colaborativo; a pesar de contar con un equipo interdisciplinario en los jardines de niños observados, en uno de los casos, la practicante fue la responsable de todo el trabajo con el niño especial, siendo una carga académica para ella por desconocer cómo realizar adecuaciones y buscar una responsabilidad compartida. Con lo que se tienen resultados poco satisfactorios para el avance educativo y la integración escolar.

Por lo anterior, resulta indispensable que cuando las practicantes asistan a las escuelas de práctica, observen el trabajo colaborativo de los docentes; y en las escuelas formadoras de docentes, al dar consignas, es pertinente enseñarles a trabajar colaborativamente. El docente debe tomar este aprendizaje como contenido de trabajo. Cuando

los alumnos adquieren esta competencia, descubren lo enriquecedor que es poner en práctica la estrategia, apropiándose de los conocimientos curriculares, además de mejorar en la comunicación y en múltiples aprendizajes. Hay que tomar en cuenta que todos los seres humanos necesitamos aprender a trabajar en equipos colaborativos para avanzar en nuestra sociedad: todos dependemos de todos y cada quien decide su actuar en la sociedad.

No es necesario que un formador de docentes tenga la capacidad de asesorar a los alumnos normalistas que atienden a niños con barreras en el aprendizaje, acerca de todas las discapacidades existentes; basta con saber descubrir el camino que se debe de seguir cuando se tiene un niño con estas características. Los maestros de educación especial y el equipo interdisciplinario son responsables de planear para los niños. En caso de no tener equipo interdisciplinario en la institución, es pertinente conocer de qué barreras estamos tratando en ese momento y solicitar asesoría al equipo de apoyo de la zona escolar a la que pertenecen o, en otros casos, apoyarse de psicólogos que tengan experiencia de trabajo sobre la integración educativa. Lo importante es atender a los alumnos de acuerdo a sus necesidades.

Podemos asegurar que el Programa de Integración Educativa apoya de manera considerable este trabajo, al dar claridad en la función de cada profesional y apoyar con la parte teórica en diversas discapacidades que se puedan presentar y la manera de afrontarlas desde el aula, así como la organización del equipo interdisciplinario para realizar las adecuaciones pertinentes.

Este trabajo permite que las alumnas conozcan en su práctica docente diferentes acontecimientos que, por medio de su experiencia, les permitirán apropiarse de conocimientos que en su formación académica se puede adquirir sólo en situaciones reales de trabajo.

Dentro de la formación inicial, el currículo nacional propone la asignatura de «Necesidades educativas especiales», en que se analizan casos y dificultades que se consideran las más frecuentes en nuestro país, para que la alumna normalista, al recibir a niños con necesidades especiales, tenga la seguridad que puede hacer algo por ellos con el apoyo de otros profesionistas.

Se entiende que el currículo es el que establece los objetivos de enseñanza, los lineamientos teóricos y prácticos para sistematizarla, así como también determina los procedimientos evaluativos, un proceso que se realiza en la práctica para reflexionar sobre la enseñanza y sus resultados. En los casos especiales cobra fuerza la adecuación, según el caso de cada alumno con el cual se trabaja.

Contamos con dos tipos de adecuaciones curriculares:

a) Las adecuaciones de acceso, que son los acondicionamientos físicos en las instituciones, el mobiliario adecuado para lograr una movilidad y comunicación efectivas entre los alumnos y maestros.

b) Y las adecuaciones de los elementos del currículo, que se refieren a las modificaciones a planes y programas, cuando el niño especial así lo requiera, tomando en cuenta que es el equipo interdisciplinario el responsable de autorizar o modificar estas adecuaciones.

No confundamos las planeaciones que se realizan de forma grupal, de acuerdo a las necesidades que se presentan en cada grupo; en ocasiones son muy sencillas las adecuaciones, simplemente con poner gomas a las patas del mobiliario, ya se realiza una adecuación de acceso, la cual no tiene complicación alguna; en otras ocasiones, es conveniente incorporar a un monitor (compañero del grupo) en apoyo al niño especial; algunas veces se modifica la actividad o se trabaja por separado con los alumnos que así lo requieran.

¿Por qué es indispensable retomar a la inclusión dentro de la educación básica? ¿Cuál es la tarea de las escuelas normales para la formación docente en escuelas abiertas e incluyentes?

Los maestros de educación básica saben que en los grupos escolares existe una gran diversidad. Los grupos son diferentes entre sí. Los alumnos presentan variedad de características, de acuerdo al contexto social al que pertenecen. Al recibir a los grupos, iniciamos nuestra tarea con una evaluación diagnóstica, que nos permite identificar el nivel de desarrollo que presentan los alumnos, así como sus características; para continuar con la planeación y elaboración de materiales de acuerdo a las necesidades educativas de los alumnos, estableciendo una relación dialéctica entre el pensar, hablar y actuar, para lograr una coherencia educativa en la reconceptualización de la práctica docente.

Es determinante para el aprendizaje escolar la actitud docente, pues es el maestro quien organiza y sistematiza la tarea escolar, define los caminos de enseñanza para los alumnos, estableciendo el clima de trabajo de acuerdo a su profesionalización, tomando en cuenta sus valores y estilos de docencia, los cuales influyen de manera positiva o negativa en el desarrollo integral de los educandos.

Haciendo énfasis en la actitud docente, se observó en la investigación que cuando el docente del grupo tuvo una actitud positiva al trabajar con el alumno que presenta necesidades educativas especiales con discapacidad, los compañeros del grupo también la tienen y se logra el trabajo colaborativo; en otros casos, se observó lo contrario.

Imaginemos que pasará con los alumnos que saben trabajar con personas que presentan capacidades diferentes y los que no saben hacerlo, ¿qué tipo de alumnos queremos entregarle a la sociedad como responsables de una educación básica?

La capacitación docente de educación básica se ha realizado de manera integral con maestros de preescolar, primaria y secundaria; esto permite que los docentes conozcan las formas de trabajo y las concepciones conceptuales, actitudinales y procedimentales con los que cada nivel educativo trabaja; ahora, es necesario que se enriquezcan las prácticas de todos, tomando lo mejor de cada nivel y no continuar fraccionando el trabajo, y responsabilizando a otros niveles de lo que se debe llevar a cabo en conjunto.

Es imprescindible que la educación básica retome la inclusión para elevar la calidad educativa en todos los alumnos de grupos de escuelas regulares; tomando los casos especiales como oportunidad de aprendizaje para todos. Sin excluir a los alumnos que necesitan más apoyo que sus compañeros.

Pero, son las escuelas normales de nuestro país las que tienen la primera responsabilidad al respecto, pues se forman a los futuros docentes que atenderán a los alumnos de las nuevas generaciones en las escuelas de educación básica.

Por lo tanto es pertinente replantear nuestro actuar docente y como formadores, reflexionar sobre ¿qué acciones estamos emprendiendo?

¿Qué debemos cambiar para atender las necesidades de nuestros alumnos?

Sabemos que si nuestros alumnos normalistas ejecutan las adecuaciones curriculares en sus prácticas docentes tendrán éxito; nuestra tarea es facilitarles herramientas y experiencias que les permitan ir construyendo su estilo de docencia, mediante conceptualizaciones que respondan a las exigencias sociales, para que su actuar como docente sea con responsabilidad y ética profesional en el servicio magisterial.

Cuando se impartieron los Talleres Generales de Actualización con docentes de educación básica en 2004, los participantes comentaron que no se sienten preparados para atender situaciones de niños con necesidades educativas especiales, pero que les gustaría atenderlos de manera adecuada. Las alumnas de la Licenciatura en Educación Preescolar expresan, en la encuesta de 2005, que tienen que prepararse para atenderlos. Ambas situaciones demuestran que deben prepararse, falta actuar de acuerdo a sus perspectivas de logro.

Es un reto difícil, no obstante, resulta interesante observar cómo cada docente asume su responsabilidad de manera diferente. Esta diversidad de concepciones docentes se da en buena medida en función de factores tales como: la formación previa, la edad, nivel académico, valores morales y religiosos.

Es necesario reflexionar sobre las implicaciones y consecuencias que tiene este trabajo que afectará a múltiples generaciones de ciudadanos, dando resultados en el actuar social de cada individuo.

Los alumnos de las escuelas normales tienen la necesidad de que sus maestros estén al pendiente de sus resultados durante sus prácticas docentes en las escuelas de educación básica, mediante la aportación de elementos conceptuales e instrumentales que les permitan resolver situaciones problemáticas que se presentan cotidianamente.

En la investigación realizada se encontró que a través de la actitud y el comportamiento de las alumnas practicantes, se puede advertir un adecuado nivel de responsabilidad; ya que ellas realizan las adecuaciones curriculares en su momento, a pesar de que no siempre se cuenta con la asesoría por parte de los agentes educativos. Sin

embargo, es común que desempeñen su actividad sin considerar de manera explícita algún sustento teórico, por lo que se observa que están más preocupadas por desarrollar el sentido pragmático, que ejercer una práctica con un sentido pedagógico definido.

Al valorar el trabajo de las practicantes, debemos concluir que todo formador de docente tiene la gran responsabilidad de conocer la manera de apoyar a las alumnas desde el enfoque de su asignatura, para que realice adecuaciones curriculares en forma profesional, a partir de los contenidos emanados de la asignatura de necesidades educativas especiales y así formar parte de esta responsabilidad compartida y cumplirla con éxito.

Cuando el formador de docentes conoce, analiza y pone en práctica el programa de integración educativa, así como los contenidos curriculares de la formación inicial en los futuros docentes de educación básica que apoyan a la diversidad, los practicantes pueden ejercer con profesionalismo las adecuaciones curriculares en su intervención docente, de acuerdo a los alumnos que atiendan en sus grupos escolares. Y si los maestros organizan estas prácticas en situaciones reales de trabajo, en coordinación con las licenciaturas afines, de acuerdo a la currículum nacional en escuelas inclusivas, el trabajo logrará las metas establecidas para dicho fin, con una responsabilidad compartida y haciendo evidente el trabajo colaborativo, apoyando el desarrollo de los alumnos especiales de manera personalizada y mejorando la calidad educativa en el grupo y escuela en que se trabaja.

### FUENTES

BRENNAN, W. (1988). *El currículum para niños con necesidades educativas especiales*. Madrid. Siglo XXI.

DÍAZ-Aguado, María José (1994), “¿Quieres conocer a los blues? Un cuento sobre el prejuicio y la diversidad étnica”, en *Todos iguales, todos diferentes*. Tomo II. Programas para favorecer la integración escolar: manual de intervención, Madrid, ONCE.

CHIU Velázquez, Yolanda (1997), “Prácticas docentes e integración Educativa de alumnos de escuela primaria regular”, en *Básica*.

Revista de la escuela y del maestro, año IV, num 16, marzo abril, México, Fundación SNTE para la cultura del maestro mexicano.

FOUCAULT, M. *Historia de la locura en la época clásica*. México. FCE.

GARCÍA Cedillo, Ismael et al. (2000), *La integración educativa en el aula. Principios, finalidades y estrategias*, México, SEP,

GARCÍA Cedillo, Ismael et. al. *Integración Educativa* MÉXICO 2001

MURCIA Peña, Napoleón y Luis G. Jaramillo Echeverry. "El principio de la complementariedad etnográfica" KINESIS. COLOMBIA. 2000.

PERE Pujolás Maset. (2008). "Nueve ideas clave, el aprendizaje colaborativo", en colección ideas clave. Director: Antonio Zavala, Barcelona. Graó.

PUIGDELLÍVOL, Ignasi (1998), "Diversidad e identidad en la escuela", en *La educación especial en la escuela integrada. Una perspectiva desde la diversidad*, Barcelona, Graó (Educación especial, 124).

RICCI, G. (1998), "Adaptaciones curriculares", en *Ensayos y experiencias. Desafíos para una escuela inclusiva*, año V, núm. 26, noviembre-diciembre, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.

SEP. *Plan de estudios, Licenciatura en Educación Preescolar*. México, 1999.

SEP. *Programa y materiales de apoyo para el estudio de las Necesidades Educativas Especiales*. México. 2003.

SEP. *Ley General de Educación*. México. 1995.

SEP. *La Educación Especial en México. Cuadernos SEP*. México. 1979.

**LA PRÁCTICA DOCENTE EN LA FORMACIÓN INICIAL: EL PRIMER REFERENTE EN EL EJERCICIO DE LA DOCENCIA**

**Por Eduardo Noyola Guevara**

La necesidad de conocer una experiencia de práctica docente foránea desarrollada por alumnos de V semestre de la Licenciatura en Educación Primaria Plan 1997, motivó el seguimiento de su realización en escuelas primaria ubicadas en comunidades de Ciudad Fernández y Rioverde, en el estado de San Luis Potosí. El artículo describe el procedimiento metodológico seguido para conocer la opinión de profesores tutores (titulares de los grupos de práctica) y de los alumnos normalistas.

Los datos recabados se organizan en varios indicadores: organización de la práctica, rasgos de la práctica docente, trascendencia de la práctica docente, práctica docente y formación inicial, visión de la formación lograda, los cursos de la licenciatura, vinculación teoría-práctica.

De esta manera concluimos que ofrecer a los alumnos variedad de contextos de práctica, les otorga conocimiento de los rasgos profesionales necesarios para ejercer la docencia; en algunos casos los formadores de docentes desconocen el ámbito de práctica al que son enviados los normalistas; existen dos ideas en urgente necesidad de estudio: «llegar a ser docente» y «formar docentes».

*Investigar los procesos formativos iniciales es regresar los pasos andados, es resignificar la propia formación, es deconstruir para construir mejor...*

E. Noyola G.

### 1. INTRODUCCIÓN

En diciembre del año 2000, con motivo de la realización de la jornada de práctica docente de estudiantes del V semestre de la Licenciatura en Educación Primaria, Plan 1997, ofrecida en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí, desarrollé un estudio exploratorio con la finalidad de conocer la opinión de los tutores y de los alumnos normalistas acerca del nivel de logro del perfil de egreso, considerado por Méndez (2011) como un «modelo de ser humano preparado para una función y un oficio: la docencia» (p. 227).

La jornada de práctica docente en formación se desarrolló en escuelas primarias localizadas en comunidades de los municipios de Rioverde y Ciudad Fernández, S.L.P.; los normalistas establecen contacto previo con los tutores para acordar los contenidos a desarrollar, el diseño didáctico es responsabilidad de los alumnos bajo la supervisión del catedrático de la Escuela Normal, responsable del curso de Observación y Práctica Docente III.

Durante la realización de la jornada de práctica foránea, el colectivo docente a cargo de los cursos paralelos organiza visitas de observación a las instituciones donde se desarrolla la práctica de los jóvenes normalistas; la observación del desempeño de los futuros docentes es fundamental para propiciar el logro de los rasgos del perfil de egreso, que propone el plan de estudios de la licenciatura.

A quince años de implementación de la licenciatura, se expone la experiencia documentada de la primera generación como una invitación para reflexionar y contrastar el trabajo que actualmente se realiza en la línea de formación de *actividades de acercamiento a la práctica docente*.

La docencia, ejercicio mediador entre el conocimiento y su destinatario está sujeto a una serie de condiciones que le van configurando, otorgándole su razón de ser, su sentido encubierto que la mayor

de las veces es el que dirige lo explícito y niega en innumerables casos lo que el discurso verbal expresa y defiende como el «deber ser». En este artículo se parte de considerar que la acción de educar, al menos la ejercida en la escuela por el docente, se configura y determina por la acción de diversos contextos y procesos, algunos totalmente intencionados y otros no tanto.

A continuación se presentan algunos momentos significativos en la formación de los individuos que en la perspectiva de esta investigación son fundamentales.

## **2. LA VIDA ESCOLAR, LAS PRIMERAS EXPERIENCIAS EN EL AULA**

Como miembro de la sociedad, todo individuo ha de asistir a la escuela a recibir una formación básica, en nuestro contexto incluye tres niveles: preescolar, primaria y secundaria. Durante estos estudios los alumnos experimentan procesos de enseñanza y de aprendizaje que les generan «ideas» de lo que significa ocupar el lugar del docente, de sus funciones, atributos, deberes. Los escenarios de la educación básica adquieren características específicas que dan cuenta de las prioridades que se estiman como importantes.

Después de once o doce años de «vivir» en la escuela, los jóvenes estudiantes construyen una visión de la actividad del profesor y de los alumnos; identifican lo que el profesor realiza, aún cuando no puedan explicarlo con amplitud. Esta interiorización, producto de las percepciones individuales, de las experiencias significativas, incluso de las negativas, son el punto de partida hacia un nuevo encuentro con la docencia desde la formación. Es decir, pensarse ahora como docente, aún cuando no se sabe con seguridad desde qué momento es posible denominarse como tal.

## **3. LA VIDA ACADÉMICA NORMALISTA**

Cumplir con la tarea de educar, implica una sólida formación profesional sustentada en los avances en diversos campos disciplinarios. Tales aportes, organizados en la propuesta curricular para la formación

inicial de profesores de educación primaria, intentan dar respuesta a la amplia caracterización del perfil requerido en este tiempo, que logren un

conjunto organizado y coherente de atributos o características altamente deseables en un educador, que se materializan en los conocimientos que posee, las destrezas que muestra, las actitudes que asume y los valores que enriquecen su vida personal y educativa (Segura, 2004, p. 19-20).

La vida académica del futuro profesor se ve inmersa en un panorama con múltiples formas de conducir el aprendizaje, y de propiciar la «definición de las competencias» deseables en el perfil de egreso. Esta multiplicidad de ejemplos de ejercer la docencia, observados en las diversas experiencias escolares en los distintos niveles educativos previos al ingreso a la escuela normal, son «gratuitos», ofrecen a los estudiantes normalistas patrones diversos de ser profesor, Galván (2011) señala que en el trayecto de apropiación del «oficio de enseñar», los profesores

establecen una relación particular con el trabajo docente en la que ponen en juego experiencias previas, concepciones, valores y ciertos saberes relacionados con el oficio de enseñar, adquiridos en ámbitos diversos –familiares, escolares, laborales- donde ha transcurrido su vida y su actividad (p. 221).

Es frecuente e incluso ordinario escuchar a los jóvenes estudiantes calificar la actuación de los catedráticos como “tradicional”, “exigente”, “reflexivo”, “profesional”, ¿generará ésto repercusiones que incidan directamente en su perfil profesional? Los catedráticos de la escuela normal, ¿muestran en clase el “deber ser” desde la postura que asume en su trabajo o desde las que saturan el discurso?

La respuesta no importa en este trabajo, lo que se desea resaltar es la naturaleza de las perspectivas de enseñanza a que están expuestos

los estudiantes normalistas y la posible influencia en su acción educativa futura.

#### 4. ÁMBITOS DE LA FORMACIÓN NORMALISTA

Los programas de formación inicial para la docencia, su implementación curricular, han de promover profesionistas de la educación con un perfil que Gallego y Rodríguez (2007) expresan como

significativamente diferente del tradicional, capaz de organizar, estimular y mediar los procesos de enseñanza-aprendizaje de sus alumnos y con capacidad para analizar el contexto en el que se desarrolla su actividad, para dar respuesta a la diversidad latente en los sujetos (p. 104).

El Plan de Estudios 1997 de la Licenciatura en Educación Primaria define los rasgos que son promovidos entre los estudiantes de la escuela normal y se espera sean los rasgos distintivos del futuro docente, estas competencias expresadas como habilidades, conocimientos, actitudes y valores se agrupan en cinco campos formativos:

##### a) *Habilidades intelectuales específicas*

Integran el uso diversificado de las competencias lingüísticas, las referidas a la lógica-matemática, las relacionadas con el pensamiento científico y las que le ofrezcan conocimientos acerca de sus alumnos y el entorno que les envuelve.

##### b) *Dominio de los contenidos de enseñanza*

Incluye un amplio conocimiento del plan de estudios de la educación primaria, de la organización de los contenidos, su secuencia, articulación, etc., así como el dominio de los campos disciplinarios que los incluyen.

### c) *Competencias didácticas*

Concentran el conocimiento relacionado con la actividad pedagógica; el diseño, desarrollo y evaluación de las estrategias didácticas, su pertinencia y relevancia con las características de los alumnos y con su entorno. Pone especial atención en la generación del clima áulico favorable para el aprendizaje y un amplio conocimiento de los recursos didácticos disponibles para desarrollar la actividad educativa.

### d) *Identidad profesional y ética*

Se espera un docente conocedor de la tarea educativa, de los principios que rigen la formación de la niñez mexicana. Sabe de los preceptos filosóficos que orientan al Sistema Educativo Nacional, con amplio interés en la comunidad educativa que afecta directamente su labor docente.

### e) *Capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno de la escuela*

El nuevo maestro ha de confrontar con regularidad su práctica y la realidad social en la que la ejerce, con la finalidad de encontrar la mejor manera de desarrollarla, de promover en los educandos, en los padres y en la población en general una calidad de vida fundada en una relación responsable y armónica con los otros seres humanos y con el entorno.

## 5. LAS PRÁCTICAS INICIALES

Asistir a la escuela primaria y desempeñarse como docente sin serlo en el sentido estricto, coloca al estudiante normalista en una posición que exige desarrollar procesos que aún no han sido lo suficientemente explicitados, comprendidos o analizados: promover el aprendizaje de contenidos curriculares, dosificarlos, diseñar los recursos didácticos, utilizar los libros de texto del alumno, del maestro; son algunas exigencias básicas en su definición progresiva como docente.

El Plan de Estudios 1997 propone en la estructura curricular *la observación y la práctica docente como un espacio indispensable para la*

*formación del maestro.* Estas experiencias formativas, que ponen al estudiante normalista en contacto con el —espacio real— de la docencia, propician un amplio desarrollo y conocimiento de la vida escolar en la primaria.

El valor formativo de esta experiencia reiterada se dará en función de la íntima relación que se establezca entre los diferentes cursos del programa de formación y los conocimientos que se generen al analizar y reflexionar cada experiencia de práctica.

## **6. LA TUTORÍA EN LA PRÁCTICA (LOS EXPERTOS)**

Los cursos de Iniciación al Trabajo Escolar, Observación y Práctica Docente I, II y III (este último motivo del presente trabajo) propician un crecimiento en la comprensión de las demandas profesionales que la escuela y su contexto exigen a todo docente, permite también advertir las necesidades de formación no satisfechas. La presencia del experto (docente a cargo del grupo de práctica) es fundamental en el proceso de realización de la práctica. La tutoría pretende ofrecer a los estudiantes normalistas la orientación básica en el diseño de las actividades pedagógicas, su desarrollo y evaluación.

El trabajo conjunto de catedráticos normalistas y los profesores a cargo de los grupos de práctica fortalece el proceso formativo del nuevo docente. Este contacto entre profesionales favorece en gran medida la orientación de las necesidades formativas y el diseño de las acciones pertinentes para satisfacerlas.

## **7. ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA DOCENTE TUTELADA**

Este espacio de reflexión es fundamental para el estudiante normalista, debe constituirse como un ejercicio permanente de «lectura» sobre los avances en el camino de llegar a ser un profesional de la educación. Analizar la práctica, revisarla, comprenderla, buscar los rasgos que la van definiendo, da oportunidad para que los estudiantes establezcan su grado de compromiso y responsabilidad en la propia formación, de advertirse como objeto de investigación. En este

sentido se alude a una actividad reflexiva de la práctica pedagógica desde la experiencia inicial dirigida por los docentes en servicio y los maestros de la escuela normal.

### 8. MARCO METODOLÓGICO

La investigación desarrollada se orientó por un enfoque mixto, de orientación descriptiva. La técnica utilizada fue el cuestionario; dos conformados por interrogantes de opción múltiple y dos con preguntas abiertas.

Descripción: investigar sobre un tópico tan lleno de matices, en el que poca coincidencia se logra, encamina a un proceso indagatorio cuyo interés es identificar la opinión del experto, la opinión del estudiante normalista y su encuadre ante lo que es deseable desde el plan de formación docente inicial.

Participantes: para la realización de la presente investigación se consideró a los alumnos de un grupo que cursaban el V semestre de la Licenciatura de Educación Primaria Plan 1997 y los docentes a cargo de los grupos donde desarrollaron la jornada de práctica en el mes de diciembre del 2000 (4 al 15).

Profesores tutores	Alumnos normalistas
39	39

Procedimiento: el proceso investigativo de campo se realizó en dos etapas.

1ª etapa. Los estudiantes de la normal entregaron los cuestionarios a los docentes en un sobre cerrado al cubrir siete días de práctica, el instrumento estaba acompañado de un breve instructivo. Se entregó además un sobre para que el docente regresara los instrumentos contestados y de esa manera asegurar el anonimato.

2ª etapa. Los alumnos normalistas recibieron un sobre con dos cuestionarios para ser contestados al finalizar sus prácticas, se acompañó con las instrucciones correspondientes y un sobre para que regresaran

los instrumentos contestados. Es necesario insistir que los instrumentos se recuperaron en sobres cerrados y de manera anónima.

Tiempo y Espacio: Los datos fueron documentados en el sitio y tiempo (4 al 15 de diciembre de 2000) donde tuvo efecto la acción investigada (escuelas localizadas en Rioverde y Ciudad Fernández, S.L.P.).

Escuela	Comunidad	Municipio	Practicantes
Benito Juárez	Cofradía Grande	Rioverde	6
Belisario Domínguez	Llanitos	Cd. Fernández	9
18 de Noviembre	La Reforma	Cd. Fernández	6
Mariano Matamoros	Cieneguillas	Rioverde	6
Miguel Hidalgo	San José de las Flores	Rioverde	6
Vicente Guerrero	20 de Noviembre	Rioverde	6

Instrumentos: se diseñaron a partir de varios ítems orientados a identificar la opinión del sujeto al que se le administra. Se construyeron a partir de una serie de preguntas, proposiciones o afirmaciones ante las que se propusieron posibles valores (caso del 1º instrumento para docentes y practicantes) o se solicitó anotar su postura (caso del 2º instrumento para docentes y practicantes).

Instrumento	Destinatario	Entregados	Recuperados	Faltantes
Núm. 1	Profesor	39 (100%)	28 (72%)	11 (28%)
Núm. 2	Profesor	39 (100%)	28 (72%)	11 (28%)
Núm. 1	Practicante	39 (100%)	30 (77%)	9 (23%)
Núm. 2	Practicante	39 (100%)	30 (77%)	9 (23%)

Análisis de la información: los indicadores significativos se agruparon en función de los rasgos que se han caracterizado como el perfil del egresado de la Licenciatura en Educación Primaria (considerando el grado de pertinencia puesto que los alumnos normalistas cursaban el V semestre), se muestran a continuación los resultados.

### 9. LA PRÁCTICA DOCENTE INICIAL EN ESTUDIO

A continuación se presentan los resultados derivados del proceso investigativo que tuvo como finalidad advertir la opinión de los tutores de los estudiantes normalistas en el periodo de práctica y de los propios practicantes.

#### **I. INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN DIRIGIDO A LOS PROFESORES TUTORES (ANEXO I).**

Los cuestionamientos del instrumento aplicado a los tutores de los grupos donde los estudiantes realizaron sus prácticas, se agruparon en cuatro bloques. En seguida se presenta el primero el cual incluye cuatro cuestiones relacionadas con La Organización de la Práctica: *la planeación, los recursos, desarrollo de la práctica y la evaluación*.

Parte fundamental del desarrollo de la acción educativa es la organización de la misma, señalan Pedraza, H., Acle, G. (2009) que una «enseñanza exitosa es aquella en la cual el profesor ayuda al estudiante a operar más allá de las capacidades actuales y consolidar la experiencia conjunta en una nueva capacidad» (p. 432). La planeación didáctica permite una dosificación de los contenidos curriculares a enseñar. Los propósitos, contenidos y actividades han de observar una coherencia y relación interna, su especificación metodológica describe las estrategias que habrán de favorecer el aprendizaje, asimismo el tiempo y lugar de desarrollo debe ser especificado.

Los recursos didácticos; su vinculación estrecha con los contenidos permite un uso estratégico que motiva la aprehensión de conceptos. Su utilización genera situaciones potenciales de aprendizaje, constituyéndose en un apoyo concreto en el desarrollo de la acción educativa. El desarrollo de la práctica docente es el momento dinámico del hacer pedagógico, ha de «acomodarse» a las características de los alumnos, a su estilo y ritmo de aprendizaje, a las circunstancias que definen y matizan el clima en el aula.

La evaluación es el eje que valora el nivel y calidad de los aprendizajes adquiridos, proceso que permite verificar la eficacia y eficiencia

del proceso educativo. Tiene una función vital para la orientación y diseño de las acciones posteriores. Su presencia ha de ser continua, su desarrollo y control sistemático. La opinión de los docentes tutores acerca de estos aspectos en la actuación de los estudiantes en su práctica, se presenta a continuación.

### A. ORGANIZACIÓN DE LA PRÁCTICA

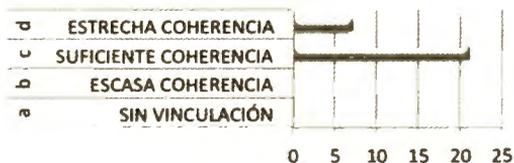
La pregunta dos solicita opinión a los tutores sobre la planeación didáctica realizada por los normalistas, la tendencia es considerar que fue suficiente para las sesiones desarrolladas, presentándose elecciones como sobresaliente.

2. La planeación didáctica preparada para las sesiones desarrolladas es...



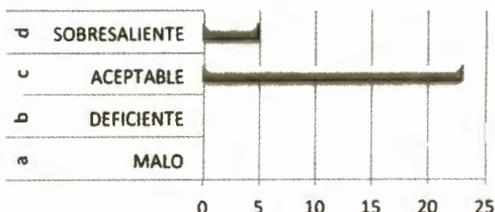
La cuestión tres indaga sobre la coherencia entre los recursos didácticos empleados, los contenidos y las actividades propuestas al grupo de práctica. Los tutores consideran en primer lugar que el nivel de coherencia es suficiente.

3. ¿Los recursos (material didáctico) empleados son coherentes con los contenidos y las actividades?



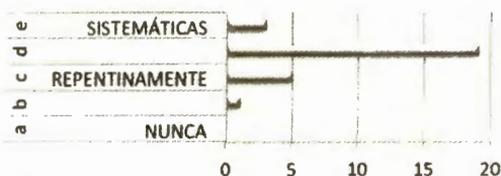
## DESAFÍOS EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES EN EL SIGLO XXI

4. El desarrollo de las actividades planificadas ha sido:



Los futuros docentes elaboran sus diseños didácticos incluyendo las actividades que consideran pertinentes a la propuesta de contenidos indicada por el tutor. El desarrollo de las actividades planificadas es percibida como aceptable por la mayoría de los docentes.

7. ¿Se hace evidente el desarrollo de actividades con intenciones explícitas de evaluación del aprendizaje?



En el aspecto de evaluación la pregunta siete permitió al docente tutor señalar la presencia de actividades con intenciones explícitas de valoración del aprendizaje, la gráfica muestra que los jóvenes practicantes evidenciaron actividades orientadas a la evaluación del aprendizaje de manera constante.

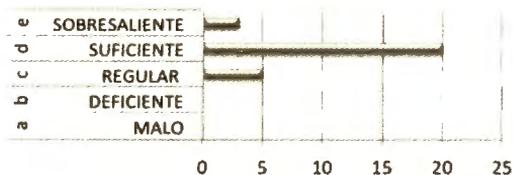
De acuerdo a la opinión de los docentes encuestados, se puede concluir que en el aspecto de la *Organización de la Práctica*, el trabajo desarrollado por los estudiantes normalistas cubre con los requerimientos necesarios para llevar a cabo la tarea educativa en el nivel de formación logrado al quinto semestre de la licenciatura, es decir el perfil «como la descripción de los rasgos deseables o propuestos que deberán cumplir [...] como producto de su formación» (Flores, (2011, p. 3) van definiéndose al enfrentar las exigencias de la práctica docente.

## B. RASGOS DE LA PRÁCTICA DOCENTE

Toda acción ejercida adquiere características que le son propias; la tarea educativa demanda de quien la desarrolla ciertas habilidades, destrezas y conocimientos que le conduzcan progresivamente a las metas determinadas. El dominio de los contenidos por parte del practicante, la actitud asumida ante la clase, el lenguaje empleado en la explicación de los contenidos, la formulación de interrogantes, la interacción del profesor con sus alumnos (es una actividad social), la seguridad en el cumplimiento de cada acción, en la solución de conflictos, en el manejo de eventualidades son algunos rasgos distintivos que caracterizan la dinámica de la clase. Las opiniones de los docentes acerca de los rasgos de la práctica de los estudiantes normalistas se presentan enseguida.

Las materias específicas de la licenciatura en educación primaria como enseñanza del español o las matemáticas, entre otras, ofrecen herramientas pedagógicas y didácticas a los futuros docentes para promover aprendizajes en estos campos del saber. Al cuestionar sobre el dominio de los contenidos por parte de los normalistas, predominó la elección de que es suficiente.

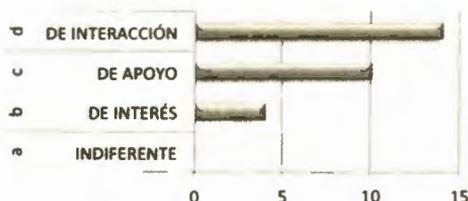
5. El dominio de los contenidos por parte del practicante es:



El contacto del normalista con el grupo permite orientar su acción educativa, el clima de la clase informa de las condiciones que imperan. En la cuestión seis sobre la actitud hacia el grupo de práctica, se observa que la actitud de interacción es seleccionada en primer lugar, seguida por una actitud de apoyo.

## DESAFÍOS EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES EN EL SIGLO XXI

6. La actitud hacia el grupo de práctica ha resultado:



La pregunta ocho indaga sobre el uso del lenguaje, es la herramienta básica para comunicar los saberes; la opción de que el lenguaje utilizado por los normalistas provoca interés en los alumnos muestra la mayor frecuencia, seguida por el lenguaje como facilitador de la comprensión.

8. El manejo del lenguaje (explicación de la clase) en el aula propicia en los alumnos:

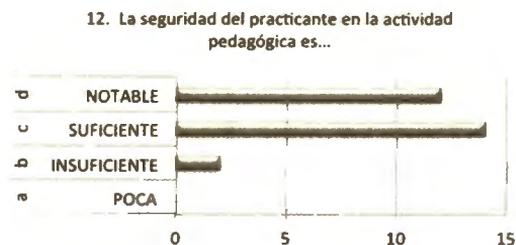


En relación con la interacción que propicia el practicante entre los alumnos y si considera su punto de vista, los profesores tutores en la pregunta nueve, estiman que se promueve con regularidad la interacción, seguida por la opción siempre, existiendo una diferencia mínima entre éstas.

9. El practicante propicia la interacción de los alumnos y/o toma en consideración sus puntos de vista y preguntas...



Los profesores opinan en la cuestión 12 que la seguridad del practicante en la actividad pedagógica es suficiente en primer lugar, seguida de la opción notable. Es evidente que los rasgos de una práctica comprometida y profesional (el dominio de contenidos, la actitud favorable, el uso del lenguaje, la interacción con el grupo y la seguridad en el ejercicio de la práctica) son juzgados por los profesores tutores con indicadores positivos.



### C. TRASCENDENCIA DE LA PRÁCTICA DOCENTE

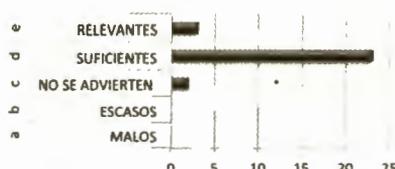
Ejercer la docencia pone de manifiesto la capacidad del docente de ir más allá del aula, de establecer un vínculo entre lo que los alumnos han construido en su entorno social inmediato y los conocimientos que se propician en la escuela. Trascender es motivar un plano nuevo de comprensión de la realidad. Las actitudes, las acciones, la interacción entre el profesor y sus alumnos expresa «valores», mismos que son percibidos, «sentidos» y tienen un efecto en el ambiente del proceso de enseñanza y de aprendizaje. Llegar a ser docente, implica advertir que el ejercicio de la labor educativa tiene repercusión en la dimensión de valores de los interlocutores; la autenticidad de las acciones y su reflejo en el discurso son definitivas para propiciar una alta valoración de la persona y por consecuencia trascender en la vida de los otros.

Los resultados muestran las opiniones de los profesores sobre el actuar de los practicantes en relación a los logros obtenidos en la práctica, la vinculación con la experiencia de los alumnos y el reflejo e incidencia en la formación de valores de los niños y niñas de la educación primaria.

## DESAFÍOS EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES EN EL SIGLO XXI

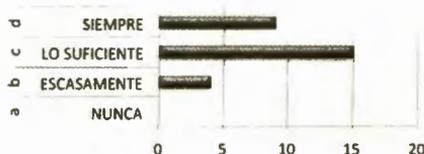
En la cuestión 10, sobresale la elección que señala que los logros (aprendizajes) obtenidos por los alumnos de primaria en el transcurso de las prácticas fueron suficientes.

10. Los logros (aprendizajes) obtenidos al término de las sesiones han sido:



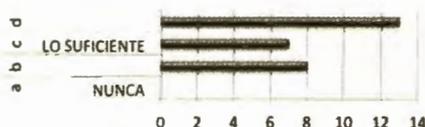
En relación a la vinculación lograda entre los contenidos propuestos con la experiencia de los niños, es notoria la distribución de opiniones en la pregunta 11 entre la que califica dicha vinculación como suficiente en primer lugar, seguida por siempre.

11. En el desarrollo de la práctica el estudiante normalista vincula los contenidos de forma significativa con la experiencia de los alumnos...

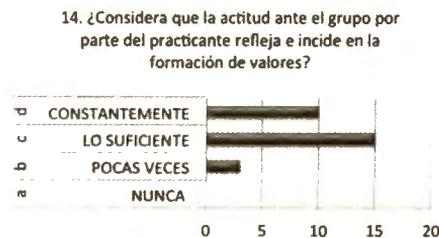


La pregunta 13 permitió al docente señalar que el estudiante normalista promueve actividades encaminadas a recuperar la experiencia previa de los alumnos de manera constante, seguida por algunas veces y lo suficiente.

13. El estudiante normalista promueve actividades que le permitan conocer las experiencias (conocimientos previos) de los alumnos...



La actitud ante el grupo por parte del practicante y su incidencia en la promoción de valores es tratada en la cuestión 14, las respuestas de los tutores se concentran mayormente en la opción lo suficiente, seguida por constantemente, existiendo opiniones en el valor pocas veces.



En evidente que las observaciones de los profesores con respecto a la trascendencia de la práctica docente desarrollada por los normalistas son favorables.

#### D. PRÁCTICA DOCENTE Y FORMACIÓN INICIAL

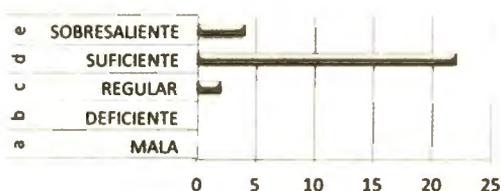
La práctica docente es un hacer complejo, su valoración depende en gran medida del soporte teórico que la sustenta. Los juicios que se emitan acerca de esta actividad educativa se ven orientados por las nociones que enmarcan a algunos de los siguientes elementos: los sujetos de la educación, los contenidos educativos, los procedimientos metodológicos, los recursos didácticos, la consideración del contexto entre otros. Además de lo mencionado, valorar la acción educativa remite a la consideración de la formación académica, misma que es resultado de múltiples agentes educativos, de información diversa que se ha integrado a los esquemas conceptuales de quienes ejercen la docencia. Por supuesto los cursos de la formación normalista inicial ocupan un papel central en la organización de los «saberes docentes». La información recuperada se muestra en las gráficas que siguen.

Se observa que para la pregunta que solicita al profesor opine sobre cómo considera la práctica de los normalistas, dos opinan que es regular, cuatro la consideran sobresaliente marcando el inciso e, y

## DESAFÍOS EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES EN EL SIGLO XXI

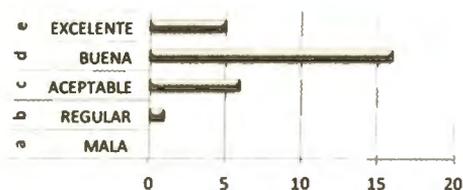
veintidós dicen que la práctica desarrollada es suficiente para el nivel de formación de los jóvenes.

1. Considera que la práctica docente del estudiante normalista ha sido:



Para la cuestión 15 que alude a la formación lograda por los normalistas del 5º semestre, los profesores opinan: uno que es regular, le sigue cinco como excelente, seis como aceptable y un alto porcentaje opina que han logrado una buena formación profesional.

15. Considera que la formación profesional que hasta el momentose observa en el estudiante normalista es...



La valoración de la práctica de los normalistas por parte de los docentes responsables de los grupos de práctica es estimada con tendencia hacia la suficiencia, en cambio la formación lograda en los estudiantes desde la óptica de los mismos expertos es considerada con más variabilidad en los valores. Esto pudiera evidenciar que no existe una coincidencia entre dos polos (sin que sean opuestos) de la acción docente: la práctica pedagógica y la formación docente.

**INSTRUMENTO DIRIGIDO A PROFESORES TUTORES (ANEXO 2).**

De características cualitativas, en cinco interrogantes se solicitó anotaran su opinión en relación a: el desempeño profesional, las características del nivel de preparación, rasgos no deseables, carencias y sugerencias para fortalecer la formación de los futuros docentes.

En relación al indicador inicial sobre el desempeño de los practicantes, coinciden en señalar que es bueno, aceptable, muy bueno o acorde a las necesidades del centro escolar. Agregan calificativos como que los estudiantes normalistas manifiestan interés en su actividad, responsabilidad, seguridad y preparación. Expresan comentarios sobre el uso adecuado y suficiente de material didáctico, siendo acorde a los contenidos propuestos al grupo escolar. Entre otros comentarios, el desempeño profesional de los estudiantes normalistas se ve caracterizado como bien planificado, uso lenguaje adecuado, desarrollo de actividad constante, interés por el grupo de práctica; sobresale una opinión que alude a haber presenciado desilusión y descontento por parte de una practicante ante la falta de respuesta del grupo escolar.

Para el indicador de las características del nivel de preparación observado en los estudiantes normalistas, los tutores anotaron con mayor frecuencia las siguientes (es necesario señalar que algunas no se vinculan directamente con la preparación): interés por la tarea, seguridad, emprendedor, disponibilidad, preparación, responsabilidad, dinamismo, dominio, puntualidad, respeto, dedicación, accesibilidad, creatividad, capacidad, ética, sentido del humor, aclara dudas, es positivo, evalúa, trascendente. No se realiza una interpretación puesto que son calificativos que bien pueden relacionarse con el desempeño o con la actitud hacia la tarea más que con la preparación.

Dentro de los rasgos no deseables observados en los normalistas, 19 profesores opinaron «no haber observado rasgos no deseables», y aparecen opiniones únicas: *no establece interacción con los profesores, no se relaciona con el grupo, actitud cortante, no da confianza a los alumnos, crea indisciplina, grita, voz baja, sin disposición, no controla disciplina*. Es claro que algunos alumnos normalistas requieren apoyo en el

desarrollo de ciertas habilidades didácticas que les reporten beneficios en la práctica pedagógica. Esto aún cuando sean opiniones sobre casos específicos, debe ser un punto de referencia para el análisis de las jornadas de práctica docente y el diseño de estrategias tendientes a fortalecer la formación docente inicial.

De las carencias observadas once dicen que ninguna, otros la falta de control del grupo (disciplina), y al igual que en la anterior opiniones únicas: falta de interés, no toma en cuenta los conocimientos previos de los alumnos, escaso manejo metodológico, falta dedicación, mejorar la limpieza en sus documentos, poca motivación, requiere mayor preparación en contenidos de español, de historia, acercamiento con los alumnos, no considera las actitudes negativas de los alumnos para concientizar y formar en valores, falta experiencia. Sin duda las opiniones frecuentes señalan los rasgos más comunes, en el caso de las opiniones únicas pueden estar señalando aspectos que son subestimados o considerados irrelevantes en el proceso de formación.

Las sugerencias dadas por los profesores de las escuelas de práctica en los municipios de Rioverde y Ciudad Fernández, S.L.P., para fortalecer la formación de los futuros docentes fueron: informar a los normalistas sobre las características, necesidades y organización de las escuelas rurales; realización más frecuente de prácticas en estas zonas. Luego aparecen aspectos como concientización sobre la tarea educativa y la responsabilidad social del profesor; más conocimiento del desarrollo intelectual del alumno de educación primaria; atención a la diversidad, consideración del medio sociocultural en la realización de la tarea educativa, formar en los valores y a través del ejemplo; planeación didáctica y elaboración de material didáctico. Enseguida aparecen comentarios textuales de los encuestados:

*“...que sigan igual cuando ya sean docentes”.*

*“...la experiencia hace al maestro...”*

*“Toda teoría se puede leer, pero no hay mejores resultados que aplicándola”.*

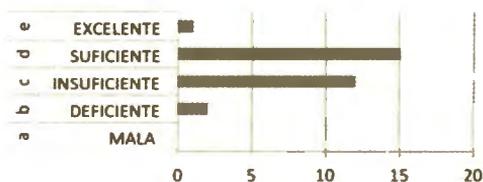
## DEL 1ER. INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN DIRIGIDO A ESTUDIANTES NORMALISTAS (ANEXO 3).

### A. VISIÓN DE LA FORMACIÓN LOGRADA

El reconocimiento de la propia actuación como docente es un indicador útil en la percepción y valoración de la propia formación profesional inicial. Advertir la trascendencia formativa lograda en una institución ofrece datos sobre la eficacia y eficiencia de las acciones instrumentadas en los distintos espacios de acción curricular; por otro lado la pertinencia de los programas a las demandas de los contextos de actuación y el grado de ajuste a las necesidades de los propios estudiantes normalistas.

Los practicantes opinaron sobre la valoración que otorgan a la formación profesional lograda al 5º semestre. Eligen con mayor frecuencia la opción de una formación suficiente y con diferencia mínima la que señala a un grado de formación insuficiente. Dos casos la consideran deficiente y uno más como excelente.

1. ¿Cómo consideras el grado de formación profesional obtenido después de haber cubierto los semestres anteriores?



Opinaron si la formación recibida hasta el 5º semestre es congruente con las demandas o exigencias enfrentadas en la etapa de práctica que es objeto de este estudio. La opción de escasa congruencia es elegida en un alto porcentaje, seguida de la opción de suficiente congruencia, existiendo dos casos que estiman la existencia de una estrecha relación y uno más la considera sin vinculación.

## DESAFÍOS EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES EN EL SIGLO XXI

5. Consideras que la formación recibida hasta este momento es congruente con las demandas o exigencias enfrentadas en esta etapa de práctica...



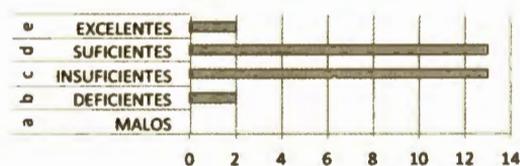
De acuerdo a la información vertida en el instrumento, se identifican tendencias que valoran la formación lograda entre insuficiente o suficiente (es decir, existe una apreciación más o menos equilibrada entre estos valores). En el caso de la congruencia de la formación con las demandas de la práctica la incidencia de elección es mayor para escasa congruencia.

### B. LOS CURSOS DE LA LICENCIATURA

La estructura curricular del plan de estudios ha de mantener estrecha conexión con las competencias deseables en los futuros profesionales, y a su vez ser flexible al entorno sociocultural. Esto supone desde quienes los desarrollan conocer las características generales del plan de estudios, de los normalistas en formación, y un especial y profundo conocimiento del «campo» de acción de los estudiantes. Lo mencionado se relaciona con el nivel de éxito o fracaso del plan de estudios y/o una formación comprometida o con escasa trascendencia en los niños de la educación primaria. La perspectiva de los estudiantes en cuestión a los cursos y conocimientos ofrecidos se presenta a continuación.

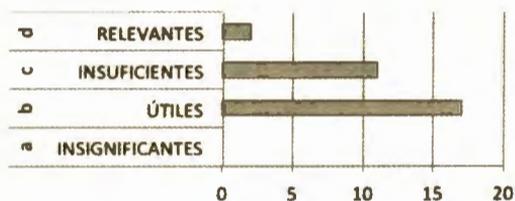
Los estudiantes opinan que los cursos específicos (español, matemáticas, geografía, historia que «fortalecen» su acción docente han sido insuficientes o suficientes, dos casos los califican como deficientes y uno como excelentes.

2. Los cursos específicos de la licenciatura (español, matemáticas, geografía, historia) que fortalecen tu acción docente en la escuela primaria han sido:



Sobre los conocimientos logrados hasta el semestre cursado dos dicen que han sido relevantes, para once son insuficientes y el resto (17) los valora como útiles.

4. Los conocimientos logrados en los semestres ya cursados han sido...

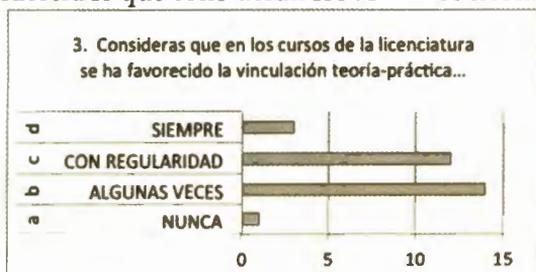


La apreciación global sugiere que existe un equilibrio en el grado de consideración insuficiente o suficiente de fortalecimiento desde los contenidos académicos revisados y propuestos en las aulas de la normal para la práctica docente. En relación a los contenidos, les resultan mayormente útiles que insuficientes.

### C. VINCULACIÓN TEORÍA-PRÁCTICA

Lograr esta ansiada relación exige un compromiso constante, una amplia responsabilidad, conocimiento profundo de los protagonistas en los procesos implicados y una caracterización pertinente de los contextos que se ven directamente relacionados. Vivir y desarrollar una docencia que se preocupe por esta relación es una construcción permanente, que debe tener presencia desde los procesos formativos iniciales de los profesores de educación primaria, ¿cómo instaurarlo

en las «prácticas docentes en formación» cuando se ha vivido escasamente? Se muestra lo que consideran los alumnos normalistas.



Al considerar si en los cursos de la licenciatura se favorece la relación teoría-práctica, catorce alumnos señalan que algunas veces, doce opinan que con regularidad se establece tal relación y se eligen siempre o nunca, tres y una ocasión respectivamente. Estos datos hacen suponer que se requiere establecer un ejercicio docente innovador, que promueva la preocupación por lograr una conexión entre los elementos meramente teórico-conceptuales con los de acción-práctica.

### 2º INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN DIRIGIDO A LOS ESTUDIANTES NORMALISTAS (ANEXO 4) DE CARACTERÍSTICAS CUALITATIVAS.

Se solicitó a los practicantes anotaran su opinión en relación a la valoración de su actuación docente; las deficiencias identificadas; los contenidos académicos que han sido definitivos en la acción docente; habilidades docentes desarrolladas y sugerencias para fortalecer el plan de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria, Plan 1997.

Al culminar la jornada de práctica, los jóvenes normalistas opinan sobre su actuación docente anotando algunos calificativos: buena en primer lugar, luego aparece suficiente y deficiente en un mismo nivel de apreciación. Entre otros comentarios la ven como una práctica regular que permite observar un grado mayor de preparación académica, un crecimiento gradual de confianza en sí mismos al tiempo que señalan «falta mucho» para llegar a un desempeño notable. Identifican que existen errores y que la experiencia va estableciendo nuevos y mejores niveles de actuación. Destaca una observación que refiere

el desarrollo de una habilidad fundamental en la docencia: observar lo que sucede en el aula con la finalidad de definir las pautas de actuación docente inmediatas.

Definir las posibles deficiencias de formación y evidenciarlas desde el ejercicio de la práctica es el segundo indicador solicitado. Lo expresado por los normalistas se puede agrupar en tres dimensiones: formación académica, práctica pedagógica o habilidades docentes: En la primera es recurrente la falta de dominio sobre contenidos de asignaturas específicas como historia, español y matemáticas; escasa consideración de la diversidad cultural como factor que puede afectar el desarrollo de la acción educativa; nula atención al conocimiento sobre la práctica desarrollada en contextos rurales y sus demandas específicas.

En la segunda dimensión aparece escasa información sobre métodos, técnicas, procedimientos o estrategias didácticas. Con respecto a las habilidades se menciona un lenguaje escaso, el volumen de voz, la explicación de la clase, actividades introductorias a la clase, el control de la disciplina, inseguridad, atención a todos los alumnos, la consideración de las eventualidades que afectan directamente al «plan» preparado para la sesión. Como dato distintivo aparece la siguiente frase:

“...existe más preocupación (en la Normal) por el material de práctica que por la técnica de enseñanza...”

Los contenidos que han sido trascendentes en la actuación docente inicial son, de acuerdo a los alumnos normalistas los referidos a las materias específicas de Matemáticas y Español en primer lugar; seguidos por Escuela y Contexto Social, Desarrollo Infantil, Historia y Geografía, y en tercer lugar Observación y Práctica Docente y Necesidades Educativas Especiales. Algunos temas nombrados son: cómo introducir a la clase y su desarrollo, la disciplina en el aula, técnicas de enseñanza y análisis de contenidos. Resulta una aparente contradicción con lo citado en el punto anterior, sin embargo se puede interpretar como las urgencias de formación que si bien se han

atendido no ha sido suficiente o no han satisfecho las expectativas de los futuros docentes.

Las habilidades docentes son fundamentales en el desarrollo de la docencia, su desarrollo es responsabilidad básica de la escuela Normal. Entre las más mencionadas están: la actuación frente a un grupo escolar, la elaboración de material didáctico, el uso del lenguaje en el aula, la planificación de contenidos y el desarrollo de los mismos. Otras como el dominio de los contenidos, el control de la disciplina, la utilización de los libros de texto gratuito y el establecimiento de relaciones con los alumnos ocupan un lugar secundario. Por último la adecuación de actividades a las necesidades grupales, la interacción con el medio, relacionar contenidos, observar y conocer a los alumnos y la explicación de la clase son mencionados una sola vez. Dichas habilidades tienen un origen y los normalistas señalan que son resultado de la práctica y la formación académica en primer lugar, como fruto de la experiencia personal en segundo; y por participar en la clase, por vivir en un grupo escolar, por compromiso personal, observando a otros (profesores) o por las necesidades contextuales.

“... se tienen no por la Normal sino por la historia escolar...”

El fortalecimiento de los planes de estudio puede estar sustentado en la visión de quien está sujeto al mismo. En el segundo instrumento de investigación se solicitó sugerencias que desde la experiencia formativa los estudiantes normalistas pudieran formular y ofrecer como un soporte sustancial e invaluable para la realimentación tan necesaria que hoy demanda la realidad educativa. A continuación aparecen en orden de mayor enunciación:

- Información más completa sobre el trabajo metodológico-didáctico de la escuela primaria.
- Jornadas más amplias de prácticas pedagógicas.
- Disminuir la carga teórica de los cursos.
- Establecer más comunicación con los alumnos normalistas.
- Supervisión de las prácticas apegadas a criterios predeterminados.

- Ampliar los cursos específicos de matemáticas y español.
- Presencia de catedráticos mejor preparados y con perfil acorde a las asignaturas.
- Ir más allá de los contenidos propuestos en los diferentes cursos.
- Seguimiento del plan de estudios.
- Vincular más la orientación humanista de la práctica docente.
- Insistir en la importancia de la presencia del profesor en la sociedad.
- Considerar más los «contextos» donde se lleva a cabo la práctica docente.
- Que sea más estrecha la vinculación teoría-práctica.

A continuación se recuperan textualmente frases que dan cuenta del pensamiento del futuro docente:

*“...preparé bien mi clase y a pesar de ello me falta preparación...”*

*“Lo que se aprende en la Normal no siempre es útil en las prácticas...”*

*“El éxito en la enseñanza es relativo.”*

*“Los observadores externos nunca quedan satisfechos.”*

*“...no logré que los alumnos captaran algunos contenidos...”*

*“...primera vez en la comunidad y francamente es otra forma de vida, y sobre todo la forma de trabajar y actuar de cada uno de los niños.”*

*“...la preparación es un proceso gradual...”*

*“ha sido provechosa (la práctica), pero otros tal vez no lo vean así, el medio no me permitió desenvolverse.”*

*“...dos semanas no son suficientes, ... quedan enseñanzas que tal vez ellos (los alumnos) nunca olviden...”*

*“...las clases en la Normal no tienen nada que ver con este contexto (la comunidad rural)...”*

## 10. CONCLUSIONES

En forma breve se hará mención de algunas ideas generales que a manera de conclusiones, intentan justificar y dar sentido al trabajo que ha sido expuesto. El asunto de la formación inicial para ejercer la docencia es una tarea complicada por la dificultad para caracterizarla

en sus dimensiones básicas, su origen, desarrollo, fuentes de formación, finalidades.

El desarrollo de programas de formación de los futuros docentes requiere un amplio conocimiento de la realidad educativa; en primer lugar por ser el sitio al que llegarán los que son sujetos de tal formación, en segundo lugar el porqué esa realidad «debe ser conocida» desde las aulas de la escuela normal para luego ser «vivida» desde la práctica. Resulta claro que no deben privilegiarse ciertos espacios de práctica inicial, es decir, ofrecer un marco amplio de comprensión de los diversos contextos donde se vive la tarea docente.

Dar oportunidad a los estudiantes normalistas para que expresen su preocupación en torno al proceso de formación en que participan. Esta información es definitiva para advertir las «necesidades formativas» que se vislumbran desde las experiencias de práctica.

Los formadores de docentes viven un espacio de comprensión de la docencia «distinto» al plano que han vivido los normalistas en su vida escolar, y al que enfrentan en su acción pedagógica inicial al mismo tiempo que son formados para la docencia.

La diversificación del conocimiento en el mundo actual coloca al docente en una «urgencia» constante de generar alternativas de enseñanza, de atención a los nuevos «códigos de comunicación», el dinamismo de la nueva era nos muestra la poca estabilidad de ciertos conocimientos y la emergencia constante de otros.

La información que se ha concentrado en el estudio que se presenta, es valiosa, emerge de los protagonistas de la formación docente. Ellos reconocen y asumen los aportes sustanciales que la Escuela Normal les ofrece, al mismo tiempo manifiestan sus necesidades formativas; muchas de ellas ciertas, otras tal vez existen porque no han establecido un compromiso con la formación profesional que han elegido.

Queda a quienes tenemos a cargo la responsabilidad de desarrollar los programas, tomar la información que pueda ser útil en la ejecución de la cátedra. Lo presentado es el reflejo de una experiencia, muestra datos que tal vez no sea generalizables, pero constituye un acercamiento al descifrado de la difícil tarea de «llegar a ser docente» y otra igualmente complicada «formar docentes».

## FUENTES

FLORES, M. (2011). Validación del perfil del formador de profesionales. XI Congreso Nacional Investigación Educativa, Memoria Electrónica [CD]. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A. C.

GALVÁN, L. (2008). *Enigmas y dilemas de la práctica docente. La apropiación de la cultura escolar en el oficio de enseñar*. (Tesis doctoral, Universidad de Málaga). Recuperado de

<http://www.biblioteca.uma.es/bbldoc/tesisuma/17671073.pdf>

GALLEGO, J. y RODRÍGUEZ, A. (2007). Tendencias en la formación inicial del profesorado en educación especial. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5 (3), 102-117. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2354543>

MÉNDEZ, J. L. (noviembre, 2011). Factores antropológicos de la formación docente, en *Encuentro Nacional de Instituciones Formadoras de Docentes*. Monterrey, Nuevo León: Secretaría de Educación del Estado de Nuevo León. pp. 226-229

PEDRAZA, H., ACLE, G. (abril-junio, 2009). Formas de interacción y diálogo maestro-alumno con discapacidad intelectual en clases de español. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(41), 431-449. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3052931>

SEGURA, M. (2004). Hacia un perfil del docente universitario. *Revista Ciencias de la Educación*, 1(23), 9-28. Recuperado de <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/a4n23/23-1.pdf>

### **EVALUACIÓN DE LAS HABILIDADES DOCENTES DURANTE LAS PRÁCTICAS INTENSIVAS**

**Por Hilda Margarita López Oviedo**

Aunque las prácticas docentes intensivas en el último año de la carrera en la Licenciatura en Educación Preescolar en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí se realizan en el aula, con un grupo de niños, con alumnas que ponen en práctica habilidades docentes que han estudiado durante tres años de su carrera (la escuela intenta formar nuevos docentes profesionales que desde la formación inicial sean competentes para adquirir y facilitar conocimiento en el nivel educativo para el que se preparan); sin embargo, las alumnas cuando están en el grupo donde realizan sus prácticas no desarrollan sus habilidades docentes y existen algunas debilidades en su trabajo.

Debido a la falta de un instrumento de evaluación del desarrollo de las habilidades docentes en la práctica, que valore lo que las alumnas aplican frente a un grupo de niños y muestren sus fortalezas y debilidades, he desarrollado y puesto en práctica una forma de evaluarlas de forma cuantitativa.

### 1. INTRODUCCIÓN

Durante el año 1999 en la Licenciatura en Educación Preescolar se implementó un nuevo programa en el cual las alumnas al incorporarse al campo laboral debían de poner a prueba todas las habilidades desarrolladas durante su formación docente y así mejorar su práctica educativa.

En este plan de estudios uno de los propósitos fundamentales es propiciar en las alumnas normalistas una formación centrada en el conocimiento y comprensión de los procesos del desarrollo infantil, los propósitos de la educación preescolar, las características del trabajo de las educadoras y la dinámica cotidiana de la tarea educativa, con la finalidad de contribuir al desarrollo de las competencias profesionales que requieren para desempeñarse con eficacia en el ámbito laboral para el cual se preparan. La observación y la práctica en los jardines de niños ocupan un lugar destacado en este plan de estudios.

La idea fundamental de este trabajo es que se obtenga una evaluación e información sobre las habilidades docentes desarrolladas en las alumnas al término de su carrera y poder realizar algunas mejoras a la práctica docente antes de que se integren al campo laboral. Esta investigación puede ser valiosa para los compañeros formadores de docentes con el fin de que lo analicen de manera objetiva y encuentren fortalezas y debilidades para fortalecer las prácticas frente a grupo.

Las educadoras en servicio probablemente pueden analizar y reforzar el apoyo que necesitan las alumnas en relación al tema para poder dar una mejor tutoría a estas.

La sociedad actual requiere de personas que puedan pensar, sentir y actuar con conocimiento de lo que realizan, que actúen con independencia, que sean creativos para que amen y respeten a sus semejantes, y las competencias profesionales desempeñan un papel importante. Esta reforma educativa (1999), fecha del cambio, en las Escuelas Normales define los criterios y orientaciones de las actividades de aprendizaje basado en un modelo de competencias.

La escuela intenta formar nuevos docentes profesionales que desde la formación inicial sean competentes para adquirir y facilitar conocimiento en el nivel educativo para el que se preparan.

La evaluación al igual que las observaciones son constantes y sistemáticas, y llevar un registro de las mismas es indispensable.

Los registros de las evaluaciones se podrían hacer desde que los niños ingresan a la escuela y después establecer periodos para realizar nuevos registros de lo observado y evaluado en un determinado tiempo, para esto se podría tener muy en claro lo que realmente se va a evaluar para no desviar los registros y estos pierdan el sentido y la importancia.

En la BECENE, la Licenciatura en Educación Preescolar se cursa en ocho semestres durante los cuales las alumnas estudian un conjunto de asignaturas, organizadas de la siguiente manera: Área de actividades principalmente escolarizadas, con asignaturas cursadas en los seis primeros semestres; Área de actividades de acercamiento a la práctica escolar, se integra por un grupo de asignaturas que combinan el estudio en la escuela normal con actividades de observación y práctica que se realizan en jardines de niños. Otra es el área de práctica intensiva en condiciones reales de trabajo; incluye dos asignaturas que se desarrollan en los dos últimos semestres de la licenciatura: Trabajo Docente I y II y Seminario de análisis del trabajo docente I y II dedicadas al desarrollo de la labor educativa en jardines de niños durante periodos prolongados. Cada alumna trabaja bajo la tutoría de una educadora en servicio con experiencia laboral para guiar y asesorar a la alumna.

La función de tutoría implica responsabilidades que toda educadora debe estar dispuesta a desempeñar y una de ellas es asistir al taller de análisis «La formación inicial de educadoras como tarea compartida entre las escuelas normales y los jardines de niños» en el cual se dan a conocer las funciones de tutoría que desarrollarán en apoyo a la formación de maestras, organizado por un grupo de asesoras, a la vez se realizan dos reuniones más de seguimiento y evaluación; una intermedia y otra final para conocer las distintas experiencias de trabajo y tomar acuerdos que permitan el avance de las acciones programadas.

Al término de cada periodo de trabajo docente las estudiantes asisten a la escuela normal para llevar a cabo las sesiones de seminario, en las que se analizan las experiencias obtenidas en el desempeño con los niños. Al mismo tiempo se elabora el documento recepcional. Por lo que se requiere que las alumnas durante los tres primeros años observen y practiquen en los diferentes contextos escolares y en su último año hagan una práctica intensiva en un jardín de niños, al mismo tiempo preparan un ensayo pedagógico donde analizan y reflexionan su práctica docente, dicho documento les permite titularse y obtener el grado de Licenciada en Educación Preescolar.

El trabajo con las alumnas es por periodos. Se diseña un calendario por semanas de práctica. Las alumnas realizan su intervención docente durante un tiempo aproximado de ocho semanas y después se incorporan a la normal por cuatro o cinco semanas al seminario de trabajo docente donde analizan y estudian los resultados de la práctica, sus intervenciones pedagógicas para mejorarlas constantemente. Existen asesorías individuales para guiar a la alumna en su documento recepcional y de forma individual dialogar sobre su intervención educativa para favorecer que la alumna sea más eficiente en su desempeño frente al grupo.

Forma parte de la intervención docente realizar una autoevaluación del trabajo frente al grupo para que ellas se den cuenta de los avances obtenidos e identificar posibilidades de mejora en su trabajo en relación a las habilidades docentes, las cuales permiten hacer un análisis y reflexión de su práctica docente.

Debido al interés que se tiene acerca de la importancia de los cambios cualitativos necesarios en la educación, a fin de responder a los retos sociales de hoy, es de gran valor conocer las principales habilidades docentes que se muestran las alumnas del 8º semestre durante las prácticas intensivas en los jardines de niños, para que esto nos permita tener un conocimiento más amplio de dichas habilidades desarrolladas antes de que las educadoras en formación se integren al campo laboral.

Se pretende evaluar las habilidades desarrolladas durante la práctica docente, buscar soluciones a las dificultades vividas para que las

generaciones futuras las prevean y sepan enfrentarlas en su vida profesional y así obtener una mejora en el nivel preescolar.

El desempeño docente en condiciones reales de trabajo aporta a la formación de las futuras profesoras un continuo mejoramiento de las competencias profesionales mediante la práctica; las habilidades docentes se fortalecen al adquirir mayor seguridad para desempeñarse en la aplicación de actividades didácticas y al ejercer las capacidades para conocer mejor a los niños y para realizar las distintas acciones que demanda el trabajo docente en el jardín.

El apoyo de la educadora tutora es fundamental en la formación inicial de las futuras maestras. Por esta razón es conveniente dar una reorientación al curso taller e identificar aspectos en los que es necesario apoyar a las estudiantes. Es importante mejorar el desempeño docente de las futuras educadoras para obtener una mejor calidad en el nivel preescolar por medio del análisis de los problemas didácticos detectados en el último semestre de la carrera y responder a las exigencias reales en el campo laboral.

## **2. TRABAJO DE LAS ALUMNAS EN LAS PRÁCTICAS INTENSIVAS**

Este trabajo se realizó en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí, con doce alumnas del 7º y 8º semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar en el ciclo escolar 2009-2010.

Las escuelas donde las alumnas realizaron sus prácticas intensivas durante el 7º y 8º semestres son cuatro jardines de niños, los cuales cuentan con una organización completa: Directora, de 5 a 10 educadoras, maestro de música, maestro de Educación física y personal de apoyo y asistencia. En cada escuela el número máximo de estudiantes normalistas corresponde al 50% del total de grupos de niños, para que la presencia de las estudiantes normalistas no altere la organización del plantel.

Se eligieron Jardines de niños públicos en un contexto social urbano, esta ubicación es un factor importante para garantizar que el Asesor de 7º y 8º semestres preste a las estudiantes el apoyo que

requieran en el momento oportuno y realizar el seguimiento de las actividades.

Estas escuelas pertenecen al Sistema Educativo Estatal Regular (SEER), las educadoras en servicio tienen de siete a 20 años de experiencia en la docencia frente a grupo, con plaza base.

Los servicios con los que cuentan las escuelas son agua potable, drenaje, electricidad, teléfono y pavimentación de las calles; además medios técnicos como televisión, DVD, video casetera, sonido y fotocopidora.

Las aulas tienen mesas y sillas para cada uno de los alumnos así como un pintarrón que apoya al docente para realizar sus actividades, existen rincones de trabajo de cada uno de los campos formativos con diferentes materiales didácticos que ayudan al docente en su trabajo cotidiano para desarrollar competencias en los alumnos.

En las escuelas que pertenecen al Sistema Educativo Estatal Regular (SEER) existen asistentes educativas (de 3 a 5 por cada jardín) que apoyan al docente en la realización de materiales didácticos y organización del grupo.

En todas las escuelas de práctica se aplica el Programa de Educación Preescolar 2004, propuesto por la Secretaría de Educación Pública.

La *Reforma integral de la educación básica* (RIEB) pone en marcha el *Programa de estudio 2011* y las docentes de las escuelas de prácticas se encuentran en capacitación, así como las alumnas en formación.

### 3. LAS COMPETENCIAS

La Escuela Normal trabaja actualmente con planes y programas de estudio que vinculan la formación inicial con las necesidades educativas de los niños que cursan la educación preescolar. A partir de la implantación de los planes de estudio es posible identificar, en las alumnas en formación, la adquisición de competencias para aprender con independencia y favorecer procesos de aprendizaje en los alumnos; mejor conocimiento de los niños, identidad con su profesión y sensibilización a las actividades sociales y culturales del medio en

que se desempeñan. La formación inicial se ha enriquecido mediante las actividades de observación y práctica que realizan las alumnas.

Los rasgos del perfil de egreso son las competencias del plan y los programas de estudio, son el referente para el desempeño de las estudiantes, durante las prácticas realizadas en cada institución.

Las competencias que definen el perfil de egreso se agrupan en cinco grandes campos: habilidades intelectuales específicas, dominio de los propósitos y contenidos básicos de la educación preescolar, competencias didácticas, identidad profesional y ética, y capacidad de percepción y respuesta a las condiciones de sus alumnos y del entorno de la escuela. (SEP, 1999, p. 12).

Los rasgos del perfil están relacionados, se promueven conjuntamente; a lo largo del estudio de cada una de las asignaturas propuestas por el plan de estudios que a la vez se vinculan.

La Escuela intenta preparar docentes competentes para realizar prácticas exitosas dentro de las instituciones educativas en las que pronto estarán en servicio.

«Competencia puede definirse como la capacidad reconocida de una persona o grupo de personas para realizar tareas específicas relativas a una función determinada», según manifiesta Saint Onge (2000, p. 1), las cuales se perfeccionan continuamente durante la práctica educativa.

Las estudiantes del 8º semestre enfrentan el reto de poner en práctica los conocimientos, habilidades y actitudes que han alcanzado durante su formación inicial: conocer las características y necesidades de aprendizaje de los niños, distinguir situaciones didácticas que contribuyen al desarrollo de las capacidades básicas de los alumnos, diseñar secuencias de actividades didácticas acordes con los propósitos educativos, resolver problemas y situaciones imprevistas en el aula, y establecer relaciones de colaboración con las madres y los padres de los niños, y otros actores de los centros educativos.

El jardín de niños es el espacio donde las normalistas ponen en juego el conjunto de conocimientos que adquieren, y fortalecen las

competencias didácticas, para saber comunicarse con alumnos y aprender a actuar en colaboración, tanto con el personal docente y las autoridades.

Al incorporarse en el ambiente real de los jardines de niños, las alumnas adquieren la capacidad para percibir que cada niño es diferente, porque provienen de familias diferentes y contextos distintos y por lo tanto cada uno tiene necesidades, actitudes y reacciones particulares que deberán tomarse en cuenta al planear y realizar la intervención educativa.

La interacción entre la educadora y el ambiente escolar propicia de manera continua un espacio para aprender a través de la observación y la práctica.

La observación es un recurso imprescindible para conocer cada vez mejor a los niños y para interpretar los sucesos de la vida escolar. Es una actividad presente en todo el trayecto de la formación y su propósito es que las alumnas desarrollen la sensibilidad y las habilidades que les permitan identificar y comprender las características de los jardines de niños, de las aulas y del trabajo de las educadoras. Este proceso de observación y práctica favorece la comprensión del proceso educativo. (SEP, 2001, p. 12).

La práctica docente permite introducir a las estudiantes en el conocimiento de las condiciones reales del trabajo docente, y promueve el desarrollo de las competencias didácticas para el trabajo con los niños.

La práctica intensiva que las estudiantes de 8º semestre realizan es por periodos de varias semanas continuas en un grupo de educación preescolar, y están distribuidas en un calendario. La educadora tutora con amplia experiencia en el trabajo con los niños apoya a la alumna en el trabajo docente. Está dinámica implica que las estudiantes elaboren y apliquen secuencias de actividades didácticas y ponga en práctica los conocimientos adquiridos.

El tiempo prolongado en un grupo del jardín de niños permite que las estudiantes comprendan mejor la dinámica escolar y adquieran un mayor dominio de los propósitos de la educación preescolar.

#### 4. DIALOGO CON AUTORES

Conviene recordar que la planeación de la enseñanza y su impartición están relacionadas. El proceso de enseñanza pasa constantemente de la planeación a la impartición, de la revisión de la planeación a la impartición de más clases y así sucesivamente. Hay un nexo

Las competencias son un enfoque para la educación y no un modelo pedagógico, pues no pueden ser una representación ideal de todo el proceso educativo, determinando cómo debe ser el proceso instructivo, el proceso desarrollador, la concepción curricular, la concepción didáctica y el tipo de estrategias didácticas a implementar. Al contrario, las competencias son un enfoque porque sólo se focalizan en unos aspectos específicos de la docencia, del aprendizaje y de la evaluación... en este sentido, como bien se expone en Tobón (2005), el enfoque de competencias puede llevarse a cabo desde cualquiera de los modelos pedagógicos existentes, o también desde una integración de ellos. (Tobón, 2006, p.25).

Este enfoque de la educación surgió a partir de la necesidad de atender aspectos que antes no eran tomados en cuenta, tales como las características individuales de los alumnos, la importancia del contexto y de los saberes previos, la capacidad de resolver problemas; es decir que lo que se aprende en la escuela pueda ser aplicado a la vida cotidiana (ser competente) y de los cambios sociales que se presentaron como el proceso de urbanización, los cambios en la estructura familiar, la incorporación de las mujeres al mercado laboral, la pobreza y desigualdad y los medios de comunicación masiva.

En educación preescolar, la principal corriente pedagógica que influye actualmente es el constructivismo de Bruner en donde el niño (parte fundamental del proceso enseñanza-aprendizaje) es un activo constructor de su conocimiento, mediante la interacción con sus iguales y el desarrollo de habilidades cada vez más complejas, esto se aplica sin ningún problema mediante competencias que se establecen y se deben desarrollar en los niños, estas competencias son

flexibles para que las actividades sean de acuerdo a las necesidades e intereses de los niños, permitiéndoles adquirir nuevos conocimientos significativos para ellos.

Una competencia es la capacidad para responder a las exigencias individuales o sociales o para realizar una actividad o una tarea [...] Cada competencia reposa sobre una combinación de habilidades prácticas y cognitivas interrelacionadas, conocimientos (incluyendo el conocimiento tácito), motivación, valores, actitudes, emociones y otros elementos sociales y de comportamiento que pueden ser movilizados conjuntamente para actuar de manera eficaz (Coll, p. 38).

Este nivel educativo permite una extensa gama de posibilidades, ya que las actividades son planeadas y desarrolladas de acuerdo a las características específicas de los niños, para desarrollar competencias y reforzar lo que los infantes ya saben a partir de experiencias personales.

Para que la alumna pueda propiciar el desarrollo integral de los niños es necesario que conozca: cómo trabajar el enfoque por competencias, el Programa que rige su trabajo y las necesidades e intereses de los niños del grupo.

La edad preescolar es una etapa donde los niños están en desarrollo y los aprendizajes que se le brinden son significativos para aplicarlos en su vida cotidiana y que puedan resolver problemas.

En el nivel preescolar la educadora tiene una función clave en el trabajo con los niños, ella decide qué actividades que se pondrán en práctica, desde la planeación, ejecución y evaluación, pero para poder lograr este proceso debió pasar por otros previamente. El trabajo en educación preescolar es con niños, tenemos que estar conscientes de que cada uno de ellos es diferente, aunque por lo regular estén agrupados por edades similares, cada uno ha tenido experiencias diferentes y esto les brinda conocimientos diversos.

Es importante conocer el desarrollo del niño en cada etapa, los estilos de aprendizaje más comunes y las necesidades especiales que se pueden presentar en algunos de ellos, y el aprendizaje sea significativo.

La capacidad de observación que desarrolle el docente es esencial para conocer mejor a los niños, poder interpretar su conducta y sus habilidades, cada día se conoce y aprende algo de los niños, es un proceso que no se da sólo en las primeras semanas, debe ser constante y sistemático; con los propósitos establecidos y delimitados, sin dejar de lado esos pequeños detalles que comentan los niños y que también aportan valiosa información.

El término programa (o currículo) que generalmente se define como un «plan pedagógico, está ligado con las decisiones sobre el contenido educativo y es común que esté relacionado también con las estrategias de instrucción (New, 1999, p. 106)».

Cuando pensamos en el programa con el que se trabaja en educación preescolar por lo regular no se asocia al tema de los niños del grupo, sino más bien a la educadora. Pero el programa está mucho más ligado a los niños porque su elaboración estuvo pensada en ellos, al igual que el planteamiento de los propósitos y en general los resultados, se ven reflejados en ellos. Para realizar una mejor intervención educativa se requiere planear de manera adecuada y flexible, tomando como punto de partida las competencias y propósitos fundamentales. La planeación contiene los propósitos, competencias, materiales recursos y las actividades que se tienen contempladas para realizar el trabajo sin dejar de tomar en cuenta, los intereses y necesidades de los niños y por supuesto los principios de intervención educativa que nos orientan en el trabajo docente. «En una buena planeación deben confluir tanto el conocimiento que el docente tiene de sus alumnos como su intencionalidad pedagógica (González y Weinstein, 2000, p. 30)».

La educadora en formación desarrolla la capacidad de seleccionar la estrategia más adecuada al trabajo con el grupo dependiendo de las competencias a desarrollar en el grupo y tomando en cuenta las necesidades de los niños.

Una estrategia es una forma de intervención pedagógica que tiene como fin lograr un propósito determinado, y sirve para potenciar el desarrollo de las competencias; el docente durante las estrategias es quien responde, observa, guía y amplía sus juegos, para potenciar la enseñanza, planifica el momento oportuno, dotándose de herramientas que le permitan recoger datos significativos.

El papel del docente en las estrategias es brindar la confianza y seguridad al niño de motivarlo para que sea capaz de hacer las cosas, se parte de las experiencias y de los conocimientos de los niños, explicar a los niños, escucharlos cuando se expresen, animarlo siempre y hacerlo sentir seguro.

El docente dentro de las estrategias también fortalece la capacidad de observación, fomenta el pensamiento crítico y reflexivo en sus alumnos, brinda actividades que despierten su curiosidad e interés, ofrece a los niños oportunidades mediante las cuales obtengan información de distintos medios y crea un clima propicio en el aula en el cual los alumnos sientan la libertad de expresar y decidir.

### 5. LA EVALUACIÓN

Las evaluaciones en educación preescolar se hacen de manera cualitativa y no con un enfoque cuantitativo (como en el resto de los niveles educativos); no se da una calificación numérica, principalmente se registró el comportamiento y desempeño de los niños.

Hay que tener presente el hecho de que

es importante que estas evaluaciones se realicen durante un periodo largo y que se utilicen para revisar y evaluar las disposiciones hechas para los niños, de tal suerte que dichas evaluaciones puedan conformar las bases para mediciones futuras (Curtis, 1998 p. 147).

El conocimiento y la capacidad las intervenciones de los niños y de aplicar los resultados de la mejor manera, haciendo las modificaciones correctas e implementando nuevas estrategias sobre las que se va a evaluar para no desviar los registros y estos pierdan el sentido y la importancia que realmente tienen.

La evaluación es un proceso continuo de gran importancia en la tarea educativa ya que mediante ella se ven reflejados los resultados no sólo del aprendizaje de los alumnos, sino también de la funcionalidad de las estrategias aplicadas y los recursos utilizados por parte del docente, detectando aquellos factores que tuvieron alguna injerencia

en el logro de los propósitos previamente establecidos, permitiendo así realizar las acciones pertinentes para mejorar los aspectos que así lo requieran.

La autoevaluación es la acción de encargar a un alumno juzgar y criticar su propio desempeño o producto atendiendo a criterios claros. La intervención docente es objeto de evaluación y autoevaluación.

Según Dewey, para los maestros el proceso de reflexión empieza cuando se enfrenta:

- Alguna dificultad.
- Algún incidente problemático.
- A una experiencia que no se puede resolver de inmediato.

Para Dewey la reflexión:

Nos libera de la actividad meramente impulsiva y rutinaria (...) nos permite dirigir nuestras acciones con previsión y planear de acuerdo con las metas que deseamos alcanzar tomando en consideración los propósitos de los cuales estamos conscientes. Nos permite saber qué queremos lograr cuando actuamos.

Según Schon, se debe de «aprender haciendo», la reflexión sobre la acción, considera que la reflexión es un proceso, exploración y estructuración de problemas dentro de un contexto profesional determinado.

De acuerdo con Perrenoud, la práctica reflexiva, como su nombre lo indica se adquiere mediante la práctica misma; no obstante, el paso decisivo se logra cuando la reflexión es duradera, en un hábito, que hace imposible no plantearse interrogantes al iniciar una tarea o enfrentarse a un obstáculo.

Las personas reflexivas todo el tiempo se están planteando preguntas sobre lo que va a realizar, cómo le van a hacer, qué estrategias van a utilizar, el tiempo que le va a llevar la tarea, los materiales que requieren, pero también es necesario que se planteen otras sobre la pertinencia, la prioridad y la negación, también se cuestiona la organización, la división de las tareas, las evidencias de la cultura escolar

y de la profesión, la normatividad del contexto, los saberes establecidos y la ética cotidiana.

La práctica reflexiva constituye una reflexión con el mundo, activa, crítica y autónoma. Por lo cual se trata más de una cuestión de actitud que de estricta competencia metodológica.

Tanto Dewey como Schon coinciden que es el profesional quien debe definir la problemática a partir de su propia construcción de la situación que enfrenta en el terreno de la práctica diariamente, situaciones de incertidumbre y conflicto de valores, cada situación es un caso único, por lo que al tratar de resolverla mediante una técnica propuesta diferente y sin fines claros, el intento fracasará, de esta manera manifiesta la preocupación por la ruptura que existe entre lo que se enseña en las escuelas y las competencias que se exigen en el terreno de la realidad (Schon, 1992).

La formación de las alumnas como prácticos reflexivos coincide con los autores de la cognición situada en que los docentes para convertirse en expertos, requieren enfrentar problemas auténticos en escenarios reales.

La enseñanza que se imparte en el aula transcurre en una serie de fases las cuales no deben verse de forma lineal, las acciones que se derivan del proceso reflexivo de un docente se enfocan a explicar situaciones relevantes para él y los alumnos en su espacio de enseñanza y plantear respuestas innovadoras y pertinentes, es importante resaltar que para que esto suceda se debe partir de la observación de lo que ocurre en el aula y la comunidad educativa.

Al profesor se le debe concebir como aprendiz permanente de la profesión docente, es decir, como una persona que de manera continua aprende formas innovadoras de afrontarla. Por lo anterior el enfoque de la reflexión sobre la práctica docente, o de la enseñanza reflexiva, es hoy en día uno de los más empleados en los procesos de transformación (Schon 1992, en Díaz Barriga 2006).

Las actividades evaluativas que se llevan a cabo al planear la enseñanza son muy distintas de las que se realizan al impartirla. La diferencia más patente entre ellas es el tiempo en que tienen lugar. La evaluación de la planeación tiene lugar antes o después de la

instrucción; procura, ante todo, identificar los objetivos apropiados, los temas del contenido, las actividades, las adaptaciones y evaluaciones; por su parte, la que se efectúa durante la instrucción da prioridad a tomar decisiones inmediatas sobre, lo que debe hacerse para que la enseñanza siga fluyendo sin problemas. Durante la enseñanza es cuando el maestro somete los planes de lección a la prueba definitiva (Airasian, 2002, p.66).

En el Plan de estudios de la Licenciatura en Educación Preescolar desde el primer semestre parte de la idea de que los conocimientos, las habilidades y las actitudes que las normalistas requieren para desempeñar su futuro trabajo docente se van desarrollando si conocen las condiciones reales de la vida escolar, si se relacionan directamente con los niños y si tienen auténticas experiencias de intervención educativa en el jardín

Esas habilidades son según el Programa de Estudios, 6° Semestre, Licenciatura en Educación Preescolar /Observación y Práctica Docente IV:

1. Planeación de las actividades.
2. Conocimiento y manejo de los propósitos de la educación preescolar.
3. Conocimiento de los alumnos del grupo.
4. Comunicación con los niños.
5. Aplicación de las actividades.
6. La toma de decisiones.
7. Atención a la diversidad.
8. Organización del grupo.
9. Selección de estrategias de trabajo.
10. Uso de recursos y materiales.
11. Mantenimiento del orden.
12. El uso del tiempo.

Al estar bien identificadas las habilidades sólo falta darles un seguimiento y evaluación para verificar el logro en cada periodo a través de un instrumento que a continuación presento:

Esta herramienta consiste en la recopilación de información necesaria para la investigación a través de un cuadro diseñado para

reflexionar sobre la evolución de su competencia didáctica a partir de aspectos como:

La planeación de actividades acordes a las necesidades del grupo para desarrollar competencias en los niños, partiendo de un perfil grupal. Es necesario tener el conocimiento y manejo de los propósitos educativos para llevar a cabo la práctica docente, y a su vez el conocimiento de los alumnos del grupo para favorecer su desarrollo, y formas de interacción con sus iguales por medio de una comunicación con los niños por parte de la alumna normalista.

La aplicación de las actividades de forma adecuada para los niños manteniendo un clima de orden y trabajo y al final evaluar; la toma de decisiones durante la práctica es primordial ante lo imprevisto y situaciones problemáticas que se presentan en el aula.

Atención a la diversidad es lograr atender a los alumnos con sus características propias de una manera continua. Para favorecer el trabajo con los niños dentro del aula es necesario tomar en cuenta la organización del grupo y estimular el trabajo colaborativo y desarrollo de competencias. La selección de estrategias de trabajo para la práctica docente frente al grupo es una de las habilidades que desarrolla la alumna en formación para estimular las competencias de los niños y el uso de recursos y materiales adecuados a la edad y necesidad del grupo.

El mantenimiento del orden y uso del tiempo son habilidades que se favorecen durante la práctica docente, poniéndolas en práctica y reconociendo las particularidades del trabajo con las distintas modalidades de intervención y la atención a capacidades específicas de los niños.

La autoevaluación del docente por medio del análisis y reflexión de la práctica es fundamental para obtener una mejor calidad educativa.

Este es el cuadro modelo:

Nombre de la alumna \_\_\_\_\_

Cuadro de habilidades docentes desarrolladas durante la práctica

7º y 8º semestres

	Inicio				1ª. Jornada de práctica				2ª. Jornada de práctica				3ª. Jornada de práctica			
	LT	LP	PNL	NL	LT	LP	PNL	NL	LT	LP	PNL	NL	LT	LP	PNL	NL
Planeación de las actividades																
Conocimiento y manejo de los propósitos de la educación preescolar																
Conocimiento de los alumnos del grupo																
Comunicación con los niños																
Aplicación de las actividades																
La toma de decisiones																
Atención a la diversidad																
Organización del grupo																
Selección de estrategias de trabajo																
Uso de recursos y materiales																
Mantenimiento del orden																
Uso del tiempo																

6. DESARROLLO DE LA ESTRATEGIA

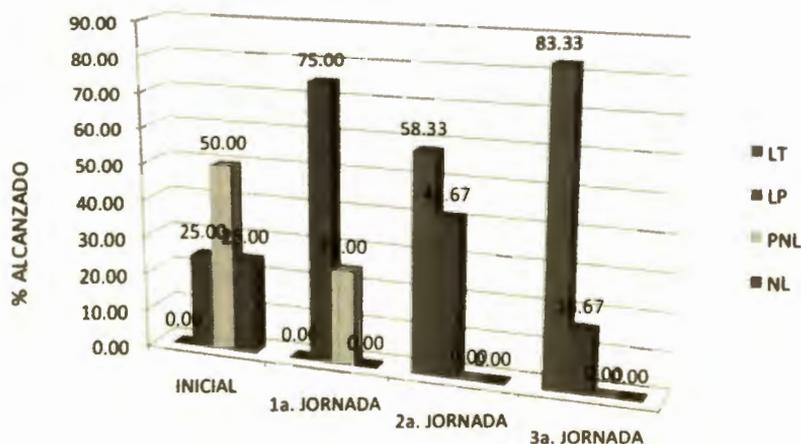
Se diseñó este cuadro evolutivo de la habilidad docente con cuatro apartados, están divididos en las semanas de prácticas intensivas a partir de un inicio y a través de 3 jornadas de práctica tomando en cuenta las 12 habilidades docentes y utilizando las siguientes categorizaciones: Logro total (LT), Logro parcial (LP), Parcialmente no logrado (PNL) y No logrado (NL).

Este cuadro se diseñó para evaluar cada una de las habilidades docentes y su progreso durante las prácticas docentes, se llenó por separado por las alumnas, tutora y asesora, y finalmente se cotejaron para llegar a un resultado único producto de las coincidencias entre ellos vertiendo los resultados en gráficas que permiten visualizar con mayor claridad la evolución de las habilidades.

Dentro de las escuelas de educación básica se puede pedir a la directora del plantel que observe a los docentes y llene el cuadro por periodos para después cotejar los resultados con sus profesores. He aquí un ejemplo:

Gráfica de una habilidad que muestra los resultados de las alumnas.

5. APLICACIÓN DE LAS ACTIVIDADES



## 7. CONCLUSIONES

La responsabilidad de los formadores de docentes es primordial por la trascendencia de los conocimientos a la sociedad.

El objetivo principal de investigar habilidades docentes describiendo y analizando cada una de ellas, es mejorar la práctica docente.

Realizar esta investigación forma parte de una reflexión de la intervención en el aula, como formadores de maestros nos permite conocer más sobre el trabajo frente a grupo con el fin de lograr los propósitos planteados en los planes y programas de estudio, así como los propuestos en las diversas planeaciones de los seminarios y asesorías individuales.

Este trabajo nos permite descubrir aspectos que han de revisarse, la constante preparación profesional, estar abiertos a los cambios que diariamente se están dando dentro de la sociedad en términos generales y en particular dentro de las aulas.

Con este trabajo quiero hacer énfasis en la importancia del análisis de la práctica docente para lograr un cambio continuo y de mejora en pro de la educación.

La investigación permite aprender más acerca de las experiencias en el trabajo docente y no sólo como un requisito, sino como un recurso para mejorar constantemente y de manera positiva.

Es un nuevo reto no dejar de lado las experiencias y resultados que deja la investigación, tanto de mejora en la práctica como de reflexiones que en ocasiones por el mismo ajetreo del trabajo no percibimos.

La Reforma Integral de la Educación Básica menciona la investigación de las prácticas propias para reflexionar y transitar hacia la mejora continua en las escuelas y difundir los resultados a los colegas docentes.

## 8. FUENTES

AIRASIAN, Peter W. (2002). La evaluación en el salón de clases. México: Secretaría de Educación Pública.

Coll C. (2009). “Las competencias en la educación escolar, algo más que una moda y mucho menos que un remedio”, en Revista *Aula de Innovación Educativa*, núm. 161, pp. 34-39 citado en Compilación de Lecturas, Curso Básico de Formación Continua para Maestros en Servicio.

CURTIS, A. (1998), [“Registros y evaluaciones”] “Record keeping and assessment”, en *A Curriculum for the Pre-school Child. Learning to Learn*, 2a ed., Londres, Routledge, pp. 119-132. [También se puede consultar en SEP, *Taller de Diseño de Actividades Didácticas II. Programa y materiales de apoyo para el estudio. Licenciatura en Educación Preescolar. 6º semestre*, México, 2002, pp. 143-159.].

GONZÁLEZ, A. y Weinstein, E. (2000), “La matemática y el medio”, “Enfoque del área matemática”, “El número y la serie numérica”, “El espacio” y “La medida y sus magnitudes”, en *¿Cómo enseñar matemática en el jardín? Número – Medida – Espacio*, Buenos Aires, Colihue (Nuevos caminos en educación inicial), pp. 11-15, 17-36, 37-87, 89-135 y 137-173.

NEW, R. S. (1999), [“Currículum integrado de educación en la infancia temprana: transición del *qué* y el *cómo* al *por qué*”] “An integrated early childhood curriculum: Moving from the *what* and the *how* to the *why*”, en Carol Seefeldt (ed.), *The early Childhood Curriculum. Current Findings in Theory and Practice*, 3ª ed., Nueva York, Teachers College Press, pp. 265-271. [También se puede consultar en SEP, *Entorno Familiar y Social II. Programa y materiales de apoyo para el estudio. Licenciatura en Educación Preescolar. 6º semestre*, México, 2002, pp. 106-112.].

SAIN Onge, M. (2000). La competencia de los profesores, en *Yo explico, pero ellos ¿aprenden?* México, SEP, Biblioteca para la actualización del maestro.

SEP. (2004). “Características del programa”, en Programa de Educación Preescolar 2004, México, pp. 19-24, 71-81.

SEP. (2001). Función y características de las actividades de observación y práctica en la formación inicial de las educadoras. México.

SEP. (1999). Programa de estudio. Licenciatura en educación Preescolar. Plan de estudios. México.

SCHON. (1992). Enseñanza situada. En Frida Díaz Barriga Arceo (2006).

SCHON (1993). Perrenoud (2001) Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar.

TOBÓN, S. (2006) "Aspectos básico de la formación basada en competencias", *Documento de trabajo*, pp. 1-8 citado en Compilación de Lecturas, Curso Básico de Formación Continua para Maestros en Servicio año.

**HABILIDADES DIDÁCTICAS: REFERENTES FUNDAMENTALES EN LA FORMACIÓN DE ALUMNOS DE EDUCACIÓN PREESCOLAR**

**Por María Susana Moreno Grimaldo**

La práctica docente es un proceso formativo que compete a cada maestro, ésta adquiere una dimensión significativa al momento de considerar aspectos dentro de su actuar en relación a la planeación, ejecución y evaluación.

Con base en la intervención docente de las alumnas en formación del 7º y 8º semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar de la BECENE en el proceso de sus prácticas, y a través de la experiencia como asesora ha sido recurrente observar algunas dificultades en el desarrollo de sus habilidades didácticas, en este reporte de investigación me permito resaltar que:

La *planeación* suele ser considerada como una tarea complicada para el docente, sobre todo al pensar que día a día será parte de la labor educativa y a la vez tendrá un reflejo en la intervención docente. El diseño y su *ejecución* implican el dominio de habilidades y competencias que requieren de un análisis en la acción docente, pueden incluir desde el manejo de herramientas y procedimientos que rescatan el proceso en donde los alumnos construyen nuevos aprendizajes. Otro factor es la *evaluación* al valorar los aspectos considerados en el transcurso de las actividades aplicadas.

Es importante hacer alusión a las habilidades didácticas que demuestran las alumnas en formación durante su intervención docente: en algunos casos hay serias complejidades, sobre todo en el espacio áulico y otros vinculados a la evaluación. Por lo tanto, considero oportuno mencionar estos referentes, fundamentales para el rescate de ciertas acciones durante el proceso de su formación profesional.

El objetivo que se planteó fue analizar *las habilidades didácticas* en las alumnas de 7º y 8º semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar. El modelo metodológico fue cuantitativo con características descriptivas y explicativas, partiendo del análisis de la información recogida de una encuesta aplicada a alumnas, educadoras “tutoras” y asesora durante las jornadas de práctica docente de las alumnas en formación. La indagación se rescató en una sola unidad de análisis muestra que integró a las alumnas que cursan el 7º y 8º del ciclo escolar 2011- 2012 de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí, bajo los siguientes criterios:

Trabajé con 11 alumnas de la Licenciatura en Educación Preescolar, 11 educadoras “tutoras” que laboran en jardines de niños públicos (instituciones donde las alumnas normalistas desarrollaron su práctica docente) y una maestra asesora del 7º y 8º semestre. Este estudio se realizó en dos momentos comparativos (por las características de las jornadas de práctica), además se identificaron acciones que más adelante serán mencionadas.

Es importante señalar y aclarar que el estudio presenta una muestra de alumnas y que refleja un análisis de las habilidades didácticas en el proceso de su intervención docente durante el último año de su formación y como un producto de reflexión para los docentes formadores de los futuros maestros.

### 1. INTRODUCCIÓN

Las escuelas normales han sido instituciones formadoras de docentes, año con año preparan a los futuros maestros para desempeñarse en los diversos niveles educativos, sin embargo hay ciertos rasgos que se dejan ver en el trayecto de las prácticas docentes durante la

formación, en ocasiones se tornan ambiguas y pierden su significado esencial, motivando que se reoriente la construcción de conocimientos profesionales para fortalecer las habilidades didácticas.

En relación a la experiencia con las alumnas de 7º y 8º semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar, se ha detectado que al poner en juego sus habilidades didácticas en el diseño de la *planeación*, siendo esto un proceso complejo al momento de la ordenación de la clase y la orientación de su trabajo, sin embargo en ciertos casos se presentan confusiones para generar conexiones congruentes con los propósitos del nivel de preescolar, la coherencia entre las competencias a trabajar en la actividad, el tipo de materiales a emplear e incluso en el uso del tiempo, y por otro lado en la ejecución se muestran improvisaciones y falta de sistematización en el desarrollo de las actividades debido a cuestiones vinculadas con la habilidad comunicativa, dificultades para detectar en el grupo aspectos relevantes para los niños al igual estas situaciones delimitan en correspondencia con la evaluación ya que en ocasiones se dificulta rescatar elementos que permitan verificar las acciones de enseñanza.

Es por ello que en este artículo se exponen algunas de las habilidades didácticas pertinentes en la práctica educativa:

- 1.- La planeación;
- 2.- La ejecución como la interacción educativa dentro del aula;
- 3.- La evaluación de los resultados alcanzados.

Innovar las prácticas que realiza el docente consiste en construir puentes entre lo que hace a través de la incorporación de estrategias didácticas, la resolución situaciones en el aula y el desarrollo de competencias profesionales que implican un proceso continuo, que se convierten en retos educativos vinculados a los nuevos enfoques de la educación.

## **2. LA ESTRUCTURA Y FUNCION DEL PROCESO FORMATIVO DE LAS ALUMNAS NORMALISTAS**

Es importante señalar cómo las autoridades educativas han puesto en marcha el Programa para la Transformación y el Fortalecimiento

Académicos de las Escuelas Normales. En relación a los Planes y Programas establecidos en el mapa curricular de la Licenciatura en Educación Preescolar, existen algunas asignaturas que detallan los momentos del diseño de la Planeación, me refiero al 2º semestre donde las alumnas ponen en juego las habilidades para diseñar actividades y así en cada uno de los semestres posteriores. Es importante señalar que en ocasiones se les dificulta incorporar al diseño aspectos muy específicos como la coherencia entre *la planeación, la ejecución y la evaluación* de su propia intervención didáctica.

Algo por señalar es en el momento de la fusión de estas habilidades didácticas, cuando se ejerce la actividad en el aula, se ha identificado en ciertos casos algunas irregularidades, que en ocasiones se escapan de lo planeado. Considero este espacio óptimo para el análisis y reflexión, ya que esto se presenta al momento de realizar un acercamiento en relación a la intervención docente en los jardines de niños de práctica. Joan Dean (1993) expresa que: “La mejor enseñanza se produce cuando el maestro es capaz de adecuar las necesidades individuales de aprendizaje de forma que los niños dispongan de un trabajo que les resulte retador pero que puedan superar con éxito” (p. 188).

La práctica de los docentes es un trabajo reflexivo, donde se vinculan los procesos educativos que tienen lugar dentro del salón de clases, incluyendo la intervención pedagógica antes, durante y después de los procesos interactivos en el aula.

### 3. LA IMPORTANCIA DE LAS HABILIDADES DIDÁCTICAS

Al hablar de habilidades se hace referencia a: “la capacidad y disposición para algo” es considerar “el grado de dificultad de competencia de un sujeto frente a un objetivo determinado”, es decir en el momento en que se alcanza el objetivo propuesto. Presupone la realización de determinadas acciones, que permitan correspondencia con los objetivos planteados al llevar a la práctica los contenidos. Es la forma en que el docente establece el proceso de diseñar actividades en esa articulación que existe entre el plano escrito y su ruta de intervención.

Distinguir que la habilidad para planificar el trabajo docente es el punto donde se manifiesta la capacidad profesional, siendo una tarea que permite poner en práctica ciertas habilidades y competencias que influyen en el diseño de la intervención, teniendo un sentido pedagógico. El programa de Educación Preescolar 2011 señala:

La planificación de la intervención educativa es indispensable para un trabajo docente eficaz, ya que permite a la educadora definir la intención y las formas organizativas adecuadas, prever los recursos didácticos y tener referentes claros para evaluar el proceso educativo de los alumnos que conforman su grupo escolar. Los aprendizajes esperados y las competencias son el referente para organizar el trabajo docente. (SEP. Programa de Educación Preescolar, 2011, p.25).

Es importante señalar el punto de partida e importancia y el sentido que tiene planificar el trabajo docente al anticipar y prever aspectos relevantes como la planeación, la ejecución y la evaluación como resultado de sus intervenciones, sistematicidad y organización a la tarea, entendiendo esto como un proceso que permite organizar de manera adecuada y coherente los elementos de la actividad educativa.

El rol del docente es propiciar nuevos aprendizajes al estar frente a sus alumnos, en un espacio donde permean sucesos y acontecimientos, y pone en juego sus capacidades y habilidades a fin de optimizar las acciones y las actividades que allí se presentan.

El proceso de impartir y organizar una clase es en gran parte una actividad de resolución de problemas para maestros y alumnos. Para el maestro el problema básico es el de como reconciliar la heterogeneidad de conjunto de niños que construyen la clase la necesidad de aprender de forma que se dé la cantidad optima de aprendizaje (Joan Dean, 1993, p. 84).

La tarea docente procura participar construyendo en un proceso de diseño de situaciones educativas, la toma de decisiones y

articulación de las mismas está presente en una propuesta organizada llamada *planeación*:

La tarea del maestro consiste en proporcionar un entorno y unas oportunidades de aprendizaje que construya un reto para el niño sin que queden fuera de su alcance. Tiene que haber una combinación de familiaridad y novedad que encaje correctamente con la etapa de aprendizaje. (Joan Dean, 1993, p.59).

El aula es un espacio sumamente importante y privilegiado para construir las relaciones que contribuyen a la formación de identidades, tanto individuales del docente como necesidades que se requieren fortalecer en los alumnos, verificando sus potencialidades que permitan replantear acciones en otras áreas de oportunidad. Hay que tomar una serie de decisiones a fin de optimizar la tarea docente, al momento de integrar su planeación y de interactuar con aspectos como la habilidad comunicativa al dar consignas, organizar espacios, tiempos, materiales y la apertura sobre lo que está sucediendo en su espacio áulico. “La organización del trabajo en el aula no sólo implica a los niños y la planificación del Curriculum, sino también la administración del tiempo, del espacio y de los recursos” (Joan Dean, 1993, p. 184).

Asimismo, la recuperación de ciertos factores de los involucrados, en este caso los alumnos, en relación a las respuestas esperadas del proceso de enseñanza y aprendizaje. De tal manera que al *planificar* tenga un sentido para el docente al pensar lo que realmente será un reto pedagógico para los alumnos. *Ejecutar* como la habilidad de rescatar las acciones presenciadas en el proceso, y la *evaluación* como una herramienta de oportunidad para valorar efectivamente este aprendizaje.

El docente también ha de promover la autoevaluación y la coevaluación entre sus estudiantes, incorporarlas durante el proceso con el fin de que se conviertan en experiencias formativas y no únicamente en la emisión de juicios sin fundamento.

La *autoevaluación* tiene como fin que los estudiantes conozcan, valoren y se corresponsabilicen tanto de sus procesos de aprendizaje como de sus actuaciones y cuenten con bases para mejorar su desempeño. Por su parte, la *coevaluación* es un proceso donde los estudiantes además aprenden a valorar el desarrollo y actuaciones de sus compañeros con la responsabilidad que esto conlleva y representa una oportunidad para compartir estrategias de aprendizaje y generar conocimientos colectivos. Finalmente, la *heteroevaluación* dirigida y aplicada por el docente tiene como fin contribuir al mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes mediante la creación de oportunidades para aprender y la mejora de la práctica docente. (SEP, 2011, p. 109).

Recurriendo a estas habilidades didácticas de la planeación, ejecución y evaluación el docente en formación será capaz de poner en marcha una triangulación de su propia intervención, y así el objetivo de mejorar la práctica educativa será cada vez más adecuada, esta mejora se consigue mediante el conocimiento y la experiencia. La propia experiencia y la de otros enseñantes. El conocimiento que proviene de la investigación. En estas dos líneas el docente emprenderá un nuevo estilo de proponer su tarea, comprobar y comprender sus estrategias docentes. Se distinguen dos formas muy diferentes de desarrollar esta práctica:

a) El profesor emprende una investigación sobre un problema práctico, cambiando sobre esta base algún aspecto de su práctica docente. En este caso el desarrollo de la comprensión procede a la decisión de cambiar las estrategias docentes.

b) El profesor modifica su práctica como respuesta a algún problema práctico, después de comprobar su eficacia para resolverlo. La decisión de adoptar una estrategia de cambio precede al desarrollo de la comprensión (La acción inicia la reflexión). El sentido y el papel de la evaluación. (Zabala Vidiella, A. 1999, p. 15).

Una de las acciones que tienen las estudiantes, es comprender la importancia de la reflexión en y sobre su desempeño docente, como una competencia profesional que les permita mejorar continuamente su práctica. A través del reconocimiento de los factores que intervienen en el trabajo docente, y la adquisición de herramientas para aprovechar ese conocimiento y los procesos de enseñanza en la toma de decisiones fundamentadas, orientadas a mejorar su práctica docente.

La práctica docente es la manifestación efectiva de aportaciones para dirigir las actividades docentes que se realizarán en el aula. La docencia es un recurso en donde se ponen de manifiesto la participación interactiva con los propios alumnos orientando y organizando su labor docente, señala Aquino (1999):

Planificar significa el lugar de toma de decisiones del docente. Planificación didáctica es hablar de un docente que ordena su pensamiento para decidir qué enseñar, cómo enseñar, cuándo enseñar, cómo se desarrollarán las tareas, tomando en cuenta los recursos institucionales y situacionales disponibles. El punto de partida suele ser la evaluación de los procesos grupales. Es un producto comunicable que se propone orientar y organizar la tarea. (Aquino, 1999, p.51).

El docente debe de reflexionar sobre su práctica pedagógica para mejorarla, elaborar nuevos conocimientos, pues en su ejercicio profesional es importante reflexionar. La práctica implica la condición de un docente investigador, el docente debe de asumir este proceso intelectual de manera que le permita un análisis más cercano de su acción.

#### **4. HABILIDADES DIDÁCTICAS: UNA REALIDAD EN LA PRÁCTICA**

En este espacio se da a conocer un acercamiento que se obtuvo al momento del proceso de la investigación, al distinguir las habilidades didácticas de la planeación, ejecución y evaluación de la práctica desarrollado por un grupo de alumnas de 7º y 8º semestre de la Licenciatura en educación Preescolar.

Ahora se describen los acontecimientos que se observaron, son resultados del estudio sobre las habilidades didácticas que mayor debilidad y logros presentan. Se dan a conocer los alcances que se obtuvieron en función con el desempeño de las estudiantes acerca de sus habilidades didácticas, al tiempo de realizar el proceso de investigación. Se tomaron en cuenta los puntos de vista de *alumnas, educadoras y asesora*.

En general las alumnas externaron en un primer momento que en relación al “*Desarrollo de las Habilidades Didácticas durante la Práctica Docente*” se perciben: 52% regularmente, 39% *Inadecuada* y sólo el 9% lo considera de forma adecuada.

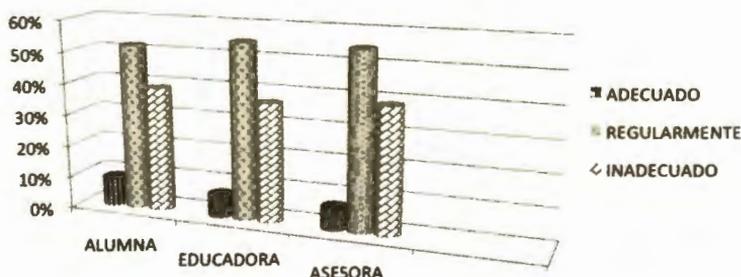
En lo que respecta a la planeación, es relevante aludir como las alumnas de manera inicial reconocen que en el diseño de la planeación se presentan de forma inadecuada.

La educadora opina en relación al “*Desarrollo de las Habilidades Didácticas durante la Práctica Docente de las estudiantes del 7º y 8º semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar*”, en un primer momento (fase I) que: 7% lo realizan adecuada, 55% regularmente y 37% inadecuada.

En el rubro de la asesora, el resultado en relación al “*Desarrollo de las Habilidades Didácticas durante la Práctica Docente de las estudiantes del 7º y 8º semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar*”, los resultados generales de la primera fase: 7% se realiza adecuada, 55% regularmente y 39 % inadecuada.

En seguida se presentan los resultados contrastando los aspectos de la planeación, ejecución y evaluación como se sitúa en esta *Primera Fase* la información que otorgan las alumnas, educadoras y asesora.

Gráfica 1. Habilidades de planeación, ejecución y evaluación. Fase I



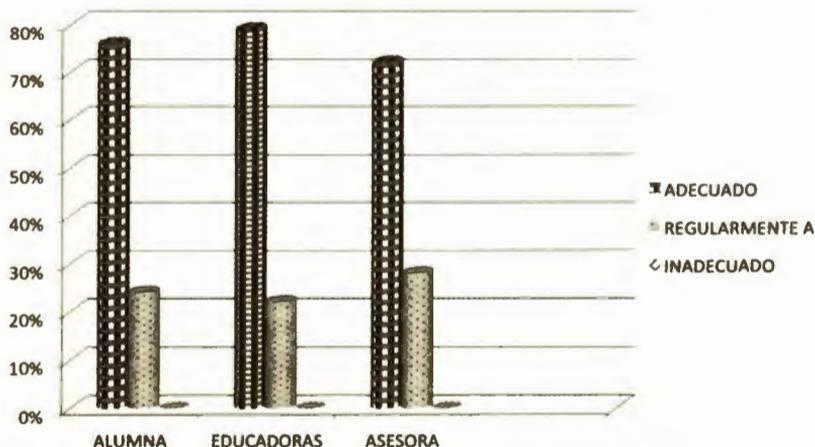
En la gráfica 1 muestra que alumnas, educadora y asesora consideran que las habilidades didácticas para la planeación, ejecución y evaluación se manifiestan adecuada en menor frecuencia, es decir (menos del 10%), de manera regular (más del 50%) e inadecuada (menos del 40%).

En un segundo momento (Fase II) el resultado *global* en relación al "Desarrollo de las Habilidades Didácticas durante la Práctica Docente de las estudiantes del 7º y 8º semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar". En el rubro de la alumna, se observa que perciben que sus habilidades didácticas se realizan adecuadamente en un 76%, 24% regularmente adecuada y 0% inadecuada.

En el rubro educadora el resultado en relación al "Desarrollo de las Habilidades Didácticas durante la Práctica Docente de las estudiantes del 7º y 8º semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar" en la fase II, se lograron los siguientes resultados: 79% en adecuada, 21% regularmente y 0% inadecuada.

Con respecto a asesora, el resultado para el "Desarrollo de las Habilidades Didácticas durante la Práctica Docente de las estudiantes del 7º y 8º semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar" en fase II, se observa que para 72% es adecuada, 28% regularmente y 0% inadecuada.

Gráfica 2. Habilidades de planeación, ejecución y evaluación. Fase II.



Se aprecia que alumna, educadora y asesora reconocen que las habilidades didácticas de la planeación, ejecución y evaluación se manifiestan de forma *adecuada* (más del 80%), de manera *regular* (menos del 30%) e *inadecuada* no presenta elección.

Por lo tanto en su totalidad se rescatan que estas Habilidades didácticas de planeación, ejecución y evaluación se sitúan de forma *adecuada*.

## 5. CONCLUSIONES

En este estudio se percibió que durante la práctica de las alumnas del 7º y 8º semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar presentaron ciertas habilidades didácticas al desarrollar su trabajo docente al momento de planificar la enseñanza, la ejecución como una interacción educativa dentro del aula y la evaluación de los resultados alcanzados. Se rescató en dos fases realizando un comparativo. En lo que respecta a la planeación en el desarrollo de la Fase I, es relevante mencionar cómo las alumnas, educadoras y asesora reconocen que las habilidades didácticas en el diseño se presentaron de forma *inadecuada* en relación a:

## DESAFÍOS EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES EN EL SIGLO XXI

- Dominio y manejo de los propósitos y contenidos de la educación preescolar.
- En el aspecto del cierre se verifica con claridad la forma en la cual la alumna rescata los aprendizajes esperados para el logro de su actividad.
- En el aspecto del inicio de la planeación presenta coherencia entre los cuestionamientos que forman parte de su intervención de forma paralela a las indicaciones y sus acciones específicas de la actividad.

Y de forma *adecuada* fue:

- En el aspecto de la evaluación se plantea cuestionamientos, registros, lluvia de ideas, mesas redondas debates, foros, en los cuales se determine la conexión con los propósitos de la actividad.
- Se registra la previsión de tiempos.

En la Fase II, se contemplan que las habilidades didácticas en el diseño de la *planeación* se presentaron de forma *adecuada* en lo siguiente:

- Se registra la previsión de tiempos.
- La previsión de recursos materiales, didácticos se hace notar.

Con relación a lo *inadecuado*:

- Dominio y manejo de los propósitos y contenidos de la educación preescolar.
- En el aspecto del cierre se verifica con claridad la forma en la cual la alumna rescatará los aprendizajes esperados para el logro de su actividad.

En lo que concierne a la *ejecución* en el proceso de la Fase I, es relevante mencionar como las alumnas, educadoras y asesora reconocen que las habilidades didácticas en la *interacción educativa* se presentaron *inadecuadas* en relación a lo siguiente:

- La aplicación en el manejo y dominio de los temas en cada una de las actividades es claro para los niños del grupo.
- La formulación de cuestionamientos a lo largo de las actividades fueron pertinentes en relación a las respuestas de los niños.

En lo que respecta a forma *adecuada*:

- En relación a la aplicación de la actividad es coherente con el uso de estrategia (didáctica).

En lo que concierne a la *ejecución* se rescata que las habilidades didácticas valoradas en la Fase II, se presentaron *adecuada* en:

- Busco diversas formas de organizar al grupo para las actividades individuales, en pequeños grupos o el grupo en conjunto.

En lo *inadecuado*:

- La aplicación en el manejo y dominio de los temas en cada una de las actividades es claro para los niños del grupo.

Con respecto a la habilidad didáctica de la *evaluación*, en la Fase I, es notable cómo las alumnas, educadoras y asesora observan que se mostró *inadecuada* en relación a lo siguiente:

- Los tiempos fueron previstos y suficientes para el aprovechamiento efectivo de la actividad.
- En su intervención docente se detecta la habilidad para fortalecer intereses en los niños
- Presenta una coherencia entre el desarrollo de la actividad y la evaluación

En forma *adecuada*:

- Se atendió al grupo en general y en particular en donde las actividades propuestas así lo permitieron.
- Se detectan espacios en el cual interviene para atender a los niños que presentan mayor dificultades.

En lo que corresponde a la *evaluación* durante la Fase II, se exteriorizó de forma *adecuada*:

- Permitió a los niños una organización adecuada para el aprendizaje durante el proceso de las actividades.

Se valoró como *inadecuado*:

- En su intervención docente se detecta la habilidad para fortalecer intereses en los niños.
- Presenta una coherencia entre el desarrollo de la actividad y la evaluación.

Podemos concluir que hubo mejoría en las habilidades desarrolladas, en lo que concierne a la habilidad didáctica de la *planeación* en el proceso de la Fase I y II se obtuvo un avance entre una y otra acción en función de las alumnas, educadoras y asesora de una valoración como *inadecuada* pasó a *regularmente*:

- Presenta relación entre la aplicación de las competencias propuestas en su planeación a través de la secuencia de actividades aplicando (inicio, desarrollo, cierre) de la planeación.
- En el aspecto del desarrollo de la Planeación se detecta de forma escrita y con claridad la organización, distribución para poder iniciar la actividad.
- En el aspecto de la evaluación se plantea cuestionamientos, registros, lluvia de ideas, mesas redondas debates, foros, en los cuales se determine la conexión con los propósitos de la actividad.
- En el aspecto del inicio de la planeación presenta coherencia entre los cuestionamientos que forman parte de su intervención de forma paralela a las indicaciones y sus acciones específicas de la actividad.
- Se prevé la forma de organizar al grupo individual, pequeños, grupos, o del grupo en conjunto.

Por otro lado es importante rescatar cómo coincide en las dos fases de manera *inadecuada* lo siguiente:

- Dominio y manejo de los propósitos y contenidos de la educación preescolar.
- En el aspecto del cierre se verifica con claridad la forma en la cual la alumna rescata los aprendizajes esperados para el logro de su actividad.

En lo que respecta a la habilidad didáctica de la *ejecución* en el proceso de la Fase I y II se dio un avance entre una y otra acción en función de las alumnas, educadoras y asesora que se encontraban de forma *inadecuada* pasó a *regularmente*:

- En relación a las secuencias de actividades didácticas son coherentes con los propósitos y contenidos de la educación preescolar.
- En relación a la aplicación de la actividad es coherente con el uso de estrategia (didáctica).
- La formulación de cuestionamientos a lo largo de las actividades fueron pertinentes en relación a las respuestas de los niños.
- Aplica adecuaciones al realizar sus actividades con niños con n.e.e.
- Es capaz de establecer un clima de relación en el grupo.

- El uso de materiales y recursos es adecuado para las actividades.
- Es viable en los tiempos previstos.

Es importante resaltar cómo coincide en las dos fases como *inadecuada* lo siguiente:

- La aplicación en el manejo y dominio de los temas en cada una de las actividades es claro para los niños del grupo.

En la habilidad didáctica de la evaluación en la Fase I y II se dio un avance entre una y otra acción en alumnas, educadoras y asesora que se encontraban en *inadecuada* pasó a ser *regularmente*:

- Las actividades que presentaron permitieron el logro de los propósitos planteados.
- En relación a las actividades diseñadas fueron adecuadas a las necesidades educativas de los niños.
- Sus habilidades comunicativas fueron claras ante el desarrollo de las actividades.
- Se atendió al grupo en general y en particular en donde las actividades propuestas así lo permitieron.
- Las actividades que presentaron permitieron el logro de los propósitos planteados.
- Los tiempos fueron previstos y suficientes para el aprovechamiento efectivo de la actividad.
- El uso de materiales fue orientado con un reto pedagógico para el uso de las actividades.

Es importante rescatar que en las dos fases se mantuvo de manera *inadecuada* lo siguiente:

- En su intervención docente se detecta la habilidad para fortalecer intereses en los niños.
- Presenta una coherencia entre el desarrollo de la actividad y la evaluación.

Ha sido muy significativo distinguir: “Las habilidades didácticas que se desarrollaron durante la práctica docente de las alumnas del 7º y 8º semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar de la BECENE.”

Los aportes académicos ofrecidos por la escuela normal y que las alumnas perciben como docentes en formación con respecto a estas habilidades didácticas, fueron de suma importancia al momento que

implementaban sus propuestas de actividades, al planear, ejecutar y evaluar, ejerciendo así sus competencias, reflexionando y analizando la propia práctica docente.

Por otra parte educadoras titulares de grupo de jardín de niños, con experiencia y años de servicio reconocieron las acciones que caracterizan a estas habilidades didácticas al momento de observar la intervención docente. En otro contexto la asesora (catedrática de la normal) orientó la perspectiva de las alumnas y educadoras para centrar de una forma coherente la participación, potenciando una mayor reflexión del quehacer docente.

De tal manera que este estudio me ha permitido rescatar la importancia que tiene la labor del maestro en formación ante las escuelas de educación básica, al igual que como responsable en la orientación de los futuros docentes en los cambios que hoy en día acontecen en nuestra sociedad y en los desafíos del siglo XXI, que son vertiginosos.

### 6. FUENTES

AQUINO, M. G. (1999). "La planificación de la acción educativa. Supuestos y problemas", en *o a 5. La educación en los primeros años*, año II, núm. 10, febrero, Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas, p. 51.

BASSEDAS, E., Huguet, T., Solé, I. (1998). "¿Qué utilidad tiene planificar en la educación infantil?", en *Aprender y enseñar en educación Infantil*, Barcelona: Graó (Metodología y recursos) p. 123.

DEAN, J. (1993). "Los niños", en *La organización del aprendizaje en la educación primaria*. Barcelona. Paidós (Temas de educación, 34) p. 59, 84, 184, 188.

SEP, Plan de estudios (1999). Documento básicos p. 9, 10, 13, 33 y 34.

SEP. Programa de Educación Preescolar, PEP (2011). p. 25 y 109.

SEP. Programas y Materiales de apoyo para el estudio. Lineamientos para la organización del Trabajo Académico durante 7º y 8º p. 8, 12, 21, 22.

SEP. Programas y Materiales de apoyo para el estudio 3º Semestre Observación y Práctica Docente I. p. 12-13

SEP. Programas y Materiales de apoyo para el estudio 5º Semestre Taller de Diseño de Actividades didácticas I, p. 11

SEP. Programas y Materiales de apoyo para el estudio 7º y 8º de Seminario de Análisis del Trabajo Docente I y II, p. 9.

ZABALA Vidiella, A. (1999), La práctica educativa. Unidades de análisis”, en la práctica educativa. *Cómo enseñar*, 5ª ed., Barcelona: Graó (serie pedagogía, 120), p. 15.

**EL TRABAJO DE TUTELAJE ENFOCADO AL FORTALECIMIENTO DE LAS HABILIDADES INTELECTUALES DE LOS ESTUDIANTES NORMALISTAS**

**Por Irma Inés Neira Neaves**

La imagen del profesor marca la experiencia educativa de los niños o jóvenes a su cargo, así como su formación como persona. Francisco Ayala (1998) opina que la sociedad se ha encargado de depositar en los profesores esa figura que representa un modelo de vida, con una influencia considerable en sus alumnos; entonces el profesor es sujeto de imitación, por lo que se debe poner atención especial en los valores esenciales en su formación.

La Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí (BECENE) es una institución oficial dedicada a formar profesores para la educación básica, así como el seguimiento a la preparación en dos maestrías. Ésta fue creada por el C. Gobernador Constitucional del Estado don Julián de los Reyes, el 4 de marzo de 1849. Tiene la misión de lograr la formación inicial y continua de los normalistas conforme a los principios filosóficos de la educación mexicana, a fin de propiciar el desarrollo de conocimientos, habilidades intelectuales y específicas, actitudes y valores para ejercer la docencia en educación básica, de acuerdo con las necesidades sociales, científicas, tecnológicas y culturales actuales del Estado y de nuestro país.

La BECENE es una institución de excelencia académica, con una cultura de mejora permanente a través de la certificación de sus

procesos y transparencia en la aplicación de los recursos, contribuyendo a la transformación educativa.

Actualmente se ofrecen en la institución siete licenciaturas: Licenciatura en Educación Preescolar, Licenciatura en Educación Primaria, tres Licenciaturas en Educación Secundaria con especialidades en español, matemáticas e inglés, Licenciatura en Educación Especial en el campo de audición y lenguaje y la Licenciatura en Educación Física.

Para asumir la gran responsabilidad de educación superior, se requirió un cambio en el proceso de la formación inicial de profesores. El nuevo modelo curricular para la Formación Profesional de Docentes de Educación Básica, busca el desarrollo integral de los alumnos. Por esto, a través de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), se llevó a cabo la aplicación de un programa de tutoría, que consiste en el acompañamiento puntual y sistemático de un profesional formador de maestros, a un estudiante con un proyecto de vida afín a la misión y visión de la institución, con el espíritu de servicio, con una formación en valores, con una identidad profesional capaz de considerar en su vida la responsabilidad que asume al estudiar educación. En este escrito se describe la experiencia en el ciclo escolar 2010-2011, en la implementación de este programa.

El trabajo del tutor centra su atención en el alumno, siendo éste el punto medular del actuar profesional en la formación de maestros, como «un proceso de interacción, de negociación de significados de progreso continuo y compartido que se orienta al desarrollo integral de las personas, al tomar en cuenta su diversidad» (García Córdoba, 2007: 20), logrando una formación que posibilite mirar más allá de lo inmediato, prever y reaccionar a situaciones presentes y futuras.

Considerando el mejoramiento integral en los campos de la docencia, y la necesidad de desarrollar en alumnos y maestros competencias, tanto profesionales como personales, que impulsen la capacidad de aprendizaje. Se implementó el programa de tutoría, partiendo de una evaluación diagnóstica de la institución; este programa proponía que se atendieran los procesos del pensamiento, para desarrollar

la habilidad de obtener, seleccionar y sistematizar información indispensable en la formación de docentes en el nivel superior.

La BECENE busca que sus egresados, a través del desarrollo de sus programas de formación docente, fortalezcan cinco rasgos, los cuales conforman el perfil de egreso:

- Habilidades intelectuales específicas.
- Dominio de propósitos y contenidos básicos de la educación.
- Competencias didácticas.
- Identidad profesional y ética.
- Capacidad de recepción y respuesta a las condiciones sociales de la escuela.

Por lo tanto, es de vital importancia contar con un personal preparado y calificado, que satisfaga las necesidades del estudiante; asimismo, es necesario que se cuente con todos los medios necesarios para su ejecución.

La población estudiantil en la institución era de 1,029 alumnos, divididos en las diferentes licenciaturas, atendidos por 147 docentes que imparten las asignaturas. Para identificar un diagnóstico real y con datos factibles que proporcionaran validez y justificaran la creación de un programa de tutoría, se realizó una investigación mediante un estudio exploratorio de análisis de textos; donde se revisaron informes de asignatura elaborados por los profesores, en los cuales se identificaron problemáticas recurrentes que se pueden atender únicamente con una atención directa y sistemática como la tutoría.

Se empleó un instrumento de análisis donde se reflejaban las necesidades de los alumnos. La regularidad en los resultados de los informes dio la pauta para el surgimiento de unidades de análisis, que a su vez se dividieron en distintas categorías que permitieron determinar las problemáticas que con un trabajo tutorial sistemático podrían cubrirse.

Encontramos problemáticas de toda índole, que tenían relación con: manejo de planes y programas, problemas laborales, falta de trabajo colegiado, actividades planeadas de corte institucional, de evaluación del desempeño docente, del funcionamiento y organización

de la institución, de infraestructura del inmueble y de la atención que se le brinda a los estudiantes.

Después del análisis se consideró determinar hacia dónde el trabajo de tutoría tendría que establecer prioridades. En síntesis, se detectaron los siguientes problemas:

1. La comprensión lectora, las estrategias de estudio y la comunicación son deficientes en los alumnos.
2. Los alumnos presentan dificultad para trabajar en equipo.
3. La asesoría pedagógica es una debilidad en la atención a alumnos.
4. Dificultad de los alumnos para acceder a los medios electrónicos.

Para determinar el orden jerárquico de las problemáticas, se hizo un minucioso análisis de la misión, visión y perfil de egreso, como guía de nuestra labor docente. De la misión rescatamos el apartado «propiciar el desarrollo de conocimientos, habilidades intelectuales y específicas, actitudes y valores para ejercer la docencia en educación básica». De la visión, «la formación inicial y continua de los profesores de educación básica con una cultura de mejora permanente». En el perfil de egreso identificamos dos aspectos del campo de habilidades intelectuales:

### 1. HABILIDADES INTELECTUALES ESPECÍFICAS

a) Posee alta capacidad de comprensión del material escrito y tiene el hábito de la lectura; en particular, valora críticamente lo que lee y lo relaciona con la realidad y, especialmente, con su práctica profesional.

b) Expresa sus ideas con claridad, sencillez y corrección en forma escrita y oral; en especial, ha desarrollado las capacidades de describir, narrar, explicar y argumentar, adaptándose al desarrollo y características culturales de sus alumnos.

Esta selección nos dio la pauta para identificar que la problemática principal en nuestros alumnos, y sobre todo viable para ser cubierta por el trabajo de tutoría, es el desarrollo de habilidades intelectuales,

con un acompañamiento integral que busca el desarrollo de las esferas de la personalidad, necesarias para la mejora profesional.

Surgió el planteamiento base para realizar este estudio exploratorio:

1. ¿Cómo desarrollar las habilidades intelectuales en los alumnos normalistas que favorezcan la adquisición de competencias profesionales indispensables en la labor educativa, en los diferentes niveles que componen el sistema educativo nacional, a través de un trabajo de tutelaje?

1. 1. ¿Qué importancia tiene para la labor educativa el desarrollo de habilidades intelectuales para el trabajo colaborativo entre estudiantes y maestros normalistas en las diferentes licenciaturas?

1. 2. ¿Cómo debería ser una asesoría pedagógica que fomente las habilidades intelectuales en mejora continua del maestro y que fuera parte en la construcción de profesionales de la educación?

1. 3. ¿Por qué es necesario que el estudiante normalista desarrolle sus habilidades intelectuales y logre un dominio de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en su formación?

Con referencia a las habilidades intelectuales de los alumnos, encontramos que los maestros identifican un problema en la comprensión lectora: no pueden avanzar en el desarrollo de las asignaturas porque en ocasiones es demasiado el tiempo que llevan en la explicación literal de los contenidos por abordar. Cuando se trata de expresar lo que saben en forma oral, los alumnos emplean los términos que se quedan en el sentido común, por lo que no existe una vinculación teoría-práctica; esto ocasiona que, a la hora de escribir, se intente escribir como se habla.

Con referencia al análisis de la información que realizan los alumnos, sobre todo al rescatar las experiencias de la práctica, se les complica identificar el tema primordial, quedándose en ocasiones sólo en aspectos de la práctica docente sin considerar que las habilidades intelectuales son la base en la construcción de todas las competencias profesionales de los maestros. Pensamos que éste sería nuestro principal problema, además de que es parte fundamental del trabajo con el tutor.

Se planteó la necesidad de desarrollar la competencia del trabajo colaborativo. Una de las demandas de los planes y programas de estudio de las diferentes licenciaturas impartidas en esta institución, es la solicitud del trabajo en equipo, el cual se puede llevar a cabo en diferentes momentos del semestre. Sin embargo, es diferente hablar tan sólo de trabajo en equipo, que profundizar en el trabajo colaborativo; pues el ejercicio se da con carencias, ya que los estudiantes simplemente se reparten el trabajo aterrizándolo en una labor individual, y en su mayoría sin llegar a conocer la totalidad del proyecto colectivo. Por tal motivo, se genera el desconocimiento de la unidad total del problema, centrándose en la resolución de una sola de sus partes, dejando nuevamente vacíos en el proceso cognitivo de los estudiantes.

De acuerdo a lo reportado por los docentes, y atendiendo precisamente a lo antes descrito, aseveran que los estudiantes no saben trabajar en equipo, que la interacción que tienen con sus compañeros es carente de recursos, pues siguen, en la mayoría de los casos, haciendo un trabajo individualista y distribuyéndose las tareas de forma inequitativa, denotándolo por su propia voz, y lo más preocupante, en la presentación de la información final.

Sobre esta situación, la interacción que se da entre maestro-alumno no cobra un sentido real dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje, ya que no se concreta en la pertinencia del trabajo colaborativo.

Con lo expuesto se denota la importancia de propiciar el trabajo colaborativo, el cual puede ser impulsado por un docente que cubra la función de tutor, con la intención de ir generando en los estudiantes el conocimiento y valoración que pueden obtener con dicha práctica. De esta manera, se puede subsanar la debilidad presentada en cuanto al desarrollo de habilidades, destrezas y conocimientos de los alumnos dentro de su formación docente.

Por lo cual se requiere de la figura del tutor principal que cubra esta necesidad a favor de los estudiantes y de la misma institución, atendiendo al desarrollo de habilidades intelectuales y sociales que les permitan mejorar su proceso de aprendizaje y su inclusión en la vida profesional.

Dentro de la Escuela Normal, la deficiencia que se ha identificado es la falta de conocimiento de alumnos y docentes sobre las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación. Se utilizan los mismos métodos, limitando el poder que la nueva tecnología puede aportar a sus materias y dejando de lado el uso de la plataforma moodle, la cual fue creada para apoyo de todos los alumnos y maestros.

El uso de estos recursos tecnológicos requiere de capacitación continua del docente, de recursos económicos, disponibilidad de tiempo y actitudes positivas que operen en todas las áreas temáticas del nivel medio de superior. Los maestros y los instructores necesitan capacitarse no sólo para elegir y utilizar las tecnologías adecuadas sino más fundamentalmente para saber cómo aprenden los alumnos y para elaborar diseños educativos. La falta de una capacitación apropiada es la barrera más grande en el uso de tecnologías en la educación (Bates, 1999, p. 31).

Otra dificultad que se ha presentado es que al solicitar investigaciones a los estudiantes recurren a la internet y sólo copian y pegan, sin leer para aprender ni interpretar; por esa razón, algunos profesores intentan detener el tiempo y mantener sus clases congeladas en el pasado, negando la entrada de la tecnología y tomando medidas tan peculiares como prohibir a los estudiantes el uso de la internet como fuente de información para estas tareas o exigir que los trabajos se presenten manuscritos.

Con la finalidad de comprender cuál sería la función del tutor, según las necesidades detectadas en la institución, se teorizaron las unidades de análisis identificadas; de éstas surgen las problemáticas jerarquizadas con anterioridad que son: habilidades intelectuales, trabajo colaborativo, asesoría pedagógica y manejo de las TIC.

### UNIDADES DE ANÁLISIS

#### HABILIDADES INTELECTUALES

El ser humano, para adaptarse al entorno del que forma parte, necesita desarrollar una serie de capacidades en que ponga en juego su característica como ser pensante, el empleo de estas destrezas permite la incorporación de experiencias que sirven de base en la construcción de nuevos aprendizajes.

A través de la adquisición de experiencias nuevas a lo largo de la vida del ser humano, desarrolla la capacidad de poner en práctica lo que sabe; para resolver problemas del entorno, como: repartir, quitar, clasificar, comparar, cada uno va creando sus habilidades que autores como Elena Bodrova llaman «herramientas mentales», que al igual que las herramientas físicas, creadas también por el hombre, surgen de una necesidad de adaptación al contexto donde se desenvuelven. Estas herramientas mentales amplían las habilidades del pensamiento, capacitan para hacer cosas que con el sentido común no se podrían realizar.

Bodrova señala que, cuando los seres humanos carecen de herramientas mentales, no saben cómo aprender; son incapaces de dirigir la mente hacia un propósito; sin embargo, cuando la autonomía hacia el deseo por aprender surge, genera una motivación intrínseca por lograr la meta establecida, creando los elementos necesarios. Es entonces cuando el ser humano construye sus herramientas mentales con un sentido significativo (Bodrova, 2004).

Se puede entonces generar el concepto de herramienta mental como la habilidad cognitiva que el ser humano elabora para su beneficio existencial en un contexto establecido socialmente, como parte de una cultura, ideología, historia.

El concepto de «habilidades cognitivas» proviene del campo de la psicología cognitiva. Las habilidades cognitivas son operaciones del pensamiento por medio de las cuales el sujeto puede apropiarse de los contenidos y del proceso que usó para ese fin.

Se considera que las habilidades cognitivas son la base para poder desarrollar competencias intelectuales: vamos a utilizar el término

«intelectual» como relativo a las habilidades relevantes para la actividad mental humana (Glaser y Bassok, 1989); éstas requieren ser una competencia aplicada en situaciones de índole académico.

Una de las tendencias más significativas en el estudio de la adquisición de las habilidades intelectuales ha sido el interés por el modo en el que los aspectos sociales y culturales se relacionan con dicha adquisición.

Brown y Palincsar (1989) han revisado las investigaciones sobre el aprendizaje en colaboración y su relación con la adquisición de habilidades intelectuales. Un aspecto que se ha destacado es que el éxito de este tipo de aprendizaje está relacionado con la producción de explicaciones y elaboraciones por parte de los alumnos, procesos que desencadenan la necesidad de reflejar y de abordar el conflicto que se produce en los contextos sociales.

También indican que el cambio «no es el resultado de lo social, lo motivacional o el conflicto en cuanto tales; más bien es el resultado de ciertas situaciones sociales que fuerzan la elaboración y justificación de posiciones distintas» (Brown y Palincsar, 1989, p. 408).

Otro análisis del aprendizaje cooperativo (Slavin, 1987) ha integrado las interpretaciones motivacionales y socio-evolutivas. Slavin ha sugerido que un contexto social puede constituir un contexto motivacional que haga que los individuos efectúen más explicaciones y elaboraciones.

Si bien en los últimos años la importancia de la influencia sociocultural en el aprendizaje se ha reconocido cada vez más, se han obtenido también fuertes evidencias que indican que se ha minusvalorado el papel del individuo como aprendiz activo. Hace algún tiempo la idea de que el individuo era un aprendiz activo y no pasivo se convirtió en un lugar común, sin embargo, resultados recientes indican que la adquisición de habilidades intelectuales se ve facilitada cuando los individuos generan sus propias soluciones a los problemas, explican y elaboran dichas soluciones y emplean habilidades metacognitivas.

La influencia sociocultural puede actuar logrando un mayor procesamiento de información, en términos de elaboración y justificación, del que se produciría de otro modo (Brown y Palincsar, 1989).

Es aquí donde se permea que el trabajo tutorial puede ser ese andamiaje necesario para el desarrollo de estas habilidades intelectuales.

Una habilidad intelectual que empleamos como categoría de análisis es la comprensión lectora. Leer, hablar, escribir y escuchar son habilidades comunicativas imprescindibles en el desarrollo del ser humano, a su vez facilitan el desarrollo integral en la educación básica del Sistema Educativo Nacional.

Nos enfocaremos a la lectura, no aquella que se queda en el nivel de la codificación de las grafías, partiríamos de la necesidad de un alumno de nivel superior para el cual la lectura literal tendría que estar superado.

«Leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer al obtener una información pertinente para los objetivos que guían su lectura», según Solé (1987); siempre el lector parte de un interés para realizar tal acción, lo interesante o el reto intelectual será el saber si realmente el lector comprende lo que se está leyendo.

El proceso de comprensión de la lectura parte de las predicciones o hipótesis del lector al tener un objetivo para ella, Solé (1996) menciona que «mediante las predicciones aventuramos los que puede ocurrir en el texto; gracias a su verificación, a través de los diferentes índices en el texto, podremos construir una interpretación, lo comprendemos» (p.12).

Lo que leemos y no comprendemos requiere de un procesamiento estratégico donde se podría poner en juego las competencias didácticas del tutor y el alumno, porque cuando se hace una idea hipotética se comprende; por eso se considera a la lectura como un proceso constante de elaboración y verificación de predicciones que conducen a la construcción de una interpretación.

Otra de las categorías que nos permitió identificar problemáticas dentro de esta unidad de análisis, fueron dos de las habilidades comunicativas enunciadas anteriormente: la expresión oral y sobre todo la

expresión escrita, retomando la necesidad de ser formas de comunicación imprescindibles en el desarrollo de las competencias docentes conceptualizaremos anticipadamente el término expresión que genéricamente es la especificación, declaración de algo para darlo a entender, esa necesidad de hacernos entender por la persona a la que queremos comunicarle algo refuerza el enfoque del aprendizaje de la lengua, comunicativo funcional.

La lengua es la herramienta social convencional creada por la necesidad del hombre de interacción en su medio, misma que se adquiere en la vinculación directa con el objeto de estudio, compuesta por normas, reglas, regionalismos específicos del círculo social del que forma parte el ser humano, el manejo y utilización de la lengua en un sentido directo y sistemático, ya con una sintaxis apropiada para quien te escucha; se convierte en una competencia comunicativa en relación con la expresión oral, una función superior denominada por Bodrova (2004) «el nivel superior de desarrollo se asocia con la habilidad de ejecutar y autorregular operaciones cognitivas complejas; la aparición de este nivel superior de desarrollo cognitivo depende de la apropiación de herramientas en la instrucción formal e informal» (p. 19).

El empleo del lenguaje requiere de habilidades intelectuales, primero para hacernos entender por quien nos escucha, dominar el mensaje que se quiere expresar de una manera coherente, clara, concisa y, sobre todo, cuidando aspectos de convenciones marcadas ya en la forma de expresión oral y escrita.

Se podría decir que no se escribe como se habla. Serafini (1994) comenta que la capacidad de escribir va ligada a un gran número de operaciones elementales: reunir y organizar las propias ideas, escribir en esquema, asociar cada una de las ideas a un párrafo concreto, desarrollar razonamiento revisar el propio escrito.

Es tan difícil acompañar el escrito de un alumno, respetar su estilo de expresión y a la vez orientarlo a respetar las reglas de redacción que en variadas ocasiones lo mejor es no escribir y manejar únicamente la expresión oral (Serafini, 1994, p. 16).

Cassany (2002) señala que

la mayoría de los jóvenes se sienten muy inseguros cuando tienen que explicar algo e incluso aceptan su incapacidad. Esto no es bueno. Hay que darse cuenta de que redactar correctamente —lo cual no es un indicio de sensibilidad literaria— es ante todo un problema «técnico» y que debe resolverse a tiempo para que no se convierta en un problema psicológico (p. 13).

Es aquí donde reconoceríamos la figura del tutor, como la persona que apoyaría en el desarrollo de estas capacidades de manera directa y objetiva, enriqueciendo el trabajo del aula; tendríamos que reconocer que en ocasiones los alumnos requieren de una explicación más directa o simplemente otro punto de vista para poder redactar un escrito y con esto lograr una mejora en el desarrollo de nuestros alumnos.

Con relación a la competencia de la expresión oral, aquí señalaríamos los componentes del lenguaje que de una manera podría objetivar la visión de evaluar la manera de comunicarse con el lenguaje, si bien sabemos que la comunicación es parte de la naturaleza del ser humano, el utilizar el lenguaje de una manera analítica, crítica y reflexiva nos ubica en el empleo del lenguaje como capacidad superior intelectual.

La fonología, la sintaxis, la pragmática y el léxico, como componentes del lenguaje, dan los elementos a la valoración del cómo se percibe; sin embargo, tendríamos que analizar el qué se dice y cómo se dice: fondo y forma.

La habilidad del estudiante para comunicar de manera oral los contenidos que domina tendríamos que considerarla como la competencia de movilizar un conocimiento, que en este caso se combina primero para entender lo que se lee, para después encontrar las palabras correctas o términos coherentes de comunicarlo para hacerse entender por quien escucha. Esta habilidad cognitiva es indispensable en los maestros formadores como los futuros docentes.

La categoría que falta por profundizar son las habilidades de interpretación, síntesis y análisis de la información, aquí tendríamos que identificar primero que son habilidades superiores del ser humano, y de alguna forma se han tomado en cuenta en las descripciones anteriores consideradas en este documento, lo concretamos en el empleo de estas capacidades a la hora de reflexionar su práctica.

El conocimiento del maestro se construye a partir de la experiencia y la adquisición de habilidades intelectuales, que recae en la vinculación teoría práctica sobre todo a la hora de analizar los resultados en la intervención docente, el maestro profesional se define como una persona autónoma dotada de habilidades específicas, especializadas relacionadas con una base de conocimientos racionales y reconocidos.

Estamos convencidos de que con un trabajo de tutoría, donde el maestro conozca directamente las condiciones socioeconómicas de sus alumnos, sus habilidades intelectuales que requieren ser favorecidas para obtener un desarrollo integral, se logrará una formación de calidad de los licenciados en educación.

Considerando que las habilidades intelectuales son la base del desarrollo de competencias profesionales indispensables para ejercer su labor docente; se identificaron otras unidades que nos permitieron analizar las condiciones en las que se encuentran los alumnos.

## **EL TRABAJO COLABORATIVO**

El ser humano, a lo largo de su historia, ha aprendido a relacionarse con otros; es un hecho que nació para vivir en sociedad, no sólo para satisfacer un proceso de interacción social, sino también porque requiere llevar a cabo un trabajo en conjunto con otros, que le permita cubrir ciertos aspectos en su vivir diario, desde necesidades básicas hasta aquéllas que tienen que ver con procesos cognitivos, entre ellos, el aprendizaje.

A pesar de que el aprendizaje tiene un carácter individual, éste se adquiere con mejores resultados cuando se desarrolla en colaboración con otros. Por lo tanto, el trabajo colaborativo se vuelve importante

para el ser humano, ya que le ayuda a desarrollar y potenciar sus habilidades. Salinas (2000) señala que el aprendizaje colaborativo se refiere a la adquisición de destrezas y actitudes que se dan como consecuencia de la interacción de grupos.

Dentro del aprendizaje colaborativo se puede identificar la construcción del consenso, debido a que cada una de las personas que conforman al grupo coopera para dar sus aportaciones. De esta manera se genera un proceso de interacción, con la cual, según Panitz (1997), se facilita el logro de una meta o producto final.

Para que el aprendizaje colaborativo sea real y dé verdadera cuenta de lo aprendido, el grupo requiere trabajar de una manera colegiada, de tal forma que identifiquen el estilo de trabajo que llevarán, se asignen responsabilidades y ejecuten acciones que les permitan llegar a resultados favorables; éste suele ser el caso del trabajo colaborativo entre iguales, ubicándolo con mayor precisión en la interacción estudiante-estudiante, siendo éste uno de los pilares del proceso de adquisición de conocimientos, ya que otra es la interacción que se da entre el maestro y el estudiante, con la finalidad de generar un trabajo de confianza y colaboración en el crecimiento de ciertas debilidades que el alumno pueda tener.

En este sentido, la tutoría considera de vital importancia esa interacción que se pueda desarrollar entre el maestro y su alumno; a final de cuentas, ambos se comprometen, con el trabajo colaborativo, a aportar y a aprender algo juntos. La comunicación y la negociación son claves para que este proceso marche de manera adecuada logrando tanto el aprendizaje de ambas partes, como el enriquecimiento de diferentes áreas de la vida del estudiante

En base a lo anterior, es necesario identificar al trabajo colaborativo como una característica de enseñanza que representa un recurso educativo al cual hay que otorgarle un enorme valor puesto que impacta de manera directa en el proceso de cambios que sufre actualmente nuestro sistema educativo.

En la actualidad, la sociedad misma es la que exige que se den cambios en los modelos educativos que ayuden a satisfacer las necesidades del nuevo currículo siendo el trabajo colaborativo uno de los

recursos que pueden ayudar a que se establezcan fuertes relaciones entre los diferentes miembros que lo conforman, es por eso que cobra importancia la interacción que, dentro de un ámbito educativo, se da entre el docente y el estudiante; de esta relación, ambas partes enriquecen diferentes áreas de su vida, cultivando habilidades intelectuales y potenciando recursos sociales y emocionales.

Para que lo anterior sea efectivo y el resultado se visualice dentro del esquema conductual del estudiante, el trabajo colaborativo debe poseer diferentes características que lo diferencien del trabajo en grupo y de otra modalidad de organización grupal, dichas características son:

- Se encuentra basado en una fuerte relación de interdependencia de los diferentes miembros que lo conforman, de manera que el alcance final de las metas concierna a todos los miembros.
- Hay una clara responsabilidad individual de cada miembro del grupo para el alcance de la meta final.
- La formación de los grupos en el trabajo colaborativo es heterogénea en habilidad, características de los miembros; en oposición, en el aprendizaje tradicional de grupos, éstos son más homogéneos.
- Todos los miembros tienen su parte de responsabilidad para la ejecución de las acciones en el grupo.
- La responsabilidad de cada miembro del grupo es compartida.
- Se persigue el logro de objetivos a través de la realización (individual y conjunta) de tareas.
- Existe una interdependencia positiva entre los sujetos.
- El trabajo colaborativo exige a los participantes: habilidades comunicativas, relaciones simétricas y recíprocas y deseo de compartir la resolución de tareas.

Bajo estas características del trabajo colaborativo, es necesario retomar que los objetivos de aprendizaje de los programas de educación superior se encuentran orientados hacia el desarrollo de contenidos de tipo procedimental y actitudinal, donde lo importante es saber hacer y saber ser, incorporando componentes cognitivos, afectivos y conductuales, de tal forma que el trabajo colaborativo entre iguales y entre maestro-estudiante puede ser rector para lograr tales objetivos.

### ASESORÍA PEDAGÓGICA

El asesor, dentro de la práctica docente, ha cobrado una función importante, debido a que se dirige a propiciar la acción y/o dinamismo en sucesos académicos de tal forma que requiere tener una estrecha relación con los estudiantes, ya sea de manera individual o en grupo.

Al hablar de intertextualidad, se hace referencia a la relación que existe entre el estudiante y el docente, quien funge como asesor pedagógico, en donde es necesario abordar aspectos no meramente académicos, sino también información necesaria que tiene que ver con la historia de vida del estudiante, con la intención de saber hacia dónde dirigir el trabajo de asesoramiento; como señala Nicastro (2003) cuando se hace uso del término intertexto se está refiriendo a poder mantener una actitud positiva mostrando disposición para observar, captar y comprender diferentes puntos de vista de los estudiantes que estén recibiendo la asesoría.

Cuando se refiere a la idea de vínculo, se aborda el hecho de atender la demanda del asesorado, es decir, se requiere la intervención de un asesor hacia las necesidades que reporta el asesorado o bien, aquellas que, en su carácter de asesor pedagógico, puede detectar en el estudiante sin necesidad de que éste las haga explícitas, de tal forma que se debe especializar en la capacidad de saber reconocer y trabajar sobre la realidad académica del demandante.

Lo anterior trae como consecuencia un trabajo arduo de aquellos docentes que funjan como asesores pedagógicos, puesto que deben tener la sensibilidad de identificar aspectos emocionales y carencias o debilidades cognitivas que sean necesarias trabajar con los estudiantes asignados a su asesoría. El asesor debe intervenir en el apoyo que resulte favorecedor para el proceso de aprendizaje de los estudiantes, de esta manera se requiere un grado de dominio del manejo de contenidos específicos o conocimientos y habilidades propias de determinadas asignaturas y la capacidad para ser sensible a las necesidades estudiantiles.

La labor no es sencilla, pero tampoco imposible, y como requisito indispensable, cada ámbito educativo debiera proveer a su propia

comunidad de un conocimiento pleno de los recursos humanos con que cuenta, para de esta manera identificar especialistas en diferentes áreas o ramas que puedan encaminarse a la asesoría pedagógica específica con determinados estudiantes, y así brindar apoyo real en el proceso de enseñanza y aprendizaje, vistos como un conjunto por sí mismos.

La pieza clave de la asesoría pedagógica radica en la calidad humana así como del dominio y manejo de contenidos de los docentes, que puedan ponerse dentro de la oferta educativa para aquellos estudiantes que presenten debilidades en determinadas áreas y requieran la asesoría.

Elisa Lucarelli (2008) comenta que el docente se ve en la obligación de especificar su abordaje en cuanto a estrategias metodológicas hacia los contenidos de su dominio, así como la forma de evaluar las mismas a través de las necesidades detectadas en los asesorados, esto con la intención de regular la enseñanza que impacte de manera favorable en el aprendizaje.

Los docentes realizan la planeación que aplicarán en sus sesiones de clase, determinando los contenidos y los propósitos a abordar, a partir de ello determinan cuál será la estrategia que ofrezca mejores resultados. Asimismo el asesor, partiendo de las necesidades del asesorado, requiere elaborar ese ejercicio de planeación donde identifique lo que requiere trabajar para mejorar y potenciar las capacidades y conocimientos del asesorado.

Tomando en cuenta que en el trabajo del asesor pedagógico el asesorado debe comprometerse en la realización de acciones para lograr mejorar su desempeño académico, E. Lucarelli (2008) hace mención a tres diferentes recursos que se deben tomar en cuenta para que el trabajo de enseñanza impacte en la adquisición de aprendizajes significativos del estudiante asesorado, dichos recursos ayudan al asesor a orientar su trabajo de asesoría pedagógica, a continuación se muestra una síntesis de ellos:

- La inserción del estudiante en las problemáticas y las competencias propias del campo profesional pertinente, de tal forma que logre empatar la práctica con la teoría.

- Los aspectos que el estudiante pueda recuperar de su práctica profesional
- Integración de información de investigación a los contenidos de las asignaturas en clase que le ayuden a construir los saberes específicos de las mismas

De esta forma, el trabajo se vislumbra compartido, pues si bien se ha señalado que el asesor pedagógico debe contar con un perfil específico con carácter especializado en determinada área, el estudiante asesorado también debe ser partícipe de su propio proceso de construcción y adquisición de conocimientos y habilidades que potencien su aprendizaje.

Y a pesar de lo importante y necesario que es la figura del asesor pedagógico, cabe la importancia de dar respuesta a preguntas: ¿qué función realiza de manera específica el asesor pedagógico en las instituciones educativas?, ¿logra cumplir el objetivo de la asesoría?, ¿realmente se especializa en el área requerida por el estudiante?, y así, como éstas, muchas otras dudas que nos ayudan a reflexionar sobre el papel que viene desempeñando el asesor como un agente real de cambio en el proceso de aprendizaje de los alumnos, y no con la intención de criticar y/o señalar, sino con el afán de echar un vistazo a la realidad educativa buscando cómo subsanar las fallas y dar un verdadero servicio de calidad.

### CONOCIMIENTO Y MANEJO DE LAS TIC EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

En el país, la educación es un quehacer participativo que requiere de esfuerzos unificados por parte de los profesores y los estudiantes, pues los conocimientos comunes son necesarios para el diario vivir, para ampliar horizontes y solucionar las exigencias de la vida moderna; esto requiere un aprendizaje más efectivo con el uso de los recursos tecnológicos (Gómez, 2004), ya que se tiene una amplia variedad de aplicaciones en la educación presencial y a distancia, permitiendo cada vez más su integración en funciones tanto educativas como administrativas. Estas tecnologías pueden emplearse en el sistema

educativo de tres maneras distintas: como objeto de aprendizaje, como medio de aprender y como apoyo de aprendizaje.

La observación y la descripción precisas del objeto de estudio, deben anteponerse a cualquier explicación e interpretación. Se debe examinar y describir con precisión el fenómeno llamado «conocimiento», captar sus características esenciales y generales, así como establecer una autorreflexión sobre lo que propone Cebrián (2001) en el campo del conocimiento.

Las tecnologías constituyen un medio de acceso instantáneo a la información. A cada uno le toca enriquecer y construir su saber a partir de esa información, y a la educación proporcionar las bases para que esto se produzca. Para que estas tecnologías estén verdaderamente al servicio de la enseñanza y del aprendizaje, y contribuyan a la formación de los ciudadanos y los trabajadores que necesita esta sociedad (Gómez, R. 2004).

Cuando se habla de las Tecnologías de la Información y Comunicación, se podría suponer que los interlocutores usan esta expresión para referirse no tanto a un conjunto heterogéneo de herramientas técnicas destinadas a hacer posible la gestión de la información aprovechable y su difusión en procesos de comunicación, como al discurso experto que se requiere o se supone dominar para hacer uso de esas herramientas.

Las TIC han llegado a ser uno de los pilares básicos de la sociedad y hoy es necesario proporcionar al ciudadano una educación que tenga en cuenta esta realidad. No se puede entender el mundo actual sin un mínimo de cultura informática.

Es preciso entender cómo se genera, almacena, transforma, transmite y se accede a la información en sus múltiples manifestaciones (textos, imágenes, sonidos), si no se quiere estar al margen de las corrientes culturales. Es necesario motivar la participación en la generación de esa cultura tanto alumnos como maestros; como menciona Gómez:

en el país la educación es un quehacer participativo que requiere de esfuerzos unificados por parte de los profesores y los estudiantes,

pues los conocimientos comunes son necesarios para el diario vivir para emplear horizontes y solucionar las exigencias de la vida moderna, esto requiere de realizar un aprendizaje más efectivo con el uso de los recursos tecnológicos (Gómez, 2004).

Las TIC se han convertido en un recurso nuevo para la educación, por lo que, para poder beneficiarnos de todo su potencial en el proceso de aprendizaje, es necesario reflexionar acerca de cómo aprovecharlo de la mejor manera. Es un error pensar que con el simple hecho de tener una computadora, ya se puede aprender todo; lo que sí se puede decir es que este aparato nos brinda la oportunidad de tener acceso a mucha información y que con ello, se puede tener acceso a la construcción del aprendizaje.

Partiendo de los resultados antes expuestos, así como del análisis de las problemáticas detectadas, se ha diseñado el programa de tutoría que lleva por nombre Programa de Acción Tutorial (PAIT), que tiene como propósito general:

Fortalecer a los alumnos de la BECENE en el desarrollo de las habilidades intelectuales, como punto de partida en la formación de profesionales integrales de la educación básica, enriqueciendo el trabajo individualizado con un maestro comprometido con la Misión y Visión de nuestra escuela, que guía el desempeño docente en la conformación de un ser integro, con la responsabilidad de formar mexicanos reflexivos y críticos para un mejor desarrollo del país.

En PAIT se plantea el concepto de «trabajo tutorial», es el acompañamiento sistemático y continuo de un docente comprometido a desarrollar en el alumno normalista las habilidades intelectuales, como punto de partida en el fortalecimiento de competencias profesionales de los futuros maestros. Para el docente tutor, el centro de su proceso educativo será el alumno tutorado, con la finalidad de tener una estrecha relación pedagógica participando en el programa tres tipos de tutores:

*Tutor principal.* Será asignado por el departamento de psicopedagogía, en coordinación con el encargado de este programa. Los tutores

principales formarán parte de la planta docente, y serán los encargados de un grupo determinado de alumnos.

Fue necesario plantear un perfil para los docentes que fungirían como tutores, con las características y competencias siguientes: una visión amplia del quehacer educativo, comprensión y uso flexible de los recursos tecnológicos, con la capacidad de analizar la realidad en la que se desenvuelven los alumnos, que respete a la individualidad, habilidades de comunicación, espíritu de colaboración, calidad moral, habilidad para la generación de ambientes propicios para el trabajo, interés por los otros, habilidades de resolver problemas, destreza en el manejo de grupo, valorar las potencialidades de los jóvenes y practicar la honestidad para con él y los otros.

*Tutor especialista.* Será el maestro que brinde apoyo a los tutores principales en las áreas de la ciencia en donde el alumno tutorado presenta dificultad en comprender. Se conformará un equipo de especialistas en cada una de las licenciaturas que estarán capacitando al maestro tutor principal, cuando sea necesario.

El perfil del profesor tutor especialista es ser un profesional especializado en las áreas científicas, para apoyar al profesor tutor principal.

*Tutor adjunto.* Son los maestros que laboran en las escuelas de educación básica y participan de una manera directa en la formación de profesionales de la educación.

La organización de los alumnos fue en relación a la carga horaria de los maestros, así como las comisiones que realizan en la institución; se asignaron de 10 a 12 alumnos por maestro, se inició con el llenado del expediente personal, seguido de una evaluación diagnóstica y la entrevista dirigida al desarrollo integral, lo que le permitirá al maestro tutor tener un cúmulo de insumos para ejecutar la planeación de tutoría en el primer semestre.

Es claro que los maestros deberán tener una descarga horaria considerada para el trabajo tutorial. Así mismo, todos los maestros que

serán tutores tendrán una capacitación concreta en su función como tutor para poder desempeñar su labor de la mejor forma.

El trabajo del tutor principal está explícito en el programa de tutoría ubicado en la página web de la institución, en ella se describe y plantea las acciones a realizar, de acuerdo a la problemática detectada en el diagnóstico de la Institución, para los alumnos según su grado.

El trabajo de tutoría tenderá a subsanar tres problemáticas esenciales, teniendo una problemática para ser atendida de manera trasversal. En cada uno de los grados se dirigirá el trabajo a una necesidad de formación detectada, cuadro que a continuación se presenta:

Problemática	Propósito	Grado en que se abordará	Mecánica de trabajo	Evidencias
La comprensión lectora, estrategias de estudio y la comunicación deficientes en los alumnos	A través de un trabajo tutorial sistemático y continuo, desarrollar la capacidad de comprensión lectora creando estrategias para el estudio en los alumnos del primer semestre de las licenciaturas que se imparten en la becene.	1º grado en las 5 licenciaturas de la BECENE	Habrán tres sesiones presenciales por semestre. Se realizará un trabajo en línea, donde aparecen ejercicios específicos para subsanar esta problemática. Llevando un seguimiento continuo del trabajo, entregando resultados bimestrales	Reportes de lectura, ejercicios señalados en la página del portal institucional

Este programa está compuesto por lecturas y ejercicios que deberán realizar los alumnos con la supervisión y revisión del tutor asignado, entregando al equipo responsable de la tutoría evidencias del trabajo de manera bimestral, dinamizando propósito específico señalado para este primer momento.

Además, se realizaban tres visitas presenciales con sus alumnos tutorados de manera individual por semestre, esto como mínimo, ya que cuando el alumno lo solicite podrá realizar la consulta libremente.

La evaluación del trabajo se realizó al reconocer que la evolución del trabajo de tutoría no puede ser marcada de una manera muy objetiva, emplearemos estadios propuestos por Apple y Krumising (1998, en Soria Nicastro, 2002), realizando algunas adaptaciones:

*Nivel inicial.* Persona instruida. Posee un conocimiento básico específico con destrezas y habilidades concretas. Le deben explicar las cosas, le deben decir qué hacer. Se le dan reglas y procedimientos definidos. Necesita supervisión.

*Segundo nivel.* Persona educada. Tiene una amplia base de conocimientos y lo aplica en contextos relacionados, Aprende a partir de su base de conocimientos, resuelve problemas poco complejos dentro de su competencia, puede compartir sus conocimientos y apoyar a sus coetáneos, acepta desafíos en su ámbito, acepta retroalimentación.

*Tercer nivel.* Aprendiz. Desarrolló la destreza y la motivación para estimular por sí mismo su aprendizaje y puede aplicar su conocimiento en una diversidad de contextos: Es capaz de aplicar soluciones a nuevos problemas, desea interactuar con personas de mayor experiencia, busca nuevos desafíos en áreas próximas, acepta y usa retroalimentación, está en condiciones de guiar a otros, puede manejar un porcentaje de requerimientos de aprendizajes en un ambiente cambiante.

*Cuarto nivel.* Aprendiz avanzado. Ha desarrollado a un nivel superior sus destrezas de desempeño y busca nuevos conocimientos y contextos para aplicarlo en nuevos ambientes: Acepta todos los desafíos de aprendizaje y se adapta con rapidez, busca superar sus fronteras de desempeño, busca desafíos y problemas más importantes.

*Quinto nivel.* Superior. Autodesarrollo autónomo. Crece constantemente para mejorar desempeños futuros. Conoce y aprovecha todas y cada una de sus capacidades y habilidades, al mismo tiempo que supera y compensa sus limitaciones: busca mejora en cada experiencia, Crea sus propios desafíos, sirve como líder a otros, toma el control de su destino, facilita su propio crecimiento, es un MAESTRO con mayúscula.

Este programa estuvo en ejercicio por un semestre, debido a las características de la Institución, la falta de maestros con el perfil deseable para el trabajo de tutoría no se tuvieron resultados favorables; sin embargo, los alumnos que estuvieron apoyados por algunos maestros lograron cursar el semestre con buen aprovechamiento. El trabajo de tutoría en el nivel superior es el acompañamiento académico que fortalece el proceso de formación de los estudiantes normalistas.

### FUENTES

AYALA, A. (1998). *La función del profesor como asesor*. México: Trillas.

BODROVA, E. y Leong, D. (2004). *Herramientas de la mente*. México: SEP, Pearson Educación.

BURNS, S., Griffin, P., y Show, C. (Ed.). (2000). *Un buen comienzo, guía para promover la lectura en la infancia*. México: SEP Biblioteca para la actualización del maestro.

CASSANY, D. (2002). *La cocina de la escritura*. México: Anagrama.

CASTILLO, A., TORRES, G., y Polanco, G. (2009). *Tutoría en la enseñanza, La universidad y la empresa. Formación y práctica*. Madrid: Pearson Educación.

GARCÍA C., et al. (2007). *La Tutoría: Una estrategia educativa que potencia la formación de profesionales*. México: Limusa

HENDERSON, N. y Milstein, M. M. (2008). *Resiliencia en la escuela*. Buenos Aires: Paidós

HERNÁNDEZ Sampieri, R. et al. (2006). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill

LUCARELLI, E. (2008). *Asesoría Pedagógica y Cambio en la Universidad*. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado. Vol 12, número 001. Granada, España: ISSN (versión electrónica).

MALDONADO, M. (2007). *El trabajo colaborativo en el aula universitaria*. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Vol 13, número 023. Venezuela: Laurus. Revista de Educación

NICASTRO, S. y Andreozzi, M. (2003). *Asesoramiento pedagógico en acción*. Buenos Aires: Paidós.

POZO, J., Pérez, E., et al. (2009). *Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competencias*. Madrid España: Morata, S. L.

RODRÍGUEZ, M., et al. (2002). *Cómo innovar en el Prácticum de Magisterio*. España: Septem Ediciones, S. L.

Secretaría de Educación Pública. (Ed.). (2004). *La comprensión lectora: una ventana al conocimiento!* México: Del colectivo docente al salón de clases

Secretaría de Educación Pública. (Ed.). (2004). *Hagamos de la lectura una experiencia gratificante*. México: Del colectivo docente al salón de clases.

Secretaría de Educación Pública. (Ed.). (2004). *Estrategias para favorecer la comprensión lectora en el aula*. México: Del colectivo docente al salón de clases.

SERAFÍ, M. T. (1994). *Cómo se escribe*. Barcelona: Paidós.

SOLÉ, I. (1996). *Estrategias de lectura*. Barcelona: ICE colección MIE.

**LA RESILIENCIA EN LA EDUCACIÓN NORMAL. UNA TAREA SUSTANTIVA DEL FORMADOR DE DOCENTES**

**Por Claudia Isabel Obregón Nieto**

La escuela es uno de los pilares que sostiene al ser humano, forma parte no sólo de su desarrollo cognitivo sino también emocional, de tal forma que compromete a los docentes a trabajar en ambos aspectos. El presente artículo permea la importancia que tiene el papel del docente normalista, como tarea sustantiva de su quehacer, en el apoyo a los estudiantes para llegar al reconocimiento y uso de conductas resilientes, permitiendo así favorecer su desarrollo humano.

La presente información se desprende de una metodología descriptiva de tipo exploratorio, que permite conocer aspectos emocionales en los alumnos canalizados al departamento de psicopedagogía, así como la manera en que perciben el ambiente de trabajo propiciado por los docentes, enfatizando en características comportamentales de estos últimos, que favorecen la conducta resiliente en los estudiantes, los cuales muestran respuesta educativa favorable.

## **1. INTRODUCCIÓN**

En el Departamento de Psicopedagogía de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado es característico recibir canalizaciones de estudiantes que se encuentran en riesgo psicosocial, teniendo

como principal referencia un bajo rendimiento académico. Fue a partir de enero del 2010 que comencé a identificar ciertas características emocionales de los estudiantes normalistas que atendía en terapia, características que reflejaban mucha similitud, pues se mostraban con baja autoestima y pobre autoconcepto, aspectos que se veían incrementados cuando no lograban entablar vínculos con sus iguales y con los docentes.

Recuerdo claramente como tres alumnas de tercer año, que fueron canalizadas mostrando poca participación en el aula y bajo rendimiento académico, les costaba trabajar relacionarse de manera armónica en su entorno escolar; al trabajar con ellas de manera individual observé que, debido a su baja autoestima y pobre autoconcepto, no se sentían capaces de atender a características necesarias en el ser docente, como participar en grupo, llegar al análisis y la reflexión de su práctica, entre otros.

Al indagar en su historia personal pude recuperar información que me permitió saber que su conducta resiliente era pobre, aunado a esto los docentes que atendían las cátedras de sus grupos mostraban poco acercamiento a ellas y difícilmente les daban retroalimentación a su trabajo, considerándose así mismas como “invisibles” en el grupo; etiqueta que por sí sola generaba en las estudiantes una incapacidad para relacionarse de manera efectiva en su entorno y como consecuencia de esto, presentar bajo rendimiento académico.

El trabajo terapéutico estaba encaminado a favorecer la autoestima, pretendiendo mejorar su conducta de tipo resiliente, sabiendo de antemano que al hacer esto debían aprender a manejarse de una manera más armónica en los contextos diferentes de su vida. Yo como terapeuta, me sentí comprometida a trabajar, al menos, en su contexto próximo, es decir, la escuela. Fue así que decidí entablar comunicación con algunos de sus maestros solicitándoles apoyo, un apoyo que consistiera en simplemente «voltear a verlas», tomarlas en cuenta para que dejaran de sentirse invisibles.

Qué sorpresa tan grande cuando, al poco tiempo, con el apoyo de esos docentes, empecé a ver cambios en esas estudiantes; los maestros les empezaban a preguntar y a apoyar en la reflexión de su propia

participación, así mismo resaltaban sus aportaciones de tal forma que éstas empezaron a sentir confianza en sí mismas y como consecuencia lógica a enfrentarse a sus propios miedos comenzando a manifestar resiliencia. Es así como me percaté de la importancia que tiene el papel que asume el docente dentro del aula, y fuera de ella, para favorecer la expresión de las conductas resilientes de los alumnos.

## **2. ¿POR QUÉ ES IMPORTANTE QUE LA CONDUCTA RESILIENTE SE MANIFIESTE EN LOS ALUMNOS?**

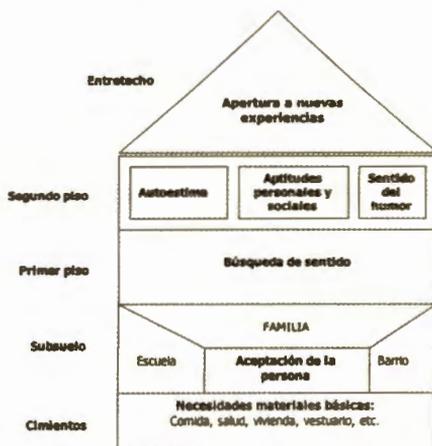
Desde la educación inicial y preescolar se habla de la necesidad de favorecer las esferas del desarrollo, cognitiva, socio-afectiva y psicomotor, aspectos que conforman tanto la personalidad de un ser humano como su comportamiento en la vida. Dentro del desarrollo humano, se busca potenciar las capacidades y habilidades de una persona, y de esa manera aumentar la posibilidad de que pueda disfrutar la vida. La casa y la escuela, de manera inicial, son los dos grandes contextos donde el ser humano empieza a formar su autoestima, desarrollando su potencial humano, y es aquí donde empieza a tomar fuerza la capacidad de valorarse y dar respuestas efectivas al medio que lo rodea, entrando en juego la resiliencia.

Hoy en día, hablar de resiliencia implica echar una mirada al desarrollo humano, al autoconocimiento y lo que éste implica, es decir, la autoestima y el concepto que se tiene de sí mismo; por tanto, el término ya no es propio de la física, ciencia donde se le relaciona con la resistencia de un material al choque; ahora la psicología ha designado el uso de este término para señalar que «es la capacidad que tiene un individuo de generar factores biológicos, psicológicos y sociales para resistir, adaptarse y fortalecerse, ante un medio de riesgo, generando éxito individual, social y moral» (Oscar Chapital C. 2011).

El desarrollo de conductas resilientes juega un papel importante en el desarrollo académico, social y emocional de una persona, ya que un individuo fortalecido será capaz de afrontar problemas, resolverlos y aprender de ellos. Existen alumnos que manifiestan problemas específicos en el aprendizaje y otras conductas que son el resultado

de influencias ambientales; dos de los factores ambientales que inhiben la capacidad del niño para aprender son la falta de experiencia temprana y el desajuste emocional.

La resiliencia es una construcción compleja que se puede comparar con una pequeña casa que se construye con sólidos cimientos, como se puede observar en la siguiente imagen:



Vanistendael & Jacques, 2002, citado por Munist, 1998, p. 3.

Cada estancia de «La Casa» sintetiza todos los elementos básicos para edificar la resiliencia en el niño y el adolescente. Cada habitación representa un campo de intervención posible, se conjugan aquí la atención de factores tanto biológicos como emocionales. Es bien sabido que los factores biológicos son heredados, también es importante recordar que estos y la relación que el individuo tiene en su medio ambiente primario (la familia), le va a dotar de factores psicológicos y sociales que van a conformar su carácter, y de manera conjunta, su personalidad. Dichos factores biológicos no dependen del ser humano, sino de su propia naturaleza, por lo cual no podrá luchar contra ello, caso contrario la capacidad que se tiene para generar cambios en su psique y por tanto en la capacidad que tiene para relacionarse como un ente social.

Lo anterior da la oportunidad de que la percepción que se tiene de uno mismo y de lo que le rodea pueda cambiar, y a pesar de tomar conciencia de la falacia que tiene «el mundo color de rosa», sí se puede lograr aceptar lo que se tiene y buscar cambio en aquello que, a pesar de que se tenga, no se acepta. Ante esto, cobra importancia el trabajo terapéutico y sobre todo cuando se cuenta con la participación de los docentes, especialmente aquellos que realmente se encuentran comprometidos con su labor; no una labor que se limita al proceso de enseñanza y aprendizaje de conceptos, sino también al aprendizaje actitudinal, empezando por mostrar, con su propia conducta, la capacidad empática que brinda confianza y apertura.

A pesar de que el desarrollo humano, según el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), «se centra en ampliar las opciones que tienen las personas para llevar la vida que valoran, es decir, en aumentar el conjunto de cosas que las personas pueden ser y hacer en sus vidas»; esto se vuelve vacío cuando no se cuenta con las herramientas necesarias para identificar lo que se necesita y lo que no se quiere del propio ser, cuando no se es capaz de salir adelante de las adversidades por la falta de confianza en sí mismo, característica que enfatiza la falta de resiliencia.

Las personas tenemos la capacidad de experimentar una multitud de emociones, que son interpretadas a su vez de diferentes maneras según el contexto personal y social en que éstas se den; por ello, los estudiantes necesitan desenvolverse en un ambiente de confianza que promueva seguridad, pues en su mayoría es evidente que se esfuerzan y hacen más cosas para las personas que les brindan confianza y cariño.

La escuela es uno de los principales ambientes donde niños, adolescentes y jóvenes deben echar mano de su capacidad resiliente, de tal forma que logren culminar su formación de manera exitosa; lamentablemente muchos no conocen realmente cuál es la capacidad que tienen para salir adelante de los conflictos que la vida diaria trae consigo y aunque la familia es un factor preponderante en la consolidación de la resiliencia, no son los únicos ni exclusivos; un amigo, un personaje propio de admiración o un maestro, entre otros, son

motivadores perfectos para lograr resurgir del interior esa capacidad que cada ser humano trae consigo para enfrentarse a los problemas que amenazan truncar la estabilidad emocional.

### 3. ¿PUEDE EL DOCENTE SER FAVORECEDOR DE CONDUCTAS RESILIENTES EN SUS ALUMNOS?

Al ver que la apertura que tuvieron los maestros con las estudiantes que atendí, propiciando en ellas un cambio en la percepción del medio áulico y de ellas mismas, me di cuenta que el docente es parte importante del desarrollo humano en aquellos seres que atiende a lo largo de su vida profesional. Por eso es que tomar conciencia del papel que, como docente se tiene, es crear ambientes donde la interacción entre maestros y alumnos trascienda a los conceptos, a la comprensión y manejo de contenidos de la educación; es otorgarle la pauta de ver a los estudiantes como seres humanos y no como computadoras que deben dominar los contenidos curriculares.

A lo largo de mi trabajo dentro del departamento psicopedagogía, he sido testigo de la respuesta asertiva que logran tener los alumnos cuando se encuentran acompañados por docentes que, dentro de su formación, les brindan confianza y valoran de manera positiva su trabajo. A pesar de las fallas que puedan tener, obtienen de ciertos docentes, estimulación para confiar en sí y seguir luchando por prepararse mejor. Estos docentes, se encuentran comprometidos con su labor, la identifican como una parte sustantiva de su quehacer, pues ven al alumno como un ser y buscan brindarle herramientas necesarias para que realice un trabajo que atienda a las necesidades propias y de sus educandos.

La escuela y sus maestros juegan un papel sumamente importante en la consolidación de la resiliencia de los educandos; se han hecho diferentes estudios donde se señala la importancia que los niños, adolescente y jóvenes dan a la figura del maestro. Según Henderson (2008), “desde la escuela primaria hasta el colegio secundario y el nivel terciario, los jóvenes resilientes encontraron un docente favorito que se convirtió en un modelo de rol positivo para ellos” (p. 15). Los

estudios longitudinales que se han realizado en niños resilientes señalan la importancia que la escuela tiene para ellos, viéndola incluso como un segundo hogar.

Sobre ponerse al estrés, el trauma y las experiencias negativas no es tarea fácil, hay personas que lo pueden hacer por sí solas, ya que desde pequeños, tanto su estructura psíquica (pensamientos, sentimientos, emociones) como su entorno o alguien dentro de éste, han dado la pauta para que logre construir un autoconcepto aceptable de sí mismo, el cual le permite tener una autoestima elevada y bien consolidada, sabiéndose poseedor tanto de virtudes como de defectos, permitiendo tener la posibilidad de resistirse a la adversidad y optar por conductas más eficaces.

En la educación superior, los estudiantes se encuentran en un periodo de cierre de la adolescencia para entrar en la etapa de adulto joven; muchos de ellos han elaborado ya su identidad y tienen planteamientos claros sobre el sentido de vida así como su responsabilidad en ella. Han alcanzado ya la capacidad de simbolización, generalización y abstracción, por lo que la mirada hacia el futuro empieza a tener forma, y la escuela así como los actores de ésta, juegan un papel significativo en la resolución de su proyecto de vida. Sin embargo, muchos otros aún están en esa búsqueda de identidad y tratando de que emerjan de ellos esa capacidad resiliente que les oriente a tomar buenas decisiones para su vida.

Actualmente vivimos en una sociedad donde la formación en valores, la consolidación familiar y el amor tanto a lo que nos rodea como a nosotros mismos se ha ido deteriorando, la vida rápida que nos exige movimiento continuo no nos permite darnos una pausa para valorar lo que estamos haciendo de nuestra propia vida, “por eso, las escuelas deben volverse lugares donde los maestros y los alumnos conviven, conversan y se divierten juntos, (...) los alumnos trabajarán y harán más cosas [...] para aquellos maestros que ellos más quieren y en los que más confianza tienen” (Melillo, A. 2008, p. 123). Es tarea fundamental del docente dar valor a los alumnos y verificar que éstos aprendan y confíen en ellos, pues eso es lo que transmitirán a las generaciones que atiendan.

Después de la familia, la escuela se convierte en el lugar ideal para que los estudiantes vivan día a día eventos de diferente índole que promueven la resiliencia; la convivencia diaria tanto con sus pares como con los docentes genera el apropiarse de conductas que pueden ser o no resilientes y los docentes se vuelven parte importante para que esto suceda; la resiliencia entonces se va a ir construyendo a lo largo de la vida, gracias a las interacciones positivas, es decir, aquellas que le transmitan optimismo y se centren tanto en sus fortalezas como en sus áreas de oportunidad.

#### 4. ¿QUÉ OBSTÁCULOS SE PUEDEN PRESENTAR EN LA CONSTRUCCIÓN DE RESILIENCIA EN LOS ALUMNOS?

El principal obstáculo que se detecta es el desconocimiento, primeramente, de la construcción del desarrollo humano, ignorando la parte emocional que es fuente de la percepción y sensación del ser humano, dando origen a su interpretación y respuestas al entorno que lo rodea; y posteriormente, el desconocimiento de la terminología “resiliencia” y lo que ésta conlleva. Actualmente los docentes, así como muchos actores de la salud física y mental, se dedican a estudiar la problemática de los estudiantes con la intención de dar soluciones a las mismas, sin embargo, lo hacen de antemano etiquetando a la persona lo cual puede traer consigo una ley de relación tan fuerte que le indique, de manera inconsciente, tener que fracasar.

Muchos docentes han comenzado a percibir resiliencia en sus alumnos y están empezando a aprender la terminología para señalarla. Pero si no conocen los elementos concretos [...], tendrán menos probabilidades de saber cómo buscar la resiliencia, identificarla y ayudar a los alumnos a reconocerla en ellos mismos (Henderson, N., 2008, p. 39).

Inclusive, sin necesidad de conocer el término, en nuestra actualidad vemos maestros comprometidos con su trabajo, de tal forma que no se limitan a la sola tarea de enseñar contenido, sino que

profundizan en la enseñanza procedimental y actitudinal; la Normal cuenta con docentes capaces de fomentar en sus estudiantes esa capacidad de enfrentarse a la adversidad, de ser resilientes.

Hablar de resiliencia en la escuela, nos obliga no sólo a informarnos sobre a qué se refiere ese término, sino también a identificar los recursos propios que nos hacen ser resilientes; si no me doy cuenta de mi propia resiliencia, ¿cómo puedo orientar a otros a que sean conscientes de ella en sí mismos?; evadir una realidad necesaria en la educación y en las escuelas, como es la formación en valores, no propiciará nada bueno, al contrario, nos estará alejando cada vez mas del cambio que la sociedad actual está necesitando y que tiene que ver con la solidaridad y el respeto.

El ser docente significa estar dotado de un cúmulo de estrategias para enseñar y hacer que otros aprendan, pero no se limita únicamente a desarrollar contenidos de aprendizaje, propios que solicita la educación escolar, ser docente significa también ser capaz de salir delante de los problemas que se nos presentan en la vida y dar a otros ejemplo para que se responsabilicen de sus propias decisiones, de los pro y los contra que éstas puedan traer consigo.

El trabajar la resiliencia en la escuela involucra el compromiso de que los docentes mismos harán una auto revisión de lo que son como seres humanos y del conjunto de procesos sociales de la vida intrapsíquica que los posibilita para tener una vida lo más sana posible para que puedan, con el ejemplo, dar la pauta a sus educandos de rescatar en ellos mismos su capacidad resiliente.

## 5. CONCLUSIÓN

¿Es posible la promoción de la resiliencia? La respuesta a esta pregunta es certera y sin vacilar; efectivamente la resiliencia se puede promover, desde el seno materno cuando los padres, principalmente, se relacionan con sus hijos en el amor incondicional, respetando derechos y obligaciones, pues la resiliencia no está peleada con las reglas de convivencia diaria y armónica; hasta la misma escuela, donde niños y jóvenes conviven y se relacionan en diferentes ámbitos donde

se estimula la capacidad de resolver problemas y mostrarse con buena actitud ante las situaciones adversas.

Las escuelas deben propiciar según Melillo (2008) «un tipo de relación con el alumno estimuladora de su autoestima, punto de partida para la construcción de la resiliencia» (p. 142). Es necesario que los docentes den a los alumnos una participación significativa dentro del aula, que les haga notar la responsabilidad que ellos mismos tienen en cuanto a su aprendizaje, los impulsen a ser más críticos y reflexivos, sobre todo en temas sociales, de tal forma que ellos mismos se vayan dando cuenta de su capacidad para mantenerse en pie de lucha sobreponiéndose a la adversidad.

Haber vivido de cerca el cambio de las tres estudiantes atendidas, incluyendo en este la participación real de los docentes con quienes se tuvo contacto, fue hacer consciente la noble tarea del formador de docentes, tomando como principal aportación la empatía y con esto, el saber que la relación maestro-alumno, no se limita a un aula, al pizarrón y los libros, sino que se extiende hacia la relación e interacción misma de ambas partes, donde el que enseña también aprende y viceversa, favoreciendo así la confianza en sí mismo, la autoestima y la respuesta resiliente ante situaciones de conflicto.

Según Murtagh, R., en *Resiliencia: descubriendo las propias fortalezas* (2008) señala que «en el tema de la resiliencia, un campo de trabajo bien específico y sumamente importante es la identificación de los llamados «factores protectores», es decir, aquellos que favorecen las respuestas adecuadas a las situaciones de riesgo» (p. 160).

En el momento en que los docentes nos sensibilicemos y nos mostremos convencidos del papel que ejercemos en el aula, tanto como propulsores del conocimiento como del desarrollo de valores y características de la personalidad en los alumnos, comenzaremos a trabajar en pro de una sociedad basada en la consolidación del desarrollo emocional, donde la autoestima sea favorable acompañándose de respuestas resilientes.

## 6. FUENTES

ALMAGUER, S. (1999). *El desarrollo del alumno. Características y estilos de Aprendizaje*, Trillas, ITESM, México.

CHAPITAL, C. Óscar. (2011). *Enciclopedia libre*.

HENDERSON, N. y Milstein M. (2008). *Resiliencia en la escuela*, Paidós, Buenos Aires.

MUNIST, Mabel, et al. (2007). *Adolescencia y resiliencia*. Ed. Paidós. Buenos Aires.

MUNIST, Mabel, et al. (1998). “Concepto de resiliencia” y “Conductas características resilientes”, en *Manual de identificación y promoción de la resiliencia en niños y adolescentes*, Washington, OMS/OPS.

—, (2008). *Resiliencia: descubriendo las propias fortalezas*. Melillo, A. y Suárez, Ojeda (comp.), Buenos Aires, Paidós.

ONU, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. *Desarrollo Humano*. Recuperado en [www.pnud.org.co/sitio.shtml](http://www.pnud.org.co/sitio.shtml).

**LA ADOPCIÓN TECNOLÓGICA EN DOCENTES NORMALISTAS Y SU RELACIÓN  
CON PRÁCTICAS EDUCATIVAS. UN DESAFÍO EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES**

**Por Esther Elizabeth Pérez Lugo**

Los grandes avances tecnológicos de la información, están alterando cada vez más nuestra vida cotidiana y el mundo de la educación no se queda atrás. El éxito o fracaso de una innovación educativa se conforma en gran parte por como los actores educativos interpretan, redefinen, aplican y van dando forma a los cambios propuestos.

Es importante conocer la expansión de la educación hacia nuevos formatos digitales y como se está aplicando. Esta investigación se centra en la Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí, enfocándose en analizar la relación de la práctica educativa y el nivel de adopción tecnológico en los docentes. Utilizando una metodología cuantitativa, con un diseño de investigación no experimental, dentro de la clasificación transversal del tipo correlacional-causal. Se refleja en el desarrollo de prácticas docentes el uso de herramientas tecnológicas, y una percepción de niveles de adopción tecnológico alto, es importante observar que en ocasiones esta inserción tecnológica no resulta tan sencilla, que en ocasiones la demanda tecnológica no empata con lo ofertado. Lo que nos sirve para interpretar cuales son los conocimientos que posee el docente hoy en día para contribuir a la mejora educativa y el camino a seguir.

### 1. INTRODUCCIÓN

El presente artículo está basado en una investigación que se llevó a cabo en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí durante el período 2010-2011, y enfocada a la aplicación de herramientas tecnológicas dentro de la práctica educativa para los cursos de licenciaturas.

El uso de las herramientas tecnológicas en la educación formal se ha convertido en un reto para los docentes, quienes no cuentan con los suficientes conocimientos técnicos para llevar a cabo esta tarea. De aquí la importancia de saber qué uso dan los docentes a estas herramientas tecnológicas y su impacto en las prácticas educativas, así como la influencia que pudiese tener su nivel de adopción tecnológico. Tomando en consideración, que existen diferentes condiciones que toman lugar dentro de este proceso, como son las sociales e institucionales, punto y aparte del proceso que cada docente transita al involucrarse con la tecnología informática.

Pese a la disponibilidad tecnológica que existe en la institución, no se utiliza en forma masiva, por lo que resulta importante determinar los factores que limitan esta total adopción tecnológica por parte de los docentes, ya que son ellos quienes incorporarán las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje en los estudiantes.

En todo este cambio, el papel del docente en las aulas se vuelve un espacio abierto e interactivo que permite una educación para todos. Exigiéndole así, ciertas competencias básicas, que van desde el dominio de la materias, cualidades pedagógicas, habilidades instrumentales y características personales.

Aunque la incorporación de las TIC en las escuelas, es un desafío para transitar hacia una sociedad del conocimiento y tener mayores posibilidades de alcanzar nuevos niveles de desarrollo, es un imperante a la formación docente, tanto para su propia formación como para el aprendizaje de los alumnos. Sin embargo, las diferentes herramientas tecnológicas existentes en la institución, en específico la plataforma educativa y sus elementos, no son utilizados en forma masiva por parte de los docentes. Debido a una falta de destreza en el

manejo de la computadora, acceso a internet y a una falta de mayor diversidad de programas soportados dentro de la plataforma para incrementar el uso de la misma, sin perder de vista la metodología de trabajo.

## 2. ANTECEDENTES

Si nos limitamos al entorno educativo, observamos que en escuelas, colegios y universidades hay cada día más equipos tecnológicos como: computadoras, redes internas (intranet) conectadas a Internet, sistemas cerrados de televisión y de videoconferencias, aparatos de proyección, numerosos programas informáticos que ayudan a crear presentaciones audiovisuales, simulaciones que pueden reemplazar experimentos en laboratorio, y bases de datos en CD o DVD. Y dado lo anterior, nos lleva a preguntarnos ¿cómo los docentes es que hacen uso de estas herramientas tecnológicas en sus procesos de enseñanza? y ¿cómo se abren nuevas opciones de comunicación y colaboración? Interrogantes que se generan con el uso de las TIC, para el desarrollo personal e institucional.

Si bien, en el mundo de la educación, no podemos afirmar que estas herramientas tecnológicas han entrado en la cotidianidad de los docentes, se observa, una cierta resistencia a su utilización a pesar de todo su potencial para transformar los entornos educativos, por diferentes razones. Según comenta Morales (2000), «los profesores que se mantienen a la defensiva en la adopción de la tecnología informática aducen falta de apoyo a sus necesidades concretas» (2).

Debemos ser conscientes de que esta tecnología es demasiado nueva aún y su potencial de cambio es tan grande, que no se puede predecir con exactitud cómo la tecnología cambiará nuestra educación. Sin embargo, todo hace prever que así como la escuela se modificó a partir de la invención de la imprenta y luego la revolución industrial, del mismo modo la escuela habrá de cambiar a partir de la revolución del conocimiento.

Diversos factores influyen en el nivel de adopción tecnológico por parte de los docentes, y dentro del ámbito educativo, esta adopción de

las TIC ha sido menor o más lento que en otros sectores de desarrollo de la sociedad. Estos factores, son conocidos como barreras para la integración de las TIC. Pero el conocer y tomar conciencia de las barreras, es un aspecto fundamental para generar las condiciones para la integración de la tecnología. Según señala Ermert (citado por Astudillo, A. y Silva, J., 2007, p. 2) que “los profesores con conocimiento de las barreras y también estrategias para superarlas están preparados para iniciar y sostener prácticas efectivas de integración de tecnología”. Por lo tanto, es importante conocer el nivel de adopción por parte de los docentes en las instituciones educativas, así como determinar los factores que influyen en este aspecto.

Esto probablemente signifique un nuevo rol para los docentes normalistas, y también para que los alumnos de la institución obtengan una educación de mayor calidad. Sin embargo, no debemos olvidar que el énfasis no debe colocarse en la tecnología sino en las personas, especialmente los docentes y directores, que son quienes van a modelar el impacto que tendrán las nuevas tecnologías en las instituciones educativas.

El incorporar las TIC en las instituciones educativas, siempre ha sido un desafío y la BECENE se planteó este desafío, que vino a hacerse realidad con la construcción del Centro de Información Científica y Tecnológica (CICYT), para brindar servicios de tecnología e información con calidad a la comunidad normalista.

Son variados los servicios y equipos tecnológicos que ofrece el CICYT, además de brindar el soporte de una plataforma basada en *moodle* para almacenar los cursos de las licenciaturas, y correo electrónico para los docentes. Son seis licenciaturas las que se ofertan dentro de la institución y la planta docente está compuesta por aproximadamente 120 docentes de diversas áreas, en su mayoría normalistas, cubriendo las necesidades educativas de 1,100 alumnos, de los cuales sólo 22 docentes hacen uso de la misma.

Dado el panorama anterior, es que resulta de vital importancia el buen uso de todas estas herramientas tecnológicas. El impacto educativo de las nuevas tecnologías, no sólo requiere el análisis de sus efectos en el proceso de enseñanza, sino también, las nuevas formas

de aprender a procesarla, logrando quizás con esto una mayor motivación. Sin dejar de lado que, en la mayoría de las organizaciones se está lejos de aprovechar por completo las oportunidades estratégicas que ofrecen las TIC.

Según comenta Cerpa (2007) que «durante los últimos 20 años la educación superior se ha vuelto más competitiva, privatizada, segmentada y conducida por el mercado» (2), y es un hecho que en este momento la educación superior se encuentra inmersa en una corriente de cambios fomentados tecnológicamente, cuyo alcance e importancia fueron previstos hace algunos años.

Otro punto importante a considerar es el grado de adopción de las tecnologías por parte de los docentes, que nos comenta Cerpa (2007), puede ser como un sistema de promoción y coordinación de sus actividades, considerando el rol de esta tecnología en la comunicación efectiva con los diferentes actores sociales que se relacionan con la institución, tales como: otras instituciones educativas, administrativos, académicos y alumnos; o bien, ayudar a mejorar los procesos de capacitación docente. Un proceso de esta naturaleza crea tanto desafíos como oportunidades.

### **3. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN**

La utilización de las nuevas tecnologías de información y comunicación, son una realidad palpable que queda de manifiesto en numerosos proyectos y experiencias educativas innovadoras. Como señala Moreno (citado por Adell, J., 1997), las dos cuestiones clave que preocupan a los historiadores de la comunicación son, «en primer lugar, qué relaciones existen entre las transformaciones de los medios de comunicación y las relaciones sociales y la cultura, entendida en sentido amplio. Y en segundo lugar, qué repercusiones han tenido los medios en los procesos cognitivos humanos a corto y largo plazo» (1). En otras palabras, lo que les interesa averiguar es cómo han afectado las tecnologías de la información al ser humano y a la sociedad.

Por lo tanto, las tecnologías de información no podrán impactar de una manera eficiente en el escenario escolar, mientras los docentes

no las adopten y no estén convencidos de sus ventajas que ofrecen para la enseñanza y el aprendizaje. Algunos autores hablan de una “masa crítica” o número de individuos que es necesario que se involucren con una determinada tecnología para asegurar una adopción general de un grupo social determinado (Morales, C., 2000).

Dentro de la Escuela Normal del Estado, se está tratando de involucrar a un mayor número de docentes a que implementen todos estos recursos tecnológicos que ofrece la institución en el quehacer diario de su desempeño profesional. Uno de estos recursos, es la Plataforma Educativa de la institución desarrollada bajo el sistema de gestión de cursos de distribución libre llamado Moodle, en donde se encuentran dados de alta los cursos para los docentes que así lo solicitan.

El desarrollo e implementación del proyecto no ha funcionado de la manera esperada, no se han mostrado avances significativos y el uso por parte de los docentes es mínimo. Entonces cabría preguntarse ¿el porqué de tal situación? ¿Qué necesitan los docentes para que se involucren con las TIC? ¿De qué manera influye el nivel de adopción tecnológico con el que cuentan? ¿Carecen del conocimiento de las ventajas de las TIC? ¿Qué aspectos influyen para la adecuada adopción tecnológica en los docentes normalistas?

Según comenta Morales (1999), el maestro promedio se ve forzado a adoptar la tecnología para «no quedarse atrás» y competir laboralmente, asumiendo diversas presiones de carácter grupal e institucional que se traducen en incentivos educativos y laborales de diversa índole. Aunado a esto, se encuentra también el proceso que cada profesor sigue al involucrarse por primera vez y permanecer en contacto con las TIC, lo cual tiene que ver con las actitudes de los docentes hacia su trabajo, hacia estas nuevas tecnologías de información y comunicación. Y dadas estas condiciones de accesibilidad tecnológica y presión laboral, el docente puede manifestar una gran cantidad de actitudes positivas y negativas respecto del medio informático.

El conocimiento está en las personas, pero lo que se busca es que esté en la institución. El conocimiento de las personas, a veces llamado por algunos autores «tácito», aquel que está en su interior, lo que llevan con ellas y adquieren a través de diferentes mecanismos;

requiere transformarse este conocimiento en explícito, según nos comenta López, H. (2005). Entonces, conforme a lo anterior surge la siguiente pregunta de investigación: ¿de qué manera se relaciona la práctica educativa y el nivel de adopción con la aplicación de la tecnología en los docentes normalistas?

#### 4. MARCO TEÓRICO

Si bien es cierto que un buen número de escuelas no posee computadoras, proyectores o acceso a Internet, esto no significa que los estudiantes no estén haciendo uso de la tecnología, ya que ellos son usuarios de videojuegos, celulares, aparatos de audio, reproductores MP3, etc. En el campo de las tecnologías, los estudiantes las aprenden y utilizan en otros contextos.

La manera en que se produce y estructura un proceso de aprendizaje para adquirir conocimientos, debe estar al servicio del aprendizaje del estudiante y no ser una mera transmisión de conocimientos. Por lo que, esta capacidad crítica y la innovación tecnológica en los centros educativos exige, por tanto, un nuevo perfil de docente y plantea nuevos contenidos formativos.

Según menciona Cabero (1997), son varios los factores que obstaculizan una adecuada introducción de la tecnología en la educación, como lo son, una falta de presencia de los medios en los centros escolares tanto en lo referido al hardware como al software; limitada formación del profesorado para su utilización; actitudes de desconfianza y recelo de los profesores hacia las tecnologías; conocimiento limitado sobre la utilización pedagógica de los medios; tendencias de capacitación técnica a los profesores; costo de adquisición y mantenimiento de los equipos; el trabajo adicional que implica para el profesor el uso de los medios; falta de tiempo de los profesores para dedicarlo a diseño y producción de materiales educativos y estructura educativa de los centros de enseñanza.

En este mismo tópico es posible identificar con distinto énfasis una rica conceptualización de la relación entre TIC y cambio educativo. Y la mayoría de los discursos sobre estas experiencias es que la

tecnología no posee un valor en sí misma si no se asocia a una transformación en la educación. Cebrián de la Serna (1997) afirma que «la calidad del producto educativo radica más en la formación permanente e inicial del profesorado que en la sola adquisición y actualización de la infraestructura» (1).

Si bien esto es un importante cambio en el contexto en el que se desenvuelven estas experiencias, hace pensar que estas resistencias radican cada vez más en las prácticas docentes rutinarias, en sus inercias, más que oponerse a la incorporación de las TIC a los procesos educativos.

Introducir la tecnología informática a los centros escolares pasa necesariamente por la figura del profesor, por lo que, identificar, comprender o confirmar los factores que promueven u obstaculizan la utilización adecuada de la tecnología en las escuelas es esencial para el logro de una eficiente adopción de la tecnología educativa.

Un estudio a cargo a del ILCE (Instituto Latinoamericano de la Comunidad Educativa) presenta los resultados de una escala para medir en los profesores de educación básica el proceso de adopción de la tecnológica informática en la escuela. La escala forma parte de los instrumentos aplicados en un estudio nacional sobre Disponibilidad y Uso de la Tecnología en la Educación Básica en México. Los resultados muestran la ubicación de la mayoría de los maestros en las primeras etapas del proceso de adopción de la tecnología en la educación y se analiza la relación de la capacitación en este proceso (Soto, 2003).

Aunque esto está cambiando, la necesidad del individuo por acumular conocimiento ha variado, y la sociedad de fundamentarse en una economía basada en la industria ha pasado a cimentarse en la tecnología de la información. Por lo que el mundo ocupacional actual requiere de destrezas muy distintas que en antaño.

Actualmente según nos menciona Casassus (2002) están ocurriendo dos cambios en el paradigma de la educación. El primero se sitúa en el plano organizacional, y el segundo en la transformación en el plano cognitivo que trata del cambio en todos los componentes de la matriz disciplinar. A lo que este planteamiento en si desarrolla,

es que estamos pasando de una matriz disciplinar conductista a otra denominada constructivista.

Según comenta Picardo (2002), «si el conocimiento es poder, lo que alimenta el apetito epistemológico es la información» (2). La lógica política y económica se sustenta de una innovadora trilogía: el capital debe ser el humano, el sistema de producción debe estar organizado sobre un aparato de conocimiento e información, y la materia prima es consustancial y paradójicamente: conocimiento e información (Picardo, 2002). En la actualidad cada vez son más las fuentes de información, y nuestro problema no radica en la falta de información, sino en la falta de docentes que canalicen adecuadamente el potencial latente de información que nos rodea.

Aprovechar las nuevas posibilidades didácticas que ofrecen, para lograr que los alumnos tengan un mejor aprendizaje y reducir el fracaso escolar. Basándose en estas tres simples razones, las TIC no sólo deben enseñarse o utilizarse, sino también deben modificar sustancialmente el entorno escolar.

La aceptación del usuario ha sido definida por Dillon (2001) como «la disposición demostrada para emplear una tecnología de la información para las tareas que fue diseñada» (1). Pero aún y cuando el uso de tecnologías pueda representar ventajas en términos de desempeño, productividad y economía tanto para el individuo, como para las instituciones, se ha observado cierta resistencia para su adopción. Y se han realizado diferentes estudios e investigaciones en diferentes áreas temáticas, con el propósito de entender los factores que influyen en la conducta hacia el uso de la tecnología, lo mismo que su proceso de implantación en ámbitos diversos.

La Universidad de North Texas, basándose en una idea de Russell (1995), Rhonda Christensen y Gerald Knezek (citado por Morales, C. 1999), desarrollaron una escala de seis etapas de adopción de la tecnología en el ámbito escolar, aplicable sobre todo a los docentes de los diversos niveles educativos. Estas etapas describen no solamente habilidades esperadas a partir del uso de la computadora, sino las actitudes inherentes a su involucramiento cada vez más cercano y familiar con esta herramienta.

Esta escala, llamada *Stages of Adoption of Technology* mencionada por Christensen (1997) (citado por Morales, C. 1999) contiene las siguientes etapas:

a) *Etapa 1: Conciencia.* Estoy consciente de que existe la tecnología pero no la he usado (quizás hasta trato de evitarla). Me causa ansiedad la sola idea de usar una computadora;

b) *Etapa 2: Aprendiendo el proceso.* Actualmente estoy tratando de aprender las bases. Algunas veces me siento frustrado usando las computadoras. No siento confianza cuando uso computadoras;

c) *Etapa 3: Entendimiento y aplicación del proceso.* Estoy comenzando a entender el proceso de usar la tecnología y puedo pensar en tareas específicas en donde me podría ser útil;

d) *Etapa 4: Familiaridad y confianza.* Estoy ganando un sentido de confianza al usar la computadora para tareas específicas. Estoy comenzando a sentirme a gusto usando la computadora;

e) *Etapa 5: Adaptación a otros contextos.* Pienso en la computadora como una herramienta de apoyo y ya no me afecta que sea tecnología. Puedo usarla en muchas aplicaciones y como un auxiliar instruccional;

f) *Etapa 6: Aplicación creativa a contextos nuevos.* Puedo aplicar lo que conozco de tecnología en el salón de clases. Soy capaz de usarla como una herramienta instruccional y la integro dentro del currículum.

El uso de la escala puede tener varias utilidades, como por ejemplo: indicador de las calificaciones previas y posteriores a un programa de capacitación; permite también que los formadores de docentes adapten sus métodos de enseñanza para satisfacer las necesidades del que aprende. A la vez, que esta aceptación pone énfasis en la actitud del docente, intentando predecir así la aceptación que tendrá el docente a largo plazo midiendo respuestas afectivas tempranas a cualquier nueva tecnología.

La transferencia de tecnología según Echarri y Pendás (1999) es:

la transmisión, y en ocasiones la creación, de dicha tecnología con o sin la consiguiente transmisión simultánea de bienes y servicios. El efecto de la transferencia puede ser revolucionario o inexistente, de-

pendiendo de los incentivos de ambas partes en el éxito de la transferencia y de los impedimentos de la dispersión tecnológica (15).

El proceso de transferencia de tecnología consta de varias etapas, que se combinan de manera imperceptible unas con otras y son:

a) Identificación de las necesidades tecnológicas del potencial destinatario;

b) Búsqueda de información por parte del potencial destinatario acerca de otras fuentes alternativas de tecnología;

c) Difusión de la información entre potenciales usuarios para encontrar un destinatario adecuado; d) Evaluar y seleccionar la tecnología apropiada y proveedor apropiado; entre otras, siendo éstas las más importantes y cercanas a nuestra realidad docente. (Echarri y Pendás, 1999).

Como se observa, muchas son los etapas que se tienen que desarrollar para una adecuada transferencia tecnológica, pero en algunas ocasiones, la calidad del producto educativo está nada más enfocado en la formación permanente e inicial del docente sobre estas nuevas herramientas tecnológicas como un punto estratégico de las instituciones educativas, pero también hay que estar conscientes de todos los demás aspectos que la envuelven para que su transferencia sea exitosa. Y poder hacer así una reflexión cuando aparece una nueva tecnología, y encontrar un equilibrio entre la aplicación de la tecnología y una inserción racional y adecuada, a los objetivos de calidad educativa que buscamos, así como, a la naturaleza productiva propia de las instituciones educativas.

El análisis de los problemas encontrados en una organización para adoptar una tecnología (justificación de los fracasos en los procesos de transferencia de tecnología) apunta a tres diferentes tipos de causas, según el GETEC (s/a) son:

- Barreras tecnológicas. La tecnología no es adecuada para los problemas que se pretenden resolver (generalmente hay un exceso de confianza en la misma).
- Barreras organizativas. El proceso de transferencia de tecnología no ha sido adecuadamente planificado o controlado.
- Barreras personales. Existe un rechazo de la nueva tecnología o al proceso de adopción seguido que se interpreta como una agre-

sión a la actividad que se viene llevando a cabo (identificada con el uso de la tecnología anterior).

Los profesores que se mantienen a la defensiva en la adopción de la tecnología informática, aducen falta de apoyo a sus necesidades concretas. Valle Sánchez (1998) (citado por Morales, C. 1999) ha señalado que

las dificultades más significativas que encuentran los profesores son: escasa información sobre las posibilidades de esta tecnología, dependencia de los técnicos, tendencia a la producción individual del material didáctico (con el consecuente aislamiento al preparar e impartir las clases), falta de incentivos para el cambio, falta de infraestructura y escasez de material didáctico.

Entonces como podemos observar que, si la institución no cuenta con el suficiente apoyo de las directivas a las cuestiones tecnológicas y los docentes no tienen el soporte necesario en las áreas técnicas y pedagógicas, es muy poco probable que su adopción tecnológica haga avances importantes.

Teniendo en cuenta estas consideraciones, se puede hablar de algunos aspectos clave para la introducción de la tecnología en las instituciones educativas. En la Escuela Normal del Estado, la introducción y desarrollo de la tecnología informática se está realizando a través de varios proyectos y estrategias, en vistas de un mejoramiento de la educación, pero aún falta aspectos como los arriba mencionados que hay que subsanar.

En nuestro país, el maestro promedio se ve forzado a adoptar la tecnología para “no quedarse atrás” y competir laboralmente, asumiendo diversas presiones de carácter grupal e institucional que se traducen en incentivos educativos y laborales de diversa índole. Aparte de los condicionantes sociales e institucionales de la adopción, se encuentra el proceso que cada profesor sigue al involucrarse por primera vez y permanecer en contacto con la tecnología informática.

De acuerdo con la Teoría de la Acción Razonada, la conducta de un individuo está determinada por la intención, y ésta es motivada

por las actitudes, las cuales a la vez están influidas por las creencias, mismas que son el resultado de la evaluación positiva o negativa de un objeto y sus atributos (Saga y Zmud, 1994). En este caso, la tecnología es el objeto y sus atributos son su utilidad y su facilidad de uso; las creencias se forman de la experiencia directa de un individuo con un objeto.

Esto significa que la adquisición de conocimientos y habilidades para aplicar de manera efectiva una tecnología en un sistema de trabajo, puede modificar las creencias y actitudes de un individuo en cuanto su utilidad y facilidad de uso y puede mejorar la intención de uso, favoreciendo la adopción de una tecnología en un sistema de trabajo.

En esta situación actual tan dinámica y variada, es que las instituciones educativas se organizan de una manera diferente, en términos tanto de las tareas como de las responsabilidades asignadas a los docentes, así como la diferenciación de roles entre los docentes. Ahora, un docente debe ser capaz de adaptarse a continuos cambios, tanto en el contenido de la enseñanza como en la forma de enseñar mejor.

Todas estas nuevas concepciones, inciden de manera directa y establecen vínculos muy estrechos con el desarrollo profesional del docente y la necesidad de una formación y educación continua, que no puede prescindir de las TIC. Y por otro lado, tenemos a estudiantes que están ya dentro de contextos innovadores y con herramientas tecnológicas que serán fundamentales para su desarrollo profesional. A lo que la adecuada capacitación docente es imprescindible para la mejora de su práctica.

## 5. METODOLOGÍA

En la presente investigación se utiliza el enfoque cuantitativo, correspondiente al tipo de estudio investigación correlacional. El diseño de la investigación que se usará para este estudio es de tipo no experimental. En este estudio, solo se observarán situaciones ya existentes, no provocadas intencionalmente mientras se realiza la investigación. Dentro de la clasificación de transeccional o transversal,

porque “involucra la observación de fenómenos en un solo momento del proceso, dentro del tipo correlacional-causal.

La población de estudio para esta investigación son 25 de los 120 docentes aproximados que conforman las diversas licenciaturas que se encuentran dados de alta en la plataforma educativa de la Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí. Se cuenta con 65 materias abiertas en el semestre, pero dentro de la plataforma actualmente hay un total de 15 cursos que se trabajan de manera presencial alternando con la plataforma educativa como apoyo didáctico.

La muestra, fue de dos a tres docentes de cada una de las licenciaturas que hacen uso de la plataforma educativa como apoyo para sus cursos presenciales, siendo una cantidad de 17 candidatos.

### 5. 1. INSTRUMENTOS

De acuerdo al Manual de Oslo (OECD, 2005), hay dos formas de recoger datos sobre innovación tecnológica que son:

a) El enfoque basado en el sujeto trata de las actitudes y actividades innovadoras de la empresa en su conjunto. La idea es explorar los factores que influyen en el comportamiento innovador de la empresa y el ámbito de las diversas actividades de innovación, y sobre todo examinar los resultados y los efectos de la innovación y

b) El enfoque basado en el objeto implica la recogida de datos sobre innovaciones específicas. El enfoque implica la recogida de ciertos datos descriptivos, cuantitativos y cualitativos sobre una innovación en particular al mismo tiempo que se recaban datos de la empresa.

Para esta investigación favorece la utilización del enfoque sujeto aunque las encuestas que se aplicaron sobre tecnologías combinan los dos enfoques, como son aspectos generales de la institución educativa y cuestiones específicas sobre tecnologías como es el uso de la plataforma educativa, siendo el sujeto los docentes.

El instrumento para recopilar datos sobre el nivel de adopción tecnológico, será a través de una encuesta, en donde la primera parte recoge datos generales sobre los participantes, que constará de preguntas como: Nombre, género, edad, licenciatura en que se desempeña, curso, nivel académico y cursos en relación a tecnologías. Teniendo

así una idea general sobre su edad promedio, género, estudios académicos y nivel de desenvolvimiento tecnológico. A continuación se aplicó la Escala de Adopción de la Tecnología (*Stages of adoption of technology*, Christensen y Knezek, 2001) (citado por Soto, 2003, p.4) que incluye seis etapas: 1) conciencia, 2) aprendiendo el proceso, 3) entendiendo la aplicación del proceso, 4) familiaridad y confianza, 5) adaptación a otros contextos y 6) aplicaciones creativas a nuevos contextos (ver apéndice I). Esta escala brinda un panorama sobre su experiencia del uso de la computadora.

Se incluirá también un instrumento que mida globalmente la actitud del docente hacia la computadora. La cual incluye diez ítems de tipo diferencial semántico, según formato sugerido por Azjen y Fishben (1980). La escala tiene siete niveles que medirán la evaluación positiva o negativa de los participantes sobre la integración de la computadora en la enseñanza y aprendizaje (ver apéndice II).

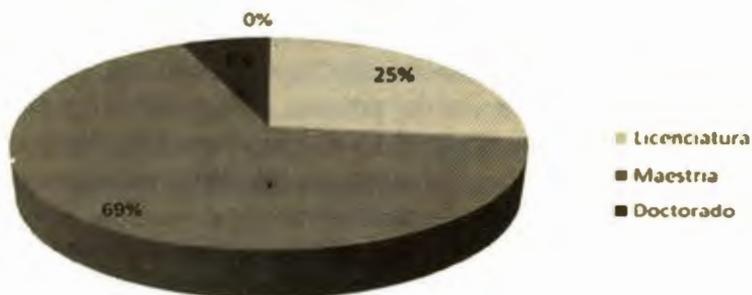
Para finalmente aplicar un cuestionario que indique la frecuencia con que los docentes llevan a cabo ciertas prácticas educativas utilizando la computadora o plataforma educativa como herramienta tecnológica para el desarrollo de las mismas. Se utilizó la escala de Likert, en donde la escala para responder incluye seis categorías, desde «nunca» (1) hasta «siempre» (6). Un ejemplo de esto es: *Preguntas a los estudiantes durante la clase* (ver apéndice III).

## 6. ANÁLISIS DE RESULTADOS

El número total de participantes fue un total de 17 docentes, correspondientes a las licenciaturas de la siguiente manera: a) tres en Licenciatura en Educación Especial; b) dos en Licenciatura en Educación Primaria; c) dos en Licenciatura en Educación Preescolar; d) uno en Licenciatura en Educación Física; e) cinco en Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Español y f) cuatro en Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Matemáticas.

Siendo la mayoría de encuestados mujeres, 65% del género femenino y 35% del género masculino. En cuanto a nivel académico se refiere, gran parte de los docentes cuenta con estudios de posgrado (Ver Figura 1).

Figura 1. Nivel académico de los docentes encuestados.



Cabe destacar, que aunque los cursos de computación o tecnologías que han tomado son de un nivel básico o intermedio, al momento de ubicarse dentro un nivel de adopción tecnológico se perciben dentro de etapas altas (Ver Figura 2).

Figura 2. Nivel de Adopción Tecnológico.



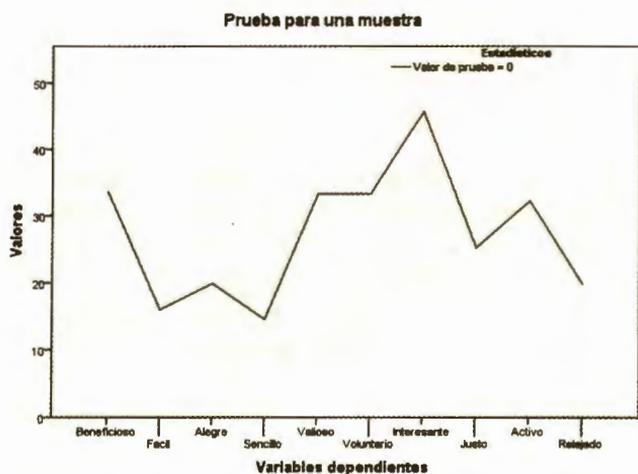
Aplicando la *prueba t* de Student, se determinó cuales eran las actitudes más favorables o desfavorables hacia la computadora. En donde se cuenta con un  $gl = 16$  (grados de libertad); con una  $P = 0.05$ , el valor arrojado es de 1.746 de acuerdo a los valores  $t$  de Student y probabilidad  $P$  asociada en función de los grados de libertad. (Universidad de Valencia, 2010).

Dado que  $t > 1.746$  entonces estos datos resultan válidos. Las actitudes más favorables resultaron: a) interesante; b) beneficioso; c) valioso. Las más actitudes más desfavorables: a) sencillo; b) fácil; c) relajado (ver figura 4).

Figura 4. Prueba t de las actitudes hacia la computadora.

Prueba para una muestra				
	Valor de prueba = 0			
	T	Diferencia de medias	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
			Inferior	Superior
Beneficioso	33,660	6,52941	6,1182	6,9406
Fácil	16,000	5,64706	4,8989	6,3953
Alegre	19,909	5,64706	5,0458	6,2483
Sencillo	14,541	5,17647	4,4218	5,9311
Valioso	33,330	6,35294	5,9489	6,7570
Voluntario	33,330	6,35294	5,9489	6,7570
Interesante	45,721	6,23529	5,9462	6,5244
Justo	25,248	5,82353	5,3346	6,3125
Activo	32,288	6,11765	5,7160	6,5193
Relajado	19,778	5,23529	4,6741	5,7964

A continuación se muestra la gráfica, en donde se muestra el comportamiento de las variables. (Ver Figura 5).



En cuanto al análisis del efecto que tiene el nivel de adopción tecnológica sobre las diversas prácticas educativas. Utilizando la prueba no paramétrica Chi Cuadrada, se obtuvo el siguiente resultado:

**Resumen de contrastes de hipótesis**

Hipótesis nula	Prueba	Sig.	Decisión
Las categorías de NivelAdopTec se dan con las mismas probabilidades.	Prueba de chi-cuadrado para una muestra	.028	Rechazar H <sub>0</sub> (Resultado nulo)

Se muestran significaciones asintóticas. El nivel de significación es de .05.

Prueba Chi cuadrada de contrastes de hipótesis entre Nivel de Adopción Tecnológico y Prácticas de Enseñanza.

Por lo tanto se acepta a hipótesis de que existe una relación entre el nivel de adopción tecnológico y sus prácticas educativas. Dado que el valor de significación es de 0.05 y el resultante es de 0.028 siendo menor este valor.

## 7. CONCLUSIONES

Se obtuvo una participación favorable por parte de todas las licenciaturas que se imparten dentro de la institución. Dentro del panorama general de docentes encuestados, se aprecia que en su mayoría son mujeres, con una edad promedio de 39.71 años lo cual es relativamente una población adulta joven y el 69% de ellos con un nivel académico a nivel de maestría.

A pesar de que la mayoría de los docentes cuentan con cursos básicos de computación, se ubicaron en niveles altos de adopción tecnológica. Siendo el más frecuente la etapa 6 «Aplicación Creativa a Nuevos Contextos» que se refiere a aplicar lo que conocen de tecnología en el salón de clases, y son capaces de usarla como una herramienta instruccional y la integran dentro del currículum (Morales, 1999).

Tendencia que resulta coincidente, al momento de analizar las actitudes hacia la computadora, siendo esta una actitud favorable. Se observa que en algunas ocasiones, el manejo de la computadora no les resulta tan sencillo, fácil o relajado; pero la consideran una herramienta tecnológica valiosa, interesante, y de beneficio. La cual utilizan en su mayoría de manera voluntaria, no sintiendo su uso forzado.

Ahora bien, para analizar el efecto que pudiese tener el nivel de adopción tecnológico sobre las diversas prácticas de enseñanza, se hizo uso de una prueba no paramétrica conocida como Chi Cuadrada, con un nivel de significación de 0.05. Con ello, se obtuvo que efectivamente hay una fuerte relación entre estas variables, y que el nivel de adopción tecnológico de los docentes es de fuerte peso para la introducción en sus prácticas.

Las prácticas educativas por parte de los docentes en su mayoría aplican una diversidad de las mismas, siendo las más relevantes: a) el uso de la computadora; b) preguntas a los estudiantes durante clase; c) discusión con todo el grupo; d) portafolio o diario reflexivo; e) exámenes objetivos. Tratando de integrar siempre el uso de recursos tecnológicos.

Lo cual nos lleva a describir uno de los objetivos planteados que apunta hacia conocer los usos que los docentes normalistas hacen de

las herramientas tecnológicas, recursos tecnológicos que se encuentran implementados (foros de discusión, exámenes), o se pueden implementar como tal (portafolio), dentro de la plataforma educativa de la institución.

Otro de los objetivos específicos que se estudió fue el conocer los factores que limitan la adopción de tecnologías en los docentes normalistas. A lo cual, esta investigación no arrojó factores importantes en cuanto a su limitación, ya que los docentes cuentan con una actitud favorable hacia estas innovaciones y una introducción de estas herramientas tecnológicas en su quehacer docente continuo.

Aunque no todas las herramientas tecnológicas que éstos utilizan en el aula, se encuentran implementadas dentro de la plataforma educativa haciendo uso de otros programas computacionales, como por ejemplo el uso del portafolio o diario los cuales tanto alumnos como docentes desarrollan a través de blogs, pudiendo ser un elemento que pueda contener la plataforma y darle continuidad a estos trabajos; tomando en cuenta que los diarios de sus jornadas de prácticas docentes, son diarios que los alumnos trabajan durante toda su carrera y aplican en su documento recepcional.

Ampliar el abanico de herramientas tecnológicas dentro de la plataforma educativa es una necesidad para los docentes para incrementar el uso de la misma en su práctica cotidiana y contar con un mejor acceso tecnológico que no sea barrera.

Así, los docentes consideran la tecnología como un instrumento poderoso para mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje. Pero no se debería perder de vista, la implementación que los docentes hacen de la misma al momento de impartir su cátedra, y el tipo de soporte tecnológico e informático que demandan específicamente de acuerdo a las características tanto de sus alumnos como docentes; dejando entrever la estrecha relación que existe entre conceptos como: gestión de la información, del conocimiento y de la calidad en las organizaciones actualmente.

## 8. FUENTES

ADELL, J. (1997). *Tendencias en la educación en la sociedad de las tecnologías de la información*. EDUTEC. Consulta realizada el 2 de septiembre de 2009, en <http://www.uib.es/depart/gte/edutec-e/revelec7/revelec7.html>

AJA, L. (2002). Gestión de información, gestión del conocimiento y gestión de la calidad de las organizaciones. *Acimed*, núm. 1. Consulta realizada el 8 de marzo de 2010, en [http://bvs.sld.cu/revistas/aci/vol10\\_5\\_02/acio4502.htm](http://bvs.sld.cu/revistas/aci/vol10_5_02/acio4502.htm)

AREA, M. (2001). *Educación en la sociedad de la información*. Bilbao, España: Descleé de Brouwer.

ASTUDILLO, A. y Silva, J. (2007). *Barreras, oportunidades y elementos de diseño para integrar las TIC en la formación inicial docente*. Universidad de Santiago de Chile. Consulta realizada el 26 de agosto de 2009, en <http://www.utn.edu.ar/aprobeduteco7/docs/206.doc>

Aviram, R. (2002) *¿Podrá la educación domesticar las TIC?* Universidad Ben Gurión. Consulta realizada el 24 de septiembre de 2009 en, <http://tecnologiaedu.us.es/nweb/html/pdf/pon1.pdf>

AZJEN, I. y Fishbein, M. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behavior*. Englewood-Cliff, N.J. Prentice Hall.

CABERO, J., Duarte, A. y Barroso, J. Edutec. (1997). «La piedra angular para la incorporación de los medios audiovisuales, informáticos y nuevas tecnologías en los contextos educativos: la formación y el perfeccionamiento del profesorado», en EDUTEC. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*(8). Consulta realizada el 15 de septiembre de 2009, en <http://www.uib.es/depart/gte/edutec-e/revelec8/revelec8.html>

CASASSUS, J. (2002). «Cambios paradigmáticos en educación», en *Revista Brasileira de Educaçao*. (20), pp.48-59. Consulta realizada el 1 de octubre de 2009, en <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/275/27502004.pdf>

CEBRIAN, de la Serna, M. (2000). *Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación para la mejora de la practicum en la formación inicial de profesores*. Consulta realizada el 2 de octubre de 2009, en <http://www.uib.es/depart/gte/revelec6.html>

CEBRIAN, de la Serna, M. (1997). «Nuevas competencias para la formación inicial y permanente del profesorado», en EDUTEC. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, Consulta realizada el 15 de septiembre de 2009, en <http://www.uib.es/depart/gte/edutec-e/revelec6/revelec6.html>

CERPA, N., Ruiz-Tagle, A., Cabrera, C., Hadweh, P. y Vergara, F. (2007). *Evaluación del nivel de adopción de internet en las universidades chilenas en base al modelo eMica*. Ingeniare. Revista Chilena de Ingeniería. Consulta realizada el 28 de agosto de 2008, en <http://www.scielo.cl/pdf/ingeniare/v15n3/arto7.pdf>

COSENTINO, A. y Solano, A. (2008). «Adaptación y validación argentina de la Marlowe-Crowne social desirability scale», en *Revista Interdisciplinaria*.(25), pp.197-216. Consulta realizada el 2 de febrero de 2010, en <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=18025203>

DE FERRANTI, D., Perry, G., Gill, M., Guasch, J., Maloney, W., Sánchez-Páramo, C. y Schady, N. (2002). *Cerrando la brecha en educación y tecnología*. Estudios del Banco Mundial sobre América Latina y el Caribe. Consulta realizada el 24 de septiembre de 2009, en <http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/BANCOMUNDIAL/EXTSPPAISES/LACINSPANISHEXT/0,,contentMDK:20406591~pagePK:146736~piPK:146830~theSitePK:489669,00.html>

DILLON, A. (2001). *User acceptance of information technology*. Consulta realizada el 25 de septiembre de 2009, en <http://www.ischool.utexas.edu/~adillon/BookChapters/Dillon-acceptance.htm>

ECHARRI, A. y Pendás, A. (1999). *La transferencia de tecnología: Aplicación práctica y jurídica*. Consulta realizada el 1 de octubre de 2009, disponible en <http://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=g9k3qvOMYoEC&oi=fnd&pg=PA5&dq=transferencia+de+tecnologia>

Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí. (2008). *Inicio*. Consulta realizada el 26 de agosto de 2008, en <http://www.beceneslp.edu.mx>

FERNÁNDEZ, F., Hinojo, F. y Aznar, I. (2002). «Las actitudes de los docentes hacia la formación en tecnologías de la información y comunicación (TIC) aplicadas a la educación», en *Contextos Educativos*, núm. 5, pp. 253-270. Consulta realizada el 28 de septiembre de 2009,

en [http://dialnet.unirioja.es/servlet/fichero\\_articulo?articulo=498346&orden=47720](http://dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?articulo=498346&orden=47720)

FERNÁNDEZ, M. y Fernández, N. (s/a). *Bases para la formación del pensamiento crítico del profesor para con las nuevas tecnologías*. Consulta realizada el 29 de septiembre de 2009, en <http://www.ripei.org/files/PENSAMIENTO%20CRITICO%20y%20otic.pdf>

FERNÁNDEZ, R. (2002). *Competencias profesionales del docente en la sociedad del siglo XXI*. Universidad de Castilla –La Mancha. Consulta realizada el 26 de septiembre de 2009, en <http://www.uclm.es/profesorado/Ricardo/Cursos/CompetenciaProfesionales.pdf>

FERRANDO, P. y Chico, E. (2000). Adaptación y análisis psicométrico de la escala de deseabilidad social de Marlowe y Crowne. *Psicothema*, núm. 12, pp. 383-389. Consulta realizada el 28 de octubre de 2009, en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2007820&orden=69240&info=link>

FUENTES, P. (2006). *La adopción tecnológica y sus determinantes*. Comunidad Digital de Conocimiento del OCS. Consulta realizada el 1 de octubre de 2009, en [http://www.cibersociedad.net/recursos/art\\_div.php?id=135](http://www.cibersociedad.net/recursos/art_div.php?id=135)

GARCÍA, G. (1999). *Uso y disponibilidad de la tecnología educativa en escuelas de educación básica y normal en México*. ILCE. Consulta realizada el 23 de septiembre de 2009, en <http://www.somece.org.mx>

GETEC. Universidad Politécnica de Madrid. (s/a). *Transferencia de tecnología*. Consulta realizada el 2 de agosto de 2009, en <http://www.getec.etsit.upm.es/docencia/gtecnologia/transferencia/transferencia.htm>

GIROUX, S., & Tremblay, G. (2004). *Metodología de las ciencias humanas*. México, D.F., Fondo de Cultura Económica.

HERNÁNDEZ, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. Distrito Federal, México: McGraw Hill.

IBM Company. (2010). *IBM SPSS Statistics*. Consulta realizada el 2 de febrero de 2010, en <http://www.spss.com/statistics/>

INEGI. Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2005). *Información estadística*. Consulta realizada el 9 de octubre de 2009, en <http://www.inegi.gob.mx/inegi/default.aspx?s=est&c=125&e=24>

Ingeniería USAC. (2006). *Estadística descriptiva. Conceptos básicos*. Universidad de San Carlos de Guatemala. Consulta realizada el 4 de febrero de 2010, en <http://sitios.ingenieria-usac.edu.gt/estadistica/estadistica2/estadisticadescriptiva.html>

LÓPEZ, H. (2005). *Gestión del conocimiento. Enfoque empresarial con miras al futuro*. Escuela de Gerencia de Ecuador. Consulta realizada el 7 de febrero de 2011, en <http://www.pdfdownload.org/pdf2html/pdf2html.php?url=http%3A%2F%2Fwww.indeg.edu.ec%2Fpublicaciones%2FGESTION%2520DEL%2520CONOCIMIENTO.pdf&images=yes>

MARTÍNEZ, R., Montero, Y. y Pedrosa, M.E. (2008). «Docentes, estudiantes e internet: autoeficacia, actitudes y actividades», en *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 46. Consulta realizada el 30 de septiembre de 2009, en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/dcart?info=link&codigo=2733171&orden=169580>

MARQUÉS, P. (2000). *Impacto de las TIC en educación: Funciones y limitaciones*. Universidad Autónoma de Barcelona. Consulta realizada el 20 de septiembre de 2009, en <http://dewey.uab.es/pmarques/siyedu.htm>.

MARQUÉS, P. (2000a). *Los docentes: funciones, roles, competencias necesarias, formación*. Universidad Autónoma de Barcelona. Consulta realizada el 30 de septiembre de 2009, en <http://www.pangea.org/pere-marques/docentes.htm>

Microsoft Corporation. (2010). *Información general del producto Microsoft Office Excel 2007*. Consulta realizada el 2 de febrero de 2010, en <http://office.microsoft.com/es-es/excel/HA101656323082.aspx>

MORALES, C. (1999). *Etapas de adopción de la tecnología informática al salón de clases*. ILCE. Consulta realizada el 1 de octubre de 2009, en [http://investigacion.ilce.edu.mx/panel\\_control/doc/c36,act99,d7.pdf](http://investigacion.ilce.edu.mx/panel_control/doc/c36,act99,d7.pdf)

OECD y Eurostat. (2005). *Manual de Oslo*. Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos y Oficinas de Estadísticas de las Comidades Europeas. 3ra. Edición. Grupo Tragsa: España.

PEINADO, S., Bolívar, J., Rojas, F. y Briceño, L. (2007). «Variables tecnológicas y etapas de adopción de la tecnología en docentes de educación media», en *Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación*. (3) pp. 85-97.

PÉREZ, M. y Terrón, M. (2004). «La teoría de la difusión de la innovación y su aplicación al estudio de la adopción de recursos electrónicos por los investigadores en la universidad de Extremadura», en *Revista Especialidad Docente Científica*. (27) pp.308-329. Consulta realizada el 7 de marzo de 2010, en <http://redc.revistas.csic.es/index.php/redc/article/viewFile/155/209>

PICARDO, O. (2002). «Pedagogía informacional. Enseñar a aprender en la sociedad del conocimiento». *Revista Electrónica Theorethikos*, núm. 3. Consulta realizada el 1 de octubre de 2009, en <http://contexto-educativo.com.ar/2003/3/nota-07.htm>

SANTOS, A. (2000). «La tecnología educativa ante el paradigma constructivista», en *Revista Informática Educativa*. UNIANDES-LIDIE, núm. 13, pp.83-94. Consulta realizada el 1 de octubre de 2009, en [http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articulos-105570\\_archivo.pdf](http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articulos-105570_archivo.pdf)

SOTO, C. (2003). *Capacitación y etapas de adopción de la tecnología informática: Un estudio con profesores mexicanos*. ILCE. Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa. Consulta realizada el 16 de septiembre de 2009, en [http://gte.uib.es/cd\\_edutec\\_2003/ponencias/48.doc](http://gte.uib.es/cd_edutec_2003/ponencias/48.doc)

UNESCO. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. (2005). *Formación docente y las tecnologías de información y comunicación*. Consulta realizada el 16 de septiembre de 2009, en <http://es.calameo.com/books/000081068bobaea6654f5>

Universidad de Valencia. *Valores de t de student y probabilidad p asociada en función de grados de libertad gl*. Consulta realizada el 28 de febrero de 2010 en, <http://www.uv.es/~meliajl/Docencia/Tablas/TablaT.PDF>

VILLALOBOS, M. (2003). *Factores que predicen la intención del maestro de integrar la computadora en la enseñanza y el aprendizaje de sus estudiantes*. ProQuest ERIC. ID. 765376921. Consulta realizada el 13 de septiembre de 2009 en, <http://o-proquest.umi.com.millennium.itesm.mx/pqdwweb?did=765376921&sid=1&Fmt=2&clientId=23693&RQT=309&VName=PQD>

## LA PUBLICACIÓN DE LOS DOCUMENTOS DESTACADOS EN LA BECENE

Por Gisela de la Cruz Torres Méndez

### I. ANTECEDENTES

La Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí fue creada a través del Decreto núm. 41, expedido por el Gobernador Constitucional del Estado, el 31 de marzo de 1849, que ordenaba en su artículo, el «establecimiento de una Escuela Normal para profesores de ambos sexos».

La inauguración del plantel se realizó el 4 de marzo de 1849, en el edificio de la Escuela Principal Lancasteriana, ubicado en el lado poniente de la plaza de Las Recogidas, hoy Jardín Vallejo. Su primer director fue el profesor Pedro Vallejo, originario del estado de Guanajuato, y sus primeros alumnos fueron trece jóvenes procedentes de diversos lugares del Estado.

La Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado (BECENE) es una institución de educación superior formadora de docentes, actualmente ofrece siete licenciaturas: Educación Preescolar, Primaria, Educación Especial, Física y las de Secundaria, con especialidad en Matemáticas, Español e Inglés. En el área de posgrado se ofertan las maestrías de Preescolar y Primaria.

Nuestra visión institucional permite saber que somos una institución de excelencia académica, en la formación inicial y continua de los profesores de educación básica, con una cultura de mejora

permanente a través de la certificación de sus procesos y transparencia en la aplicación de los recursos, contribuyendo a la transformación educativa.

La institución tiene una planta de docentes especialistas en cada una de las distintas licenciaturas, así como también con un organigrama, en el que se cuenta con una Dirección General y seis direcciones de área, las cuales son: Servicios Administrativos, Docencia, Investigación, Evaluación y Gestión de la Calidad, Extensión Educativa, División de estudios de Posgrado y de CICYT.

Una institución con 163 años de formar docentes ha tenido cambios favorables, conocidos como reformas: 1997 Licenciatura en Educación Primaria, 1999 Licenciatura en Preescolar, 2000 Licenciatura en Educación Física y Licenciatura en Educación Especial, 2004. Los planes de estudio de las normales cambian para el 2013, en las Licenciaturas en educación Preescolar y Primaria. La formación de los futuros profesores ha evolucionado sobre todo con el uso de la tecnología y la enseñanza de una segunda lengua, como el inglés.

El Sistema de Gestión de Calidad permite a los docentes organizar el trabajo que realizan así como tener la oportunidad de evaluar continuamente las acciones de mejora que se implementan en cada una de las áreas con la finalidad de ser una institución certificada. Con frecuencia se efectúan auditorías internas y externas para mejorar el sistema. La implementación del sistema de gestión de calidad (ISO) permitió que la institución fuera certificada en la norma ISO 9001: 2000 y actualmente se realiza la migración a ISO 9001: 2008. Esto permitió que se diseñaran procesos en cada una de las áreas y los procedimientos que se derivan en cada uno de los departamentos con la finalidad de mejorar la calidad en la educación.

En el 2008, se evalúa a la institución educativa por los CIEES y obtuvo reconocimiento como una institución que alcanza los estándares de calidad.

## POLÍTICA DE CALIDAD

Dentro del sistema de Gestión de la Calidad se presenta la política de calidad. Quienes integramos la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí, tenemos el compromiso y la responsabilidad de cumplir los requerimientos normativos y regulatorios del Sistema Educativo Nacional, para satisfacer las necesidades educativas de nuestros usuarios en la formación docente inicial y continua de los profesores de educación básica, en un marco de transparencia, de acuerdo a nuestro modelo de gestión de calidad y la mejora en su eficacia.

A partir de la política de calidad se derivan los procedimientos de cada una de las áreas a continuación menciono la de *Investigación Educativa, Evaluación y Gestión de la calidad*, en donde se encuentran los departamentos de: Evaluación de planes y programas, Evaluación al desempeño docente, Comunicación digital, control de documentos y Divulgación de la investigación educativa. En este último departamento el procedimiento operativo para evaluar los documentos recepcionales destacados se identifica con el código BECENE-DDIE-PO-01.

A partir del año 1999, en la Escuela Normal del Estado se tomó la iniciativa de publicar los documentos recepcionales destacados de cada una de las generaciones, tomando en cuenta la importancia de difundir los ensayos pedagógicos que elaboran los alumnos en el séptimo y octavo semestre de la licenciatura; por lo tanto, se realizó la publicación de la colección «El documento recepcional: análisis y reflexión del trabajo docente», en el cual se presentan los documentos que a través de un proceso de evaluación son considerados como los mejores de cada una de las licenciaturas. Se inició con la publicación de la generación 2000-2004 contando con registro ISBN.

El documento recepcional es un ensayo de carácter analítico y explicativo en cuya elaboración los estudiantes normalistas ponen en juego las competencias que forman parte de los rasgos del perfil de egreso que establece el plan de estudios, especialmente los que corresponden al campo de las habilidades intelectuales específicas:

- Posee alta capacidad de comprensión del material escrito y tiene el hábito de la lectura; en particular, valora críticamente lo que lee y lo relaciona con la realidad y, especialmente, con su práctica profesional.
- Expresa sus ideas con claridad, sencillez y corrección en forma escrita y oral; en especial, ha desarrollado las capacidades de describir, narrar, explicar y argumentar, adaptándose al desarrollo y características culturales de sus alumnos.
- Plantea, analiza y resuelve problemas, enfrenta desafíos intelectuales generando respuestas propias a partir de sus conocimientos y experiencias. En consecuencia, es capaz de orientar a sus alumnos para que éstos adquieran la capacidad de analizar situaciones y de resolver problemas.
- Tiene disposición y capacidades propicias para la investigación científica: curiosidad, capacidad de observación, método para plantear preguntas y para poner a prueba respuestas, y reflexión crítica. Aplica esas capacidades para mejorar los resultados de su labor educativa.
- Localiza, selecciona y utiliza información de diverso tipo, tanto de fuentes escritas como de material audiovisual, en especial la que necesita para su actividad profesional. (SEP, 2000: 12)

El Departamento de Divulgación de la Investigación Educativa de la BECENE, es responsable del procedimiento en el cual se valoran los ensayos pedagógicos de los alumnos de octavo semestre de las seis licenciaturas. El propósito es evaluar los documentos recepcionales destacados que permiten identificar las competencias desarrolladas por los estudiantes normalistas referentes al análisis y reflexión del trabajo docente.

La evaluación se realiza a los documentos recepcionales en cada una de las licenciaturas de acuerdo con los lineamientos que marcan los planes y programas para el séptimo y octavo semestre. Además se tiene la guía de las orientaciones para la elaboración del documento recepcional de las Licenciaturas de Preescolar, Primaria, Educación Especial, Física, Secundaria con Especialidad en Español y Matemáticas para diferenciar los aspectos que identifican a cada una de las licenciaturas.

Las orientaciones académicas para la elaboración del documento recepcional, menciona que «el documento recepcional debe entenderse como un ejercicio intelectual derivado de la *reflexión* sobre la práctica, para *analizar* en profundidad y explicar, con base en la experiencia y en los aportes teóricos pertinentes, un problema educativo concreto que dé cuenta de las condiciones reales en las que se realiza la labor docente» (SEP, 2000).

El procedimiento para evaluar los ensayos pedagógicos, inicia con la propuesta que hacen los asesores de octavo semestre de cada una de las licenciaturas, la información se documenta en el anexo BECENE-DDIE-PO-01-01, argumentando las razones para proponer los dos mejores ensayos.

Es importante identificar los elementos que toman en cuenta los asesores de octavo semestre de las seis licenciaturas para la elección de los dos documentos. En la generación 2006-2010 en el registro que entregaron los asesores mencionan que en la Licenciatura de Educación Preescolar en los documentos las alumnas justifican su tema, en las estrategias empleadas relacionan la teoría con la práctica, analizan y reflexionan en la intervención docente tomando en cuenta el enfoque del documento recepcional, cumplen con la estructura que marca el libro de *Orientaciones para la elaboración del documento recepcional*, tienen habilidad para sustentar las experiencias obtenidas con la bibliografía consultada y abordan temas reales con situaciones que se presentan de manera cotidiana en el aula.

En la Licenciatura en Educación Primaria, los asesores consideran que los documentos cumplen con la estructura para la elaboración del Documento Recepcional, así como el análisis y la reflexión que hacen los alumnos del tema abordado, la sistematización de la información, el diseño y aplicación de estrategias didácticas, tomando en cuenta los aportes teóricos de diversos autores, las dificultades enfrentadas, así como los logros obtenidos, considerando su pertinencia y las condiciones reales de trabajo en que fueron aplicadas.

Los asesores de la Licenciatura en Educación Especial en el área auditiva y de lenguaje, consideran que los documentos son destacados cuando los alumnos normalistas sistematizan y reflexionan

sobre el tema, cumplen con los requisitos de cada uno de los apartados que marca el libro de orientaciones, estableciendo con claridad y pertinencia la temática del estudio, muestran aplicación de estrategias adecuadas, impactando de manera favorable en el trabajo con los niños.

En Educación Física se mencionan los temas de actualidad, como la Reforma Educativa en el nivel primaria, así como los resultados obtenidos; sobre todo en la licenciatura esperan obtener la opinión de los lectores en el proceso de titulación, para determinar cuáles son los destacados.

Los docentes de la Licenciatura en Educación Secundaria, con Especialidad en Español, mencionan que el tema presentado es polémico. Realizan una investigación descriptiva y las secuencias didácticas reflejan una excelente reflexión, la descripción de actividades es interesante y plantea retos continuos, propone líneas de acción, las actividades de indagación totalmente vinculadas con su trabajo docente.

Para finalizar, en la Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Matemáticas se puede determinar que los alumnos tienen buen argumento, fundamentos sólidos; las estrategias de trabajo que se están implementando en la asignatura de matemáticas son novedosas, temas que no habían sido abordados con anterioridad como la trigonometría, cumplen con la estructura del documento recepcional.

En el segundo momento se solicita al departamento de titulación el formato de análisis y valoración de los documentos recepcionales, el cual permite determinar cuáles son los que obtuvieron el mayor puntaje, los que fueron aprobados con felicitación y con mención honorífica.

En el tercer momento se asignan lectores que cumplen con el perfil profesional para evaluar los documentos. Se realiza el llenado del formato de evaluación en el anexo BECENE-DDIE-PO-01-05; posteriormente, se pasa al comité editorial, el cual determina de acuerdo a la evaluación los ensayos pedagógicos que obtuvieron la mayor puntuación para ser publicados.

La colección de Documentos Receptionales Destacados se compone del tomo I, generación 2004-2008; tomo II, generación 2005-2009 y tomo III, generación 2006-2010. El formato de citas de las referencias bibliográficas que debe seguirse para la estructura del documento estará sujeto a los lineamientos de la *American Psychological Association* (APA). En el formato para la presentación, se determinó una portada para la colección; se eliminaron las fotografías y los anexos; además, se solicitó una síntesis a los autores con las especificaciones que determinó el comité editorial.

El director del Área de Investigación Educativa, Evaluación y Gestión de Calidad, el Dr. León Alejandro Pérez Reyna, realizó los trámites ante las autoridades educativas para que fuera asignado el Número Estándar Internacional de Libros o Número Internacional Normalizado del Libro (ISBN) para la colección «Documentos Receptionales destacados Análisis y Reflexión del Trabajo Docente», con la finalidad de que los autores, asesores y lectores fuesen reconocidos ante el Instituto Nacional de Derecho de Autor. Una vez preparado esto, se realiza la presentación de cada uno de la colección a la comunidad normalista; se les entrega un ejemplar a los alumnos de sexto y octavo semestre de las diversas licenciaturas y se envía a las autoridades educativas y escuelas normales del estado.

El poder evaluar los documentos receptionales destacados de las tres generaciones permite, en un primer momento, identificar los rasgos del perfil de egreso que adquirieron los alumnos así como también las habilidades en cuanto a capacidad del manejo de la información, la claridad al expresar sus ideas y sobre todo el análisis y reflexión que realizan de su práctica docente.

La publicación de los documentos receptionales destacados ha inquietado a la comunidad normalista a mejorar los ensayos pedagógicos, lo cual ha permitido que los asesores de séptimo y octavo semestre revisen nuevamente los lineamientos en cada uno de los colegiados, con el procedimiento operativo para el desarrollo del trabajo académico de séptimo y octavo semestres BECENE-DD-PO-05.

El mejorar la evaluación de los documentos receptionales destacados permitirá la publicación de ensayos pedagógicos de calidad, que

sirvan en determinado momento como libros de consulta para las generaciones que están por egresar.

Para analizar las diferentes formas de evaluar los documentos recepcionales en el proceso de titulación, se realizó una investigación en las siguientes escuelas: Escuela Normal de Cedral «Amina Madeira» y de Matehuala. Estas escuelas fueron seleccionadas debido a que pertenecen al Sistema Federal Transferido y al Sistema Educativo Estatal Regular, además de que son públicas.

En la institución «Amina Madeira» se realiza la evaluación de los documentos recepcionales por los asesores y lectores, tomando en cuenta los rasgos del perfil de egreso como indicadores y cuatro niveles; cuentan con un formato para realizar la evaluación de acuerdo con las características que deben de cumplir. En la escuela de Matehuala se tiene un instrumento elaborado con afinidad a la estructura que marcan las orientaciones para la elaboración del documento recepcional. En la BECENE se realiza un instrumento muy similar, en el cual también se toman en cuenta las orientaciones.

### FUENTES

BELCHER, W. L. (2010). *Cómo escribir un artículo académico en 12 semanas: guía para publicar con éxito*, Podolsky y Alejandra Medrano (trad.), México: Flacso.

CERDA Gutiérrez, H. (2011). *Los elementos de la investigación: Cómo reconocerlos, diseñarlos y construirlos*, Bogotá: Investigar Magisterio.

(2010). *Manual de Publicaciones*. American Psychological Association, México, Manual Moderno.

SEP. (2000). *Plan de estudios 1997*, México: SEP, pp. 31-35.

Licenciatura en Educación Primaria

SEP. (2000). *Lineamientos para la Organización del Trabajo Académico durante el séptimo y octavo semestres*, México: SEP.

SEP. (2000). *Orientaciones Académicas para la Elaboración del Documento Recepcional*, Licenciatura en Educación Primaria, México: SEP.

SEP. (2000). *Seminario de Análisis del Trabajo Docente I y II*, México: SEP.

#### Licenciatura en Educación Preescolar

SEP. (2002). *Lineamientos para la Organización del Trabajo Académico durante el séptimo y octavo semestres*, México: SEP.

SEP. (2002). *Orientaciones Académicas para la Elaboración del Documento Receptorial*, Licenciatura en Educación Preescolar, México: SEP.

SEP. (2002). *Seminario de Análisis del Trabajo Docente I y II*, México: SEP.

#### Licenciatura en Educación Secundaria

SEP. (2004). *Lineamientos para la Organización del Trabajo Académico durante el séptimo y octavo semestres*, México: SEP.

SEP. (2004). *Orientaciones Académicas para la Elaboración del Documento Receptorial*, Licenciatura en Educación Secundaria, México: SEP.

SEP. (2004). *Taller de Diseño de Propuestas Didácticas y Análisis del Trabajo Docente I y II*, México: SEP.

#### Licenciatura en Educación Física

SEP. (2005). *Taller de Análisis del Trabajo Docente y Diseño de Propuestas Didácticas I y II*. Guía de trabajo, México: SEP.

SEP. (2005). *Lineamientos para la Organización del Trabajo Académico durante Séptimo y Octavo Semestres*, México: SEP.

SEP. (2005). *Orientaciones Académicas para la Elaboración del Documento Receptorial*, Licenciatura en Educación Física, México: SEP.

#### Licenciatura en Educación Especial

SEP. (2007). *Taller de Análisis del Trabajo Docente y Diseño de Propuestas Didácticas*, México: SEP.

SEP. (2007). *Lineamientos para la Organización del Trabajo Académico durante Séptimo y Octavo Semestres*, México: SEP.

SEP. (2007). *Orientaciones Académicas para la Elaboración del Documento Receptorial*, Licenciatura en Educación Especial, México: SEP.

**LA ESTRATEGIA DE RINCONES DE ACTIVIDAD: DIFICULTADES DOCENTES EN SU IMPLEMENTACIÓN DENTRO DE LAS ÁREAS URBANAS Y RURALES**

**Por María Teresa Hernández Trujillo**

Tratamos de realizar una aproximación al conocimiento sobre las dificultades que presentan las estudiantes normalistas en la intervención pedagógica, comenzando desde la observación inicial de los alumnos que sirve como referente para diseñar la planeación, aplicación y evaluación, con el fin de realizar una propuesta de intervención docente que permita fortalecer las competencias de la formación inicial que no se han subsanado desde la aplicación de los planes y programas de la educación normal. En particular, la observación será la etapa que trataremos en este documento.

Las jóvenes normalistas realizaron las primeras prácticas en condiciones reales en cinco jardines de la zona urbana, todos pertenecientes a la Secretaría de Educación Pública. La siguiente jornada de práctica fue en quince jardines de diferentes comunidades rurales, los cuales apoyaron en la observación planeación, aplicación y evaluación de la modalidad de rincones de trabajo.

En los últimos años, se ha manifestado por parte de las autoridades educativas interés por generar experiencias exitosas en materia educativa. Para ello, se ha planteado la necesidad de fomentar en las alumnas el trabajo basado en competencias profesionales y conocimiento científico. No hay fórmulas infalibles que conduzcan a todos

con la misma certeza, por caminos de éxito ya trazados y, cuando los hay, estos no permanecen.

La formación directamente relacionada con la educación preescolar ha sido fortalecida notablemente en el Plan de estudios 1999, en comparación con el Plan 1984 que era más general. Se reconoce que el trabajo docente con niños de edad preescolar plantea complejas demandas de formación científica, de competencia didáctica y de actitud personal, que hacen una proporción alta de actividades específicamente vinculadas al desempeño docente.

Cuando llega la propuesta de que el conocimiento científico y la preparación para el desempeño profesional sean tratados con mayor énfasis y estén articulados a la formación de las futuras educadoras, se pretende destacar la noción central de que el conocimiento profundo de los niños, es decir, cómo crecen, qué capacidades y habilidades poseen, cómo piensan y sienten, cómo se relacionan con los demás; tiene sentido si las jóvenes en formación son capaces de usar ese saber como referente cotidiano para su práctica, que guíe su intervención pedagógica.

Que apliquen los principios y criterios de la intervención educativa al plantearse propósitos precisos, elegir las modalidades de trabajo, seleccionar y diseñar actividades didácticas que propicien aprendizajes con sentido para los niños. Se busca que las jóvenes conozcan los criterios, orientaciones y recursos didácticos para guiar la intervención pedagógica en el campo correspondiente. Todos los elementos obtenidos fueron útiles en la preparación y diseño de actividades que se aplicaron en el trabajo cotidiano, orientadas a favorecer el desarrollo y el aprendizaje de los niños en los distintos campos de formación.

El acercamiento al trabajo docente en condiciones reales es continuo y gradual. Las actividades de observación y de práctica cumplen su función formativa cuando son objeto de análisis individual y colectivo, y de la reflexión informada sobre lo que ocurre en las aulas y escuelas. El análisis es inseparable de esas actividades, porque otorga sentido a las estancias de los estudiantes en los planteles de educación preescolar como elemento indispensable de su formación. Es el

producto de un trabajo cooperativo y grupal, el cual también apoya en el análisis del progreso individual de cada niño.

En este caso en particular el propósito de este artículo es examinar cuáles fueron las dificultades que se presentaron en la recuperación de la observación, previa a la aplicación de la modalidad de rincón de trabajo en las zonas rurales y urbanas.

Con base en mis observaciones, propongo la realización de ambientes de disertación que respondan a las necesidades personales y académicas de los formadores de docentes. Planteo que durante años en el proceso de formación de las educadoras se ha observado que las estudiantes normalistas manifiestan angustia al momento de tomar decisiones en el diseño de la propuesta de trabajo que atienda a las necesidades de los pequeños, aun así tuvo un impacto positivo el visitar la zona rural y darse cuenta del trabajo que realiza la educadora, la gestión institucional y su desempeño como profesional.

La investigación se realizó en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado, el trabajo de campo con alumnas en quinto y sexto semestre de la licenciatura en educación preescolar del ciclo escolar 2011-2012. Nuestro estudio en primera instancia se plantea de tipo cuantitativo. Según Grinnell, 1997 (citado por Hernández Sampieri, 2008) menciona que el enfoque cuantitativo utiliza la recolección y el análisis de datos para contestar preguntas de investigación y probar hipótesis establecidas previamente, confía en la medición numérica, el conteo y frecuentemente en el uso de la estadística para establecer con exactitud patrones de comportamiento en una población. El análisis de los resultados se elabora mediante el uso de la estadística descriptiva.

En función con la temporalidad el tipo de estudio es lineal por que se aplicará el mismo instrumento en diferentes momentos a la misma población. De tipo descriptivo porque permite dar cuenta de las principales características que manifiesta el desempeño de la alumna en formación, conocer las situaciones predominantes a través de la descripción exacta de las actividades.

El objeto de estudio tiene que ver con las dificultades didácticas en la observación, en el uso de la modalidad de rincones de trabajo

y permitirá a su vez dar cuenta de las principales características del desempeño de la alumna en formación, conocer las características de los alumnos, ritmos de trabajo, así como las actitudes predominantes a través de la descripción exacta de las actividades, objetos, procesos y personas.

Para realizar el trabajo de campo se seleccionó el uso de la encuesta, la planeación de la intervención y observaciones del trabajo docente.

A continuación mostraremos la encuesta. Rocío Bartolomé (1997) realiza algunas aportaciones al respecto y en la cual nos apoyamos retomando algunos requisitos a tomar en consideración para realizar una observación de forma adecuada, integramos preguntas que consideramos dieron respuesta a nuestras interrogantes y son las siguientes:

1. Identificó las necesidades de cada niño del grupo realizando un diagnóstico inicial.
2. La regularidad de asistencia de los alumnos influye en la observación y diagnóstico grupal que realiza.
3. Utilizó lo observado como un elemento clave en la planeación.
4. Detectó en cada semestre niños con necesidades educativas especiales para realizar adecuaciones en la planeación que aplicará posterior a la observación.
5. El tiempo propuesto para la observación lo emplea eficientemente.

El universo se conformó por el 100% de alumnas mujeres (62) de la Licenciatura de Educación Preescolar de la Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí, del quinto y sexto semestre, y la muestra se integró por 28 alumnas.

Para llevar a cabo la investigación se establecieron unidades de análisis, que en este caso se relacionan con las dificultades didácticas en la observación, planeación, intervención y evaluación en el uso de la modalidad de rincones de trabajo que es lo que determina el objeto de estudio. Para realizar el trabajo de campo fue necesario determinar los sujetos de la investigación, que como se mencionó anteriormente se conforman por el universo, población y muestra seleccionada, empleando los criterios de inclusión, exclusión y eliminación, como a continuación se señala:

1. Inclusión: todas las alumnas mujeres de la Licenciatura en Educación Preescolar, en situación escolar regular, alumnas tales que aceptaron participar en el estudio.
2. Exclusión: de 5<sup>o</sup> y 6<sup>o</sup> semestre, grupo "A" porque no se participa impartiendo la materia de Taller de Diseño de Actividades Didácticas I y II.
3. Eliminación: Dos bajas, una por cambio de estado y otra por cambio de institución.

El análisis de los resultados se elabora mediante el uso de la estadística descriptiva, en este caso mediante el uso de frecuencias y valores porcentuales. Con base en la investigación documental realizada, y enfocada a lo que es el primer rubro a trabajar en la investigación que consiste en la observación, hemos encontrado lo siguiente:

Todos los profesores, históricamente han recuperado datos que les permitieron en algún momento llevar a cabo su tarea de manera efectiva, contando con claridad y comprensión, sin perder de vista lo propuesto en los programas de educación vigentes.

La observación realizada de manera sistemática, activa e intencional, sirve para dar una nueva interpretación de la práctica, se percibe como una forma de intervención fundamental por parte de la educadora en formación, recuperando la dinámica grupal de todos los acontecimientos, haciendo uso de los diferentes lenguajes visuales y auditivos, mientras tanto la maestra se plantea interrogantes que surgen de esa observación activa.

Definir qué es la observación de manera general sería que observar es un proceso que requiere de atención voluntaria, selectiva, inteligente. Consiste en el examen atento que se realiza sobre algo o sobre algunos sujetos; debemos aclarar que lo que guía la observación es siempre la intención del observador.

Diremos entonces que a la observación siempre la guía el propósito del sujeto que observa. En todos los casos se vale de una observación deliberada y sistemática, pero el proceso observacional variará según el propósito que oriente al observador.

El propósito de la observación se ve influenciado en lo que se observa, cómo se observa, durante cuánto tiempo, en qué lugar; cómo se registra y cómo se interpreta lo observado, cómo se usa lo que se interpretó.

Un factor que influye es el contexto; recordemos que cada contexto se halla inserto en múltiples contextos, cada uno de ellos más amplio. Cuando se extraen conclusiones sobre lo observado y se lleva a cabo su generalización y comunicación, es muy importante tener en consideración el contexto de donde provienen los datos.

Delia Rosa Azzerboni (1999) menciona algunos indicadores que representan una opción para recuperar y organizar la información para el análisis posterior. «En función de realidad y docente, los indicadores que se propongan deberán ser distintos, adaptados a cada situación particular, así entonces se pueden elaborar indicadores para evaluar-autoevaluar el proceso de enseñanza, la actuación en el aula del docente, indicadores para auto evaluar la planificación, las relaciones en la institución, la calidad de la enseñanza, los proyectos curriculares, las relaciones entre los alumnos, las actitudes de los alumnos, indicadores para evaluar las producciones infantiles, el proceso de aprendizaje de contenidos entre otros».

Otras técnicas para la recolección de datos son la entrevista, la encuesta, los trabajos de los alumnos, y algunos instrumentos para su recolección son el diario de práctica, el cuestionario, la video grabación, la lista de cotejo, la escala de valoración, por mencionar algunos. Podríamos referir que, según el instrumento que se seleccione para realizar el registro los indicadores se formularán de diferente manera, aquí se muestra una propuesta de Delia Rosa Azzerboni:

Una de esas maneras sería la siguiente: Las expresiones cualitativas de valoración del dato, pueden realizarse de diferentes modos: siempre, algunas veces, casi nunca, nunca. Otra forma: mucho, bastante, poco; también puede consignar presencia o ausencia del dato, lo cual puede expresarse con sí o no, pero ya no sería escala de valoración sino lista de cotejo. En fin: el docente definirá la variable a considerar y el criterio valorativo más adecuado para ella. (1999, p. 35).

Otra autora que realiza comentarios sobre la observación es Rocío Bartolomé (1997), señala la observación puede ser directa o indirecta. La directa consiste en que el evaluador compruebe por sí mismo

aquellas conductas que quiere analizar, por ejemplo: qué materiales utiliza el niño en el juego, o si llora cuando lo dejan en la escuela.

Otra opción es la indirecta, en la cual la información sobre lo que se evalúa se obtiene a través de pruebas a terceras personas, por ejemplo: son datos que se obtienen a través de cuestionarios.

Una educadora se da a la tarea de ser una buena observadora, esto le apoya por que desarrolla una actitud de investigación, es más crítica y objetiva, tiene la responsabilidad de conocer a los niños preescolares, respetarlos, interpretar sus peticiones y así entablar una buena relación y comprensión.

Algunas de las condiciones para realizar una buena observación es disponer del tiempo necesario, ya que los niños cambian continuamente en su actuar y debe de poner mucha atención al recoger información sobre las conductas de los pequeños, que realmente tengan un significado, de modo que se realice una buena interpretación y valoración de los datos adquiridos.

Rocío Bartolomé (1997) retoma algunos requisitos a tomar en consideración al realizar una observación de forma adecuada y son los siguientes:

1. Definir el objeto de la evaluación.
2. Determinar el momento y lugar más adecuado.
3. Elegir el método e instrumento más idóneo.
4. Que tenga espacio para datos del observado, observador y condiciones.
5. Conocer bien las técnicas que se van a utilizar
6. Anotar las conductas observadas inmediatamente que se producen.
7. Emplear un lenguaje claro, preciso y conciso.
8. No hacer interpretaciones al recoger las observaciones.
9. Realizar la observación de modo natural. (p.139).

Otros autores recuperan la utilización de la observación en la formación inicial y continua de los enseñantes de manera amplia y mencionan que la observación es una ayuda técnica destinada a hacer adquirir una práctica, pero permite una forma de irse apropiando personalmente de la función docente.

Desde que se inicia con la formación inicial de profesores la mayor parte de los programas de estudio marca períodos de observación y la metodología a utilizar debe ser diversificada.

Es necesario que la observación no sea algo muy global, por lo tanto se sugiere que delimite las situaciones que sean de su interés dentro del funcionamiento de la clase, observar el tipo de secuencia pedagógica a tales alumnos que tienen unas características específicas. O en algunos casos algunas situaciones pueden provocarse para conocer, por ejemplo: el comportamiento del pequeño durante la tarea de resolver un problema, o para establecer una comparación entre grupos de niños de distinta edad en un trabajo grupal.

Se hará énfasis en la revisión de los rincones de actividad que tienen una larga tradición en la escuela infantil y, aunque la cuestión no es nueva, sí es actual. Autores que podríamos enmarcar globalmente dentro del movimiento de escuela activa (Dewey, Pestalozzi, Freinet) han hecho aportaciones al respecto. Desde nuestra experiencia, encontramos que en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado se incorporó en el Plan 1999 esta modalidad de trabajo por rincones, propone fortalecer la autonomía de los pequeños. Dewey, por ejemplo, cita más de treinta actividades para realizar en la escuela, desde el trabajo con madera hasta la narración de cuentos, pasando por la cocina, jardinería, imprenta, dramatización o tejido.

En la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí, también se propone desde los programas de asignatura de taller de actividades didácticas, el trabajo bajo la modalidad de rincones de actividad como otra forma de organizar el trabajo en el jardín de niños, contando con la posibilidad de poner en práctica espacios de juego-trabajo específico que favorece el desarrollo de las competencias de los alumnos, y hasta el momento poner en juego las habilidades que como formadores se deben ir fortaleciendo, planteando situaciones concretas de enseñanza-aprendizaje.

La observación directa de cómo juega un niño, y jugar con él, es una oportunidad excelente para conocerlo; al tener contacto directo con él apreciamos que es un ser creativo y fantasioso, que necesita de libertad para despertar su fantasía y ponerla en práctica en sus

juegos. Es importante no olvidar su historia particular porque de ahí parten sus conocimientos, las experiencias vividas con anterioridad y lo que le interesa se convierten en el punto de partida para aprendizajes posteriores, otro aspecto a considerar es que no todos los pequeños tienen la misma capacidad para adquirir como para consolidar sus propios aprendizajes, se tendrán que respetar los ritmos de aprendizaje de cada uno de los alumnos y encontrar la estrategia o modalidad adecuada para atenderlos.

Organizar la clase por rincones es una estrategia pedagógica que responde a la exigencia de integrar las actividades de aprendizaje a las necesidades básicas los niños, adaptando las condiciones que hacen posible la participación activa del niño en la construcción de sus conocimientos. Los rincones de actividad son una estrategia metodológica que contribuye a que los niños, según sus necesidades, jueguen y aprendan espontáneamente.

Para llevar a la práctica la modalidad de rincón, es necesario cambiar la organización del espacio escolar y la estructura del grupo tradicional donde los niños realizan la misma tarea bajo la supervisión del maestro. Trabajar por rincones es organizar la clase en pequeños grupos que efectúan simultáneamente actividades diferentes.

El niño es considerado como un ser activo que complementa sus aprendizajes a través de los sentidos y la manipulación. El material que se pone a su alcance, las situaciones de juego, descubrimiento y los resultados obtenidos son el fruto del proceso de su intervención para captar la realidad y ajustarla a su medida.

En relación a la metodología de trabajo por rincones, las actividades que se ofrecen no son actividades manuales o de juego separadas del ámbito intelectual del niño. Como dice Piaget, estamos haciendo posible un aprendizaje más significativo, ya que la inteligencia es sencillamente un sistema de operaciones concretas y activas basadas en la experiencia personal y afectiva del niño, y la actividad intelectual supone la aceptación de la práctica. Es por ello que el juego cobra relevancia y se convierte en la base de todo aprendizaje.

La impresión que provoca una clase organizada por rincones es de continuo movimiento: los pequeños toman los materiales, un lugar

de trabajo, el que más les agrade, ya sea sentados, acostados en el patio, entre otros.

Freinet después de hacer el estudio psicológico y social de las necesidades de los niños de su época, fija en ocho los talleres especializados de trabajo: cuatro a los que él llama trabajo manual de base, y cuatro más de actividad «evolucionarla, sociabilizada e intelectualizada». Es interesante la visión que en torno a este tema tiene el Movimiento de Cooperación Educativa de Italia (M.C.I.). Por ejemplo, en un intento de aproximación a las fases por las que atraviesa la institución escolar para dar una respuesta al niño cada vez más adecuada a sus exigencias, Tonucci describe dos tipos de escuela, «la escuela de las actividades» y «la escuela de la investigación». En lo que él llama «la escuela de las actividades», el niño se expresa libremente utilizando diversos lenguajes; el espacio físico se abre y se articula en lugares comunes: talleres y laboratorios. Los diferentes ambientes provistos de materiales adecuados permiten que el niño pinte, trabaje con barro, se disfrace, haga teatro, cuide los animales o realice actividades lógicas, tipográficas o de cocina.

Sin embargo Tonucci piensa que, a pesar de los atractivos y vistosos resultados de esta escuela, en la que el niño puede escoger las actividades, el proceso a menudo se vuelve pobre y repetitivo. En la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado se le ha dado impulso a las aportaciones de Freinet y con la cuál coincidimos desde la propuesta de los planes y programas de la licenciatura en educación preescolar y al cuál recuperamos de manera reiterada con esta propuesta de escuela libre, que propone la construcción de nuestro propio conocimiento y la actividad manipulativa como parte de esa construcción.

La escuela de la investigación es aquella que respetando todo el ambiente descrito anteriormente, fomenta el crecimiento auténtico del niño a través de la gestión de su propio conocimiento. En contacto con los compañeros y los adultos, el niño examina en la escuela sus experiencias, conoce su ambiente y recupera su historia. Dentro de este proceso, las diferentes técnicas y lenguajes se emplean para verificar, para apropiarse de su realidad, para darla a conocer a los

otros y también para reconocerse en los otros. Queda la estructura fascinante de la escuela articulada y rica en estímulos y materiales, pero concebida como instrumento que hace posible la investigación.

Una maestra de preescolar que se desempeña en un jardín de niños debe contar con competencias didácticas para lograr que los niños de diferentes edades trabajen conjuntamente y desarrollen su autonomía al realizar juegos y actividades de aprendizaje, así como propiciar un ambiente de trabajo y respeto.

Una enseñanza adecuada al interés y la edad de los niños, trabaja los contenidos con gran flexibilidad, organizando adecuadamente el aula, el grupo y los materiales, siempre tomando en cuenta a los niños. En el jardín unitario la maestra tiene que visualizar al conjunto de los niños de distintas edades como parte de un solo grupo, y esto le permitirá formar un estilo propio de docencia. El grupo unitario constituye una clase de múltiples niveles de desarrollo y conocimientos, que realizan actividades a diferente ritmo a lo cual la educadora tiene que realizar adaptaciones frecuentes al estilo de trabajo.

La educadora de escuela unitaria tiene que saber en qué momento puede organizar al grupo con base en los rangos de edad o propiciar la relación entre los niños pequeños y los grandes, porque aprenden más en interacción con sus iguales, favoreciendo el aprendizaje colaborativo.

Tabla número 1 Diagnóstico Grupal						
Tabla de criterios general	N:28					
Zona	Urbana			Rural		
Observación	SI	AV	NUN	SI	AV	NUN
1.-Identificó las necesidades de cada niño del grupo realizando un diagnóstico inicial.	12	15	1	10	18	0

## DESAFÍOS EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES EN EL SIGLO XXI

2.-La irregularidad de asistencia de los alumnos influye en la observación y diagnóstico grupal que realiza	19	18	1	12	15	1
3.-Utilizó lo observado como un elemento clave en la planeación.	23	5	0	22	6	0
4.-Detecto en cada semestre niños con necesidades educativas especiales para realizar adecuaciones en la planeación que aplicaré posterior a la observación.	6	19	3	10	14	4
5.-El tiempo propuesto para la observación lo empleo eficientemente.	19	8	1	14	12	2
Frecuencia	79	65	6	68	65	7
Porcentaje	49%	46%	4%	49%	46%	5%
<b>Planeación</b>	<b>SI</b>	<b>AV</b>	<b>NUN</b>	<b>SI</b>	<b>AV</b>	<b>NUN</b>
6.-Utilizó el conocimiento sobre la estrategia de enseñanza como punto de partida para el diseño de la planeación.	26	3	0	24	4	0
7.-Identifiqué la correspondencia entre los propósitos establecidos en el programa de educación preescolar y las actividades que realizo.	21	8	0	15	13	0
8.-Diseñé actividades que representen un reto intelectual para los niños del grupo	18	11	0	19	9	0

## REFLEXIONES EN TORNO A LA EDUCACIÓN NORMALISTA EN MÉXICO

9.-Realizó las adecuaciones pertinentes para los niños con necesidades educativas, sean especiales o no.	12	17	0	12	13	3
Frecuencia	77	39	0	70	39	3
Porcentaje	65%	35%	0%	63%	35%	3%
<b>Intervención</b>	<b>SI</b>	<b>AV</b>	<b>NUN</b>	<b>SI</b>	<b>AV</b>	<b>NUN</b>
10.-Me aseguro de la pertinencia de la secuencia de las actividades	23	6	0	21	7	0
11.-Respeto la diversidad existente en el grupo permitiendo la participación de todos los niños	27	2	0	23	5	0
12.-Preveo el tiempo efectivo de la jornada diaria de práctica.	21	8	0	15	13	0
13.-Las consignas de mi parte fueron claras al momento de la aplicación de la modalidad de rincón	10	19	0	10	18	0
14.-El espacio propuesto y la ambientación fue el adecuado para la aplicación de esta modalidad	7	21	1	19	9	0
15.-Establecí un clima de orden y trabajo dentro del rincón respetando los acuerdos propuestos por los mismos niños.	15	14	0	17	11	0
16.-La práctica se desarrolló tal y como estaba prevista en mi planeación.	7	22	0	4	22	7

## DESAFÍOS EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES EN EL SIGLO XXI

Frecuencia	110	92	1	109	85	2
Porcentaje	53%	47%	0%	56%	43%	1%
<b>Evaluación</b>	<b>SI</b>	<b>AV</b>	<b>NUN</b>	<b>SI</b>	<b>AV</b>	<b>NUN</b>
17.-Tuve claro lo que se pretendía evaluar de esta propuesta metodológica.	20	8	0	19	9	0
18.-Los recursos que utilizaste para reconocer los avances de cada niño fueron suficientes	11	18	0	12	16	0
19.-La mente abierta, honestidad y responsabilidad estuvieron presentes en el proceso de evaluación.	26	2	0	28	0	0
Frecuencia	57	28	0	59	25	0
Porcentaje	67%	33%	0%	70%	30%	0%
Total de frecuencia	366	259	7	316	232	12
Total de porcentaje	69%	49%	1%	59%	44%	2%
Fuente: guía de observación quinto semestre.						

La educadora del jardín unitario siempre estuvo atenta a estos procesos que son fundamentales para su labor educativa y aprovecha las interacciones que se dan en el aula. Al trabajar con niños de tres a cinco años de edad en un mismo salón de clases, la maestra priorizó los aspectos que favorecen los distintos campos del desarrollo de los niños y orientar el conjunto de sus decisiones pedagógicas hacia el objetivo que pretende alcanzar. Para lo cual debe aprovechar todas las situaciones educativas que le proveen la comunidad, el medio social, las familias, y los pequeños, lo que dará la pauta a dosificar los recursos con los que cuenta para lograr las metas educativas como para el sostenimiento del plantel. La educadora responsable de un preescolar unitario realiza su trabajo desde una perspectiva más amplia que es condición de esta modalidad de servicio educativo.

Para realizar el trabajo de campo se seleccionó el uso de la encuesta, la planeación de la intervención y observaciones de su trabajo docente.

Vivir en la ciudad implica una vida agitada, donde todo pasa muy rápidamente, existen diversos medios de comunicación como el teléfono la televisión, la radio, periódico, entre otros, en fin se está en constante comunicación con el mundo y con las personas que viven en él, nos adaptarnos a las nuevas tecnologías.

La población en el contexto urbano es más alta que en el contexto rural, las viviendas cuentan con servicios como: alumbrado, agua potable, drenaje, alcantarillado, teléfono, entre otros. Predomina el transitar de personas a centros comerciales, recreativos, servicios médicos, desplazamientos que se realizan a diario como trasladarse del hogar al trabajo y viceversa.

En la zona urbana respecto a las escuelas se cuenta con una organización completa y estructurada con grupos de niños afines, una maestra es la encargada de ofrecer la atención pedagógica a cada grado de preescolar de manera prioritaria, en una sala específica, cuenta con mobiliario adecuado a las necesidades e intereses de los niños; mesas, sillas, pantallas para proyectar, computadora, grabadora, televisión, áreas verdes, juegos para el esparcimiento, baños con todos los servicios, personal para brindar atención psicopedagógica; en algunas escuelas la directora del preescolar se encarga de la gestión institucional y de lo pedagógico, un maestro que imparte la clase de música y otro que imparte educación física, personal de apoyo e intendencia, los cuales se organizan para brindar una mejor condición en espacios y salud a los pequeños que asisten a la institución.

Para la recuperación de datos se utilizó una encuesta estructurada en base a la guía de observación propuesta en la asignatura de observación y práctica docente III y IV. Esta encuesta fue considerada y perfeccionada para ser aplicada con las alumnas del quinto y sexto semestre de la licenciatura en educación preescolar.

La forma de codificar los datos de la presente investigación, se realizó al inicio en un concentrado general, posteriormente se desglosó en cuatro criterios, todo esto organizado en tablas. La interpretación de la información se realizó a través de la estadística descriptiva.

Enseguida el análisis de los resultados que se obtuvieron al procesar los datos de la encuesta:

Tabla no. 2 Resultados de la observación de la zona urbana				
Observación zona urbana 28 alumnas				
Observación	SI	AV	NUN	TOTAL
1.-Identificó las necesidades de cada niño del grupo realizando un diagnóstico inicial.	12	15	1	28
2.-La irregularidad de asistencia de los alumnos influye en la observación y diagnóstico grupal que realiza	19	18	1	28
3.-Utilizó lo observado como un elemento clave en la planeación.	23	5	0	28
4.-Detectó en cada semestre niños con necesidades educativas especiales para realizar adecuaciones en la planeación que aplicare posterior a la observación.	6	19	3	28
5.-El tiempo propuesto para la observación lo empleas eficientemente.	19	8	1	28
Frecuencia	79	65	6	150
Porcentaje	49%	46%	4%	100%
Fuente: guía de observación quinto semestre				

En la tabla No. 2 el resultado del análisis del rubro correspondiente a la observación realizada en la visita previa a las jornadas de práctica en la zona urbana, se interpreta lo siguiente:

Un porcentaje del 49% de las alumnas siempre retoma los aspectos correspondientes a la observación para atender al grupo y un 46% algunas veces lo considera importante, como podemos observar la mayor parte de las alumnas utiliza lo observado como un elemento clave en la planeación, sin embargo se manifiesta dificultad al detectar niños con necesidades educativas especiales para después realizar adecuaciones en la planeación.

Tabla no. 3 Resultados de la observación forma rural

Observación en zona rural	SI	AV	NUN	TOTAL
1.-Identificó las necesidades de cada niño del grupo realizando un diagnóstico inicial.	10	18	0	28
2.-La irregularidad de asistencia de los alumnos influye en la observación y diagnóstico grupal que realiza	12	15	1	28
3.-Utilizó lo observado como un elemento clave en la planeación.	22	6	0	28
4.-Detectó en cada semestre niños con necesidades educativas especiales para realizar adecuaciones en la planeación que aplicare posterior a la observación.	10	14	4	28
5.-El tiempo propuesto para la observación lo empleas eficientemente.	14	12	2	28
Frecuencia	68	65	7	140
Porcentaje	49%	46%	5%	100%
Fuente: guía de observación quinto semestre				

En la tabla No.3 la información relacionada con el primer criterio que corresponde a la observación, pero en este caso nos enfocamos en la zona rural. Y rescata lo siguiente:

Un 49% de las alumnas siempre, identifican los aspectos centrales para la realización de un buen diagnóstico inicial, sin embargo se presentan dificultades algunas veces con un porcentaje del 46%, al no tomar en cuenta la detección de niños con necesidades educativas especiales y con la irregularidad de asistencia de los niños a la escuela observando que el tiempo propuesto no es empleado eficientemente.

Gráfico No.1 Comparación de resultados entre la zona rural y la urbana



En este gráfico realizamos una contrastación en donde se observa que en las dos zonas se mantiene igual el porcentaje en el siempre y algunas veces, al tomar en consideración los elementos para la observación; en el nunca coinciden en un cinco por ciento.

Con base en mis observaciones, propongo la realización de círculos de estudio que respondan a las necesidades personales y académicas de los formadores de docentes.

Sería conveniente reformular una nueva guía de observación específica para la detección de los niños con estas necesidades y así tener una visión panorámica sobre las dimensiones del desarrollo de la infancia y su influencia sobre los procesos cognitivos, lingüísticos, emocionales y de relación social lo que permite superar la perspectiva de la niñez como un sector homogéneo.

Considerando que la educación es un derecho fundamental y una estrategia para ampliar las oportunidades, se pueden organizar algunos recorridos en los cuales se aborden temáticas relacionadas con la igualdad, equidad y atención a la diversidad los cuales sensibilicen a las estudiantes normalista para reducir las dificultades que enfrenta la educación de los niños en edad preescolar.

## FUENTES

ALZUOLA, B. (2001), Pauta para diseñar y regular los rincones, en *Aula infantil*, año 1, núm. 2, julio-agosto, Barcelona, Graó, pp. 11-12.

AZZERBONI, D. R. (1999), ¿Para qué la observación en las aulas?, en *0 a 5. La educación en los primeros años*, año II, núm. 9, febrero, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, pp. 22-37.

BARTOLOMÉ, R. et al. (1997), La observación, en *Educación Infantil I. Didáctica. Desarrollo cognitivo y motor. Desarrollo socioafectivo. Animación y dinámica de grupos*, Madrid, McGraw Hill (Ciclo formativo de grado superior), pp. 137-139.

BASSEDAS, E. T. Huguet e I.l Solé (1998), La comunicación con las familias, en *Aprender y enseñar en educación infantil*, Barcelona, Graó (Serie: Metodología y recursos), pp. 318-324.

BATALLA de Imhof, M. (2001), Atender a la diversidad en la sala de jardín, en *0 a 5. La educación en los primeros años*, año 4, núm. 41, noviembre, México, Ediciones Novedades Educativas, pp. 20-40.

BOSCH, I. (2001), El carnet de rincones: organización y autonomía, en *Aula de infantil*, año 1, núm. 2, julio-agosto, Barcelona, Graó, p. 11.

DARLING-Hammond, L. (2002), La valoración de la diversidad, en *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*, Fernando Maruhenda Fluixá y Antonio Portuela Pruaño (trads.), México, Ariel Educación/SEP (Biblioteca para la actualización del maestro), pp. 175-180 [título original: *The Right to Learn*].

DESCOMBE, M. (1985), El aula cerrada, en Elsie Rockwell (comp.), *Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente*, México, Ediciones El Caballito/SEP, pp. 103-108.

ESTEBAN, L. y C. Parellada (2001), Una mirada al juego simbólico. Consideraciones para su observación y evaluación, en *Aula de infantil*, año 1, núm. 2, julio-agosto, Barcelona, Graó, pp. 21-24.

EVERTSON C. M. y J. L. Green (1989), La índole de la observación y de los instrumentos observacionales, en M. C. Wittrock, *La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación*, Gloria Vitale (trad.), Barcelona, MEC/Paidós, pp. 306-310.

FULLAN, M. y A. Hargreaves (1999), Reflexión en, sobre y para la acción, en *La escuela que queremos. Los objetivos por los que vale la pena luchar*, Amorrortu/SEP (Biblioteca para la actualización del maestro), pp. 115-123.

GANAZA, M. I. (2001), Evaluar los rincones: una práctica para mejorar la calidad en las aulas de educación infantil, en *Aula de infantil*, año 1, núm. 2, julio-agosto, Barcelona, Graó, pp. 6-10.

GARCÍA, B. y M. González (1997), La educación preescolar en México: modalidades de atención, México, Facultad de Psicología-UNAM, documento.

GIL Juan, M. R. (2001), El papel de la maestra en los rincones. Oportunidades para la observación y el intercambio con los niños y las niñas, en *Aula de infantil*, año 1, núm. 2, julio-agosto, Barcelona, Graó, pp. 13-15.

GONZÁLEZ Cuberes, M. T. (1993), Conjuremos la ansiedad ante las prácticas, en *Al borde de un ataque de prácticas. La enseñanza: construcción e interacción*, Buenos Aires, Aique, pp. 64-90.

HERNÁNDEZ, Sampieri, R. C Fernández Collado. P. Baptista Lucio (2008), Metodología de la Investigación, Mc Graw Hil Quinta edición.

ITKIN, S. (1999), La escuela abierta [entrevista con Francesco Tonucci], en *Novedades Educativas*, año XI, núm. 103, julio, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, pp. 14 y 15.

LAGUÍA, M. J. y C. Vidal (1998) Qué son los rincones de actividad. Cómo proveer un rincón: de material.

LOZANO Alcobendas, M. T. (1998), Comprender a los niños y niñas para transformar la práctica educativa, en *Kikiriki*, año XII, núm. 50, septiembre-octubre-noviembre, Sevilla, MCEP, pp. 27-33.

MOYLES, J. R. (1990), Resolución de problemas a través del juego, en *El juego en la educación infantil y primaria*, Guillermo Solana (trad.), Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia/Morata (Pedagogía. Educación infantil y primaria), pp. 71-83.

ORTEGA Ruiz, R. (1992), Juego investigación e intervención educativa, en *El juego infantil y la construcción social del conocimiento*, Sevilla, Alfar (Alfar Universidad, 67. Serie: Investigación y ensayo), pp. 203-237.

(s/a) (2002), Formatos de evaluación, en SEP, *Taller de Diseño de Actividades. Didácticas. Programa y materiales de apoyo para el estudio. Licenciatura en Educación Preescolar, 6° semestre*, México, pp. 89-92.

PÉREZ GARCÍA, R. M. L. (1999), *Ser educadora: una experiencia*, México, documento.

PORLÁN, R. y J. Martín (2000), Cómo empezar el diario: de lo general a lo concreto, en *El diario del profesor. Un recurso para la investigación en el aula*, Sevilla, Díada, (Investigación y enseñanza), pp. 25-41.

POSTIC, M. y J. M. De Ketele (1998), La observación para los profesores en formación, en *Observar las situaciones educativas*, Madrid, Narcea (Educación hoy. Estudios), pp. 201-205.

RODRÍGUEZ GÓMEZ, G. J. Gil Flores y E. García Jiménez (1996), Entrevista, en *Metodología de la investigación cualitativa*, Málaga, Aljibe (Biblioteca de educación), pp. 167-184.

SEP (2004), Programa de Educación Pre escolar, México.

SEP (2011), Programa de Educación Pre escolar, México.

SEP (2001), *La función y las características de la observación y la práctica en la formación inicial de las educadoras*, México.

## ÍNDICE

Prólogo <i>Dra. Ma. del Socorro Ramírez Vallejo</i>	7
La Escuela Normal de Profesoras durante la Revolución Mexicana: posibilidades de educación para la mujer <i>María Guadalupe Escalante Bravo</i>	13
El síndrome de burnout y su relación con el afrentamiento del estrés docente <i>Lilia Susana Zárate Pérez</i>	53
La globalización, un fenómeno multidimensional en la posmodernidad <i>Francisco Hernández Ortiz</i>	81
La institucionalización del conocimiento matemático: un acercamiento a la intervención de docentes en formación, con alumnos de educación secundaria <i>Flor Naela Ahumada García</i>	101
Recuperación de la experiencia docente a través de la escritura <i>Laura Érika Gallegos Infante</i>	117
Los profesores de español (caballeros en lengua y literatura) vs. el gigante Caraculiambro. Aproximaciones sobre el enfoque didáctico comunicativo en la enseñanza del español en secundaria <i>Miguel Ángel Duque Hernández y Elvia Estefanía López Vera</i>	135
La cultura escolar dentro del aula <i>Lourdes García Zárate</i>	153
Desafíos de la práctica docente en los servicios de educación especial en la atención a la diversidad <i>Élida Godina Belmares</i>	167

Una propuesta para el ejercicio de la inclusión educativa <i>Patricia Mireles Alemán</i>	191
La práctica docente en la formación inicial: el primer referente en el ejercicio de la docencia <i>Eduardo Noyola Guevara</i>	207
Evaluación de las habilidades docentes durante las prácticas intensivas <i>Hilda Margarita López Oviedo</i>	237
Habilidades didácticas: referentes fundamentales en la formación de alumnos de educación preescolar <i>María Susana Moreno Grimaldo</i>	259
El trabajo de tutelaje enfocado al fortalecimiento de las habilidades intelectuales de los estudiantes normalistas <i>Irma Inés Neira Neaves</i>	277
La resiliencia en la educación normal. Una tarea sustantiva del formador de docentes <i>Claudia Isabel Obregón Nieto</i>	303
La adopción tecnológica en docentes normalistas y su relación con prácticas educativas. Un desafío en la formación de profesores <i>Esther Elizabeth Pérez Lugo</i>	315
La publicación de los documentos destacados en la BECENE <i>Gisela de la Cruz Torres Méndez</i>	341
La estrategia de rincones de actividad: dificultades docentes en su implementación dentro de las áreas urbanas y rurales <i>María Teresa Hernández Trujillo</i>	351

Esta obra se terminó de imprimir  
y encuadernar en el mes de junio de 2013  
en los talleres de Porrúa Print  
República de Argentina núm. 17, Colonia Centro.  
Delegación Cuauhtémoc. CP 06020. México DF.

Se tiraron 500 ejemplares.

BLOQUE 7 NÚM. 117

-----  
**TEMA:** Literatura

**SECCIÓN:** 52

**TÍTULO:** DESAFÍOS EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES EN  
EL SIGLO XXI

Reflexiones en torno a la educación normalista en México

**CLASIFICACIÓN:** (04) 05

Los desafíos de las Escuelas Normales, a los que aluden los autores de este libro, se derivan de dos ámbitos: uno referido a la atención de las necesidades de la educación básica a partir de lo que demanda las reformas curriculares actuales y otro, el de cumplir con las políticas del nivel de educación superior. Avanzar en ambas direcciones, sin descuidar alguna de ellas, implica un gran reto para la Educación Normal. El replanteamiento e integración de funciones de los docentes de las Escuelas Normales se hace con base en las políticas y estrategias de la educación superior, tales como: planeación estratégica (PEFEN), evaluación externa de programas académicos (ISO, CIEES, CENEVAL), estudios de posgrado, investigación y difusión académica, incorporación al perfil PROMEP y al Sistema Nacional de Investigadores (SNI), entre otras. En relación con las evaluaciones externas, se tendría que precisar su papel en las Escuelas Normales para que estén al servicio de la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje, no como requisito burocrático que se tiene que cumplir para conquistar un lugar en el ámbito educativo.



ISBN 978-607-7881-10-0



9 786077 881100