

Otros títulos de Ediciones
Normalismo Extraordinario

31. Cynthia Zamora Pedraza
Santos Casimiro Castro
Víctor Mendoza Vigil
coordinadores
*Amar/Ando/Saberes (Antología
de la nueva poética y narrativa
de la Escuela Normal de Estudios
Superiores del Magisterio Potosino)*
(antología literaria)

32. Víctor Ambrosio Espinoza
Chávez
coordinador
*Ámbitos clave en la formación inicial
docente: experiencias y retos*
(ensayo)

33. Alma del Consuelo Espinosa
Zárate
*La filosofía puesta en escena:
una experiencia pedagógica*
(propuesta didáctica)

34. Ma. de los Milagros Cruz
Ramos
coordinadora
*Perspectivas sobre investigación
educativa desde la formación inicial
de docentes*
(tesis)

35. Gregorio Adalid Sandoval
Arajo, *amigo te vo' a contar un cuento*
*Cuentos y relatos de los negros
de la Costa de Oaxaca*
(cuento)

A través de siete ensayos, los autores comparten experiencias de formación docente en la Escuela Normal de Valle de Bravo, ubicada en la región surponiente del Estado de México. Los textos aportan al contexto nacional vivencias de instrucción inicial docente en jornadas de práctica, investigación, gestión directiva y egreso, así como propuestas de intervención y de formación profesional, que dibujan expectativas y retos para quienes aspiran a ser cada día mejores docentes.



EDUCACIÓN
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA



DGESUM
DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN
SUPERIOR PARA EL MAGISTERIO

Consejo
Nacional
de Autoridades de
Educación Normal
CONAEN

GOBIERNO DEL
ESTADO DE MÉXICO



36
Experiencias de formación docente:
Escuela Normal de Valle de Bravo

José Esteban Mario Guadarrama Salazar | coordinador

ENSAYO

José Esteban Mario
Guadarrama Salazar

coordinador

Experiencias de formación docente: Escuela Normal de Valle de Bravo



Ediciones Normalismo Extraordinario

36

Los autores de este libro son directivos, docentes y egresados con trayectorias y funciones diversas, por lo que ofrecen diferentes miradas de la formación docente en un espacio común: la Escuela Normal de Valle de Bravo. Algunos de ellos son investigadores que cuentan con publicaciones nacionales e internacionales sobre la investigación educativa.

Imagen de portada: Archivo
institucional de la Escuela Normal
de Valle de Bravo

Experiencias de formación docente:
Escuela Normal de Valle de Bravo

José Esteban Mario Guadarrama Salazar
coordinador

Experiencias de formación docente:
Escuela Normal de Valle de Bravo

Ediciones Normalismo Extraordinario

Experiencias de formación docente: Escuela Normal de Valle de Bravo

Primera edición, 2020

D. R. © 2020 José Esteban Mario Guadarrama Salazar, coordinador

D. R. © 2020 Annie Brisnafema Posadas Miralrio, Elvia Velázquez Fajardo, Erika Cortés Severiano, José Esteban Mario Guadarrama Salazar, Laura Ramírez Jaramillo, Alondra Berenice Ponce Rivera e Ileri Báez Chávez, por textos

D. R. © 2020 Ediciones Normalismo Extraordinario

ISBN volumen: 978-607-8776-14-6

ISBN obra completa: 978-607-9064-23-5

Impreso y hecho en México

El contenido de esta publicación es responsabilidad de los autores.



EDUCACIÓN
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA



DGESUM
DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN
SUPERIOR PARA EL MAGISTERIO

CONAEN
Consejo
Nacional
de Autoridades de
Educación Normal


GOBIERNO DEL
ESTADO DE MÉXICO



Andrés Manuel López Obrador
Presidente de México

Esteban Moctezuma Barragán
Secretario de Educación Pública

Francisco Luciano Concheiro Bórquez
Subsecretario de Educación Superior

Mario Alfonso Chávez Campos
Director General de Educación Superior
para el Magisterio

Édgar Omar Avilés Martínez
Director de Profesionalización Docente

Alfredo Del Mazo Maza
Gobernador Constitucional del Estado de México

Gerardo Monroy Serrano
Secretario de Educación

Maribel Góngora Espinosa
Subsecretaria de Educación Superior y Normal

Edgar Alfonso Orozco Mendoza
Director General de Educación Normal

Mary Carmen Gómez Albarrán
Directora de Fortalecimiento Profesional

Marco Antonio Trujillo Martínez
En suplencia del Subdirector de Escuelas Normales

Ireri Báez Chávez
Encargada del Despacho de la Dirección
de la Escuela Normal de Valle de Bravo

ÍNDICE

Presentación.....	13
¡Experiencias con la ciencia!.....	17
<i>Annie Brisnafema Posadas Miralrio</i>	
El saber disciplinar del normalista, una competencia profesional ..	18
El placer de enseñar ciencias con los proyectos, la experimentación y la gamificación	21
La didáctica de las ciencias	29
Conclusiones	31
Referencias	32
El último peldaño en la formación inicial docente: experiencia de observación	35
<i>Elvia Velázquez Fajardo</i>	
En tiempos de práctica profesional.....	36
Referencias	49
Experiencias en la escuela normal: estrategias didácticas y comprensión lectora	51
<i>Erika Cortés Severiano</i>	
Análisis de la situación educativa	52
Identificación de la problemática en el contexto laboral.....	55
Diagnosticando.....	56
Referencias	75
La docencia como acto personalizado en las jornadas semestrales de la planeación institucional. Normal de Valle de Bravo.....	79
<i>José Esteban Mario Guadarrama Salazar</i>	
La docencia desde lo curricular. Propuestas desde los Planes de Estudio 2018.....	82
“El cambio organizacional para la mejora de la formación” Primer semestre del ciclo escolar 2019-2020	84

“Acciones colectivas para la mejora: la Normal de Valle de Bravo en Marcha.” Segundo semestre del ciclo escolar 2019-2020.....	91
Conclusiones	97
Referencias	99
La investigación en la ENVB: retos, reflexiones y perspectivas	103
<i>Laura Ramírez Jaramillo</i>	
Evolución de la investigación en la ENVB.....	106
Las prácticas profesionales: eje de la investigación colegiada en la ENVB.....	116
La investigación colegiada desde las prácticas profesionales.....	118
Investigar desde la docencia	120
Prospectivas de la investigación en la ENVB.....	121
Referencias	123
Aprendiendo de mi primer año en el ejercicio docente	127
<i>Alondra Berenice Ponce Rivera</i>	
Referencias	143
Mi formación como directora de escuela normal	145
<i>Ileri Báez Chávez</i>	
El trayecto previo a dirigir una Escuela Normal.....	145
Formación directiva durante el desempeño	152
Retos e implicaciones para dirigir una Escuela Normal.....	159
Referencias	160

Las competencias pueden ser tanto las estrictamente académicas como aquellas otras que requiere el desempeño profesional (saber trabajar en equipo, ser flexible, ser sistemático y riguroso, etc.). Algunas competencias pueden ser propias de una titulación o una profesión determinada, pero hay muchas competencias transversales que necesitamos todos.

Elena Cano

PRESENTACIÓN

Ireri Báez Chávez

El Estado de México, es la entidad que alberga el sistema de formación docente más grande del país, con 138 años de experiencia y 36 Escuelas Normales Públicas pertenecientes al subsistema estatal. La Escuela Normal de Valle de Bravo, ubicada en la región surponiente de la Entidad, es parte de este subsistema; creada en 1974 y con experiencia de formar docentes en educación preescolar, primaria y secundaria en diferentes especialidades, profesores que en la actualidad son los profesionales de la educación básica y media superior.

Parte de la experiencia institucional acumulada en estos 46 años, en especial la generada en los dos últimos ciclos escolares, se recupera en este texto, al ofrecer al lector siete miradas distintas en torno a momentos y funciones diferenciadas: Los tres primeros escritos, reflejan la experiencia que surge de la relación maestro y alumno, dando cuenta de cómo se van construyendo aprendizajes y desarrollando competencias en el trayecto de formación.

La primera mirada muestra el hacer al interior del aula, en la interrelación de maestro formador y estudiante normalista, “haciendo ciencia” desde el aula y desarrollando competencias profesionales. La segunda mirada, refiere al último peldaño de formación en la Escuela Normal, recuperando la importancia de la observación en las

prácticas profesionales. La tercera percepción, evidencia algunas estrategias didácticas para fortalecer la comprensión lectora.

Los cuatro escritos restantes muestran el hacer docente, más allá de la relación de enseñanza y aprendizaje; además de estos procesos, en las Escuelas Normales, se desarrollan acciones que complementan la formación y que son propias de las Instituciones de Educación Superior, tales como las jornadas de planeación, la investigación educativa o el seguimiento de egresados.

El cuarto escrito, describe la experiencia de las jornadas de planeación institucionales como espacios para reflexionar sobre la docencia, el trabajo colaborativo y la organización institucional. Una quinta mirada da cuenta de los retos, reflexiones y perspectivas sobre la investigación que se realiza en la institución. El penúltimo escrito, pone en palabras de una egresada, su experiencia al haber sido formada en nuestra casa formadora, su caminar y ahora su desempeño docente en una escuela anexa; ya no es la mirada de una estudiante, es la mirada de una colega. Finalmente, el último escrito ofrece un testimonio de formación que, sin un currículum preestablecido, también ofrece la escuela normal: Formación para el desempeño directivo, una experiencia personal que recoge en su transitar los saberes que hacen posible la apropiación de aprendizajes necesarios para dirigir una Institución Formadora de Docentes, porque la Escuela Normal de Valle de Bravo, también forma para funciones directivas y de gestión.

Estos siete textos son solo una muestra del hacer de una institución, que además de formar docentes, lo hace bajo el lema: “Formamos hoy para un mejor mañana”.

¡EXPERIENCIAS CON LA CIENCIA!

Annie Brisnafema Posadas Miralrio

La docencia sin duda alguna es una carrera de vida que requiere fuertes dosis de amor y vocación, unas cuantas pizcas de paciencia y creatividad, así como porciones de tacto pedagógico y responsabilidad. Considero que enseñar es un gran honor, pero ser formadora de normalistas es un privilegio de pocos, por ello, el objetivo del presente escrito es compartir experiencias desde el aula producto del trabajo como formadora de los nuevos maestros de estudiantes de Educación Secundaria y Media Superior. Por lo que abriremos las puertas de las aulas de la Escuela Normal de Valle de Bravo (ENVB), para que conozcan cómo es que estamos trabajando en busca del dominio de los contenidos y cómo es el proceso de transformación de los normalistas en la adquisición de esta competencia disciplinar,¹ recibidos literalmente en capullos y al final convertidos en mariposas; demostrando en su vuelo estar altamente capacitados para aplicar la didáctica de la especialidad, lo cual es maravilloso y representa el más alto honor que se me ha conferido, porque ser artesana de normalistas y responsable de transmitir el oficio a los nuevos maestros es una responsabilidad que día a día asumo con pasión.

¹ Las competencias disciplinares ponen de relieve el tipo de conocimientos que en el ámbito de los campos de formación académica requiere adquirir un docente para tratar los contenidos del currículum, los conocimientos de frontera, así como los avances en la disciplina y su didáctica (SEP, 2018).

El saber disciplinar del normalista, una competencia profesional

Estoy convencida en primer lugar, que es necesario, enseñar a los futuros maestros el contenido de su disciplina² y posteriormente ocuparnos de su didáctica,³ para Chevallard (1985) la transposición didáctica permite el paso de un contenido, de un determinado saber a una versión didáctica, y Dolz (2011) citado por Ortega (2017) acertadamente refiere: “El papel del profesor consiste en didactizar los saberes, recontextualizarlos para transformarlos en objetos de enseñanza, ponerlos en circulación en la clase y asegurar las transformaciones necesarias para facilitar su adquisición” (p. 91).

La meta es ofrecer una formación inicial que les permita en su futura labor manejar los contenidos que han de enseñar eficazmente a sus alumnos de secundaria o media superior, es decir, generar conocimiento y con su talento replicarlo, aclarando que no serán biólogos o químicos, serán maestros, preparados en su disciplina, pero; además, con una sólida formación humanista y con el desarrollo de sus habilidades blandas.⁴ Aún recuerdo que cuando era normalista el proceso de la didáctica se privilegiaba por encima del conocimiento del tema, ahora comprendo que

²La disciplina es el tipo de saber que nos ocupa, en este caso Biología o Química.

³ La didáctica es la ciencia de la educación que estudia el proceso de enseñanza-aprendizaje, es el arte de enseñar.

⁴ Las habilidades blandas permiten: desarrollarte con los demás, trabajar en equipo, adaptarte a los cambios, tener la capacidad para resolver problemas, ser tolerante, asertivo, eficaz, eficiente y cumplir objetivos.

dichos procesos estaban invertidos, lo cual me propuse corregir desde mi función como docente de grupo, porque hoy por hoy en la ENVB, tengo la encomienda de impartir diferentes cursos de la especialidad, en la LESEB⁵ y LEAQES,⁶ para ayudarles a los estudiantes a dominar los contenidos, lo que considero un trabajo de vital importancia que hace más eco cuando escucho —“oh, tus estudiantes tienen buena formación. Conocen los hechos científicos. Todos están muy bien preparados para su trabajo”—. Mi interior les responde, —“es que nos observan”—. Y bajo esa convicción día a día doy batalla en las aulas, sí porque ser formador de formadores significa que eres el modelo a seguir del futuro maestro que impactará para bien o para mal en las vidas de muchos niños y jóvenes, significa comprometerse a tener desafíos consigo mismo como aprender, desaprender y considerar que, aunque adulto, la formación es un proceso infinito.

Considero que el contacto más profundo está en el aula y una problemática real es recibir a estudiantes ausentes de hábitos lectores y; por lo tanto, de escasa comprensión lectora, así mismo, copiadores de la información que fácilmente obtienen en el internet, que no logran transferir a situaciones reales de su vida cotidiana. El reto es leer e investigar para entrar en una profunda comprensión de lo leído y así alcanzar el Perfil de Egreso deseado. ¿Cómo logramos en la Escuela Normal de Valle de Bravo, que nuestros estudiantes adquieran el dominio de su disciplina?

⁵ LESEB: Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Biología.

⁶ LEAQES: Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Química en Educación Secundaria.

La respuesta es que adoptamos la idea de acompañar y atender personalmente al normalista promoviendo en todo momento la lectura profunda o lectura de comprensión, así como del subrayado de ideas principales y secundarias, porque mediante la lectura se amplía la información que poseemos, es decir leemos en diferentes fuentes de información para aprender los contenidos de la disciplina: biología o química, según la licenciatura, lo que permite iniciar una transformación conceptual, que consiste en aprender la ciencia correcta sustituyendo los conceptos erróneos por los científicamente comprobados.

Posteriormente la información aprendida es plasmada en organizadores gráficos,⁷ con los cuales ordenan su conocimiento, desarrollan su pensamiento crítico, su memoria, comprensión y creatividad, además favorecen su aprendizaje autónomo y evitan la transcripción de textos, gracias a que el cerebro tiene la capacidad de recordar mejor los gráficos. Un producto que ha sido valioso del proceso anteriormente descrito es la elaboración del portafolio de contenido científico, el cual, van construyendo desde el primer semestre y consiste en recopilar los esquemas elaborados por el normalista, este material es una joya porque se convierte en una herramienta de trabajo que vale oro y que van actualizando conforme van ganando experiencia como maestros en formación o ya en servicio.

⁷ A los organizadores gráficos también se les denomina esquemas, algunos ejemplos son: mapas conceptuales, mapas mentales, V de Gowin, diagramas, cuadros sinópticos, cuadros comparativos, redes de araña, infografías, líneas de tiempo, etcétera.

Enseguida, animamos al estudiante a explicarnos su tema frente al grupo, es entonces que va ocurriendo a la par un refuerzo o feedback⁸ en el que todos (alumnos y docente) le aportamos, lo cuestionamos, lo ayudamos a reflexionar, le explicamos lo que no entiende, complementamos y el conocimiento de la disciplina se va nutriendo, todos ganamos, todos aprendemos en un trabajo colaborativo, para que el estudiante domine su contenido científico, el que posteriormente enseñará a sus alumnos una vez que se incorpore al Servicio Profesional Docente. Por lo tanto, lo que se busca es preparar el entorno para generar nuevos sistemas de desarrollo de su talento e inteligencia, que los ayuden a aprender de forma autónoma y ser innovadores e imaginativos para atender sus contenidos.

El placer de enseñar ciencias con los proyectos, la experimentación y la gamificación

La ciencia es conocimiento, lenguaje y aplicación de valores, es una actividad científica; debe ser divertida, sorprendente y maravillosa para que logre cautivar a los estudiantes y tener una conexión total con los asuntos de la vida cotidiana, por ejemplo, para determinar de manera científica qué alimentos son nutritivos para nuestro cuerpo o cómo las bacterias y virus lo afectan provocando pandemias que pueden ser controladas con vacunas, así como en el

⁸ El feedback es la retroalimentación que se le da al alumno inmediatamente después de realizar una tarea lo que hace el aprendizaje más significativo.

tratamiento y prevención de enfermedades como el cáncer y diabetes, también para revertir los efectos del calentamiento global a través de la sustentabilidad, de la ética y valores humanos. Lo que pretendemos en la Escuela Normal de Valle de Bravo, como casa formadora de los nuevos maestros, es ofrecer ciencia útil para la vida cotidiana, cambiar las ideas de antaño de enseñar ciencias desde la lógica tradicionalista y preparar maestros que enseñen a distinguir entre lo que es ciencia y no lo es, a pensar científicamente, a razonar, a tomar conciencia, a actuar; para lograrlo la ciencia escolar no puede ser reducida a la teoría, por tal razón, les ofrecemos interactuar con diferentes metodologías que les permitan aprender y enseñar en ambientes de aprendizaje significativos que los motiven a replicar en las escuelas de práctica lo que bien aprendieron, para que sus alumnos sean capaces de intervenir en la sociedad, solucionar problemas actuales e introducir cambios de mejora colectiva.

Le hemos apostado a la enseñanza de las ciencias usando la metodología del trabajo por proyectos, para Lacueva (1997) son las actividades reinas del ámbito escolar, surgen de las necesidades, intenciones de cambio y preocupaciones, propician la indagación y son un trabajo educativo más o menos prolongado (de tres o cuatro semanas de duración), con una fuerte participación de los involucrados en su planteamiento, diseño y seguimiento, generando propuestas de solución y mejora a una problemática. Díaz (2003) refiere que los proyectos se orientan a plantear desafíos abordables y motivar la construcción del conocimiento en un ambiente

centrado en el alumno y en el trabajo cooperativo, culminando con la creación y exposición de artefactos, reportes, carteles, modelos físicos, videos u otras producciones elaboradas por los alumnos. Sabemos que no es una metodología nueva pero la experiencia del trabajo por proyectos permite: “Desarrollar habilidades específicas, para planificar, organizar y ejecutar tareas en entorno reales. Exige equipos de trabajo, distribución de responsabilidades individuales y grupales, indagaciones, solución de problemas y colaboración mutua durante todo el proceso” (Guerrero y Terrones, 2003, p. 46).

¿Cómo surgen nuestros proyectos? La primera etapa surge a partir de los intereses, curiosidad y emoción de nuestros estudiantes, como aquel día escolar, en que atendíamos la clase de Biología II y platicábamos de la reproducción de las plantas, de pronto: —¡Maestra, maestra! —era Blanca. —Sí dime, qué pasa Blanquita. —¿Y si sembramos plantas para observarlas? —¡Oh, sería muy divertido!, (entre murmullos varios estudiantes opinaron). —Sí, sería interesante. —Y si hacemos un huerto. —Yo digo que sembremos jitomates. —Y si mejor investigamos sobre las plantas medicinales. —¡Maestra vamos a hacerlo!—¡Perfecto, vamos a hacerlo! Todos nos empezamos a imaginar ese huerto y definimos una meta común: hacer un huerto medicinal, ver crecer a las plantas y cuidarlas para aprender de ellas. Luego integramos equipos de trabajo, los apoyamos con sus ideas y los motivamos a indagar su nombre científico y común, tipos; beneficios y cuidados, así como el sustrato apropiado para su

crecimiento, entonces el espíritu de equipo se reforzó cuando juntos realizamos las tareas establecidas, seleccionamos el lugar del huerto; le hicimos limpieza, conseguimos las semillas, las plantamos, etiquetamos y sucedió lo que nos imaginamos: tenemos huerto medicinal en la Escuela Normal Valle de Bravo.

Para la etapa de desarrollo pasaron varias semanas llenos de paciencia y cuidados para que los estudiantes pudieran ver sus cosechas; mientras tanto realizaron valiosos registros de observación, en los que descubrieron que el eucalipto crece con rapidez, es de aroma exquisito y tiene un gran tamaño, que la ruda, la manzanilla y el romero se desarrollan en pleno sol con tierra húmeda y que las hojas del epazote son inconfundibles, pero el proyecto no ha terminado, porque continuamos con la elaboración de té y pomadas para cerrar con la demostración de los aprendizajes dando a conocer a la comunidad escolar la variedad de productos que se pueden elaborar con las plantas medicinales.

Recuerdo otro proyecto que surgió con la iniciativa de Esperanza, alumna que se notaba preocupada por no contar con un espacio adecuado para realizar sus experimentos porque efectivamente el laboratorio de nuestra institución tenía más de 30 años de dar servicio y sus condiciones físicas eran malas. Cierta día me propuso que reorganizáramos el lugar, un poco de limpieza y orden le vendrían muy bien. Esa intención desencadenó un gran proyecto, que consistió en remodelar el espacio. De inmediato todo el grupo se involucró y juntos diseñamos un

plan, en el que participaron activamente desde el principio, ¡se notaban tan felices, llenos de energía y buena actitud, lo cual necesitaríamos para entrar en acción!

Iniciaron las gestiones a la dirección escolar para obtener pintura, brochas, un proyector y diversos artículos de limpieza; la respuesta fue favorable. Por lo que integrados en equipos nos distribuimos tareas específicas como pintar los muebles, hacer un inventario de materiales, organizarlos y etiquetarlos; para ello, tuvieron que investigar nombre, manejo y uso, así aprendieron que el tubo de ensayo se utiliza para contener pequeñas sustancias o muestras en volúmenes pequeños, que existen probetas de diferentes tamaños para medir líquidos en cm^3 o ml, que el matraz aforado únicamente se utiliza para preparar y almacenar soluciones, que la pipeta sirve para medir con gran exactitud y llevar muestras de un recipiente a otro y que las cápsulas de porcelana resisten temperaturas muy altas. También aprendieron a desechar sustancias caducas como ácidos y soluciones. Fue una gran oportunidad para observar y manipular todos los materiales y reactivos con los que cuenta el laboratorio, mismos que se clasificaron y ubicaron en sus respectivos muebles. Al final no podía faltar un reglamento pues estábamos convencidos que desde ese día en adelante tendría que haber reglas que ayudaran a mantenerlo en orden y buen funcionamiento, así como normas de seguridad para evitar accidentes.

Después de cuatro semanas de trabajo, finalmente se obtuvo lo que buscábamos, un laboratorio de ciencias listo para utilizarlo, aprender y divertirse porque su

remodelación benefició a toda la comunidad normalista. Estoy totalmente convencida que los proyectos permiten al alumno desarrollar sus competencias.

Sin duda alguna, el laboratorio escolar es un escenario adecuado para potenciar el aprendizaje de las ciencias donde los estudiantes normalistas proponen y ejecutan prácticas experimentales en las que trabajan aspectos conceptuales, procedimentales y actitudinales, pasando del conocimiento cotidiano al intelectual, sin pretender interactuar con materiales y seguir instrucciones rígidas, es decir, no usamos recetas para confirmar la teoría, en cambio optamos por el camino de la aventura y del asombro convirtiendo nuestro laboratorio en un espacio vivencial donde la magia ocurre cuando llegan los maestros en formación con su bata blanca, una enorme sonrisa, cargados de curiosidad y emoción a observar las células de la flor a través del microscopio, a descubrir por qué se oxida un clavo, a mezclar la saliva con alimentos que contienen almidón para convertirlos en pequeñas moléculas de azúcar o comprobar que al interactuar un ácido con una base se obtiene agua y cloruro de sodio, pero también a elaborar productos de limpieza como el jabón e instalar el equipo de destilación para aventurarse a separar el vino y obtener alcohol etílico.

Es muy claro que estamos frente a alumnos con los que privilegiamos la formación por encima de la información y con los que podemos permitirnos contemplar el arcoíris y preguntarnos ¿cómo es que aparece?, porque la formulación de preguntas auténticas, así como el hacer y aprender hacer hechos científicos, generan cambios conceptuales, por lo

tanto, nuestros alumnos aprenden conceptos científicos mientras se divierten y disfrutan con la experimentación.

Otra metodología que ha generado aprendizaje divertido en el aula y por lo tanto, respuestas positivas en nuestros estudiantes, es la Gamificación, este término es un anglicismo que proviene de la palabra “gamification”; por lo tanto, se define como:

El diseño de una actividad de aprendizaje (sea analógica o digital) introduciendo elementos del juego (insignias, límite de tiempo, puntuaciones, dados, etc.) y su pensamiento (retos, competición, etc.) con el fin de enriquecer esa experiencia de aprendizaje, dirigir y/o modificar el comportamiento de los alumnos en el aula (Foncubierta y Rodríguez, 2015a, p. 2).

Zichermann y Cunningham (2011) citados por Foncubierta y Rodríguez (2015b), afirman que los jugadores incrementan su tiempo de dedicación y se implican mucho más en la realización de las actividades porque se mantienen en un estado activo denominado “estado de flujo” que es el incremento de la capacidad de atención, el aumento del rendimiento, del esfuerzo y de sentimientos de agrado que los hacen mejorar su trabajo. Por lo tanto, lo que se busca con la gamificación es que los estudiantes den un plus extra, es decir, que estén el mayor tiempo posible participativos, activos, propositivos, interesados, animados, dinámicos y colaborativos; y así, desarrollar sus habilidades, competencias y valores. Para

lograrlo, lo primero, es presentarles una historia para atraparlos en la dinámica del juego, por ejemplo:

El villano de Thanos cree que los maestros en formación que se preparan en la Escuela Normal de Valle de Bravo tienen superpoderes porque combaten la ignorancia de los niños y jóvenes que preparan, por ello, quiere destruirlos ya que son un peligro para la humanidad y para lograrlo debe conseguir las 7 gemas de poder; la misión de los normalistas es reunir las antes que lo haga el ambicioso titán, superando retos y misiones en las clases de ciencias para derrotarlo en la batalla final.

Este es un extracto que permite atraer a los estudiantes normalistas con el juego que vamos a iniciar, después se generan reglas que se les dan a conocer para que todos los jugadores participen, valiéndonos de un sistema de puntuación, recompensa y objetivo. Luego, les pedimos a los alumnos seleccionen un superhéroe, por ejemplo: Capitán América, Thor, Viuda Negra, Iron Man, Black Panther, Bruja Escarlata, Spider Man, Visión, Hulk o Wolverine, el cual van dotando de habilidades cada que ganan puntos de poder con las actividades-retos que van completando en la clase, de esta manera, se preparan para la batalla final contra el villano de Thanos. Es muy importante contextualizar con ingenio las actividades de ciencias a la historia inicial, con tareas de aprendizaje que aporten retos, por ejemplo:

1. Wolverine, posee un poder de curación, ¿qué explicación podrías darle a este fenómeno?, 2. ¿De qué materiales está hecha la primera armadura de Iron Man?

Con el primer planteamiento los incitamos a indagar sobre la función de los glóbulos blancos que se encargan de reparar tejidos. Con la segunda cuestión los alumnos analizan que la primera armadura de Iron Man fue hecha de hierro, que es un metal bastante pesado, de color gris plateado, magnético, maleable a altas temperaturas y al mezclarlo con el carbono se obtiene acero.

Podemos notar que el pretexto perfecto para indagar y en el camino descubrir el conocimiento son los personajes ficticios. Sin olvidar que al cumplir cada actividad-reto se logran quedar con la gema de poder e ir por las siguientes para conseguirlas todas (gema de la ciencia, del esfuerzo, de la realidad, de la generosidad, de la paz, de la justicia y gema del honor) porque sus portadores al reunir las se vuelven superpoderosos. Al final Thanos fue expulsado de nuestra institución porque los normalistas ganaron la batalla pues las 7 gemas se quedaron en la clase de ciencias, ¡ya la educación de los niños y jóvenes se encuentra a salvo con los maestros en formación!

La didáctica de las ciencias

¡Ahora sí toca el turno a la didáctica de las ciencias! En las aulas de la ENVB trabajamos día a día en el dominio del

campo disciplinar con la intención de injertar didáctica a los contenidos, pues tenemos muy claro que los modelos teóricos son superficiales hasta que el profesor los prepara para volverlos convenientes con los siguientes ingredientes: dominio del tema, creatividad e imaginación; pues al conocimiento se llega por las experiencias concretas de aprendizaje que ofrece el maestro, lo que implica diseñar actividades acordes a los intereses de los alumnos, tomando en cuenta el contexto, sus ideas previas y usando herramientas didácticas de apoyo a la práctica.

Es necesario generar experiencias de aprendizaje pensando qué es lo que se quiere enseñar y cómo lograr que sea significativo porque la didáctica de las ciencias es experiencia concreta; es decir, si vamos a hablar del plato del buen comer, hagámoslo con alimentos y no únicamente con el dibujo. No será lo mismo decirle al alumno que el limón retarda el proceso de oxidación de la materia orgánica, a mostrárselos rociando un poco de limón a un trozo de manzana para mantenerla fresca por más tiempo; de esa manera se genera un aprendizaje más efectivo y real.

También es funcional adaptar canciones y juegos tradicionales a los contenidos de biología o química; por ejemplo: serpientes y escaleras, lotería, memorama, dominó, la ruleta o algunos otros juegos más actuales como twister, adivina quién, bingo o jenga, mismos que con dedicación elaboran manualmente y en estos procesos los maestros en formación utilizan la didáctica de las ciencias; tomando en cuenta al alumno porque saben que no deben conformarse con que una minoría de niños y jóvenes se sientan atraídos

por las clases de ciencias mientras que la mayoría se aburre, hoy más que nunca el país los necesita involucrados en los asuntos de salud, de medio ambiente y tecnología.

Conclusiones

¡Experiencias con la ciencia! fue una mirada exprés a los escenarios en los que se prepara a los nuevos maestros, con la misión de transmitirles la pasión por enseñar ciencias. El trabajo ha consistido en empoderar a los normalistas, con acompañamiento y atención personalizada, generándoles confianza en ambientes de aprendizaje adecuados, aplicando metodologías como el trabajo por proyectos, la experimentación y gamificación; y con ello atender sus diferentes estilos de aprendizaje.

Un requisito para hacer didáctica es dominar el contenido; para lograrlo, se requiere investigación y lectura profunda con la que se adquiera el conocimiento que al ser plasmado en organizadores gráficos éstos se convierten en una poderosa herramienta para planificar y ejecutar actividades concretas con una estrecha relación entre los conceptos abstractos de la ciencia y los fenómenos de la vida cotidiana.

Estoy convencida que educar es creer en utopías que surgen de acompañar a los normalistas en la travesía de su formación, ofreciéndoles oportunidades de vuelo, fomentando vocaciones científicas, moldeando su personalidad y fortaleciendo su humanismo ético y

profesional. Finalmente insisto en que ser formadora de formadores requiere un profundo compromiso y vocación, por ello soy ¡orgullosamente normalista!

REFERENCIAS

- Chevallard, Y. (1991). La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado. Editorial Aiqué.
- Díaz, B. (2005). La enseñanza situada. Vínculo entre la escuela y la vida. Editorial Mc. Graw Hill.
- Foncubierta, J. y Rodríguez, C. (2015). Didáctica de la Gamificación en la clase de español. Editorial Edinumen. https://espanolparainmigrantes.files.wordpress.com/2016/04/didactica_gamificacion_ele.pdf
- Guerrero, L. y Terrones, D. (2003). Repertorio de estrategias pedagógicas. PROMEB, Piura. http://www.feriadela ciencia.com.co/v2_base/file_downloader.php?id_file=24070-m21-3b225246607d936bab4552e16b02f4d1
- Lacueva, A. (1998). La enseñanza por proyectos: ¿mito o reto? Revista Iberoamericana de Educación. (16), 165-187. <https://rieoei.org/historico/oeivirt/rie16a09.pdf>
- Ortega, J. (2017). Conocimiento escolar y conocimiento disciplinar del profesor: algunas reflexiones sobre la participación del profesor en la construcción y enseñanza del contenido asociado a las disciplinas escolares. Revista Folios. (45), 87-102. <https://www.redalyc.org/pdf/3459/345949158007.pdf>

SEP-DGESPE. (2018). Planes de Estudio. Recuperado el 4 de junio de 2020. <https://www.cevie-dgespe.com/index.php/planes-de-estudios-2018/76>

EL ÚLTIMO PELDAÑO EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE: EXPERIENCIA DE OBSERVACIÓN

Elvia Velázquez Fajardo

En un paradigma de incertidumbre educativa en el país y en todo el mundo, los docentes formadores ante el único medio hegemónico de comunicación como ahora es internet, luchamos por continuar con nuestras tareas, haciendo uso de las herramientas que disponemos y con la apertura para enseñar y aprender de los jóvenes que en las tecnologías nos aventajan sobremanera.

Como docente de educación normal y particularmente del último peldaño de la formación inicial, se ha buscado promover una educación personalizada en razón de propiciar el análisis, la crítica, el pensamiento reflexivo y la sensibilidad humana para el tratamiento de los contenidos, pero sobre todo para el trabajo con los niños que serán los alumnos de nuestros estudiantes normalistas. En este escrito se plasma la experiencia de formación docente; reflexiones en torno a lo que se observa cuando los alumnos normalistas de cuarto grado de licenciatura en educación primaria de la Escuela Normal de Valle de Bravo, realizan su práctica profesional.⁹

⁹ Se entiende a la práctica como el conjunto de acciones, estrategias e intenciones que un sujeto pone en juego para intervenir y transformar su realidad (SEP, 2012).

En tiempos de práctica profesional

Suena timbre, son justo las 8:00 horas, los niños y niñas corren hacia la cancha de juegos, lugar de formación antes de inicio de clase. Es lunes y de manera cotidiana realizan ceremonia cívica, “Honores a la Bandera”, —como ellos de manera simple refieren—. Mi entrada a la escuela primaria pasa desapercibida, todos andan presurosos. Parece que las historias en las instituciones se repiten; no importa el tiempo ni el espacio; los niños se forman en fila, las niñas en otra alterna, la docente titular al frente, las “practicantes”¹⁰ atrás.

Corresponde a primer grado la organización de los “Honores”, mientras inicia, los y las niñas conversan, juegan, otros más hacen conflicto, algunos padres de familia también están presentes y a la expectativa para la toma fotográfica. Al fin inician todo como antaño. El ritual es el mismo. Las ceremonias cívicas se han vuelto rutinas que pasan de generación en generación formando parte de la tradición escolar. Es de preocupar ver que éstas se van volviendo acciones cotidianas, y sucede cuando se asumen más por la fuerza que tiene la tradición que elección para logro de objetivos (Harf, 2018), porque claro que tienen una finalidad el detalle es que se ha perdido y no se modifican para logro de lo pretendido. Situación que hace pensar, ¿si es inamovible la educación? La fotografía de los hechos es la misma de hace ya bastantes años atrás. El tiempo que es uno de los recursos que no se puede recuperar (Dean, 1998),

¹⁰ Así les nombran a las estudiantes normalistas en las escuelas de práctica.

se utiliza en espacios y eventos para la convivencia infantil, finalmente también es loable, pero no se invierte en contenido del currículo real (Sacristan,1997). Y se menciona porque no es el único evento de este tipo.

Ya en el aula, la práctica tiene lugar. En réplica de la titular de grupo, la estudiante normalista anota la fecha y solicita a los niños y niñas hacerlo en su cuaderno. No hay explicación al respecto. Enseguida se da lectura a los aprendizajes esperados, les cuestiona, respondiendo ella misma o completando las respuestas, lee en voz alta. Por fin; leen los alumnos en coro. Realiza corte; elaboran enunciados a partir de imágenes que muestra, revisa por filas uno a uno; afortunadamente no son muchos y tampoco terminan a la vez, pero; ¿y el tiempo?, ¿y el fortalecimiento de la evaluación entre pares? Continúa ahora con preguntas, —en la actualidad es muy importante el modelo de clases dialogadas— sigue la explicación en el pizarrón, interrumpe el promotor de educación física y al regresar al aula ya los pequeños están más interesados por jugar y alimentarse. Salen al receso.

Los recreos son espacios de libertad, que utilizan los infantes para moverse, situación que en las aulas cerradas¹¹ es complicado y poco usual porque los grupos están conformados en su mayoría por 30 pequeños o más y se les continúa ubicando por filas que impiden la realización de trabajos en colaborativo, permeando las individualidades propiciadas por la organización de espacios y procesos.

¹¹ Las aulas en la institución permanecen a puerta cerrada, a pesar de las recomendaciones de mantenerlas abiertas por situaciones imprevistas o generadas y la necesidad de salidas rápidas.

Durante los recesos hay permisos para los juegos libres, en equipo y la movilidad física. “Niños y niñas en edad escolar tienen necesidad de moverse. Niños y niñas en edad escolar tienen la capacidad de moverse”. (Lleixa, 2002, p. 120). Estas dos realidades bastarían para justificar el movimiento de educandos en las aulas y persuadir a docentes de básica de las virtudes de la misma.

Pocas cosas podemos decir que no hayan sido dichas ya sobre la necesidad de movimiento en los niños. La comparación con el dinamismo de los animales jóvenes, la descripción de la particular actividad cerebral infantil, la exigencia fisiológica en relación con la demanda de las funciones del organismo, la natural tendencia a la exploración, etc. Son los argumentos que pueden darse en defensa de este impulso al movimiento. Sin embargo, cualquier persona que está en contacto con niños y niñas; que conviva con ellos, no precisará de muchos argumentos para convencerse de que esta actitud contraria al quietismo, es una realidad (Lleixa, 2002, p. 121).

La clase continúa con instrucciones y explicaciones de la docente en formación, mismas que son atendidas en más de una vez sólo por los alumnos ubicados al frente o centro, y los de atrás poco atienden; pero tampoco importa tanto para quien media entre el contenido y el saber. Así se trabaja, sin pausas para pensar, percibir el espacio, el tiempo, a quiénes se enseña y aprenden. No hay en el momento tiempo para detenerse y reflexionar sobre el hacer. Pero, ¿qué es reflexionar?, ¿por qué la teoría la privilegia?

Schön (1983) concibe la reflexión como un análisis y propuesta global que orienta la acción (Citado en Fullan, 1999). Parafraseando al autor, es detenerse en el espacio y tiempo para cuestionarse, ¿qué está pasando aquí?, ¿qué estoy haciendo?, ¿por qué los alumnos no están interesados en las tareas?, ¿qué puedo hacer para lograr que aprendan? Seguramente las respuestas no aparecerán como vorágine receta para modificar los procesos en ese mismo tiempo, pero seguro se habrá de mover lo planeado y se volverá la mirada hacia otras estrategias y recursos.

Quizá los estudiantes normalistas, inconscientemente se han inmunizado frente a cuestiones fundamentales de la educación misma, aceptando como inmutables los procesos, y posibilidades de la educación, disponibles bajo las formas definidas, reguladas y por la enseñanza de sus propios profesores en niveles anteriores, de las escuelas normales o las instituciones de práctica; las últimas con un gran valor porque los docentes les acompañan en los procesos día a día, durante un ciclo escolar y son los responsables del grupo de niños con los que practican.

Los estudiantes realizan sus prácticas en un doble sentido. De una forma simulada, parcial o respaldada, los estudiantes se comprometen con la práctica que desean aprender. Pero también practican, como cuando uno toca el piano, aquellas cosas que en sus respectivos campos son análogas a las escalas y arpeggios del pianista (Schön, 1998, p. 46).

Este razonamiento pone de manifiesto la importancia del pensamiento práctico y en esta base se sustenta el profesional reflexivo de Schön. Así, adentrándonos en su aportación, el autor diferencia tres conceptos o fases dentro del término más amplio de pensamiento práctico: - Conocimiento en la acción, reflexión en y durante la acción, reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción. El manejo del pensamiento reflexivo cuando planeamos y revisamos todos los elementos a considerar en la clase; durante el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje ajustando las acciones considerando las diversas circunstancias o imprevistos que suelen ocurrir y posterior al trabajo diario en el momento de estudiar lo necesario para volver a iniciar los procesos del siguiente día. Es importante la toma de conciencia de conocimientos y/o acciones tácitas que con frecuencia suelen utilizarse.

Qué necesario e importante es la aplicación durante la docencia, de este modo de hacer la práctica. En realidad, tiene relación con un modo de concebir la pedagogía, de cambiar o transformar las realidades, entonces nos preguntamos; ¿qué tienen que aprender los normalistas, para trascender en sus clases?; ¿qué tendríamos que lograr como formadores para transformar a quienes nos corresponde en este proceso?; pero no hay respuestas simples; no todos estamos de acuerdo en hacernos estas preguntas, menos aún responderlas. Lo que es real es que los múltiples retos que se enfrentan en las escuelas, hacen necesario que la formación profesional posibilite el análisis y

la comprensión de las implicaciones de la misma a través del ejemplo más que del discurso.

Refiriéndome de nueva cuenta a la práctica profesional en aulas de educandos de primaria; debo decir que observo a los pequeños estudiantes y veo son genuinos, muestran rostros de acuerdo a sus historias de vida y a lo que viven en los entornos sociales. Aunque la escuela está ubicada en el Centro de la localidad, en el grupo convergen educandos de varias zonas no tan cercanas al pueblo. La diversidad es innegable. Ellos no son “adultos en miniatura” (Meece, 2000, p. 5).

Son curiosos y solicitan actividades que cubran sus expectativas. También se muestran nobles y comparten en la generalidad sus saberes; sin conceptualizarlo hacen uso de la Zona de Desarrollo Próximo al trabajar en equipo o cuando observan a quien sólo no puede (Vigotsky, 1984), reduciendo las brechas de las diferencias y las etiquetas que tanto hacemos notar los docentes.

Vigotsky (1984) en su enfoque social del aprendizaje refiere que el desarrollo del niño/a está siempre influido por su contexto social y cultural. Por qué no indagar sobre las familias, sus ocupaciones, ingresos, escolaridad, religión, entre tantas otras situaciones. Es bastante real que los niños y niñas son reflejo de lo que viven y en la actualidad hacen uso excesivo de los medios de comunicación masiva, lo que hace necesario situar la docencia a partir de conocer los referentes de los alumnos en este tópico también. Por todo lo anterior se considera muy necesaria la sensibilidad, el conocimiento del desarrollo infantil y de los entornos

sociales para el trato con los alumnos de educación primaria.

Y es claro que las conductas que entorpecen el normal funcionamiento de la escuela, pueden tener aspectos personales, referentes al alumno y a su vida; aspectos institucionales, relativos a los profesores, las clases, la organización; aspectos culturales relativos a otros aspectos más amplios de clase social, etnicidad y sexo (Watkins, Wagner, 1991, p. 41).

Entonces; el aprendizaje no depende sólo de las habilidades cognitivas del estudiante, sino que se encuentra estrechamente relacionado con una serie de factores sociales y culturales. Además de las propias competencias de las que haga uso el docente para enseñar y para que aprendan los párvulos. En relación a quien debe orientar los procesos, Bourdieu y Passeron (1996) critican fuertemente el papel de la reproducción social que asume la escuela al no considerar a la fenomenología y hermenéutica como principios para el cambio. Desde la opinión de los autores, habría que apelar a la reflexión de las personas para que no se trabaje únicamente para la reproducción de la cultura, las estructuras sociales y económicas a través de estrategias de clase. A razón del uso del análisis, crítica, pensamiento reflexivo, consciente que inicialmente propone Dewey y después amplía Schön. En las escuelas de educación superior es urgente el desarrollo de habilidades de pensamiento de

alto nivel para lograr la generación de cambios estructurales.

Por otra parte se percibe que en el trabajo áulico los normalistas aplican de manera sistematizada las recomendaciones normativas, (inician la clase, desarrollan actividades con base a los aprendizajes esperados y realizan someros intentos por evaluar, de hecho refieren es área de oportunidad la evaluación con los niños, empero, es necesario el acercamiento a los alumnos, atención a sus niveles cognitivos, escucha a sus saberes y la relación entre éstos y lo nuevo por aprender (Ausubel, 1998), porque realizan acciones para conocer qué saben sus discentes, pero no logran establecer conexiones entre los esquemas infantiles con los nuevos contenidos. Y se cree que todos los contenidos deben diagnosticarse con cuestionamientos; falacia que no logra erradicarse. Se insiste que basta con aplicar las propuestas didácticas desde los diferentes planes y programas de estudio que responden a teorías sociológicas, de construcción social y cultural, sustentadas en referentes como Vigotsky, Bruner, Wertsch, Cole y Scribner (Gimeno,1996).

Entonces no es suficiente con decir que los niños son “inquietos”,¹² habría que cavar más allá de lo que se ve para conocer el estado de conocimiento de nuestros alumnos (Luchetti, 1998) y un perfil íntegro que nos permita realizar adecuaciones y atender de acuerdo a lo que es solícito, además de lograr los propósitos educativos.

¹² En los diagnósticos de los alumnos normalistas, generalmente aparece esta característica de los niños. Y no es distinguo, los niños de este siglo son así.

Lo anterior no es posible sin la habilidad de observación, dado que el programa de aprendizaje ha de estar organizado para satisfacer las necesidades identificadas a partir de ésta (Dean,1998), y realizarla implica concentrar todos los sentidos en los hechos educativos y en todo lo que interviene en los procesos, para reconocimiento de saberes, haceres y formas de ser, disociando conductas disruptivas con etiología familiar de aquellas que son generadas por las propias formas de hacer la docencia. Se debe aprender a observar desde una postura crítica y reflexiva a nuestros alumnos, para saber qué les genera sus emociones, sus actitudes al interior del aula de clases, para conocer el tipo de relaciones que establecen y descubrir si estas formas de relación garantizan o niegan los derechos humanos propios y de los otros. En ocasiones aunque se distinga que existe una relación entre la disposición de los niños y los resultados de sus aprendizajes, no se utiliza esta información para mejorar la práctica profesional, muy por el contrario, paradójicamente se invisibiliza.

Al volverse natural la indiferencia hacia las emociones de los pequeños y justificarla etiquetándolos de “indisciplinados”, además, de negar la identidad de éstos y su calidad de sujetos sociales, no se hace más que dejar en evidencia la forma en que se continúa construyendo el modo de enseñar, con cimientos fundamentados en la instrucción de contenidos, relaciones de obediencia y control (Focault, 1976). Habría que insistir en que el proceso de aprendizaje tiene lugar gracias a las acciones de mediación pedagógica que involucran una actividad coordinada de intención-

acción-reflexión entre los estudiantes y el docente, en torno a una diversidad de contenidos y con intervenciones diversificadas (Zeichner y Liston, 1996). Además, ocurre en contextos socioculturales e históricos específicos, de los cuales no puede abstraerse, es decir, tiene un carácter situado (Díaz Barriga, 2006).

A pesar de promover el uso de una perspectiva didáctica basada en criterios de carácter competencial y centrado en el aprendizaje, porque así la orienta lo normativo (SEP, 2012), es necesario además mencionar que se está de acuerdo con la disciplina didáctica fundamentada en los aportes de la escuela crítica; una disciplina contextualizada, que hace visibles los aspectos culturales, sociales y políticos que rodean a los niños.

En el continuum del acercamiento a las prácticas de los normalistas en el último grado de formación; hay saberes que no se adquieren en las aulas de la institución, éstos se relacionan con los contenidos disciplinares, las metodologías, conocimiento del desarrollo infantil (contextualizado), y los usos y costumbres de la institución educativa, que en red con la escuela normal coadyuva en la formación de los futuros docentes.

Y con base a esta red, he de referir que los normalistas saben establecer alianzas con docentes titulares de grupo de práctica, porque las valoraciones y evaluaciones realizadas a la práctica profesional, de manera general son positivas. (Aunque se les otorgue el instrumento de evaluación con parámetros definidos y sustentados en las competencias que toman como marco el perfil de egreso). Se percibe

complicidad discreta entre ambos, al referirse uno al otro con una estima que estriba en las comodidades mutuas.¹³ En su generalidad los docentes titulares de grupos de primaria, son profesores de basta experiencia, pero sumergidos y coaccionados a los modos de enseñar tradicionales y que les dan buen resultado según sus propios comentarios. Más centrados en los condicionamientos y refuerzos para logro de respuestas que ellos mismos han terminado por institucionalizar.

Con base al manejo de la teoría, desafortunadamente para los normalistas el conocimiento teórico o académico pasa a ser considerado instrumento de los procesos de reflexión a posteriori, en ejercicios de análisis con asesores de la normal, y en el ejercicio docente se bifurca la teoría de la práctica. Aunque es claro que la reflexión en la acción se logra cuando la teoría y/o conocimiento experiencial se integra de forma significativa al hacer cotidiano, imbricándose en los esquemas de pensamiento que son activados por el estudiante en su práctica (Zeichner y Liston, 1996). Es decir, se entiende que la teoría integrada únicamente en parcelas de memoria semántica aisladas, no puede ponerse al servicio de la práctica profesional.

La vida en las escuelas hace ver que los grandes modelos teóricos tienen que reflejarse en lo cotidiano y que ni los docentes, ni las escuelas, ni los alumnos son todos iguales. Hoy la diversidad es de habilidades y capacidades de los alumnos, de contextos de los que provienen y también de los docentes, sus trayectorias, sus ideas. (Harf, 2018). He

¹³ Percepción subjetiva de quien observa.

aquí el reconocimiento de las múltiples dimensiones que intervienen en la docencia. Sí, también los maestros nos vemos afectados por nuestra historicidad, entorno familiar, ideología, formación en la escuela, burocracia y problemáticas varias que tendrían que ser analizadas si se busca mejorar la educación en las escuelas. No se es ajeno a todo lo que sucede en la sociedad ni se es inmune a las dificultades.

A manera de conclusión; la visión de la práctica docente desde la sociología, la fenomenología y la hermenéutica, debe permitir la reconstrucción de los significados y objetivos de la escuela, para dar sentido a lo que se hace cotidianamente. Es urgente recuperar el sentido humano y crítico del quehacer docente, pero también las funciones básicas de la educación. Muy importante reconocer que la función docente debe ser canalizada al desarrollo del potencial humano.

Las prácticas docentes están inmersas en un contexto cultural, social, político e ideológico, no pueden ser entendidas en forma aislada o reducidas sólo a una perspectiva competencial. Si éstas resultan difíciles de cambiar, su análisis debe ser contextualizado y se debe tomar en cuenta la tensión que genera la fuerte contradicción que existe entre un currículum que promueve una visión de un sujeto social, autónomo, solidario y reflexivo, con un modelo de sociedad que promueve valores totalmente antagónicos tales como: la competitividad y el individualismo.

En otro tenor; ser indiferentes hacia los sentimientos y emociones de nuestros estudiantes y justificarlas colocándoles etiquetas que van propiciando destinos poco favorecedores, es no cumplir con el compromiso que se adquirió al elegir la docencia como carrera de vida. Además de evidenciar la forma en que seguimos construyendo nuestra sociedad y nuestros espacios escolares. Esto deben saberlo nuestros alumnos.

Como docente formador se tiene el objetivo de promover la transformación de la propia práctica y la de estudiantes normalistas, cuestionando, porque bien dice Harf, (2018), la pregunta es canal directo al desarrollo del pensamiento, propiciando así el diálogo interior para revisar con honestidad, las propias acciones, conservando actitudes de que siempre se puede aprender algo y de alguien no importando el status ni la situación; responsabilidad para asumir las consecuencias de los resultados de las acciones realizadas y afrontar los retos diarios de las tareas de educar. Y bien reiterar, que en la acción reflexiva, al contrario que en la rutinaria se usan simultáneamente la razón y la emoción (Zeichner y Liston,1996) Generar los espacios para analizar nuestra práctica con los estudiantes es imperativo y ejemplo de que no se está jugando a simular.

Aspiramos a que nuestros estudiantes cuenten con los conocimientos, las habilidades, las actitudes y los valores necesarios que les conduzcan a realizar una práctica docente de alta calidad, donde apliquen las competencias adquiridas

en su formación inicial para incidir en el proceso de aprendizaje de sus futuros alumnos.

Finalmente; éstas son consideraciones que corresponden a una sola mirada; encuentro con 13 estudiantes, que son poseedores de múltiples cualidades, también con historias de bastante impacto, en un espacio y tiempo determinado. Mañana seguramente la historia será distinta. “La tarea del educador moderno no es talar selvas, sino regar desiertos”. C.S. Lewis.

REFERENCIAS

- Ausubel, D. (1991). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. 2ª. Edición. México. Trillas
- Ávila Francés, Mercedes (2005) Socialización, educación y reproducción cultural: Bordieu y Bernstein *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 19, núm. 1, 2005, pp. 159-174 Universidad de Zaragoza Zaragoza, España [fecha de Consulta 19 de Junio de 2020] Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419109>
- Dean, J. (1993). *La organización del aprendizaje en la educación primaria*, Barcelona, Paidós.
- Díaz Barriga, F. (2006) *Enseñanza situada. Vínculo entre la escuela y la vida*. México. McGraw-Hill.
- Elliott, J. (2000). *La investigación -acción en educación*. España: Editorial Morata.
- Focault, M. (1976). Sujeto y Poder. *Revista Mexicana de Sociología*, 50 (3), 3-20.

- Fullan, M. y Hargreaves, A. (1999). La escuela que queremos. Los objetivos por los que vale la pena luchar, Federico Villegas (trad.), México, Amorrortu/SEP (Biblioteca para la actualización del maestro)
- Gimeno, S. (1996). Comprender y transformar la enseñanza. España: Editorial Morata.
- Harf, R. (2018). Educar con coraje. Acerca de la gestión, la didáctica y el juego. Noveduc (Buenos Aires, 2018).
- Meece, J. (2000). Desarrollo del niño y del adolescente. Compendio para educadores. Biblioteca para la actualización del maestro. McGraw-Hill Interamericana.
- Schön, D. (1992). La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en los profesionales. Barcelona, Buenos Aires, México. Ediciones Paidós.
- Vigotsky, L. (1984) Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar. Madrid: Editorial Akal.
- Watkins, C. (1991). La disciplina escolar. Propuesta de trabajo en el marco global del centro. Madrid. Ediciones Paidós, Ibérica, S.A.
- Zeichner, K. y Liston, D (1996), [Raíces históricas de la enseñanza reflexiva], Historical roots of reflective teaching, en Reflective Teaching. An Introduction, Nueva Jersey, Lawrence Erlbaum Associates.

EXPERIENCIAS EN LA ESCUELA NORMAL: ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS Y COMPRENSIÓN LECTORA

Erika Cortés Severiano

La educación hoy en día, es un tema tan importante para la transformación social, ciudadana, cultural, económica, humana; es el motor que mueve los sistemas; la columna que sostiene los mundos; el impulso que desata el intelecto; la creatividad, la innovación, el camino que abre las brechas de la ignorancia. En sí, la educación forma parte de un todo, aunque sea tan cambiante por las grandes transformaciones locales, estatales, nacionales e internacionales que se viven día a día pero que dejan grandes retos a toda la humanidad.

Los profesionales que somos parte de una comunidad educativa, tenemos la necesidad y el deber de conocer los procesos que implican la formación de futuros ciudadanos, como la movilización de saberes, leyes, pedagogías, normatividades, modelos curriculares, enfoques didácticos/pedagógicos, para desarrollarlos de manera efectiva, porque estamos organizados como un sistema bien definido, lo que exige coordinarse entre todas sus partes que lo integran para caminar bajo el mismo sentido, ritmo y objetivo.

Un aspecto, que ha resultado controversial para el funcionamiento de este sistema reside en el tema de la “lectura”, y por ende en la comprensión lectora; durante

muchos años ha sido una problemática dentro y fuera de las instituciones; a pesar de los múltiples programas desarrollados a nivel estatal y nacional (Caracas y Ornelas Hernández, 2019), se siguen percibiendo incidencias y deficiencias respecto a la comprensión lectora.

Por ello, en el presente ensayo, se vierte la experiencia docente de indagar sobre este tema tan relevante, pero a la vez complejo en todo el sistema educativo, y al mismo tiempo se realizan sugerencias de aplicación de estrategias didácticas para favorecer la comprensión lectora en estudiantes de educación superior, mismas que han sido aplicadas con un grupo de alumnos de la Escuela Normal.

Análisis de la situación educativa

Los profesionales de la educación nos hemos visto bombardeados por diversos discursos pedagógicos (Cruz Pineda, 2019); algunos con una visión humanista y constructiva, pero otros con un sentido controlador, percibido desde una óptica enciclopédica, e individualista y que sigue permeando en algunos centros educativos, donde la educación se ve rígida y se pretende terminar con los contenidos de un programa, antes que alcanzar los aprendizajes esperados, o en el caso de la Educación Superior, los propósitos de los cursos y se avanza sin progresar, sin un sentido y rumbo pertinente que dista del logro de un perfil de egreso, en donde aún "...se discute si la educación se sostiene de manera sólida sobre sus

fundamentos tradicionales o si es necesario impulsar una renovación que responda de una manera más directa ante las demandas de la actualidad” (Casanova y Lozano, 2004, p. 6) y que además den respuesta a las exigencias de los fines y propósitos educativos del siglo XXI.

Lo anterior ha limitado que los estudiantes de los diferentes niveles educativos tengan un nivel cultural basto, que dote de elementos básicos y sustanciales para una intervención profunda en la sociedad (que cada vez es más demandante). Con esto, y de manera recurrente se ha enfatizado desde diferentes documentos que no hay una comprensión lectora; se ha limitado un “más allá” que, a una mera codificación, se ha fracturado una reflexión del texto que permita comprender el mundo, su historia, cultura, ideología, tradiciones, política, economía, a solo inferir sin sentido práctico y significativo.

En este sentido, el “nivel educativo” de México es un tema que preocupa a los involucrados de dicho sistema, puesto que ante los diferentes tipos de pruebas que se han establecido en el país de forma nacional e internacional, quedamos rezagados, con múltiples carencias y deficiencias. Para muestra, los resultados del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos, mejor conocido como prueba PISA (por sus siglas en inglés), cuyo objeto es “evaluar hasta qué punto los alumnos cercanos al final de la educación obligatoria han adquirido algunos de los conocimientos y habilidades necesarios para la participación plena en la sociedad” (OCDE, 2018, párrafo 1) y uno de sus aspectos se centra en la comprensión lectora, donde se

arrojan resultados muy bajos, comparado con los índices de otros países.

La prueba aplicada en 2015 coloca la calidad educativa de México por debajo del promedio mundial. Su resultado arrojó que “sólo 1% de los estudiantes mexicanos que tomaron la prueba tienen los conocimientos suficientes para posicionarse con un buen resultado en el programa” (Maldonado, 2018, párrafo 2). Esta aportación refleja que el 99% de los estudiantes que terminan su educación obligatoria, tienen un nivel insuficiente de los conocimientos y habilidades necesarios, lo cual demuestra que se está fallando en la implementación de estrategias que fortalezcan la comprensión, o quizá, en los mismos procesos de enseñanza y aprendizaje.

Y aunque a nivel superior no se aplica esta prueba, si se muestra incidencia, puesto que en el caso de las Escuelas Normales se están formando próximos maestros, que en un futuro no mayor a 4 años, tendrán en sus manos la formación de individuos que serán parte de una sociedad y deberán dar respuesta a las múltiples exigencias sociales, nacionales e internacionales, así como fortalecerles en la evaluación SisAT (Sistema de alerta temprana), donde específicamente hay aspectos referentes a la comprensión de textos.

Identificación de la problemática en el contexto laboral

Habitualmente, los alumnos confunden el proceso de lectura como el acto de sólo decodificar un conjunto de grafías y pronunciarlas de manera correcta, lo cual deriva en una escasa comprensión de los textos, el leer requiere implementar diversas estrategias antes, durante y después de ésta para comprender la información de manera adecuada, de forma que el lector sea capaz de reconstruir el significado global de un texto; Fernández (2016, párrafo 1) expresa que “Leer consiste en interpretar la información, en darle sentido al texto, ser capaz de recrear en nuestra mente una realidad paralela, en la que entra en conexión no sólo los contenidos propios del texto, sino también nuestras propias experiencias” y con base en ello tenga una funcionalidad en la praxis de la vida cotidiana.

Los índices de una cultura lectora en nuestro país, han arrojado cifras que dejan grandes sorpresas a quienes formamos parte de una comunidad educativa, nos hemos preguntado por qué en los resultados de múltiples pruebas existen carencias en cuanto a la comprensión de textos, acaso ¿las estrategias didácticas no se han favorecido para que los alumnos tengan una comprensión lectora?, ¿qué tipo de estrategias son las que se promueven dentro de las aulas?, ¿de qué manera evalúan los docentes la comprensión lectora de los alumnos?.

Éstas y otras preguntas han surgido a partir de la experiencia misma que se tiene dentro de los salones de clase, del contacto con los estudiantes, del desarrollo de

actividades, de las discusiones dirigidas a partir de un texto, de las charlas intencionadas y de las que son de manera expofeso; por todo ello se establecieron criterios de observancia y atención en algunos grupos de la Escuela Normal, que dotaron de elementos para realizar una investigación y reconocer las distintas formas de interactuar y fortalecer la comprensión lectora en los dicentes.

Diagnosticando

Cuando se desea conocer un espacio, un nivel de conocimiento, una situación problemática, hasta una persona, uno de los elementos –además de la observación– importantes, es el diagnóstico, éste “es el resultado final o temporal de la tendencia del comportamiento del objeto de estudio que deseamos conocer, en un determinado contexto-espacio-tiempo, a través de sus funciones y principios que lo caracterizan como tal” (Vallejos Díaz, 2008, p.13). Por tal motivo, conocer el terreno donde se desarrollan procesos formativos, dota de insumos para generar y operar estrategias que fortalecen los mismos.

Considerando lo anterior y con base en los resultados obtenidos en la aplicación de un examen semestral en el ciclo escolar 2017-2018, (que cada fin de semestre se realiza incluidos todos los cursos y/o asignaturas) para estudiantes de 1° hasta 6° semestres en la Escuela Normal, en donde se diseñan cuestionamientos tipo CENEVAL como una forma de evidenciar la comprensión de ellos al responder, es

colocando un texto para que a partir de éste se solucionen algunos cuestionamientos. Los resultados fueron sorprendentes, pues de 20 planteamientos, el 80% de los dicentes únicamente acertó 7 como máximo, razón por la cual inicia una preocupación sobre lo que ellos comprendían a partir de un texto y su aplicación en la vida cotidiana/escolar.

Así mismo, se dialogó con una compañera del área de investigación de la Institución, y coincidía en los resultados desalentadores respecto al tema de la comprensión lectora; a partir de ello, se trabajó con los estudiantes a través del reconocimiento de la comprensión de textos en las clases de Observación y Práctica Docente I y II, en el ciclo escolar 2018-2019 y se reconoció que había debilidades, puesto que solo se repetían conceptos de manera literal o desarticulada, solo algunos comprendían y llegaban a conclusiones más reelaboradas que las del resto de sus compañeros; pasando un semestre más, se aplicó la misma estrategia en el examen semestral, y los resultados fueron los mismos, con un bajo porcentaje de aciertos en la comprensión de un texto.

A partir de esta situación, surgió la inquietud de profundizar sobre este tema y uno de las acciones para conocer la opinión de la comunidad escolar, fue la aplicación de un instrumento sobre el uso de estrategias didácticas para favorecer la comprensión lectora, lo que arrojó resultados tendientes en el poco uso por parte de los docentes y de los alumnos; sin embargo reconocieron que es necesario su aplicación bajo la conducción del mismo formador y dentro de las sesiones de trabajo para que

realmente haya un buen impacto y se fortalezcan las habilidades lectoras.

Se seleccionaron 4 grupos para la aplicación del instrumento (durante el semestre del ciclo escolar 2018-2019), todos en el área de secundaria: 2do grado de la Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Biología (LESEB), con un total de 14 alumnos, 3er grado de la LESEB considerando a 10 estudiantes, 4to grado de la misma licenciatura con un total de 11 docentes y 1er grado de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Química en Educación Secundaria (LEAQES) con una matrícula de 14 alumnos. De los cuales 10 son hombres y 39 mujeres, su edad promedio oscilaba en ese momento entre los 18-21 años.

Algunas de las características que presentaron los alumnos seleccionados, se mencionan a continuación:

- Son alumnos sumamente participativos en las clases.
- Asisten de manera regular a la escuela.
- Muestran gran capacidad de organización para el desarrollo de las actividades en las clases.
- Tienen iniciativa para desarrollar el trabajo tanto de manera individual como en pequeños grupos.
- La gran mayoría muestran disposición y aceptación de trabajo colaborativo.
- Son respetuosos entre ellos mismos y sus docentes.
- Al grupo de 2º de LESEB no le gusta leer textos derivados del programa de asignatura (ellos mismos lo expresaron).

- A algunos alumnos les cuesta trabajo realizar esquemas derivados de algún texto.
- La mayoría no expresa una comprensión lectora de una lectura rápida, se limitan a referir lo que viene en el texto, pero no van más allá.

A partir de la aplicación de exámenes tipo “opción múltiple” derivados de un texto referencial, se identifica que más de la mitad de los estudiantes no saben darle sentido al texto y llegar a una comprensión lectora, por consiguiente, requieren de la aplicación de estrategias didácticas para promover la comprensión y obtener conocimientos significativos.¹⁴

Respecto a la aplicación del instrumento; su diseño fue de 15 planteamientos con una escala tipo Likert y los resultados obtenidos en la prueba de confiabilidad en alfa de Cronbach¹⁵ fueron de .791, demostrando que los datos obtenidos validan la hipótesis de que “*el uso de estrategias didácticas favorece la comprensión lectora de los alumnos*”, y por ello son adecuados para considerarlos en el diseño de una propuesta educativa. Dentro de los planteamientos con mayor incidencia hacia el tema, se presentan los siguientes tres:

¹⁴ Nota: las características de los grupos se reconocen a partir de los diagnósticos iniciales de la autora del presente, al ser titular de cursos y/o asignatura en diferentes semestres. Así mismo, los resultados porcentuales del examen semestral, fueron otorgados por el Departamento de Control Escolar de la Institución.

¹⁵ Coeficiente estandarizado Alpha de Cronbach para determinar la confiabilidad de un determinado instrumento, este es un indicador global del grado de confiabilidad de la escala utilizada en la investigación realizada.

Tabla 1: En tu aula de trabajo se promueven estrategias didácticas

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
En desacuerdo	3	6.1	6.1	6.1
Indeciso	20	40.8	40.8	46.9
De acuerdo	23	46.9	46.9	93.9
Totalmente de acuerdo	3	6.1	6.1	100.0
Total	49	100.0	100.0	

Nota: planteamiento de instrumento, escala tipo Likert, para valorar el impacto de las estrategias didácticas sobre la comprensión lectora en estudiantes.

Tabla 2: El maestro utiliza estrategias didácticas para favorecer la comprensión lectora

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Totalmente en desacuerdo	1	2.0	2.0	2.0
En desacuerdo	2	4.1	4.1	6.1
Indeciso	16	32.7	32.7	38.8
De acuerdo	24	49.0	49.0	87.8

Totalmente de acuerdo	6	12.2	12.2	100.0
Total	49	100.0	100.0	

Nota: Los planteamientos son resultado de instrumento, escala tipo Likert, para valorar el impacto de las estrategias didácticas sobre la comprensión lectora en estudiantes.

Tabla 3: El uso de estrategias didácticas favorece la comprensión lectora en estudiantes

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
En desacuerdo	1	2.0	2.0	2.0
Indeciso	7	14.3	14.3	16.3
De acuerdo	19	38.8	38.8	55.1
Totalmente de acuerdo	22	44.9	44.9	100.0
Total	49	100.0	100.0	

Nota: planteamiento de instrumento, escala tipo Likert, para valorar el impacto de las estrategias didácticas sobre la comprensión lectora en estudiantes.

Como se puede observar en las tres tablas, hay una consistencia entre los resultados de los planteamientos, lo que indica una tendencia afirmativa a la hipótesis y permite validar la misma. En la primera, se pregunta si en su aula de trabajo se promueven las estrategias didácticas, respondiendo un 46.9% en “de acuerdo”, pero un 40.8% indeciso, lo cual nos permite identificar que una gran parte

del porcentaje no reconoce que haya uso de estrategias didácticas; en la segunda, se plantea si el maestro utiliza estrategias para favorecer la comprensión lectora y el 49% está “de acuerdo”, pero el 32.7% está “indeciso”, y en la tabla 3, se cuestiona si el uso de estrategias didácticas favorece la comprensión lectora en estudiantes, obteniendo un 44.9% en “totalmente de acuerdo” y un 38.8% en “de acuerdo”; esto enfatiza la necesidad de que se promuevan estrategias para favorecer la comprensión lectora, a través del acompañamiento docente.

Tomando como referente los resultados obtenidos (y el resto del instrumento aplicado), se diseñaron actividades para poner en práctica dentro del aula a través de una propuesta de intervención (solo se ha concretado a nivel personal y no institucional) que sean conducidas por el docente, bajo un nuevo esquema de trabajo para el tratamiento de la información derivado de un texto y que éste lleve a la comprensión lectora por parte de los estudiantes. Así mismo, ir reconociendo el avance, las limitaciones y generar una evaluación de ello para mejorar de manera continua y permanente.

¿Pero cómo se ha pensado en esa estrategia? y ¿qué metodología debe seguir? Como primer paso, es fundamental tener clara la disposición de los alumnos hacia el aprendizaje, su edad, así como sus posibilidades de orden cognitivo, la organización institucional, las facilidades de desarrollo y el tiempo con el que se cuenta (diagnóstico). En segundo, reconocer que el concepto de estrategia didáctica, es:

...en un sentido estricto, un procedimiento organizado, formalizado y orientado a la obtención de una meta claramente establecida. Su aplicación en la práctica diaria requiere del perfeccionamiento de procedimientos y de técnicas cuya elección detallada y diseño son responsabilidad del docente. (Universidad Estatal a Distancia, S/a, párrafo 2)

Por ello es sumamente importante conocer y tener bien definido el diagnóstico, para que el diseño de esas estrategias sea congruente con las características, intereses, nivel de complejidad y hasta el ritmo en que los estudiantes trabajan; así mismo conocer la dinámica institucional para que la aplicación sea con todo un sentido bien encaminado, intencionado y respaldado.

Como tercer aspecto a considerar, es la misma definición de la comprensión lectora, entendiéndola como un proceso sociocultural y comunicativo complejo y activo; en palabras de Hoyos y Gallego (2017, p. 39) es "...la construcción del significado del texto, de conformidad con los conocimientos y experiencias del lector, partiendo del contexto de lectura", donde, entonces, interactúan cuatro elementos fundamentales, el lector, el texto, el autor y el contexto, la interrelación de éstos permitirá alcanzar la comprensión de contenidos e interpretarlos con las ideas que ya se poseen favoreciendo de esta manera la aplicación de diferentes estrategias didácticas.

Esta propuesta de trabajo se apoya de algunos investigadores que han realizado estudios referentes al

tema, tal es el caso de Patricia Salas Navarro con su investigación: El desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes del tercer semestre del nivel medio superior de la Universidad Autónoma de Nuevo León en el 2012, el trabajo propone acciones y estrategias para promover la comprensión lectora en los estudiantes, menciona que el proceso de comprensión lectora se debe de desarrollarse bajo un modelo interactivo entre el texto y el lector, bajo acciones deliberadas que exijan dirección, planificación y supervisión.

La investigación de Francisca Fumero, con el título: Estrategias Didácticas para la comprensión de textos. Una propuesta de investigación-acción participativa en el aula en 2009; tuvo como objetivo valorar la efectividad de un conjunto de estrategias didácticas para la comprensión de textos. Se trabajó según los intereses y necesidades de un grupo de estudiantes cursantes de la asignatura Enseñanza de la Lengua Materna del departamento de Castellano de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, núcleo Maracay. Como bases teóricas se utilizaron los postulados para la comprensión de textos y las estrategias didácticas de Goodman, Cassany, Luna y Sanz, Díaz y Hernández, entre otros autores. En cuanto a la metodología se trabajó desde la perspectiva de la Investigación-Acción, bajo la modalidad de proyecto factible. Para la recolección de datos se utilizó el registro anecdótico y las notas de campo, así como la grabación magnetofónica. Se llegó a la conclusión de que las estrategias didácticas aplicadas permitieron la consolidación

de los niveles de inferencia, evaluación y apreciación del texto.

De igual forma María de Lourdes Fortanel Fuentes con su trabajo: Estrategias didácticas para fomentar la comprensión lectora en alumnos de primer grado de primaria de la Universidad Pedagógica Nacional de México, DF. 2013. propone que los alumnos interpreten diferentes textos literarios para aumentar su capacidad de aprendizaje, el desarrollo de lenguaje, concentración, raciocinio, memoria, personalidad y sensibilidad. El trabajo permitió comprender que cuando los niños leen bien, aumentan su aprendizaje potenciando su futuro desarrollo, pero cuando sucede lo contrario se les cierran las posibilidades de ampliar su panorama cultural, debido a que la escuela y el aprendizaje se vuelven una carga.

Así mismo, Paloma Carranza Pérez, con su trabajo: Estrategias didácticas para desarrollar la comprensión lectora en alumnos de 6º grado de Primaria, de la Universidad pedagógica Nacional de Morelia, Michoacán en el 2014, se centra en la comprensión lectora, ya que ésta limita el desempeño del educando. A partir de este estudio se propone una solución a la misma. Los resultados arrojan que la poca confianza que se tienen como lectores rechaza el gusto por la misma, por lo cual es conveniente, fortalecerla mediante la aplicación de estrategias como: el uso de recursos didácticos, dinámicas grupales, uso de la tecnología y el uso del medio.

Con estos sustentos y a partir de la experiencia, se diseñaron algunas actividades a desarrollar; a continuación, se presenta una tabla con algunas sugerencias de trabajo:

Tabla 4: Propuesta de actividades

N.P.	Actividades	Tiempos	Estrategias de evaluación
1.	Presentación de propuesta al área directiva y gestión para su aplicación.	1 día	No aplica
2	Presentación de la propuesta de trabajo y las implicaciones, así como los referentes bibliográficos a los compañeros docentes de los grupos involucrados para que conozcan las diferentes estrategias didácticas que se pueden utilizar para favorecer la comprensión lectora.	1 día	No aplica
3	Selección de estrategias didácticas por parte de los docentes, revisando los referentes y considerando las	1 día	Ficha de trabajo individual Listado con toma de

	características del grupo con quienes trabajan; enseguida socialización de información y toma de acuerdos para su aplicación, considerando los referentes bibliográficos presentados*.		acuerdos
4	Aplicación de estrategias didácticas para favorecer la comprensión lectora dentro de los grupos, por parte de los docentes involucrados.	8 meses	Aplicación de instrumento tipo Likert Guion de observación
5	Gestionar la participación de la maestra Adriana Yolanda Domínguez, asesora del Centro de Maestros de Toluca 2, para que desarrolle un taller con estudiantes, docentes y responsable de la propuesta de intervención, sobre “Importancia de leer y comprender los textos, a	1 mes	Rúbrica

través de las estrategias didácticas en el aula”.

6	Reunión con docentes para recabar información sobre el impacto de la propuesta desarrollada como avance, y dar seguimiento a las puntualizaciones que cada uno exponga.	2 días	Relatoría Presentación de guion de observación a estudiantes, donde denote avances e incidencias
7	Realizar la actividad “Pasarela de libros...al Óscar de los Grammys”, donde los alumnos presentarán el contenido de un libro (seleccionado previamente) y explicar la importancia de leer para comprender.	4 días	Guion de observación
8	Reunión de cierre de trabajo y aplicación de instrumento de valoración de las actividades realizadas.	4 días	Instrumento de evaluación

9	Concentrado e interpretación del instrumento aplicado de las actividades realizadas para conocer la viabilidad de su aplicación e impacto obtenido.	1 semana	Graficación
10	Presentación de resultados a los involucrados y socialización de la experiencia de trabajo resaltando los avances identificados en cada uno de los grupos.	1 día	Relatoría Ficha de trabajo requisitada

Nota: Hay diversos referentes que proporcionan estrategias didácticas, sin embargo, aquí se colocan 4 que pueden orientar la propuesta: 1.- Estrategias docentes para un aprendizaje significativo de Frida Díaz Barriga Arceo y Gerardo Hernández Rojas, Ed. McGraw Hill, cap. 5; 2.- Estrategias de enseñanza-aprendizaje de Julio H. Pimienta Prieto, ed. Pearson; 3.- Orientaciones básicas para el diseño de estrategias didácticas de Ronald Feo del Instituto Pedagógico de Miranda (artículo recabado de internet) y 4.- Manual de estrategias didácticas, s/autor (archivo recabado de internet).

Estas actividades, aplicadas con toda la intención de favorecer la comprensión lectora, tendrán, además, grandes resultados desde diferentes perspectivas, el alumno razonará con más sentido, estará ávido de conocimiento para interactuar en diferentes escenarios, procesará información significativa en su contexto, entre otras más.

Respecto a la experiencia personal, se han aplicado durante este último ciclo escolar (2019-2020) en el curso de “Estrategias de trabajo docente” en la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Química, plan 2018, actividades para el tratamiento de textos; todas con un sentido didáctico, a continuación, cito algunas de ellas:

Lectura compartida: revisión del texto, se subrayan ideas relevantes con anotaciones en posticks (trabajo fuera de escuela); se intercambian textos en parejas y a partir de lo que registró su compañero, elabora un organizador fundamentado, resaltando la tesis del autor, la interpretación y aplicación que le da en su praxis inmediata (también se argumenta sobre lo que han observado en sus estancias en las escuelas de educación básica) y al finalizar se vierten argumentos en un texto, a partir de lo analizado.

Círculos giratorios: Revisión previa del texto, ideas resaltadas con marca textos, comentarios en posticks con argumento de lo leído. En clase, se reúnen en equipos, forman dos círculos, uno dentro del otro, giran en sentidos opuestos y al parar (la docente indica) queda un alumno frente a otro, la titular, plantea un cuestionamiento de texto y el dicente del círculo de afuera lo responde con fundamento, utilizando los principios de lo que refiere el texto, cómo lo interpreta y lo ejemplifica con aspectos identificados en jornadas de observación y/o con su experiencia personal. La dinámica es cíclica, respecto a lo anterior, interactuando tanto los de adentro, como los de afuera para exponer sus argumentos.

Compartiendo ideas: Lectura previa del texto, subrayado y registro de comentarios en posticks. En clase se solicita que identifiquen 3 ideas del material revisado que hayan llamado más su atención, y que tengan sentido en su experiencia. Se forma un círculo y la docente solicita a un alumno que lea en voz alta la idea, enseguida comparte con el resto qué mensaje le deja, cómo lo interpreta, su aplicación en escenarios reales de trabajo, cada alumno expresa al menos una idea; la sugerencia es no repetir para abordar el contenido general del texto (por ello la selección de 3) y como cierre, se elaboran conclusiones personales dándole sentido a lo socializado y argumentando la tesis del texto revisado.

Galería lectora: Lectura previa, ideas subrayadas con diferentes colores, posticks con comentarios. La docente organiza equipos de trabajo, entrega indicadores para identificar en el texto leído; los alumnos elaboran una presentación en forma de arte, para compartir a sus compañeros, considerando los indicadores (conceptos, ideas relevantes, trasposición a escuelas de práctica, ejemplos, dibujos, entre otros. El docente define con base en lo que se pretenda analizar). Enseguida, se reúnen las obras de arte en un espacio del aula y un guía (docente) lleva a todos los estudiantes a conocerlas; se selecciona a algún integrante de equipo para que la presente y de manera inesperada se le interrumpe para que otro integrante más de continuidad con la presentación. Esto procede con el resto de equipos. Su finalidad es evidenciar el dominio, comprensión y argumentación que cada alumno da a la presentación.

Las actividades, no sólo se realizan dentro del aula, también en tiempos de confinamiento, se tuvo la oportunidad de trabajar con algunas estrategias. A continuación, se enuncian 3:

Planeaciones fundamentadas: una de las actividades que sugiere el plan de curso de Estrategias de trabajo docente, Plan 2018, es diseñar planificaciones fundamentadas para que el estudiante sea capaz de aplicarlas con un sentido profesional, acorde al planteamiento pedagógico de educación básica; en este caso, primero se diseñó la planificación con base en aprendizajes esperados proporcionados por la titular del curso, enseguida la revisión con base en los referentes normativos, se entregó a docente; se devolvió y retroalimentó a cada estudiante para que a su vez lo complementaran, posteriormente se intercambiaron las planeaciones entre compañeros para revisar (con base en una rúbrica) y realizar sugerencias de mejora bajo argumentos normativos, pedagógicos y teóricos; es aquí la parte medular de la estrategia de esta actividad, donde cada alumno pone en juego el conocimiento adquirido y comprendido de los textos analizados tanto en otros cursos, como en el de estrategias de trabajo docente. Como actividad final, se elaboró un escrito fundamentando a manera de conclusión lo que se aprendió y evidenciaron la adquisición de la habilidad lectora como herramienta para fortalecer su planificación didáctica.

Conversatorio de la práctica docente: lectura previa del texto, subrayado y registro de comentarios en posticks; se

programó reunión virtual y se les solicitó prepararse porque ellos serían los panelistas; la docente moderadora, dio apertura a la sesión de trabajo, coordinando la participación de cada uno de los estudiantes; se les realizaron diversos planteamientos, algunos abiertos y otros dirigidos de manera específica a los participantes, con la posibilidad de que se complementara la información por parte del resto. Al finalizar se vertieron comentarios generales que enriquecieron la actividad.

Aplicaciones digitales en acción: como todas las demás actividades, se les solicita la lectura previa del texto a tratar, el subrayado de ideas, identificación de la tesis del autor y el registro de comentarios, en esta ocasión, fue en una hoja adjunta al texto; se les entregó en la plataforma classroom la consigna especificando (a cada alumno) el tipo de acción a realizar: 1. desarrollo de clase con la estrategia de su agrado para presentar el tema, 2. escenificación artística, 3. reporte noticioso, 4. tik tok utilizando los diferentes estilos que la aplicación proporciona y 5. narración de un cuento; todas las estrategias se filmaron y enviaron en una presentación a su consideración y creatividad, contemplando como máximo 15 minutos. Se les entregaron rúbricas para organizar el tratamiento de la información del texto. Para cerrar esta estrategia, se visualizaron e identificaron los argumentos más importantes del texto analizado; cabe resaltar que, en ésta, además de la comprensión de textos, se identificaron múltiples habilidades artísticas y lingüísticas.

Éstas y otras actividades más, dan muestra de que, implementar estrategias didácticas favorecen la

comprensión lectora en los estudiantes; sin duda alguna, se han manifestado grandes cambios en los dicentes, desde el momento de posicionarse epistemológicamente, como también su seguridad para establecer diálogos respecto a un tema y la confianza que se garantiza en su expresión oral y corporal. Claro está, que algunos de ellos avanzan más rápido y otros, caminan lento, pero con paso firme y seguro.

Hoy más que nunca, me atrevo a asegurar que la falta de hábitos, el bombardeo de aplicaciones tecnológicas, la resistencia al cambio por parte de algunos de nosotros como docentes, ha provocado que no se fortalezca la comprensión de textos y que ello garantice pobreza en el pensamiento de nuestros estudiantes. También puedo afirmar por la experiencia de trabajo en este tema, que la implementación variada y novedosa de estrategias didácticas tanto del docente como del alumno, favorece la comprensión lectora.

Cuando se señaló ¿qué tipo de estrategias son las que se promueven dentro de las aulas?, en el diálogo y observación, se identificó que generalmente, los docentes recurren a lecturas dirigidas (que no está mal), pero sin variar las estrategias pues no solo es leer y responder preguntas para asegurar que conocen el texto, es dar un “extra” en la organización para el tratamiento de la información, implica pensar y repensar cómo lograr que los alumnos comprendan sin que resulte tedioso o monótono el tratamiento de la información.

Un conocimiento, te permite saber, una habilidad, facilita un actuar, pero un cambio de actitud, hace la gran diferencia, da la oportunidad de generar, evocar, ser tú

mismo, pero en otro nivel, con un sentido socialmente provechoso.

REFERENCIAS

- Alliende, F. G. (2000). *La lectura: teoría, evaluación y desarrollo*, (7a Ed.) Chile: Andrés Bello. pp. 315
- Amaya, G. J., Prado, M. E. (2002). *Estrategias de aprendizaje para los universitarios. Un enfoque constructivista*. México: Trillas; (reimp. 2012). pp. 207
- Bofarull, M. T., et. al. (2005). *Comprensión lectora: el uso de la lengua como procedimiento*, (2ª ed.) España: Grao. pp.170
- Caracas, S. B. y Ornelas, H. M. (2019). *La evaluación de la comprensión lectora en México. El caso de las pruebas EXCALE, PLANEA y PISA. Perfiles educativos vol.41 no.164 México abr./jun. 2019. IISUE-UNAM|DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.164.59087B.P>*
- Carranza, P. (2014). *Estrategias didácticas para desarrollar la comprensión lectora en alumnos de 6º grado de primaria*. Universidad pedagógica nacional. Maestría en educación básica Michoacán. pp.167
- Casanova, H. y Lozano, C. (eds.) (2004). *Educación, universidad y sociedad: el vínculo crítico*. Publicacions I. Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Cruz, P. O. (2019). *Configuración del discurso pedagógico y reformas educativas en México: una aproximación a su análisis*. Revista mexicana de investigación educativa. Versión impresa ISSN 1405-6666

RMIE vol.24 no.81 México abr./jun. 2019.

Fernández, F. M. (2014). Comprensión lectora: historia y componentes del proceso lector. Recuperado el 20 de junio de 2020, desde <https://es.scribd.com/document/318954446/1-Historia-Comprension>

Maldonado, R. Opinión: prueba PISA, un desafío para México. Revista extensión. Recuperado el 3 de junio de 2020, desde <https://expansion.mx/opinion/2018/01/02/opinion-prueba-pisa-un-desafio-para-mexico>

OCDE. Mejores políticas para una vida mejor. Programa internacional de evaluación de los alumnos (PISA). Recuperado el 3 de junio de 2020,

desde <https://www.oecd.org/centrodemexico/medios/programainternacional-de-evaluacion-de-los-alumnos-pisa.htm>

Salas, P. (2014). El desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes del tercer semestre del nivel medio superior de la universidad autónoma de Nuevo León. Facultad de filosofía y letras. Maestría en ciencias con especialidad en educación. Nuevo León. pp. 155

Universidad estatal a distancia. ¿Qué son las estrategias de aprendizaje? Centro de Capacitación en Educación a Distancia. Recuperado el 3 de junio de 2020, desde <https://www.uned.ac.cr/academica/images/ceced/docs/Estaticos/contenidos.pdf>

Vallejos, D. Y. A. (2008). Forma de hacer un diagnóstico en la investigación científica. Perspectiva holística. Revista teoría y praxis investigativa, (Volumen 3 - No. 2, Septiembre – Diciembre). Centro de Investigación y Desarrollo. CID / Fundación Universitaria del Área Andina.

Moreno, H. (2014). Jean Piaget. Revista Pedagógica Uniminuto Sur IB. Recuperado el 20 de junio de 2020, desde <https://sites.google.com/site/pedagogiauniminosur1b/jean-piaget>.

LA DOCENCIA COMO ACTO PERSONALIZADO EN LAS JORNADAS SEMESTRALES DE PLANEACIÓN INSTITUCIONAL. NORMAL DE VALLE DE BRAVO.

José Esteban Mario Guadarrama Salazar

Un pensamiento que se externa en diferentes ámbitos sociales y educativos, es que, si en las escuelas normales formamos maestros –para educación básica y recientemente para media superior-, los docentes que trabajamos en estas instituciones debemos enfocarnos a ser partícipes activos en ello. La cuestión a tratar versa sobre si la participación es en la misma dirección –colegiada- o si es una participación llena de buenas intenciones, pero donde predomina el criterio profesional personal –subjetivo-; dos orientaciones en la existencia de múltiples desempeños al apoyar la formación inicial de los estudiantes normalistas. Se perciben así significados e interpretaciones que son vigentes en el personal docente con la titularidad de un curso –o más-, normado y/o con orientación curricular de planes y programas de estudio, que de igual forma orientan la gestión institucional, a corto, mediano y largo plazo, como está estipulado en la mayoría de las misiones y visiones de estas escuelas, en el marco de la planeación estratégica que actualmente predomina.

En el abordaje temporal se toca lo referente a las jornadas de planeación semestral en el ciclo escolar 2019-

2020, considerando que desde el segundo semestre del ciclo escolar 2015-2016, se propone una serie de temáticas de corte estatal, que llevan a buscar el trabajo colegiado consensuado, con una mirada de corte institucional, antes se hacía por oficio, ahora mediante un documento más amplio. En el ciclo escolar 2019-2020, una instancia con gran incidencia en la docencia de las normales de la Entidad, y claro en la Institución, es la existencia de una Unidad de Seguimiento a Planes y Programas de Estudio -bajo los principios de la Norma ISO, en el marco de un Sistema de Gestión de la Calidad (SGC), bajo la modalidad multisitio-, expresando su misión de la siguiente forma:

La subdirección de Educación Normal gestiona las condiciones óptimas de participación colegiada y corresponsabilidad entre las Escuelas Normales del Estado de México, como Instituciones de Educación Superior, para asumir el desafío de la formación de docentes idóneos en el marco del Servicio Profesional Docente, a través de una conciencia de frontera que responda a las exigencias sociales, culturales, políticas y económicas actuales. Logra perfilarlas como instituciones de prestigio por el desarrollo de programas educativos, impacto en las decisiones políticas y reformas que transforman el país, con justicia, equidad, pluralidad y respeto irrestricto a los derechos humanos

Esta misión del Sistema de Gestión de la Calidad de las normales del Estado de México, se despliega al interior de las instituciones de manera normativa, siendo ello el centro

para la práctica docente con dos procedimientos: elaboración de la planificación docente –primer procedimiento- y, seguimiento y evaluación a la aplicación de la planificación docente –segundo procedimiento-. Desde ambos se busca orientar la práctica docente del formador normalista que tiene una responsabilidad curricular. La docencia desde esos 2 procedimientos –que no son los únicos en la aplicación de la norma ISO en las normales-, es un punto de referencia básico, lo cual hace desde dos vertientes: lo personal y lo colegiado, aclarando que lo normado es para ambos; en el texto se argumenta y declara que prevalece lo individual en la práctica, a pesar de que abunda una propuesta normativa para la colegialidad.

En lo personal y lo colegiado, habría que tener presente que existen hábitos, costumbres y normas; forjadas al paso de los años, que generan predisposición al trabajo, lo cual se puede constatar más adelante, en el análisis de las 2 jornadas de planeación institucional, señalando los puntos que versan en cada una de ellas y rescatando lo que al respecto se informa. Figueroa Millán Lilia M. desde el año 2000 apuntaba las dificultades al respecto... hablar de la formación implica incursionar en un campo polémico y en términos teóricos, aún en construcción... (p.118), por lo que es válido expresar que el papel del sujeto es determinante, para poder construir un imaginario colectivo racional. La persona tiene así un papel preponderante en lo que se va construyendo de manera institucional.

Para ver ello, se enfocará primero lo que corresponde al docente que se expone en la propuesta curricular 2018 y posteriormente lo trabajado en la institución en el ciclo citado, dejando como pauta orientadora el nexo firme con educación básica, con la forma de plantear a la docencia.

La docencia desde lo curricular. Propuestas desde los Planes de Estudio 2018

En la Normal de Valle de Bravo, para el ciclo escolar 2019-2020, se tienen 4 planes de estudio vigentes: Plan 1999 de la Licenciatura en Educación Secundaria, con especialidad en Biología; Plan 2012 de la Licenciatura en Educación Primaria; Plan 2018 de Enseñanza y Aprendizaje, de la Química en Educación Secundaria y Plan 2018 de la Licenciatura en Educación Primaria.

En primero y segundo en el ciclo 2019-2020, se tiene Plan 2018 en Primaria, en tercero y cuarto a los Planes 2012 en Primaria y 1999 en Biología; esto se modificará para el ciclo escolar 2020-2021, con 9 grupos con Planes de Estudio 2018 y sólo 2 con Planes de Estudio 2012 y 1999; para el ciclo 2021-2022, estarán únicamente grupos bajo los Planes 2018.

En estos Planes 2018 se marcan las siguientes propuestas didácticas para el docente normalista: el aprendizaje por proyectos, el aprendizaje basado en casos de enseñanza, el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje en el servicio, el aprendizaje colaborativo, así como la detección y

análisis de incidentes críticos. Tomar acuerdos sobre estas propuestas es necesidad del colectivo y las jornadas de planeación son un espacio apropiado para ello.

La Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) señala que además de las diferencias, en común orientan el aprendizaje del estudiante. En este punto es necesario tener presente que de acuerdo a los Planes 2018, los docentes deben promover la adquisición de saberes disciplinares, el desarrollo de habilidades y destrezas, la interiorización razonada de valores y actitudes, la apropiación y movilización de aprendizajes complejos para la toma de decisiones, la solución innovadora de problemas y la creación colaborativa de nuevos saberes, como resultado de su participación en ambientes educativos experienciales y situados en contextos reales. A nivel federal, la Secretaría de Educación Pública lo ha expresado en términos afines.

Las Escuelas Normales deben contar con los instrumentos necesarios para cumplir a cabalidad con su misión tomando como referencia los tres elementos fundamentales del proceso de construcción de saberes: los educandos, el magisterio y los planteles educativos. Esta es la visión del Presidente de la República, Lic. Andrés Manuel López Obrador y del proyecto de Nación de la Cuarta Transformación que ha reivindicado el papel histórico del normalismo en México. (SEP. 2020)

Esa concepción sobre el papel del docente, al interior de un triángulo de interacción; marca una situación de equidad

con elementos igual de valiosos: los alumnos y las escuelas. ¿Cómo avanzar en ello?, ¿cómo aplicarlo?, indudablemente que el trabajo demanda partir de lo personal, pero para tener congruencia implica el diálogo, el debate, el consenso y el disenso, el ponerse sobre la mesa. Después de hacer lo anterior, el docente que labora en las escuelas normales, podrá actuar profesionalmente, con principios afines en el colectivo de la institución, que se van construyendo y que de un semestre a otro se van ajustando. Las jornadas de planeación semestral, son espacios donde se puede analizar “la complejidad de la realidad educativa y se destaca la necesidad de conocer, desde las voces de los actores, las evidencias empíricas que develan el ejercicio profesional” (Prieto Parra, p. 07). Para las Normales, específicamente el INEE acotaba “... el perfil de los docentes de licenciatura de las escuelas normales públicas no dista mucho del que tienen los docentes de otras IES..” (2018, p. 41) De esta forma, los docentes tienen posibilidades de un desempeño profesional apto.

“El cambio organizacional para la mejora de la formación” Primer semestre del ciclo escolar 2019-2020

Para esta jornada semestral, la Subdirección de Educación Normal en la Entidad, emitió un documento orientador “Criterios para la 1er Jornada Académica de Actualización de la Planeación Institucional del Ciclo Escolar 2019-2020

de las Escuelas Normales del Estado de México”, el documento contiene: referentes básicos. políticas estatales, estrategias estatales, objetivos estatales, metas estatales, criterios, programa y agendas de trabajo.

En el documento se enfatiza que a nivel federal -Plan Nacional de Desarrollo-, sobre política social, el derecho a la educación, se encuentra en un proceso de diálogo “para construir un nuevo marco legal para la enseñanza” (p. 03). A nivel estatal, entre otras cosas se busca en la estrategia 1.3.5 Impulsar el fortalecimiento y transformación de las escuelas normales e instituciones de educación superior formadoras de docentes. En las Políticas Estatales (p.04), para el personal académico de las Escuelas Normales Públicas del Estado de México (ENPEM) señala varias orientaciones sobre la docencia.

2. Todo el personal académico de las ENPEM deberá presentar, formalizar y atender la planificación de la carga horaria diversificada y de los procesos que impliquen sus responsabilidades de docencia, tutoría, asesoría, investigación, gestión y difusión académica... (incluye tiempos completos y horas clase)

En lo estatal, se marcan 6 acciones básicas para los formadores de docentes, proponiendo un hacer profesional que rebasa a los hábitos y las costumbres. La normatividad se muestra como punto de referencia. La SEP había señalado en 2018: “este tipo de docente cuenta con la

capacidad de planear y evaluar las estrategias de las que se vale” (p. 15).

4. Todas las ENPEM deberán incorporar y consolidar, en el marco del Sistema de Gestión de la Calidad, la certificación de los procesos académicos de: Docencia, Investigación, Extensión y Difusión, Movilidad Académica, Formación Continua y Seguimiento a Egresados, además de impulsar y/o mantener la acreditación de programas educativos.

Es el primer año, donde la parte académica entra de lleno al SGC, siendo motivo de aplicación de la Norma ISO. Cuando se inició en el año 2009, estaban 3 instancias administrativas: control escolar, recursos financieros y recursos humanos.

5. Todos los académicos de tiempo completo de las ENPEM; deberán generar, aplicar y publicar en el transcurso del ciclo 2019-2020, de manera colegiada, preferentemente, un producto de investigación que incida en el fortalecimiento y transformación de la institución. (antes de la pandemia).

Una meta ambiciosa, que trastocará los hábitos y costumbres de buena parte de los docentes, pero que ha de permitir el trabajo colectivo productivo, externando lo que pasa dentro y fuera del aula, siendo un avance más –cuando se efectúe- en la construcción del perfil de desempeño del docente de las normales.

6. Directivos, académicos y estudiantes de las ENPEM deberán participar en el programa institucional de vinculación y movilidad académica, considerando sectores sociales, organismos especializados e instituciones pares a nivel local, estatal, nacional e internacional y aplicar las experiencias y productos generados, en la mejora de procesos académicos, de organización, gestión y funcionamiento de la institución.

La movilidad en la Normal de Valle de Bravo, ha tenido la experiencia de 3 estudiantes y un docente a Canadá, de un directivo a España, cerrando con un docente a Francia. Cabe mencionar que las 5 personas han salido bajo el financiamiento de programas federales al respecto.

“7. Directivos y académicos de las ENPEM deberán fortalecer la identidad y mística normalista en los estudiantes a través del currículo formal, actividades de formación complementaria, celebración anual del normalísimo y la correspondiente a la fundación de la institución...” (17-SEP).

La situación tan traída y llevada de la identidad normalista, que en el Plan 1999 se tocaba en el campo 4 del perfil de egreso y en el 2018 se centra en 6 dimensiones, que se enfocan en el aprendizaje, en las competencias y tienen flexibilidad curricular (DGESPE-CEVIE, planes de estudio 2018).

9. Directivos, académicos de las ENPEM deberán participar de la docencia y contribuir en formación de los estudiantes, ejercerse académica y profesionalmente bajo principios de no violencia, inclusión, respeto a la diversidad multicultural, reconocimiento de comunidades indígenas y pueblos originarios, además del valor de la inteligencia socioemocional...

A partir de las recomendaciones que se tienen desde las cámaras en el Congreso de la Unión, la parte de equidad y género, prevención de la violencia, la docencia de las normales toma matices a puntualizar y evidenciarse. Las políticas así enunciadas en el texto, recuperan las tendencias en cuanto a instituciones de educación superior. Es bastante claro que el docente propuesto debe abandonar el nicho del aula, para insertarse en la vida comunitaria que existe –o debe existir– en las escuelas, marcando retos importantes dentro de la profesión.

Para la Normal de Valle de Bravo aplicar lo estatal, implicó que dentro de las 44 actividades que se planearon en el proyecto de organización, distribuidas en 7 días, referidas al docente normalista fueron 3 las directamente involucradas al respecto.

I.- Actividades de integración para el plan de curso.

- Se dio una exposición de criterios y contenido que debe tener para la elaboración, aplicación y entrega de su planeación. Se hace la observación para el caso de incumplimiento en la entrega (se realizará un informe para dar a conocer el motivo de incumplimiento). Se

hace la aclaración que para los formatos de planeación de cada plan de estudios, es tener presente el perfil de egreso de cada plan.

- En esta actividad, el centro de la misma fue el proceso de entrega y recepción del plan de curso. Predominó entonces lo que se refiere a lo normativo operativo, desde las cuestiones personales.

II.- Propósitos del Programa Institucional de Seguimiento a Planes y Programas de Estudio.

- Son dos procedimientos, sobre lo que marca el Sistema de Gestión de la Calidad: elaboración de la planificación docente y, monitoreo y evaluación de la planificación docente de asignatura y/o curso. Se hace la aclaración para los formatos de planeación de cada plan de estudio, tener presente el perfil de egreso de cada plan. Se habla de detectar debilidades y carencias que tenga el grupo al momento de aplicar el examen de diagnóstico.
- Desde lo expresado en el monitoreo, se pide a los docentes que sean respetuosos en el registro de asistencias para que los alumnos no salgan perjudicados en la evaluación final. En este procedimiento, se hacen observaciones para la realización de evidencias para entregar al responsable. Se comenta que es pertinente el tener en cuenta los instrumentos de evaluación para valorar el aprendizaje de los alumnos, considerando el tipo de reactivos como un ejercicio para el examen de conocimientos. El monitoreo a la planificación implica la participación de

coordinadores de licenciatura y docentes frente a grupo.

- Se pide que, al hablar de la aplicación de la planificación, no solo se reúnan los integrantes de academia, que se involucren los profesores horas clase para hacer ajustes o se complemente la información. Se sugiere que cuando se ausenten los docentes, se dejen guiones o una actividad y que se utilice la tecnología en los grupos.
- Se necesita una reorientación (capacitación) para la comprensión total de los planes de estudios y se evalué adecuadamente y que los alumnos entiendan los criterios de evaluación. Se demanda entregar productos con la descripción especificada para tener la evidencia adecuada.
- Lo que implicó el desarrollo de esta actividad, es la demanda del colectivo para lo normativo administrativo y la atención que al respecto se dio, es más de tipo operativo desde la misma normatividad; destacando uno de los puntos académicos que al respecto demandan: debate, argumentación y fundamentación sobre la evaluación.

III.- Evaluación del desempeño docente.

- El departamento de recursos humanos es quien presentó la información. Se marca la intencionalidad de mantener actualizado el expediente personal de cada docente que esté en la escuela.

- Se comenta que se aplicará la normatividad vigente en el procedimiento de asistencia para el personal docente y no docente.
- En la evaluación de la docencia, se tuvo más lo que es el cumplimiento en la asistencia y la entrega de lo que se demanda. Predominando un sentido operativo desde la normatividad.

Lo que se marca en las 3 actividades es mantener las prácticas docentes que en la Escuela son vigentes, interpretando desde lo personal lo que se propone a nivel estatal, quedando el reto de avanzar en la parte de formalizarlo en una orientación colegiada. De esta manera, en un primer momento se puede decir que lo particular, lo personal, prevalece en lo que corresponde el abordaje de la práctica docente que se realiza.

“Acciones colectivas para la mejora: la Normal de Valle de Bravo en Marcha.” Segundo semestre del ciclo escolar 2019-2020

La Subdirección de Escuelas Normales (SEN) del Estado, en el documento donde establece los criterios para la jornada “Criterios. 2a. Jornada Académica de Actualización de la Planeación Institucional del Ciclo Escolar 2019-2020”, marca como una categoría de análisis (de 7 que propone) a la docencia, estableciendo como opciones de tratamiento para esta categoría: reunión general, grupos focales, grupos de discusión, coloquio interno, foro interno, puesta en

común, y análisis entre pares (interinstitucional). Específicamente el documento estatal para docencia señala áreas de oportunidad que los docentes de las normales deben atender.

Necesidad de mejorar la docencia con énfasis en la autonomía y liderazgo académico de los estudiantes; de diversificar las formas metodológicas de tratamiento curricular, de fortalecer la docencia con base en herramientas tecnológicas, sistemas de información y de comunicación virtual e interactiva, uso de segundo idioma en procesos de tratamiento curricular y procesos áulicos, de fomentar en la docencia el desarrollo de capacidades y habilidades lectoras (más que hábito por la lectura) y producción de texto de diversos tipos y niveles de complejidad, acorde a requerimientos curriculares de formación. (SEN. 2020)

Se recupera en buena medida lo que corresponde a la propuesta de los planes 2018, conforme a los enfoques: centrado en el aprendizaje, basado en las competencias y la flexibilidad curricular. Los conceptos que prevalecen son autonomía y liderazgo de los estudiantes, metodologías de tratamiento curricular –centradas en la enseñanza situada de Díaz Barriga- tecnologías, interacción, segundo idioma, capacidades y habilidades lectoras –muy remarcado en la Nueva Escuela Mexicana- y producción de textos.

La Normal de Valle de Bravo, para atender esto en una semana (del 27 al 31 de enero), tiene 27 actividades, de las

cuales para abordar lo que corresponde a la docencia que ejercen los formadores propuso actividades.

- I. Planificación, seguimiento y evaluación de la docencia.
Características de intervención: metodología y estrategias de enseñanza-aprendizaje.
- Se informa por la responsable del seguimiento a planes y programas (RSAPPE). Quien primero separa cada una de las 4 licenciaturas que se tocan: primaria plan 2018, primaria plan 2012, secundaria especialidad en biología plan 1999 y, enseñanza y aprendizaje de la química plan 2018. Actualmente ya se tienen los procedimientos sobre el seguimiento y evaluación de la planificación docente acorde al SGC, el departamento de recursos humanos entrega el oficio de funciones.
- El primer día de planeación debe dar a conocer los nombramientos de funciones, así como dar a conocer los criterios conforme al SGC para el diseño de la planificación docente. Para la entrega son 4 días hábiles por curso una vez dada a conocer la plantilla para la entrega de la planificación. El RSAPPE tiene 7 días para revisar y el docente tiene 2 días hábiles para realizar las correcciones de la planificación.
- Revisadas todas las planificaciones se elabora el informe. De acuerdo a los criterios del SGC un docente no puede entrar al grupo a impartir clases si la planificación docente aún no está autorizada. Con la información anterior, se elaboró el plan de mejora (Dirección, Formación Inicial y RSAPPE).

- Criterios y aspectos a considerar en la planificación del curso: portada y datos de identificación; justificación de la planificación, propósitos de la experiencia curricular, descripción del tratamiento pedagógico–didáctico. En lo que corresponde al diseño del plan: letra arial 12. Para el trabajo de elaborar la planeación. El plan de curso se entrega en físico y digital. Debe ir firmado por el docente y jefe de grupo. Si hacen falta algunos criterios en la planificación docente cuando se entregue, se regresará la misma al titular, para que la entregue completa. No modificar los formatos de la planificación docente. El responsable del seguimiento a planes y programas de estudio, recupera las firmas de la titular de formación inicial, del subdirector académico y la directora de la escuela normal.
- La evaluación debe ser sumativa y formativa, para que se tengan en primera línea los aprendizajes. Esto debe estar en los 62 cursos aproximadamente se atenderán durante el segundo semestre.
- En los 3 días hábiles de cada mes entregar a RSAPPE el avance programático de cada curso. El primer lunes de cada mes, entregar el avance programático de cada curso (para la elaboración del informe de los avances de los cursos), entre todos armar un solo diagnóstico del grupo.
- Compartir con los docentes la información referente al conocimiento del grupo (de acuerdo al grupo que se va a atender).

Con la salvedad de la insistencia en la forma de evaluación, la actividad giró en torno al plan de curso, en su forma de elaborar, en sus características y forma de entrega. Una situación más operativa desde lo que se establece en la normatividad. Gagne y Brights desde 1976 señalaban que “..el aprendizaje deseado no puede tener lugar en un solo momento” (p. 115), que era necesario planificar una serie de actividades, para que pudiera darse en ocasiones distintas. Ambos señalan que “planificar programas de enseñanza es tarea pertinente a todo curso o currículo” (ibid). Teniendo claro que si bien es pertinente el hacer una planeación al inicio del semestre (donde se trabaja así), es necesario entender que ante la diversidad de actuaciones por parte del docente, deben darse afinidades en los desempeños profesionales.

II. Prospectiva del Departamento de Formación Inicial.

- En el proyecto 6 de formación inicial que se refiere a seguimiento a planes y programas de estudio, se tienen los antecedentes de: entrega del 100% de las planificaciones y se manejó una guía para la revisión de la planificación docente; se elaboró el informe de incidencias de la planificación docente, que permitió el diseño de la mejora de acuerdo a las incidencias encontradas.
- Para este segundo semestre se tienen los retos de: la entrega de un informe final; la entrega a tiempo de los informes a la implementadora del SGC y el trabajar de manera colaborativa con las instancias involucradas.

- En las estrategias de mejora se tiene que se debe buscar que los 36 docentes asistan a la jornada de planeación y conforme lo marca cada uno de los procedimientos (2), elaborar un cronograma de reuniones.
- En lo que corresponde al procedimiento 2: monitoreo a planes y programas de estudio, se elaboró un proyecto para llevarlo a cabo, con apoyo de los integrantes de las academias; se aplicó a una muestra de alumnos las encuestas de satisfacción al cliente y se diseñó un instrumento para la observación de la práctica docente del formador normalista. En los retos está la entrega de los informes al implementador del SGC.

En lo que se tocó, es clara la intencionalidad de la elaboración y entrega de informes, para entregar a tiempo, lo cual disminuye el papel de lo académico. A nivel federal en el Sistema Básico de Mejora (SBM), se tiene claridad sobre ello y se busca que se observe al interior de cada institución.

... dentro del SBM se contemplan cuatro condiciones, entre las que destaca la descarga administrativa, la cual deberá ser entendida como la simplificación de los procesos administrativos de los centros escolares, con el propósito no sólo de reducirlos, sino de orientarlos predominantemente hacia una pertinencia académica. Así pues, se busca que la labor de las escuelas priorice lo académico por sobre lo administrativo... (Alonso Ruíz R. J. 2018)

involucradas al respecto.

III. Informe del Departamento de Recursos Humanos.
Proyecto 4. Evaluación del desempeño docente.
Primer semestre, ciclo escolar 2019-2020.

- Estadísticamente se tenía al inicio del ciclo escolar 2019-2020 a 47 docentes, desglosados en 3 directivos, 23 personal de tiempo completo (PTC) y 23 personal horas clase (PHC), incluyendo 7 docentes que son personal de banda de marcha. En el ramo de habilitación, hay 2 directivos que cuentan con estudios de doctorado y 1 con maestría, 10 titulados de licenciatura y 13 con maestría, en el PTC; en PHC, 1 con preparación menor a licenciatura, 1 con licenciatura concluida, 10 titulados de licenciatura y 11 con maestría.
- Señala el documento como área de oportunidad el recuperar la información de los diferentes departamentos para realizar de manera más objetiva la evaluación.

La actividad marca más la parte normativa de recuperación de evidencias, para poder realizar el apartado sistemático del programa de evaluación del desempeño docente.

Conclusiones

En las actividades de docencia como titulares de curso, en todos los semestres se les brinda tiempo para su realización, sin embargo, se deja al uso e interpretación personal de los

titulares, en cuanto a los procesos de reflexión y análisis de ello. El principal apoyo de tipo institucional, está en el proporcionar los formatos para la planeación y su respectiva explicación, con lo que en solitario se construye la planificación del curso.

Los docentes de la normal necesitan tener concepciones afines en términos y procesos de la práctica docente (referida a la planificación y su aplicación), con la que prevalece en la educación básica, no en un sentido de repetición, mecanización –propio de la escuela tradicional– sino en un proceso de interpretación y reflexión, que primero lleve a que se conceptualice la formación inicial docente, y después se contextualice en compañía de los alumnos normalistas. Hay que tomar en cuenta, que los planes 2018 se refieren a una docencia contextualizada, desde estrategias metodológicas como lo son el aprendizaje por proyectos y el aprendizaje basado en problemas –por citar algunos-. Como lo señala Adolfo Sánchez Vázquez: “Debemos reconocer y respetar la identidad y la libertad de las otras partes de expresar su ideas o preferencias en su forma de vida y reconocer que son, al igual que nosotros, sujetos libres y autónomos...” (2011:p. 01). Al reconocer la diversidad, estaremos en la posibilidad de avanzar a la parte social, a cierta afinidad de lo colectivo, que es lo deseable en la formación inicial docente, siendo las jornadas de planeación semestral en las escuelas normales, uno de los espacios más apropiados para ello.

El trabajo que cotidianamente se hace en las aulas, debe ser ejemplo referencial; ello aplica a todos los semestres en

los que se tiene la formación profesional inicial para el ejercicio de la docencia; para que al ser congruentes el pensamiento y la acción, sea una realidad el que la diferencia genera el crecimiento, el que la diferencia es diversidad, no disparidad, lo que permite la interacción y tránsito entre lo personal y lo colectivo-colegiado, siendo ello una situación clara de mejora necesaria en la formación inicial docente; en esto es claro que el futuro de estos tiempos ha cambiado, ya no es el que se pensaba. La nueva normalidad se asoma a la escuela y viene para hacer cambios importantes.

REFERENCIAS

- Alonso, Ruíz Rogelio Javier. (2018). La descarga Administrativa: quimera de las escuelas mexicanas. En Educación Futura. Revista Electrónica. Noviembre.
- Cano Elena. (2005). Como mejorar las competencias de los docentes. Edit. Grao. Barcelona España.
- Cienfuegos Velasco, María de los Ángeles, et.al.. (2017). Diálogos en la Praxis: miradas y saberes de los actores educativos. Universidad Autónoma del Estado de México. Toluca, Estado de México.
- Ducoing Watty, Patricia. (2013). La Escuela Normal. Una mirada desde el otro. Universidad Nacional Autónoma de México. D.F. Escuela Normal de Valle de Bravo.
- _____ (2020). El cambio organizacional para la mejora de la formación. Informe de la Jornada Académica de Institucional de Planeación del primer semestre. Agosto de 2019. Ciclo escolar 2019-2020. Valle de Bravo, Méx.

_____(2020). Acciones colectivas para la mejora: la Normal de Valle de Bravo en marcha. Informe de trabajo de la jornada de planeación Institucional del segundo semestre. Febrero de 2020. Ciclo escolar 2019-2020. Valle de Bravo, Méx.

_____(2020). Informe semestral del procedimiento 1: elaboración de la planificación docente. Seguimiento a Planes y Programas. Primer semestre del ciclo escolar 2019-2020. Febrero 6 de 2020. Valle de Bravo, Méx.

Figuroa, Millán Lilia. M. (2000). La formación de docentes en las escuelas normales: entre las exigencias de la modernidad y las influencias de la tradición. En Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. Vol. XXX, núm. 1. 1er trimestre. Pp. 117-142.

Gagne, Robert M. y Leslie J. Briggs. (1976). La planificación de la enseñanza. Trad. Jorge Brash. Edit. Trillas. México.

Medrano, Camacho Verónica y Elba Ramos Ibarra. (2019). La formación inicial de los docentes de educación básica en México. Instituto Nacional de Evaluación de la Educación. Ciudad de México.

Subdirección de Escuelas Normales. Gobierno del Estado de México.

_____(2017). Micrositio del Sistema de Gestión de la Calidad. Misión y Visión. Recuperado el 09 de junio de 2020 en <https://enpmsgc2017.wixsite.com/iso9001/mision-y-vision>

_____(2019). Criterios para la 1er Jornada Académica de Actualización de la Planeación Institucional del Ciclo Escolar 2019-2020 de las Escuelas Normales del Estado de México. Toluca, Méx.

_____(2020). Criterios. Jornada académica de actualización de la planeación institucional del ciclo escolar 2019-2020. Segundo semestre. Ciclo escolar 2019-2020.

- Muñoz Mancilla Martín y Arturo Barraza Macías. (2019). La formación docente en las escuelas normales. De historia de bronce a un futuro complejo”, en Formación Docente. Reflexión Docente e Indagación en sus Dimensiones Constitutivas. Ed. Red Durango de Investigadores Educativos. A.C. México.
- Perrenoud, Ph. (2008, Junio). Construir las competencias, ¿es darle la espalda a los saberes?. Red U. Revista de Docencia Universitaria, número monográfico I1 Formación centrada en competencias (II). Recuperado el 9 de junio de 2020 en http://www.redu.m.es/Red_U/m2
- Prieto, Parra Marcia. (2010). La investigación en el aula: una tarea posible. Ministerio de Educación, Universidad Católica de Valparaiso. Chile.
- Sánchez, Vázquez Adolfo. (2011). Anverso y reverso de la tolerancia. Recuperado el 10 de junio de 2020, en <https://almabasesfilosoficas.blogspot.com/2011/09/adolfo-sanchez-vazquez-anverso-y.html>.
- Secretaría de Educación Pública. Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación. Centro Virtual de Innovación Educativa. Planes 2018. Recuperado el 11 de junio de 2020 en <https://www.cevie-dgespe.com/index.php/planes-de-estudios-2018/121>.

LA INVESTIGACIÓN EN LA ENVB: RETOS, REFLEXIONES Y PERSPECTIVAS

Laura Ramírez Jaramillo

Las Escuelas Normales a partir de 1984 al ser elevadas a Instituciones de Educación Superior¹⁶ (IES), han enfrentado retos y problemáticas con la puesta en marcha de nuevas directrices tipificadas para todas las instituciones de educación superior; normativas nacionales que se aplican con base al artículo tercero constitucional, a través del Decreto de la Ley General de Educación,¹⁷ capítulo V respecto al fomento de la investigación, la ciencia, las humanidades, la tecnología y la innovación, establece su impulso como camino a la excelencia educativa y a la expansión de fronteras.

Al integrarse como IES a las normativas nacionales, la investigación se convierte en una función sustantiva que deben desarrollar los docentes de tiempo completo (PTC), para dar atención, se igualan al marco de políticas públicas para promover la investigación científica como las que emite el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología CONACyT, las orientaciones que aporta la ANUIES (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior) así como el Programa de Mejoramiento del

¹⁶ Ver Acuerdo Secretarial N. 135 de la Secretaría de Educación Pública.

¹⁷ Decreto pro que se expide la Ley General de Educación, Diario Oficial 30 de septiembre de 2019.

Profesorado (PROMEP) ahora PRODEP.¹⁸ Orientaciones que posicionan la investigación como elemento que eleva la calidad de profesionales académicos, sin embargo, su atención denota ser centros escolares en desventaja ya que, a diferencia de otras IES, no cuenta con la autonomía de gestión, financiera, de diseño curricular, evaluación y recursos, así como en aspectos de mejoramiento académico.

Sin embargo, desde el interior de estas instituciones, la investigación educativa, se convierte en un eje prioritario, para el mejoramiento de la formación de futuros docentes y se posiciona como un medio para dar respuesta a fenómenos educativos aún controversiales en estos espacios escolares.

En las últimas décadas, se posiciona para coadyuvar a la transformación educativa, como medio que haga frente a dicotomías entre lo pedagógico y disciplinar, entre lo teórico conceptual y metodológico, entre lo objetivo y lo subjetivo, entre profesores técnicos y los profesionales de la educación.

A la fecha, es necesario construir puentes para desarrollar en los docentes y alumnos las habilidades de pensamiento complejo, de construcción del conocimiento conceptual desde lo metodológico y social, con fundamento en lo epistémico, pedagógico, didáctico y tecnológico (Pedroza, 2016, p. 4); con el firme propósito de responder a la metamorfosis constante del mundo globalizado.¹⁹

¹⁸ Programa de Desarrollo Profesional (PRODEP).

¹⁹ La globalización entendida en términos de deflación, desmantelamiento de servicios públicos, privatización, crecimiento de capital y polarización social (Anderson, P. 2003)

A más de 30 años de constituirse como IES, la investigación no ha tenido el impacto deseado por diversos factores, las desventajas continúan siendo latentes, aspectos que han limitado su impulso como la ya mencionada ausencia de programación presupuestal por parte de las políticas públicas gubernamentales, situación que ha debilitado el fortalecimiento de condiciones en estructura institucional y académica, situación que se refleja en la débil infraestructura, equipamiento, conectividad, así como en la estructura académica en aspectos de mejoramiento del profesorado respecto a la profesionalización docente con estudios de posgrado, capacitación, e inclusive de reconocimiento en las políticas nacionales.²⁰

Problemáticas varias que develan ser estas instituciones aún arenas culturales empantanadas en constante lucha por la transformación (Mcleren P., 2010). Por ello, investigadores como Schmelkers (2017) y Torres (2016) entre otros; expresan la necesidad de establecer políticas globales, nacionales y locales, así como estrategias institucionales para hacer de este proceso una práctica cotidiana en el hacer diario de la formación docente.

Lo relatado se reconoce como realidades que han transitado en la vida de las escuelas normales, y en este escrito, se recuperan para ser analizados con una mirada crítica y holística, para describir las experiencias vividas como integrante del Departamento de Investigación e Innovación Educativa (DIIE), aspectos que son motivo de

²⁰ Véase ponencia. “La investigación Educativa en las Escuelas Normales: Contrastes y Avances (COMIE, 2017) en comie.org.mx/congreso/memorielectronica/v14/doc/2821.pdf.

análisis para reflexionar los retos y su atención como medio para plantear nuevas perspectivas.

La intención es comprender los hechos que han influido en la situación actual respecto a la investigación mediante un análisis retrospectivo; implica penetrar en el mundo de realidades objetivas y subjetivas, y a través del pensamiento dialéctico reflexivo, identificar los valores negados para comprender causas y considerarlas áreas de oportunidad que permitan la construcción de nuevas estrategias y rutas de atención desde las posibilidades estructurales de la escuela normal.

Evolución de la investigación en la ENVB

Desde el año 2008 mediante el acuerdo-GT-EN-3^a.13,²¹ la ENVB al igual que todas las escuelas normales del país, es considerada para participar bajo las reglas de operación PROMEP²² -actualmente PRODEP-,²³ en un primer momento, se incorpora con la finalidad de fortalecer la planta académica para el mejoramiento del profesorado en su desempeño docente; posteriormente, para integrar procesos sustantivos para el logro del perfil deseable mediante la atención de actividades que se enmarcan en las

²¹ Silva-Montes, C. y Castro-Valles, A. (2014). Los cuerpos académicos, recursos y colegialidad forzada. Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 22 (68). Disponible en: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n68.2014>

²² Programa de Mejoramiento del Profesorado.

²³ Programa para el Desarrollo Profesional Docente.

reglas de operación que emite el organismo;²⁴ y finalmente impulsan estas tareas para el registro de Cuerpos Académicos (CA), con el objetivo de compartir en grupos colegiados proyectos de investigación y LGAC,²⁵ para ser valorados en diferentes etapas según su desarrollo.²⁶ La incorporación al programa tuvo como propósito constituir una renovada comunidad académica mediante mejoramiento con estudios de posgrados registrados en el padrón de calidad con apoyo de becas así como financiamiento para el desarrollo del proceso investigativo (Gov.mx, 2020).²⁷

La institución registra según documentos institucionales, un avance sustantivo en el año 2014, con el logro del perfil deseable de una docente participante, que, mediante gestión, es beneficiada para realizar estudios de doctorado en una institución perteneciente al PNPC,²⁸ en la modalidad escolaridizada, que al no dar continuidad en las tareas sustantivas se pierde el registro.

Lamentablemente, a más de diez años de distancia de ser consideradas en los programas federales, la ENVB no refleja objetivamente las metas propuestas, las causas son diversas; entre las que ya se mencionaron, también se identifican factores internos como la escasa profesionalización de

²⁴ Las actividades sustantivas de PRODEP se centran en el desarrollo equilibrado de la investigación, docencia, tutoría, asesoría, gestión y vinculación-extensión. (ver en <http://www.dgesu.ses.sep.gob.mx/prodep.htm>).

²⁵ Líneas de Generación y Aplicación del Conocimiento

²⁶ De acuerdo a las reglas de operación PRODEP, con fundamento a las convocatorias que emite el organismo, los CA transitan de Cuerpos Académicos en Formación (CAEF), Cuerpos Académicos en Consolidación (CAE) y Cuerpos Académicos Consolidados (CAC).

²⁷ Ver dgesu.ses.sep.gob.mx/PRODEP.htm.

²⁸ Programa Nacional de Posgrado de Calidad.

docentes como investigadores, poco interés de intervención de la estructura académica en el desarrollo de estas tareas así como la constante movilidad de personal en el DIIE, y en lo nacional continúa la omisión de presupuesto para impulsar el proceso.

Lo descrito, ha desfavorecido el aprendizaje de habilidades investigativas de manera colegiada impactando en la baja producción, difusión y divulgación del conocimiento y como consecuente, en el logro de docentes con perfil deseable; de igual manera, el desarrollo de docencia sin perfil promueve la desarticulación entre generación del conocimiento y práctica docente. Aspectos varios que han sido obstáculo para abrir el camino para el registro de un CA, y como una dualidad, ha empoderado la ideología cultural que arraiga la permanencia de la tradición normalista enclavada en el pasado con procesos endógenos donde prevalece el sentido del hacer del científico técnico (Giroux, 2004), así como el desarrollo de la investigación insulada desde la perspectiva individual (Ducoing, 2013).

Sin embargo, para dar respuesta a las nuevas realidades y con la necesidad de ser reconocida como una IES que produce y difunde conocimiento científico, impulsa la investigación con políticas institucionales con base a normativos nacionales y estatales; y en la planeación estratégica desde el Programa de Desarrollo Institucional (PDI), se diseñan rutas de trabajo considerando las características organizativas del contexto escolar; toma como área de oportunidad la participación en programas federales y estatales para proyectar la atención de objetivos,

metas, estrategias y acciones específicas, el propósito es la obtención de recursos que impulsen las actividades propias del proceso investigativo para hacer frente a una diversidad de retos y problemas,²⁹ también se considera ser un medio para hacer tangibles los avances en el proceso.

De manera paralela, se busca romper con paradigmas y hábitos anclados en la tradición institucional en pensamiento y acción, mismos que limitan se proyecte como una renovada comunidad científica.

Las políticas institucionales derivaron en los últimos ciclos escolares la puesta en marcha de las siguientes estrategias:

- La integración de tres docentes tiempo completo (PTC) al DIIE con estudios de posgrado desde el ciclo escolar 2016-2017, para participar con el desarrollo de proyectos de investigación de manera colegiada, así como en la producción de textos.
- Desarrollar investigación colegiada para vincular el diario hacer del docente en la investigación, como medio que fortalezca el desarrollo de capacidades y habilidades investigativas entre la interacción docente,

²⁹ Desde el año 2006, se participa en el Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales, mismo que ha tenido un transitar en versiones (PEFEN 1.0 en 2006, PEFEN 2.0 2007, PEFEN 3.0 2008, PEFEN 2009-2010, 2011-2012, 2013, 2014,) mismo que se implementa en lo estatal e institucional con la nominación del Programa de Fortalecimiento Estatal de Educación Normal (ProGEN), y el Programa de Fortalecimiento de la Escuela Normal (ProFEN); para el 2015 se articula al Programa de Fortalecimiento de la Calidad en Instituciones Educativas (PROFOCIE), transformado en el 2016, 2017, 2018 en el Plan de Apoyo a la Calidad Educativa y la Transformación de las Escuelas Normales (PACTEN), actualmente es denominado EDINEN (Estrategia de Desarrollo Institucional de la Escuela Normal).

idea que se recupera de Díaz Barriga (2014), quien expresa: en investigación se aprende a investigar investigando, donde los académicos se apoyan y orientan en el proceso (p. 43).

- Impulsar la producción, difusión y divulgación del conocimiento de manera colegiada mediante la estrategia de autorías y coautorías.
- Gestionar la participación en redes académicas con instituciones que tengan conformado y registrado un CA para propiciar acompañamiento en el desarrollo de proyectos de investigación y generar vínculos con LGAC, mediante la integración de comunidades de aprendizaje, acciones que dan oportunidad de generar medios para la integración del CA, ya que, como señala Fullan (2000,p. 59) citando en (Galvan G. Ramírez S. y Sonto Q., 2017, p. 6), el trabajo en comunidades de práctica permiten dar voz a las intenciones de los docentes, para enfrentar suposiciones y creencias como medio para trascender, transformar y democratizar el conocimiento.

Con la puesta en marcha de las estrategias descritas, es como la autora del texto inicia una nueva etapa de experiencias en el campo de la investigación; tres años de vivencias algunas exitosas que evidencian avances sustantivos en el proceso, otras continúan en el trayecto como aspectos prometedores de mejora y de aprendizaje y unas terceras no reflejan éxito algunas provocando frustración por no lo lograr la meta deseada al no concretizar algunas acciones planeadas.

Las razones son varias, no se ha logrado abatir el problema de financiamiento para mejorar y fortalecer las condiciones de infraestructura, conectividad, actualización y capacitación. Por otro lado, a la fecha, se ha acotado la brecha de habilitación docente con estudios de doctorado con recursos propios de docentes, sin embargo, continúa ausente la habilitación con un enfoque formativo en la investigación, los docentes han priorizado realizar estudios de posgrado con sentido profesionalizante. Otra limitante en lo escolar, es contar con una estructura académica insuficiente para el desarrollo de programas educativos y atención a diferentes áreas y departamentos de la organización institucional en lo académico y administrativo, ya que cada vez somos menos los que formamos parte de la comunidad docente y más las responsabilidades que asumimos para atender la oferta educativa; de igual manera, la constante movilidad de integrantes del DIIE ha sido también un factor limitante; desde el año 2016 y en los ciclos escolares subsecuentes, solo se ha logrado la permanencia de un PTC.

Lo anterior, arraiga en la institución las inercias culturales en este campo, ya que son elementos que fortalecen la resistencia, el confort y poca autoexigencia para proyectarse como docentes productores del conocimiento.

Sin embargo, y a pesar de estas problemáticas, todo lo vivido, se traduce en aprendizaje, para no desistir en la búsqueda de nuevas alternativas que mejoren el desarrollo

de la investigación con el fin de caminar hacia la meta deseada.

Entre los avances progresivos que se han cristalizado en estos últimos ciclos escolares de manera tangible, se distingue lo siguientes:

La construcción del diagnóstico de investigación como medio que evidencia diversos fenómenos educativos dignos de atención, mediante la valoración de normativos y enfoques, se distinguen posibles rutas de atención.

Una nueva dinámica se impulsa para el desarrollo de la investigación para transitar de lo individual a lo colaborativo, para ello, fue necesario comprender que la colaboración en un proyecto de investigación implica el trabajo conjunto de los participantes; desde la idea de Wagner (1997) citado en (Boavida y Da Ponte, 2011, p. 4), donde los actores involucrados profundizan de manera conjunta y mutua en el conocimiento desde sus diferentes ámbitos de participación y competencias cognitivas, desde esta perspectiva es necesario que los involucrados compartan objetivos e intereses comunes para concretizar formas y medios mediante el diálogo reflexivo y el aprendizaje mutuo.

Para el caso de la institución, el proyecto de investigación en colaboración se construye desde un documento raíz con fundamento epistémico, teórico-metodológico, parte de la dimensión pedagógica y asume como objeto de estudio las prácticas profesionales para estudiar como fenómeno educativo el proceso de intervención de docentes en formación y docentes

formadores; con posibilidad de que se articulen diferentes líneas temáticas que permitan desagregar otros trayectos y caminos a investigar, vinculados a uno en general, en campos temáticos como: enfoques curriculares, procesos de intervención docente, enfoques disciplinares para educación básica así como análisis de reflexión de la práctica, todas vinculadas a la LGAC, para contribuir al desarrollo de competencias profesionales de los futuros docentes.

Desde la perspectiva cualitativa y a partir de la dinámica colaborativa, se han valorado las interacciones de la teoría y práctica durante el proceso pedagógico, al considerar desde el deber ser la racionalidad de enfoques curriculares de planes y programas de estudio con las realidades que imprime el docente (formador y en formación) durante el proceso de intervención pedagógica que implica la relación de la planificación, la intervención y reflexión de la práctica docente.

Derivado de la estrategia de investigación colaborativa, se ha gestionado la producción y difusión del conocimiento de manera colegiada en términos de autoría y coautoría como una forma tangible de colaboración científica (Glanzel y Schubert, 2004) citando en (Olivera B., Peralta G, y García G, 2018), Glanzel (2002), Vieira y Gomez (2010), Gazni Didegah, 2011) entre otros, argumentan que la producción científica en coautoría es positiva en cuanto a la visibilidad de resultados ya que fortalecen el mérito científico y fortalecen el sentido multidisciplinar. Este rubro ha trascendido en la institución con las relaciones de afinidad en lo interno trascendiendo esta dinámica en la

integración de redes académicas con investigadores de otras IES, logrando la producción científica transdisciplinar. En lo institucional, esta dinámica ha sido una fortaleza al impulsar la difusión y divulgación de la producción científica generada en capítulos de libros, revistas arbitradas y memorias con registro ISBN y ISSN.

Otro avance sustantivo se refleja en la divulgación del conocimiento como actividad obligada de todo investigador, aspecto que lleva a los participantes, a enfrentar retos sobre el compromiso que implica mostrar los resultados con rigor científico en lo realizado desde su quehacer investigativo. Gerard Fourez (1992) citado por (Espinosa S., 2010) define la divulgación como “una actividad de relaciones públicas de la comunidad científica que se interesa por mostrar lo que los científicos son capaces de hacer, [...], es decir, se trata de explicar al público lo que hacen los científicos con el conocimiento para democratizarlo, realimentar desigualdades y comunicar resultados (pp. 5-6).

La divulgación del conocimiento se ha impulsado con la asistencia en eventos académicos como congresos y foros académicos de corte local, estatal y nacional; para hacer realidad la participación, se realiza con base a la política institucional (solo se asiste con producción académica aprobada) y mediante gestión de recursos de programas federales, autogenerados y autofinanciamiento.

Por otro lado, el trabajo en redes académicas es una de las estrategias recientes, su gestión ha sido una fortaleza como medio para establecer vínculos con IES locales, estatales y nacionales; el propósito de integrarse a estos

grupos es contar con más elementos que posibiliten el camino al logro del registro de un CA.

Actualmente, los vínculos con redes académicas han sido con escuelas normales de la misma entidad pero ubicadas en diferentes municipios; instituciones que cuentan ya con CA registrados, que por su transitar en el proceso de consolidación diversifican sus redes con IES nacionales, aspecto que ha favorecido a la institución para proyectarse en este ámbito.

La participación en un primer momento, han sido un medio de comunicación para la difusión de proyectos de investigación, con el fin de generar sinergias en torno a los procesos investigativos como medio para compartir intereses y propósitos que contribuyan a construir y reconstruir conocimiento para consolidar comunidades de aprendizaje en líneas de generación y aplicación del conocimiento, así como fortalecer procesos metodológicos en el proceso.

La participación en redes académicas por los integrantes del DIIE, ha generado sinergias favorables al establecer vínculos desde las diferentes líneas de investigación para fortalecer la propia que se denominada “Formación y Práctica Profesional: un trayecto hacia la excelencia docente”.

La relación generada con estos grupos, ha dado apertura a establecer compromisos, profundizando lazos de comunicación para la producción científica, así como la difusión y divulgación del conocimiento, entre las acciones relevantes que se comparte es de información científica,

para participar de manera colegiada en eventos académicos de renombre científico (en entornos presenciales y virtuales).

La prospectiva de formar parte de redes académicas, es para constituir una comunidad de aprendizaje desde la investigación interinstitucional para fortalecer el proceso desde los diferentes niveles de competencia de cada uno de los participantes; se ha propuesto impulsar el trabajo en colaboración en estos grupos para interaccionar conocimiento a través del diseño de una ruta de trabajo que guíe el proceso con el acompañamiento de investigadores con experticia en el campo para consolidar el registro de un CA desde la modalidad de trabajo presencial y virtual.

Las prácticas profesionales: eje de la investigación colegiada en la ENVB

Se decide investigar las prácticas profesionales en la ENVB y ubicarlas como objeto de estudio como eje nodal de la formación inicial docente, por ser el espacio donde los sujetos tienen la oportunidad de contrastar las realidades de constructos teóricos con visiones subjetivas empíricas desde contextos educativos específicos; permite valorar la articulación teoría y práctica, reflexión y análisis del proceso pedagógico (SEP, 2012, p.17); durante su atención, se genera una relación dialéctica entre conocimiento y realidad, entre objeto y sujeto, para reconocer cómo los sujetos intervinientes construyen conocimiento (Pérez

Gómez, 2004, p. 61),³⁰ así como otorgar significados de las representaciones vividas (Carr y Kemmis, 1998, p. 106), por ello, se sitúan como un fenómeno educativo digno de vigilancia epistémica, disciplinar, pedagógica, didáctica y tecnológica para provocar la reconstrucción de las formas de pensar, sentir y actuar y constituir nuevas redes de significados (Gimeno, 2005, p. 116).

Se recupera la idea de Wilson (2009) citado en García Pedroza (2015), quien describe que las prácticas profesionales son un medio para instituir la investigación culturalmente como una actividad implícita de la formación docente, por ello, se atiende desde la dimensión pedagógica³¹ para abrir un abanico de oportunidades al problematizar, comprender y valorar con sentido crítico la relación de constructos en sentido de ida y vuelta en lo epistémico, disciplinar, didáctico y tecnológico (Sacristán, 1998, p. 12), de ahí, la necesidad de verla como un fenómeno educativo digno de vigilancia epistémica. Ver la práctica pedagógica con sentido metodológico posibilita desdibujar aspectos que fragmentan la formación; al respecto, Imbernón (2008) distingue algunos factores motivos de atención como la permanencia cultural de enseñanzas tradicionales, la ausencia de pedagogía y didáctica en el hacer y en la formación del docente, la falta de práctica referencial que conduzca a la reflexión, la ausencia de la enseñanza tecnológica entre otros aspectos (p. 51).

³⁰ Pérez Gómez, Ángel, "La cultura escolar en la sociedad neoliberal, Morata, Madrid, 1ª. Edición 2004.

³¹ Ver en C. Fierro, B. Fortoul y L- Rosas (1999). Transformando la práctica docente: una propuesta basada en la investigación acción, Ed. Paidós.

La investigación desde el eje en el proceso didáctico de intervención pedagógica, conduce al análisis en diferentes perspectivas; en este caso específico, el debate se centra en los enfoques de enseñanza y aprendizaje desde un sentido racional, crítico y reflexivo, en el proceso, se valora el qué, cómo y para qué, para reconocer como se piensa, actúa y se interacciona, permite ver al curriculum como un constructo social transformador (Grundy, 1998, p. 23); se investiga esta dimensión con el fin es romper el sentido racional aplicacionista, reproductivo y técnico; enfoques y perspectivas desfasados, que con su permanencia, se ponen en riesgo la construcción de aprendizaje al convertir la teoría en palabrería y la práctica en simple activismo (Freire, 2004, p. 11).

Desde esta perspectiva, los objetos de estudio que se estudian en los proyectos de investigación van en dos dimensiones pedagógicas: el proceso de intervención pedagógica para problematizar la materialización del curriculum en la planificación y la intervención, y el segundo aspecto para valorar la reflexión de la acción docente.

La investigación colegiada desde las prácticas profesionales

Como coordinadora del DIIE, ha sido un reto impulsar el trabajo colegiado en la investigación en apoyo a las políticas institucionales desde lo indicativo por la dirección escolar;

se ha llevado a la reflexión con el colectivo docente respecto a la nueva dinámica que se pretende desarrollar en este campo; para comprender con fundamento en la sociología funcional,³² que mediante la interacción social de los sujetos se construye conocimiento, y para la institución se visualiza como un medio que sienta las bases de una cultura investigativa para la producción del conocimiento y en la formación de los propios docentes como investigadores

La propuesta del trabajo colegiado tiene un enfoque integral con la idea de vincular las diferentes funciones de lo institucional, e interrelacionar procesos subjetivos y objetivos vividos durante la formación inicial docente desde diferentes áreas.

El trabajo colegiado en investigación, pese a ser una política global implementada en lo nacional, estatal e institucional, en la ENVB aún no refleja el fin propuesto, desafortunadamente se ha visto más como una promesa utópica que real, continua una marcada resistencia siendo reflejada de manera notoria en la participación de PTC. A pesar de ello, entre los avances notorios con la permanencia de un docente en el DIIE, y con el desarrollo de la investigación se ha impulsado la producción y difusión del conocimiento, en términos de autoría y coautoría.

Para el ciclo escolar 2019-2020, nuevas acciones se implementan desde el DIIE para impulsar el trabajo colegiado desde dos áreas de oportunidad que consolidaron

³² Timasheff Nicholas S. “La Teoría sociológica”, Fondo de Cultura Económica, p. 280.291, México 2006.

la integración y registro de equipos en la SEN:³³ por afinidad con cada uno de los coordinadores de proyectos y desde la docencia como camino directo para contribuir en la investigación articulando la interrelación de trayectos formativos prescritos en cada plan de estudio vigente de la oferta educativa de la institución.

Investigar desde la docencia

La docencia, brinda la oportunidad de reconocer las formas de ser y hacer de la enseñanza y el aprendizaje, y desde una visión comprensiva e interpretativa, distinguir lo objetivo y subjetivo en la triada del practicum: sujeto (aprendizaje), contenido (conocimientos) y contexto (actividad como práctica pedagógica) (Tardif, M., 2004, p. 10).

La docencia en la investigación se proyecta con carácter científico que, al ser articulada con la práctica profesional, es vista como una praxis indisoluble entre la teoría y la práctica. Pérez Arenas (2001) argumenta que investigar desde la docencia permite no reducirla a una práctica, ni aun teoricismo donde se configura sólo como una práctica instrumentadora del curriculum; por tanto, vincularla en la investigación se establece una relación dialéctica inacabada de teoría y práctica para su constante transformación y reconstrucción del conocimiento, como camino que dé respuesta a la nueva realidad de hacer docencia.

³³ Registro de equipos de investigación en la Subdirección de Educación Normal., denominados “La formación docente para la práctica profesional”.

Se ha propuesto al colegiado docente hacer investigación desde esta área, para vincular aspectos teóricos y metodológicos en lo psicopedagógico y del trayecto para la formación de la enseñanza y aprendizaje con lo disciplinar, conocimientos que se pueden vincular de manera paralela al trayecto de la práctica profesional; no solo para atender lo didáctico y pedagógico, también con nuevo sentido de pensamiento, involucrar las perspectivas sociológicas, filosóficas y de la naturaleza misma del contexto.

Prospectivas de la investigación en la ENVB

Es fundamental asumir como una necesidad en esta institución, el continuar el impulso de la investigación colegiada en atención a las políticas macro de la globalidad. Aunque en lo contextual siga sido todo un reto, es importante reconstruir estrategias que posibiliten su desarrollo a partir de reconocer y comprender la realidad escolar, como un camino que permita tomar decisiones que posibiliten su implementación.

Sigue siendo un desafío para la institución, continuar impulsando el desarrollo de proyectos de investigación de manera colegiada, para fortalecer en la misma dinámica la producción y difusión del conocimiento científico, como medio para que los actores participantes se posicionen con una actitud crítica, reflexiva y responsable ante el conocimiento epistémico, disciplinar, tecnológico y pedagógico, al momento mismo de descifrar significados y

construir nuevos conocimientos que den respuesta a los nuevos escenarios educativos.

Impulsar la investigación colegiada como una necesidad para considerarla una estrategia que fortalece la mejora de la formación docente a través de innovar los procesos para reconfigurar nuevas prácticas educativas.

Instituir la investigación colegiada desde la docencia como una práctica cultural del hacer diario del docente orientados con el principio de: formar para investigar, para apropiarse de las herramientas teórico metodológica, y para que docentes formadores y en formación vean a la investigación como eje de su desarrollo profesional.

Comprender que investigar las prácticas profesionales, se abre un abanico de oportunidades para atender diversidad de problemáticas en lo epistémico, didáctico, disciplinar y de innovación tecnológica. De igual manera, permite reorientar procesos y conducir hacia la transformación y perfeccionamiento de la misma, para enriquecer conocimiento, acción y reflexión, para convertir su desarrollo en un proceso de reconstrucción de aprendizajes donde se problematicen modos, contenidos, resistencias y posibilidades para la innovación de la práctica de docentes formadores y docentes en formación.

Es necesario que la Escuela Normal de Valle de Bravo, continúe impulsando la investigación con criterios de transformación, integridad y pluralidad, que empodere la propuesta de hacer investigación desde la docencia como el medio para fortalecer métodos y formas de enseñanza en atención a los nuevos enfoques de la formación docente,

innovar los procesos didácticos, implementar el desarrollo de la tecnología, así como mejorar los perfiles de los docentes.

Se requiere de renovar la cultura institucional para transformar la mirada docente respecto a su participación en estas tareas, inducir a la reflexión que mediante el trabajo colegiado en investigación y se flexibilicen procesos que permitan romper con paradigmas anquilosados. Es momento de continuar impulsando el proceso como un medio para instituir en lo escolar la cultura investigativa.

REFERENCIAS

- Acuerdo Secretarial No. 135 de la Secretaría de Educación Pública.
- Boavida, M. De Ponte, P. (2011). Investigación colaborativa: potencialidades y problemas. *Revista de Educación y Pedagogía*, vol. 23, núm 59, enero-abril 2011. En Dialnet-[InvestigaciónColaborativa-4156595](https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4156595). Artículo pdf en dialnet.unirioja.es
- Carr W., Kemmis, S. (1998). *Teoría crítica de la enseñanza*, Barcelona, Ed. Martínez Roca p. 106.
- Díaz-Barriga, Á y B. A. Luna (2014). *Metodología de la investigación educativa. Aproximaciones para comprender sus estrategias*. Madrid: Ediciones Díaz de Santos.
- Díaz-Barriga, Á. (2005). *El docente y los programas escolares. Lo institucional y lo didáctico*. Barcelona-México: CESU-UNAM/Ediciones Pomares (Educación superior en América Latina).

- Espinosa S.,(2010) Difusión y Divulgación de la Investigación Científica, Revista Científica IDESIA, volumen 28, No. 3, septiembre-diciembre 2010, Chile, en <https://scielo.conicyt.cl/pdf/idadesia/v28n3/art01.pdf>.
- Fierro, B. Fortoul y L- Rosas (1999). Transformando la práctica docente: una propuesta basada en la investigación acción, Ed. Paidós.
- Freire, P. (2004), Pedagogía de la Autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa, Ed. Paz y Tierra, Sao Paulo.
- Imbernón, F. (2008). La formación y el desarrollo del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional. Madrid: Graó (Biblioteca de Aula).
- McLaren, P. (2010). Educación pública y formación de profesores: una visión desde la pedagogía crítica revolucionaria, Innovación Educativa, Vo. 11, núm. 57 octubre-diciembre 2011. Redalyc.org. en <https://www.redalyc.org/pdf/1794/179422350025.pdf>
- Moreno Bayardo, M. G. (2003). Formación para la investigación. Estado de conocimiento 1992- 2002. En: Ducoing, P. (coord.). Sujetos, actores y procesos de formación. México: COMIE-SEP-CESU.
- Navarro R., Ferra-Torres, G. Wietse de Vries (2018). El Prodep en las Escuelas Normales mexicanas: efectos y prospectiva. En Rev. educ. sup vol.47 no.187 México jul./sep. 2018 Epub 06-Sep-2018, Revista de Educación Superior ISSN 0185-2760 SCIELO
- Oliviera, B., Peralta G., García, G. (2018). La coautoría como expresión de la colaboración en la producción científica de Camagüey. Scopuses; Web of Science (2001-2013), Rivista Digital Biblios No 70 ISSN 1562-4730, Cuba <http://www.scielo.org.pe/pdf/biblios/n70/a01n70.pdf>

- Ortiz G., Madrueño P. y Ortiz F. (2017). La investigación Educativa en las Escuelas Normales: Contrastes y Avances. (en comie.org.mx/congreso/memorielectrónica/v14/doc/2821.pdf).
- Pérez Gómez, Ángel. (2004). La cultura escolar en la sociedad neoliberal. Morata, Madrid, 1ª. Edición 2004.
- Sacristán, G., Pérez G. (2005). Comprender y transformar la enseñanza, ed. Morata, Madrid p. 12.
- SEP. (2012). ACUERDO 650 por el que se establece el Plan de Estudios de la Formación de Maestros de Educación Primaria, México, Diario Oficial de la Federación, 16 de agosto de 2012, p.17.
- Timasheff Nicholas S. La Teoría sociológica, Fondo de Cultura Económica, p. 280.291, México 2006.

APRENDIENDO DE MI PRIMER AÑO EN EL EJERCICIO DOCENTE

Alondra Berenice Ponce Rivera

Iniciar una formación profesional en algo que no era de mi total agrado, significó en algún momento sinónimo de mediocridad, porque esperaba dedicar toda una vida a algo que no me hacía feliz; sé que mi experiencia en cuestión de temporalidad, puede ser escasa pero a partir de la interacción con docentes en el aula he comprobado que estoy haciendo lo que me gusta, disfruto cumplir retos y obstáculos que demanda día a día la docencia, en muy poco tiempo he adquirido una serie de satisfacciones personales que ni siquiera yo sabía que podía lograr.

En 2015 inicié mis estudios de Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Biología en la Escuela Normal de Valle de Bravo, la casa de estudios que ha sido testigo de una gran transformación profesional y cognitiva. Con el apoyo de los docentes que integran la plantilla normalista, logré desarrollar habilidades y herramientas imprescindibles para el ejercicio docente, no puedo dejar de mencionar que el apoyo incondicional de mi familia ha sido una pieza clave para mi desarrollo personal y profesional.

Es un orgullo ser parte de la institución que ha visto formar a cientos de maestros, generación tras generación. La estancia allí, sin duda alguna ha sido una de las mejores experiencias de vida; tuve la oportunidad de conocer a

nuevas personas, de hacer amistades muy valiosas, asistir a eventos de carácter formativo, ceremonias, congresos, foros, cursos, talleres, ponencias y demás, también tuve la fortuna de conocer diversos contextos educativos e involucrarme en ellos para lograr entenderlos.

Obtener un título profesional no es una tarea fácil, requirió de compromiso, esfuerzo y dedicación, durante esta estancia surgieron experiencias positivas y negativas de las cuales se obtuvieron aprendizajes significativos. A lo largo de los 4 años de formación docente, se analizan los contenidos temáticos de diversas asignaturas propuestas en los planes y programas de estudio como Desarrollo Integral del Adolescente, materias de Especialidad (Biología), Problemas y Políticas de la Educación, ente otros, con el objetivo de adquirir los rasgos deseables en el perfil de egreso.

Desde las diferentes asignaturas se generaron constructos teóricos que se vinculan al trayecto de práctica desde la materia de Observación y Práctica Docente, de manera gradual el estudiante normalista adquiere habilidades intelectuales, competencias didácticas, identidad profesional y ética, que le van a permitir involucrarse de manera directa con los alumnos y aplicar las herramientas aprendidas en clase. La Escuela Normal, se encarga de la gestión con diferentes instituciones de educación básica (secundaria en mi caso) para cumplir con el cometido.

El reto más prometedor fue cumplir satisfactoriamente con las exigencias demandadas durante el cuarto año de formación. Fueron días enteros planeando, diseñando

material didáctico, atendiendo las observaciones de asesores metodológicos, buscando estrategias acordes a las necesidades de alumnos y demás acciones, para lograr que la práctica docente fuera aceptada y con ello, asistir a la institución asignada para llevar a cabo el servicio social.

Una vez dentro de la escuela, la responsabilidad era aún mayor, a mi cargo estaban 3 grupos a los que tenía que impartir las asignaturas de Biología e Historia, “atender la diversidad representa un reto diario para el profesor, requiere tomar en cuenta las diferencias que existen entre sus alumnos” (Blanco, 2006, 98), implica reflexionar la práctica y si es necesario modificarla a fin de alcanzar los objetivos de aprendizaje esperados.

Si bien es cierto, en la Escuela Normal, se brinda al docente en formación las herramientas necesarias para dar una buena clase, pero “nadie nos enseña a ser profesores, tenemos que aprenderlo nosotros mismos por ensayo y error” (Esteve, 1993, p. 3) destacando que, el ejercicio repetido de una acción permite perfeccionar la labor.

Los proyectos institucionales con miras a fortalecer y mejorar las condiciones escolares son actividades que requieren organización, estando en el servicio social, buscaba la manera de implementarlos con los alumnos y con toda la comunidad educativa, porque además de ser actividades novedosas, comprobé que despiertan el interés de los estudiantes. No cabe duda de que, es un gran reto cumplir con el rol docente y el rol de alumno al mismo tiempo.

Viene a mi mente los momentos en que debía volver a la Escuela Normal, después de una jornada de práctica, para elaborar los respectivos análisis de práctica, Dewey (1975, p. 87) afirma que, “Reflexionar implica mirar hacia atrás y contemplar lo que se ha hecho con objeto de extraer los significados netos que constituyen el capital para un tratamiento inteligente de ulteriores experiencias”, lo interesante de esto es descubrir e identificar las áreas de oportunidad para atenderlas en posteriores jornadas de intervención.

Otro aspecto que debe trabajarse a la par se refiere a la elaboración del documento recepcional, éste es un requisito fundamental para iniciar el trámite de titulación, se da la libertad al docente en formación para inclinarse por tres diferentes modalidades de investigación, en donde el tema medular gira en torno a la experiencia docente (línea en que decidí enfocar mi trabajo de titulación), estudio de caso o gestión, según las especificaciones del plan 1999.

Recuerdo algunas madrugadas en las que permanecía sentada frente a la computadora, no venía nada a mi mente, no sabía si era prudente dejar de escribir para invertir el tiempo en estudiar para presentar el examen de ingreso al Servicio Profesional Docente (SPD) o revisar trabajos de alumnos, o quizás preparar material para la jornada de Consejo Técnico Escolar. Llegué a sentir que no sería capaz de cumplir con las múltiples diligencias en tan poco tiempo, pero ahora me doy cuenta de que eso era muy mínimo en comparación con lo que ahora debo enfrentar y que en el transcurso de las líneas relato.

Comparto que una de las estrategias que me funcionó para salir adelante de la carga de trabajo que me aquejaba en ese momento, fue organizar las tareas dando prioridad al estudio de documentos normativos que serían de utilidad para presentar el examen de ingreso al SPD, en segundo lugar estuvo atender de manera oportuna las actividades de mi Servicio Social (jornadas de prácticas) y finalmente dedicaba el tiempo para realizar las tareas solicitadas por profesores de la Escuela Normal incluyendo el documento recepcional y análisis de prácticas. Ello implicó noches de desvelos ya que los tiempos no eran suficientes debido a las múltiples actividades.

Considerando los ajustes realizados en la Reforma Educativa de 2013 todo interesado en tener una plaza docente debía acreditar dos exámenes, uno sobre “conocimientos y habilidades para la práctica docente” y otro de “habilidades intelectuales y responsabilidades ético-profesionales” (INEE, 2015: 132). Ello implica estudio y preparación académica suficiente del contenido inmerso en las guías emitidas por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación; es importante estar pendiente de todos los procesos en las fechas establecidas para no sufrir contratiempos.

Para el proceso de admisión fue necesario realizar un curso previo, “Consolidación de Habilidades Docentes” como una dinámica en la preparación disciplinar para los futuros egresados, la Escuela Normal participó en la orientación para su desarrollo, cabe mencionar que esta casa de estudios destinó diversos espacios y gestionó como

apoyo a los futuros egresados, cursos y capacitaciones con el objetivo de obtener resultados favorables, demostrando el arduo compromiso para con sus alumnos.

Siempre he pensado que en la vida suceden acontecimientos circunstanciales; ingresé a la escuela con temor a lo que ocurriría al finalizar mis estudios, cuando llegó ese momento, se dio el cambio de gobierno y con ello una nueva reestructuración en materia educativa. En 2019 los normalistas a punto de egresar, tuvimos la oportunidad de participar en el proceso de admisión al SPD en “Educación Básica y en “Educación Media Superior”.

Fue un proceso muy rápido, mi generación fue la primera en ser parte de esta experiencia; tenía incertidumbre, honestamente desconozco si todos los que culminamos una profesión atravesamos por un proceso de duda, había momentos en los que sentía que no era lo suficientemente competente para lo que estaba a punto de enfrentar. Fui formada con un programa de estudios 1999, desarrollé mis prácticas con programas de estudio 2011 y estaba a punto de presentar dos exámenes de Ingreso al Servicio Profesional Docente en Educación Básica (Secundaria) y Educación Media Superior, ambos en la materia de Biología, correspondiente a la Reforma Educativa 2013.

Definitivamente faltaba una articulación en todos estos procesos, es por ello que desde mi experiencia como recién egresada de la Escuela Normal, sugiero que se fortalezca la comunicación entre la Subsecretaría de Educación Básica, la Subsecretaría de Educación Media Superior, la Coordinación Estatal del Servicio Profesional Docente y la

Dirección General de Normales; pues mientras unos llevan el seguimiento de los planes y programas de estudio, otros se encargan de la evaluación de Ingreso al Servicio y es importante que en las Escuelas Normales exista una coyuntura para efectuar dichos procesos, así el organigrama de la SEP continuará formando docentes con éxito para un mejor futuro.

Las fechas para presentar los exámenes llegaron, éstos tuvieron cierto grado de complejidad, pero afortunadamente obtuve resultados favorables que me dieron oportunidad primero de sentir una satisfacción conmigo misma y después de un protocolo monitoreado por la Coordinación Estatal del Servicio Profesional Docente (CESPD), tuve la libertad de elegir Centros de Trabajo muy cercanos al lugar donde vivo.

Refiero esto porque el hecho de salir de una zona de confort, es decir, emigrar a lugares alejados del hogar, para muchos de los egresados supone un factor de riesgo, se entiende porque actualmente los índices de inseguridad han incrementado considerablemente de acuerdo con los datos emitidos por el INEGI (2019, 29). Aunado a esto, alejarse de los seres queridos, implica atravesar un proceso de adaptación por el que muchos no estamos listos.

Unos días después de enterarme que el resultado en ambos exámenes era del grupo A (anteriormente denominado el grupo de idóneos), recibí una llamada de la CESP, solicitaban mi presencia en las oficinas. El rostro de mi familia al saber la noticia reflejaba satisfacción, pero al mismo tiempo me hacían saber la incertidumbre que les

generaba pensar qué tan lejos tendría que estar para cumplir con mis objetivos profesionales.

Llegó el día en que debía presentarme a las instalaciones de la Coordinación, después de una serie de revisiones en la documentación me mostraron la lista de vacantes en Educación Media Superior, no creía lo que estaba viendo, se traba de vacantes en dos preparatorias muy cercanas al lugar de residencia, con una carga de 20 horas.

Recibí 3 nombramientos para impartir la asignatura de Biología General durante cinco meses y 15 días. En la Preparatoria Oficial No. 41 (ubicada a unos minutos de mi casa) estaría impartiendo 8 horas en el turno matutino y 4 horas en el turno vespertino, en la Escuela Preparatoria Oficial Anexa a la Normal de Valle de Bravo estaría impartiendo 8 horas en el turno matutino.

Salí de las oficinas, caminé por las calles tratando de asimilar que mi vida estaba a punto de dar un gran giro, llamé a mis padres para darles la noticia y terminar con su angustia; en el camino a mi casa encontré a una persona que hoy en día significa mucho para mí, volví a confirmar que las cosas son circunstanciales y que todo tiene una razón de ser.

Contaba las horas para presentarme en los centros de trabajo en los que estaría ejerciendo mi profesión, primero quise visitar la Escuela Preparatoria No. 41; al llegar vinieron a mi mente recuerdos muy gratos de cuando fui estudiante, fue muy satisfactorio volver a ver los salones en los que un día estuve, también fue muy agradable saludar a

maestras y maestros que formaron parte de mi trayectoria académica.

El director institucional me recibió con gusto e hizo saber a los compañeros que me incorporaba a la plantilla docente, recibí felicitaciones por estar ahí después de haber sido sólo una alumna. Inmediatamente me incorporé al trabajo de ese día, se trataba de una reunión de Academia en donde se exponían aspectos administrativos sobre el funcionamiento y organización de la escuela para dar partida al nuevo ciclo escolar que estaba a días de iniciar.

De igual manera me presenté en la Preparatoria Oficial Anexa a la Normal de Valle de Bravo, para informar a los directivos que me incorporaría al trabajo en próximos días; a pesar de que no conocía a los docentes que laboran en dicha escuela, me sentí como en casa, porque de alguna manera identificaba el contexto, los espacios y sentía el respaldo de la institución que formó parte de mi crecimiento profesional.

Tomando como referente lo citado en el artículo 22 de la Ley General del Servicio Profesional Docente (2013,13), se establece que, “con el objeto de fortalecer las capacidades conocimientos y competencias del personal docente de nuevo ingreso, durante un periodo de 2 años tendrá el acompañamiento de un tutor designado por la autoridad educativa o el organismo descentralizado según corresponda”, desafortunadamente no recibí la orientación de un tutor debido a los ajustes que se dieron en la Reforma Educativa, sin embargo, tuve el apoyo de los compañeros

maestros en ambas escuelas, para desempeñar mis funciones de manera adecuada.

El comienzo de mi labor docente lo he considerado muy prometedor en diversos sentidos. Estaba en el entendido de que las cosas no serían sencillas, primero, porque mi formación fue en educación básica y las clases a impartir corresponden a alumnos de educación media superior. Es oportuno referir que, “las prácticas pedagógicas que se les demanda a los estudiantes en formación no siempre corresponden con el ejercicio de la práctica” (Figueroa, 2000,162) y segundo, porque me enfrentaría a impartir clases a conocidos de mi comunidad, familiares y amigos, ello generaba en mí, cierto temor a las críticas que pudieran surgir.

Por otro lado, me preocupaba que las competencias y habilidades docentes adquiridas durante mi formación normal, no fueran suficientes para las exigencias de un nivel distinto Canedo (2016, p. 41) refiere que “independientemente del nivel educativo que imparta, el docente debe tener la capacidad de adaptar las situaciones frente a un contenido específico tomando en cuenta las características de sus alumnos, lo que implica hacer uso de distintos métodos, estrategias, materiales etcétera”. Siempre tuve en cuenta que en mis manos estaba la formación de al menos 250 alumnos, es por ello que, he procurado hacer lo mejor que puedo para brindarles las herramientas necesarias que les permitan enfrentarse a los obstáculos que demanda la educación superior y al mismo tiempo

fortalezcan el perfil de egreso con el plan que se están formando.

Antes de iniciar las clases y convivir con los alumnos de tercer grado, fue necesario diseñar una planeación, similar a las que ya realizaba anteriormente, sólo que, con la diferencia de que en la Escuela Normal nos daban semanas e incluso meses, dependiendo del grado, para el diseño de secuencias de actividades mientras que en Educación Media Superior (EMS) solicitaban en menos de una semana, planeaciones bimestrales, sin contar con un diagnóstico previo y lo más importante, sin conocer a los alumnos.

Considero que, en ese sentido, las Escuelas Normales deberían ajustar los tiempos en que solicitan actividades a los docentes en formación y no se trata de incrementar el trabajo, sino de generar mejores habilidades en los estudiantes para evitar rezagos una vez que se inicia la práctica profesional en condiciones reales de trabajo.

El análisis de los contenidos inmersos en los programas de estudio de EMS, me permitió trabajar en el diseño de actividades que en ese momento yo suponía que serían las más adecuadas para los alumnos; Escaño, Gil, (2003, p.77) menciona que, “tener en cuenta los contenidos supone seleccionar las informaciones culturales que son adecuadas para su tratamiento en la escuela”, no es suficiente sólo conocer el contenido, lo más importante es conocer el contexto en donde se desarrollan las actividades.

Al concluir con la elaboración y entrega de planeaciones, sentí que la carga de trabajo se estabilizaba, pero recibí la indicación para presentarme en la oficina del director, quien

me hizo la propuesta para trabajar con alumnos de primero y segundo grado en la asignatura de Salud Integral del Adolescente, inmediatamente acepté sin conocer exactamente de qué se trataba.

Me ofrecieron 6 horas, de las cuales sólo trabajaría una hora a la semana con 6 grupos distintos, es decir, 3 de primero y 3 de segundo; ello implica el seguimiento de 300 alumnos más aproximadamente de los 250 que ya estaría atendiendo, significaba elaborar baterías pedagógicas y emitir evaluaciones objetivas. Nunca había estado a cargo de más de 150 alumnos, pero siempre me han gustado los retos, así que, estaba segura de poder hacerlo.

Dio inicio el ciclo escolar, comencé a involucrarme con alumnos de contextos diferentes (urbano-rural), con necesidades de aprendizaje similares (considerando los diagnósticos aplicados al inicio del ciclo), pero con conductas muy distintas. Fue de gran utilidad la investigación desarrollada en mi documento recepcional durante mi formación docente; “las relaciones entre las experiencias pasadas y las presentes liberan a la imaginación y permiten una visión enriquecida del pasado (Litwin 2008, p. 19), porque ello me permitió no cometer los mismos errores al trabajar un mismo contenido con alumnos distintos.

Suele ser cómodo para un docente implementar las mismas actividades con los diferentes grupos que tiene a cargo y más aún si se trata de la misma asignatura, pero esto no significa que el éxito se logre en todos los grupos, Tomlinson (2008 p.33) refiere sobre “la importancia de diversificar la organización de actividades tomando como

referente las características de los estudiantes en cuanto a canales de percepción y estilos de aprendizaje” es por ello que, a pesar de ser mayor carga de trabajo, diversifiqué las actividades en ambas escuelas. Se lograron obtener buenos resultados académicos con los estudiantes, pero el desgaste que llevé durante esos 5 meses y días fue bastante.

En diferentes ocasiones suelo entablar conversaciones con maestros que han llevado una gran trayectoria, es interesante conocer sus experiencias de trabajo y si no todos, la mayoría alude que, en sus primeros años de ejercicio docente, se mantuvieron muy activos y que debido a la edad y desgaste han dejado de implementar muchas de las actividades que acostumbraban. Considerando esto, me esforzaré día a día para continuar dando lo mejor de mí, evitando caer en conformismos, pues el entusiasmo que siento al estar laborando en instituciones que tienen un significado muy especial, han transformado mi actitud.

En uno de los textos analizados durante mi formación profesional, encontré que “el trabajo docente no puede reducirse al de simple transmisor de la información, ni el de facilitador del aprendizaje” (Díaz Barriga, 1998, p. 164), en las escuelas se desarrollan actividades extraescolares que requieren organización y apoyo de toda la comunidad educativa para sacarlas adelante.

Tener una formación normalista, es una ventaja, tomando en cuenta los tiempos de crisis que se viven actualmente en materia educativa, al egresar se retoman con mayor fuerza los rasgos del perfil de egreso porque en condiciones reales de trabajo, se ponen en práctica las

habilidades adquiridas y se fortalecen algunas que no estaban bien cimentadas. Aunado a ello, la motivación docente juega un papel muy importante porque sin entusiasmo difícilmente se logran los objetivos.

Es oportuno mencionar que en ambas escuelas se organizan eventos de carácter cívico, académico e incluso festejos conmemorativos y ello requiere participación, no niego que ha sido complicado poder atender las diligencias como corresponde porque comúnmente se brinda mayor apoyo en la institución con mayor carga horaria, incluyendo las reuniones de cuerpo colegiado.

En repetidas ocasiones me involucré en organizar actividades que apoyaran a fortalecer la dinámica escolar, como campañas de reforestación con alumnos de tercer grado, esta experiencia me trajo importantes aprendizajes, de primer momento, el vínculo con los alumnos se vio reforzado, percibí que, al cambiar la rutina de actividades, los estudiantes sienten libertad y eso les motiva a continuar con la dinámica escolar pero ahora con mayor compromiso.

De lo anterior, lo más significativo fue el trabajo de gestión, entendido “como una forma de mejorar, transformar y producir cambios societales profundos, a fin de articular los recursos que se disponen para lograr lo que se desea” (Casassus, 1999, 105). Aprender a elaborar proyectos para conseguir permisos no sólo en la institución educativa para solicitar la salida de estudiantes, sino con padres de familia y con ejidatarios para disponer de espacios en los cuales reforestar y que éstos cumplan con las condiciones de seguridad, salvaguardando en todo momento

la integridad de los alumnos, fue uno de los retos más prometedores hasta el momento.

Siempre he disfrutado realizar actividades artístico-culturales, así que no fue problema para mí, apoyar en montar coreografías de bailes regionales y tablas rítmicas para ser presentados en los eventos cívicos con motivo de la Independencia de México y la Revolución Mexicana, sin duda, éste tipo de actividades son las que complementan mi espíritu docente, observar las caras de satisfacción de mis alumnos al recibir aplausos, reconocimientos y felicitaciones por el esfuerzo demostrado, es uno de los mejores regalos para un maestro.

Las fechas de mis nombramientos estaban a punto de concluir, el tiempo fue efímero, no sentí en qué momento ocurrió todo, pareciera que fue en un abrir y cerrar de ojos; comenzaron a solicitarme documentos nuevamente y no tardaron mucho en darme la noticia de que continuaría atendiendo a grupos de ambas escuelas.

Ahora estoy a cargo de más de 10 grupos de 50 alumnos aproximadamente, en las dos escuelas y en turnos matutino y vespertino. Es una satisfacción muy grande, ser capaz de enfrentarme a los retos que demanda esta bella profesión, y lo mejor de todo es que tengo la oportunidad de transformar la realidad de mis estudiantes, buscando en todo momento su superación académica.

Durante pocos meses me convertí en un “maestro taxi”, parece chusco, pero es la realidad de muchos profesores que laboran en más de una escuela y tienen horarios que apenas se ajustan para dar tiempo de trasladarse de una escuela a

otra, hubo momentos en los que no alcanzaba a comer y mucho menos convivir con mi familia, en fin, son sacrificios que tienen recompensa.

Actualmente la sociedad a nivel mundial ha sufrido un cambio muy importante y que quedará no sólo en la historia, sino en la memoria de muchos, efectivamente, me refiero a la pandemia causada por COVID-19 un virus que ha paralizado todas las actividades sociales, incluyendo las académicas.

Como medidas preventivas, para evitar contagios y priorizando en todo momento la salud de las alumnas, los alumnos y personal que labora en los centros educativos, se han implementado nuevas formas de trabajo a distancia y se continúa aprendiendo de esta nueva dinámica de trabajo. Cabe mencionar que, si anteriormente el desgaste para los profesores ya era preocupante, ahora lo es más, pues debemos adaptarnos a una realidad totalmente ajena, sin embargo, segura estoy que pronto las condiciones cambiarán para bien.

Las condiciones del futuro son inciertas, desconozco qué pasará más adelante respecto al proceso de contratación o basificación, pero sí puedo argumentar que en este tiempo adquirí una serie de satisfacciones que me han hecho sentir competente en el ejercicio docente, Escudero (2006, p. 76) define el término competencia docente, como “el cual se asemeja a un grupo de valores, creencias y responsabilidades, sin olvidar los conocimientos técnicos, capacidades y disposición de los docentes, tanto a nivel colectivo, como de esfuerzo personal”. Egresé de una

institución que me enseñó a no rendirme, a cumplir mis objetivos, a comprometerme en alcanzar mis metas; he probado las mieles del éxito y quiero seguir explorando las bondades que tiene la docencia, es por ello que el capítulo no concluye aquí, la historia continuará...

REFERENCIAS

- Escaño, G. (2003). *Cómo se aprende y cómo se enseña*, editorial Horsori.
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la inclusión y la escuela de hoy. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Vol. 4, núm. 34. Recuperado el 11 de diciembre de 2015, de: <http://www.rinace.net/arts/vol4num3/art1.pdf>
- Canedo, C., y Gutiérrez, C. (2016). *Mi primer año como maestro. Egresados de escuelas normales reflexionan sobre su formación inicial y su experiencia de ingreso al Servicio Profesional Docente*. México: INEE.
- Casassus, J. (1999). *Marcos conceptuales de la gestión educativa: En busca del sujeto*. UNESCO Orealc. Santiago de Chile.
- Dewey J. (1975). *Democracia y educación*. EDICIONES MORATA, S. L Mejía Lequerlca, 12. 28004 – Madrid
- Díaz, F. (1998). *Una aportación a la didáctica de la historia. La enseñanza-aprendizaje de habilidades cognitivas en el bachillerato*. México, McGraw-Hill.
- Edith L. 2008. *El oficio de enseñar: condiciones y contextos*. Editor Paidós.

- Escudero, J.M. (2006). La formación del profesorado y la mejora de la educación (1ª ed.). Ediciones Octaedro. España.
- Esteve José M. (1993). La aventura de ser profesor. Publicado en Cuadernos de Pedagogía 1 (1ª ed.). Ediciones Octaedro
- Figuerola, L. (2000). La formación de docentes en las Escuelas Normales. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. Vol. XXX, núm. 1. México: Centro de Estudios Educativos. Recuperado el 21 de diciembre de 2015, de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27030105>.
- INEE. (2015). Los docentes en México. Informe 2015. México: INEE.
- LGSPD. (2013). Ley General del Servicio Profesional Docente (2013, 19 de septiembre). Diario Oficial de la Federación.
- OCDE. (2004). Informe sobre la Educación en América Latina.
- Tomlinson C. (2003). El aula diversificada. México, octaedro/SEP, biblioteca para la actualización del maestro.

MI FORMACIÓN COMO DIRECTORA DE ESCUELA NORMAL

Ireri Báez Chávez

Dar cuenta de la experiencia de formación de los otros, en apariencia, siempre es más fácil, porque nunca dejan de ser “los otros”, pero cuando se hace el esfuerzo por reflexionar y autoreflexionar por la experiencia de formación, el ejercicio se vuelve complejo porque implica la historia autobiográfica.

Sin pretender que este espacio sea sólo un relato de mi vida profesional, comparto cómo ha sido mi proceso de formación como Directora de la Escuela Normal de Valle de Bravo, por varias razones: primero porque es un privilegio dirigir la escuela en la cual me formé, segundo porque no hay una formación específica para “ser director” y tercero, porque mi tránsito profesional se da a la par de la incorporación de las escuelas normales a la educación superior.

El trayecto previo a dirigir una Escuela Normal

El 23 de marzo de 1984, fecha del acuerdo presidencial por el cual se estableció que la Educación Normal en su Nivel inicial y en cualquiera de sus tipos y especialidades tendría

el grado académico de licenciatura,³⁴ fue coyuntural, porque mi ingreso a la Escuela Preparatoria Anexa a la Normal de Valle de Bravo, fue parte de la primera generación en cursar un plan de estudios de educación media superior, con un bachillerato especializado, el Bachillerato Pedagógico, como antecedente para cursar estudios de Licenciatura. Cuatro años posteriores me permitieron egresar como Licenciada en Educación Primaria (Plan de estudios 1984-1985).

En 1992 inicié mi desempeño docente en la Escuela Primaria “Venustiano Carranza” de San Sebastián El Grande, municipio de Amanalco, una escuela rural de organización completa; los ajustes de movimiento de personal y mi búsqueda por estar “más cerca” de mi hogar permitieron el traslado a la Escuela Primaria “Emilio R. Becerril”, en la cabecera municipal del mismo municipio.

El primer lugar obtenido durante mi formación pero sobre todo, la confianza del entonces director de la Escuela Normal de Valle de Bravo, fueron factores decisivos para ser invitada a laborar en el curso intensivo los fines de semana, un reto inimaginado que me abrió las puertas para incorporarme a la educación superior, ese hecho, permitió que mi desempeño profesional estuviese muy ligado a la escuela normal de egreso. Así de lunes a viernes era docente frente a grupo de educación primaria y los fines de semana me desempeñaba como formadora de docentes de quienes cursaban de manera intensiva preparatoria o licenciatura.

³⁴ Diario Oficial de la federación. (23 de marzo de 1984). http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4660109&fecha=23/03/1984

La experiencia en curso intensivo fue muy valiosa, porque me colocó en una posición peculiar, fui docente de mi maestra de cuarto grado de primaria, del papá de mis amigas de infancia y de algunos de mis docentes en la propia escuela normal. Además de las implicaciones emocionales, el reto académico más complejo, para mi poca experiencia en ese entonces fue la evaluación; el ser docente de mis docentes me obligó a preparar de la mejor manera mis clases, una planeación cuidada y sobre todo estar preparada y alerta para responder con pertinencia a los cuestionamientos propios de los estudiantes, en su mayoría de mayor edad que la mía. Así fui desarrollando cada una de las clases, pero, lo complejo era la evaluación, ¿cómo valorar el trabajo de quienes habían sido mis maestros?, ¿bajo qué criterios asignar una nota baja o alta?, ello me obligó a ser sistemática en el proceso, para evitar alguna suspicacia de preferencia o intimidación.

A un año de servicio, en el curso intensivo se abrió la posibilidad de cursar una segunda licenciatura, validando los años cursados en el tronco común de licenciatura en educación primaria. Fueron dos años muy intensos, entonces era docente de educación primaria, atendía algunas clases en educación secundaria y en el curso intensivo era docente y a la vez, estudiante de la Licenciatura en Psicología Educativa.

En 1995 ya contaba con dos licenciaturas. Ese mismo año, otra situación inesperada, la invitación para ser directora de la Escuela Primaria Anexa a la Normal de Valle de Bravo, situación que sin pensar acepté. El reto ya

no era sólo al interior del aula, ni la preparación sólo de “mis” clases; ser directora implicaba atender a padres de familia, a docentes y cierta relación con los docentes de la escuela normal.

Al año siguiente, decidí cursar una maestría en el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, opté por la modalidad escolarizada, que implicó dedicación exclusiva a formarme en las Ciencias de la Educación. La formación recibida desarrolló mi capacidad de reflexión, de crítica y sobre todo la necesidad de sustentar el hacer pedagógico bajo la reflexión permanente de la interrelación entre teoría y práctica.

Al voltear la mirada y valorar el impacto de una formación intensa en los primeros años de la docencia, reconozco que fue determinante. A seis años de servicio contaba con dos licenciaturas, una maestría y experiencia profesional en educación primaria, secundaria, preparatoria y licenciatura (los últimos en modalidad semiescolarizada).

Administrativamente la reincorporación a la dirección de la escuela primaria anexa no fue respetada; en la entonces Coordinación Regional de Servicios Educativos No. 12 de Valle de Bravo, a la cual pertenecía, habían previsto que me integrara como auxiliar de una supervisión, lo cual era una muy buena oferta profesional, pero que no acepté por una decisión intuitiva, eso que llamamos “corazonada”; así que esperé unos días y circunstancialmente, se abrió la posibilidad de mi incorporación como profesor horas clase en licenciatura, y dada la experiencia de preparatoria en curso intensivo, también cubrí horas en este nivel.

Ya era profesora horas clase de preparatoria y licenciatura en curso escolarizado, dos años más con fuerte carga académica y atención a una gran cantidad de estudiantes. La exigencia académica autoimpuesta y las estrategias de evaluación rigurosa rindieron fruto, obteniendo logros importantes con los estudiantes en sus niveles de aprovechamiento.

La necesidad de titularme de la maestría me hizo optar por tomar un año sabático para ese fin, mismo que interumpí al recibir la invitación para cubrir la Subdirección Académica de la Escuela Normal de manera interina. Año 2000, ocho años de servicio y una gran responsabilidad; la confianza del director en turno, y el respeto de quienes fueron mis maestros fue determinante. El desempeñar esta función me dio muchos elementos para orientar el trabajo académico; en ese tiempo el Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales iniciado en 1996, había centrado sus esfuerzos en la transformación curricular, la actualización docente y mejora de infraestructura de las escuelas normales, no obstante, sus cuatro líneas iniciales³⁵ tuvieron una modificación en 2001, incorporando tres ejes nodales: la *Regulación del trabajo académico*, el *Mejoramiento de la Gestión Institucional* y la *Evaluación Interna y Externa*.

Mi desempeño como subdirectora estuvo centrado en conocer las nuevas formas de gestión que se estaban generando; al siguiente año fui invitada a iniciar y coordinar

³⁵ 1.Transformación curricular, 2. Actualización y Perfeccionamiento docente, 3.Normas para gestión y regulación del trabajo académico y, 4. Mejoramiento y equipamiento de la planta física.

el Área Académica del entonces Departamento de Educación Normal, un área que ante las transformaciones federales, se estaba gestando en el Estado de México.

El énfasis en el diseño de nuevos planes de estudio y una intensa actualización docente, acompañada del mejoramiento físico era insuficiente para las escuelas normales, por lo que ameritaba fortalecer el trabajo académico bajo criterios de planeación nacional; una serie de cuadernillos de la gestión acompañaron este proceso,³⁶ en el cual se enmarca el surgimiento del Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas (PROMIN) en 2003, cuyo propósito era “Coadyuvar a renovar la gestión institucional en las escuelas normales para favorecer el cumplimiento de su misión educativa: la formación inicial de los docentes de educación básica”.³⁷ Con el PROMIN, se buscó atender la ausencia de una visión a largo plazo y la desarticulación entre los documentos de planeación institucional, tales como Planes de Desarrollo Institucional (PDI) y Programas Anuales de Trabajo (PAT).

El programa que buscaba formas de gestión más articuladas por la parte federal, en el Estado de México se

³⁶ Serie Gestión Institucional:

1. El mejoramiento de la gestión institucional en las escuelas normales,
2. Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas (PROMIN),
3. El diagnóstico institucional de las escuelas normales,
4. La planeación institucional de las escuelas normales y
5. Evaluación Externa del Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales (PROMIN)

³⁷ SEP (2003). Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales (PROMIN), p. 16.

vio fortalecido, porque en este periodo se realizó una serie de visitas académicas por las 36 escuelas normales públicas, donde la entonces Dirección General de Educación Normal y Desarrollo Docente y el equipo de trabajo del Departamento de Educación Normal (Hoy Subdirección de Educación Normal) del cual formaba parte, recorrió las instituciones a fin de conocer sus necesidades, su forma de trabajo, pero sustancialmente cómo estaban desarrollando los planes de estudio, y cómo atendían los asuntos académicos y administrativos. La experiencia de recorrer y conocer el trabajo de las 36 escuelas normales, representó una práctica sumamente enriquecedora, la percepción de la heterogeneidad existente en el Estado de México, tanto en constitución de plantas académicas como de recursos y condiciones institucionales, exigió cautela en los criterios que pudieran darse desde el Departamento de Educación Normal.

Durante este periodo de trabajo, desarrollé la capacidad de sistematizar información, de tener información al día, precisa y puntual. El equipo de trabajo fue determinante, compañeros con gran experiencia y un liderazgo marcado por el conocimiento y determinación para consolidar el sistema de educación normal estatal.

En el receso de Semana Santa del 2003, recibí una llamada inesperada, “había algo urgente que ameritaba atención”, con incertidumbre asistí y recibí la invitación para dirigir la Escuela Normal de Valle de Bravo, así que no regresé a la oficina, sino a una nueva responsabilidad y a otro lugar ya conocido, la escuela donde me había formado.

Formación directiva durante el desempeño

Con 11 años de servicio, era la directora de escuelas normales más joven de la entidad, la segunda egresada de la Escuela Normal de Valle de Bravo en ejercer esa función y la primera mujer en dirigirla. Uno de los mayores logros profesionales, inimaginado e inesperado. Así con el ímpetu de la juventud, con el conocimiento del trabajo en las 36 escuelas normales de la entidad, pero debo reconocer que con desconocimiento de las implicaciones de la función, asumí el cargo. Recibí una de las pocas escuelas normales de la entidad que aún tiene todos los niveles educativos anexos, por lo que con coordinadores de nivel, tenía la responsabilidad de atender asuntos de preescolar, primaria, secundaria, y preparatoria anexos, así como de licenciatura en curso ordinario, y de manera intensiva por estudios de maestría ofertados. Realmente no tuve mucho tiempo para pensar en el logro, el trabajo fue intenso desde el primer día, dada la función que previamente había desempeñado, el ejercicio directivo estuvo muy vinculado al Departamento de Educación Normal.

A nivel estatal, la intención de fortalecer la planeación y evaluación, se conjugó con la reestructura orgánica que tuvo la Secretaría de Educación Pública publicada el 21 de enero de 2005 en el Diario Oficial de la Federación, que tuvo dos grandes consecuencias: la transferencia de la Educación Normal a la Subsecretaría de Educación Superior y la creación de la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE), ello propició

la alineación de políticas y programas de educación normal con las de educación superior. A nivel estatal la Educación Normal continuó perteneciendo a la Subsecretaría de Educación Básica y Normal, lo cual resultó complejo por la divergencia de políticas orientadoras en los procesos formativos.

En el marco de un denominado PROMIN mejorado, en 2005 se presentó el Plan Estatal de Fortalecimiento de la Educación Normal (PEFEN), que bajo criterios federales, buscaba una planeación estatal integral. Los antecedentes que las escuelas normales tenían para entonces era la experiencia de integrar un Plan de Desarrollo Institucional (PDI) y Programas Anuales de Trabajo (PAT) con proyectos derivados, mismos que en 2004 se organizaron en proyectos académicos y proyectos de gestión. El PEFEN, como forma alternativa de planeación buscó consolidar un sistema de educación normal en cada entidad, bajo el criterio de “buena calidad” y mejorar los servicios educativos y de la gestión. Para ello destinaría recursos económicos federales de carácter extraordinario, mismos que serían otorgados a cada entidad y a cada escuela normal con base en la valoración de sus planeaciones anuales, las cuales se integrarían por un PEFEN, como documento aglutinador de las necesidades propias de la entidad, un Programa de Fortalecimiento de la Gestión (ProGEN) y tantos Programas de Fortalecimiento de la Escuela Normal (ProFEN), como escuelas normales tuviera cada Estado.

Para la elaboración de los documentos, se integró una Comisión Estatal, en la cual tuve el privilegio de ser

considerada, así que el desempeño de mi función directiva fue por un lado la responsabilidad de todos los asuntos institucionales y por otro la corresponsabilidad de la integración del PEFEN estatal; como integrante de la Comisión, como evaluadora en los ámbitos estatal y nacional, y como coordinadora de la misma. Razón por la cual me tocó conocer todo el proceso de surgimiento del PROMIN y la evolución del mismo hasta la actual Estrategia de Desarrollo Institucional de la Nueva Escuela Normal (EDINEN).

El PEFEN³⁸ a partir del 2005, se convirtió en una estrategia de planeación que orientó el trabajo de las Escuelas Normales con base en tres objetivos:

- Mejorar la calidad de la educación normal en el estado
- Cerrar brechas de calidad, y
- Rendir cuentas de calidad.

El proceso de planeación participativa e integral, sustentada en una autoevaluación de estatal e institucional, centró la atención en asuntos estratégicos, orientando escenarios deseables para la formación de profesionales de la educación. Los rubros de análisis y autoevaluación fueron:

Planeación de los servicios. Estaba centrado en valorar la regulación de la oferta educativa en la entidad, definir políticas de planeación de servicios y dar cuenta de la evolución de la matrícula de cada programa educativo.

Profesores de escuelas normales. Se pretendía regular el ingreso, permanencia y promoción a las escuelas normales,

³⁸ Versiones PEFEN 1.0, 2.0, 3.0, 2009 y 2010, 2011 y 2012, 2013; PROFOCIE 2014 y 2015; PACTEN 2016 y 2017, 2018-2019 y EDINEN 2020-2021.

analizar la descarga académica, orientación para el trabajo de asesoría, tutoría, academias y mejorar su habilitación.

Planes y programas de estudio. Identificar las dificultades y fortalezas en la aplicación de planes y programas; enfatizar la formación complementaria y dar cuenta de su evolución.

Directivos de escuelas normales. El rubro pretendía identificar la pertinencia y suficiencia de las políticas para el perfil requerido, estrategias para fortalecer el liderazgo académico, su formación y actualización; identificar los retos y valorar cómo se atendían los asuntos de organización, descarga académica, designación, comisiones y asignaturas.

Gestión del sistema estatal. Pretendía la integración y articulación de políticas, vinculación, intercambio, fomento a la investigación, políticas para integración a organismos como ANUIES y COPAES, cumplimiento de normatividad, mejora de infraestructura y sistemas de información.

Estudiantes normalistas. Como elemento sustantivo de las escuelas normales, la regulación del ingreso, proceso de selección, índices de aprovechamiento académico, grado de satisfacción, seguimiento a egresados, tutoría, titulación y resultados en los exámenes generales de conocimiento eran indicadores de la atención institucional y estatal.

Evaluación institucional. Valorar la calidad académica, los servicios, desempeño de directivos, satisfacción de egresados y acreditación a través de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES).

Trabajo Colegiado. El rubro direccionó el trabajo de grupos colaborativos hacia academias con miras a la constitución de cuerpos académicos.

Normatividad. Valoración de la regulación del trabajo académico y su grado de cumplimiento.

Infraestructura. Valoración de conectividad, infraestructura y uso de espacios.

La evaluación bajo rubros específicos que ameritaba el PEFEN, me aportó claridad para la función directiva, me ayudó a mirar los asuntos institucionales existentes, otros que había que consolidar, pero sobre todo integrar una planeación de manera participativa, obligó a ir consolidando equipos de trabajo; por otra parte el diseño de una planeación prospectiva, en los primeros años sugería la idea de tener grupos colegiados, cuerpos académicos, iniciar procesos de acreditación, certificación de procesos de calidad, etc., pero en cada versión de planeación se iban convirtiendo en parámetros de calidad o exigencia para las instituciones a través de metas compromiso que el ProFEN iba valorando.

Como directora, las exigencias iban en aumento, pero había situaciones que rebasaban el ámbito institucional, tales como la determinación de la matrícula, la definición de programas a ofertar o la habilitación del personal académico; éstas son algunas de las diferencias con instituciones autónomas, y una de las críticas al PEFEN, que fue un modelo universitario (Programa Integral de Fortalecimiento Institucional, PIFI) aplicado a Escuelas Normales, pero bajo condiciones totalmente distintas; una

primordial es la ausencia de presupuesto de la cual deriva la imposibilidad para cumplir algunas metas.

La formación directiva de una Institución de Educación Superior (IES), se ha ido consolidando durante el hacer; normativamente existen orientaciones, a nivel federal en la versión 2.0 de la guía PEFEN³⁹ se define un perfil deseable del directivo caracterizado por contar con buen nivel académico, estudios de posgrado, con formación acorde a la gestión administrativa y académica; que fortalece su formación mediante actualización y formación continua, con experiencia educativa en el nivel que va a desempeñar y con conocimiento en planeación y evaluación; que ejerce un liderazgo académico en la conducción de la institución; promueve acciones de mejoramiento y funcionamiento de la escuela normal; promueve niveles adecuados de comunicación; se integra a los cuerpos académicos y rinde cuentas claras y oportunas del empleo de los recursos institucionales. Cuando éstas fueron presentadas en el 2007, se miraban como algo lejano e inalcanzable, la realidad es que realmente estos parámetros son ahora necesarios para una institución de educación superior.

En el ámbito estatal las funciones del director se establecen en el Manual de Organización de Escuelas Normales (2003), que de manera sintética aluden a proponer normas y criterios de organización institucional; establecer procedimientos para normar la planeación, administración y evaluación, dirigir académica y administrativamente la

³⁹ SEP. DGESPE. (2007). Guía para actualizar el Plan Estatal de Fortalecimiento de la Educación Normal. PEFEN 2.0. pp. 2012 y 2013.

institución, vigilar las disposiciones legales y el cumplimiento de planes y programas; evaluar planes y proyectos; representar legalmente a la institución; difundir los servicios ofertados; resguardar el patrimonio; aprobar el ejercicio presupuestal anual; validar la información oficial; proponer movimientos de personal; integrar comisiones o redes de trabajo, convenios de colaboración; atención al público; tomar acuerdos con personal; proponer participación en organismos de participación social y asuntos derivados.

Si bien es una realidad que no se estudia para ser director de una escuela normal, reconozco que el liderazgo académico es fundamental para orientar las acciones de una institución de educación superior, y que ésta no se desarrolla sólo con la actualización o estudios de posgrado, he de compartir que por decisión personal y fundamentalmente por disponer tiempo para otros proyectos personales en 2009 solicité mi reincorporación a mi plaza base. Me desempeñé como investigadora en esta misma institución, donde ha existido gran dificultad para constituir un cuerpo académico por la falta de personal y la movilidad del mismo; no obstante, durante esa función cursé una especialidad en Herramientas Básicas para la Investigación Educativa en 2012, que la DGESEPE ofertó en coordinación con la Universidad de Morelos, obtuve el reconocimiento al perfil deseable en el PRODEP en 2014 y de 2015 al 2018 cursé estudios doctorales en la Universidad Autónoma del Estado de México, de manera presencial, primer doctorado en contar con perfil de Doctorado

Internacional de la UAEMEX en el padrón de posgrados de calidad, obteniendo mención honorífica y Presea “Ignacio Manuel Altamirano Basilio”, versión 2019, por excelencia académica, hecho que menciono porque al ingresar tuve temor de que al ser normalista, mi desempeño no fuera el esperado en el ámbito universitario.

Al año de reincorporarme a la Escuela Normal, recibí nuevamente la invitación a dirigir esta escuela normal, cargo que actualmente desempeño como Encargada del Despacho de la Dirección, donde me he formado, aprendido y he valorado que la experiencia y el conocimiento de la función cuenta mucho para la toma de decisiones, pero que no obstante, cada día representa un reto, porque nunca se sabe qué decisión se habrá que tomar al día siguiente.

Retos e implicaciones para dirigir una Escuela Normal

En palabras de Melitón García (2013), ser director de Escuela Normal en el Estado de México, representa una figura de gobierno unipersonal bajo un sistema de jerarquía vertical, los directores “están catalogados y adjudicados administrativamente al personal burócrata del Gobierno del Estado de México, bajo la categoría de “personal de confianza”, cuya comisión es “hasta nueva disposición” en la cual existe incertidumbre e inseguridad laboral, si bien hay razón en la afirmación anterior, las implicaciones de ser director trascienden la situación administrativa, a pesar de no haber mecanismos de elección para el puesto de director

escolar, ni proceso regulado de su periodo de ejercicio y o evaluación de su desempeño en el cargo, ser director continúa siendo un privilegio.

Con base en la experiencia de dirigir una escuela normal y del proceso compartido de cómo ha sido mi formación como directora, identifiqué dos grandes retos. El primero tiene que ver con la urgente necesidad de regular la designación de personal directivo en las Escuelas Normales bajo criterios acordes a las demandas de una Institución de Educación Superior de carácter democrático, con un periodo definido que implique rendición de cuentas al término, tanto de procesos académicos como administrativos.

El segundo implica un fuerte compromiso profesional por asumir con responsabilidad la autoformación para el desempeño de la función; para ser director no hay escuela, pero si es necesario tener amplio conocimiento curricular de los planes de estudio que se ofrecen, de planeación, gestión, administración, evaluación, manejo de conflictos, finanzas y de asesoría legal que lleva implícito el deseo de formar a los mejores maestros en las mejores condiciones posibles.

REFERENCIAS

- Diario Oficial de la federación. (23 de marzo de 1984).
http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4660109&fecha=23/03/1984
- Dirección General de Educación Normal y Desarrollo Docente (2003).
Manual de Organización. Escuelas Normales del Estado de México.

- Melitón García, Inocente (2013). El perfil profesional de los cuerpos directivos de las escuelas normales en el siglo XXI. Caso Estado de México. *Ra Ximhai*, 9(4),31-39. [fecha de Consulta 19 de Junio de 2020]. ISSN: 1665-0441. Disponible en:
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=461/46129004003>
- SEP-DGESPE. (2005). Plan Estatal de Fortalecimiento de la Educación Normal. PEFEN 1.0
- _____ (2007). Guía para actualizar el Plan Estatal de Fortalecimiento de la Educación Normal. PEFEN 2.0.
- _____ (2008). Guía para actualizar el Plan Estatal de Fortalecimiento de la Educación Normal. PEFEN 3.0.
- _____ (2009). Guía para actualizar el Plan Estatal de Fortalecimiento de la Educación Normal. PEFEN 2009 y 2010.
- _____ (2011). Guía para actualizar el Plan Estatal de Fortalecimiento de la Educación Normal. PEFEN 2011 y 2012.
- _____ (2013). Guía para actualizar el Plan Estatal de Fortalecimiento de la Educación Normal. PEFEN 2013.
- _____ (2014). Guía para actualizar el Plan Estatal de Fortalecimiento de la Educación Normal. PEFEN 2014 y 2015.
- _____ (2016). Guía Plan de Apoyo a la Calidad Educativa y la Transformación de las Escuelas Normales. PACTEN 2016 – 2017
- _____ (2018). Guía Metodológica del Plan de Apoyo a la Calidad Educativa y la Transformación de las Escuelas Normales. PACTEN 2018-2019
- _____ (2020). Guía Metodológica de la Estrategia de Desarrollo Institucional de la Escuela Normal. EDINEN 2020-2021.
- SEP. (2003). El diagnóstico institucional de las escuelas normales. Serie gestión Institucional 3.

- _____ (2003). El mejoramiento de la gestión institucional en las escuelas normales. Serie gestión Institucional 1.
- _____ (2003). Evaluación Externa del Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales (PROMIN). Serie gestión Institucional 5.
- _____ (2003). La planeación institucional en las escuelas normal. Serie gestión Institucional 4.
- _____ (2003). Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas (PROMIN). Serie gestión Institucional 2.

Experiencias de formación docente: Escuela Normal de Valle de Bravo, de José Esteban Mario Guadarrama Salazar (coordinador), se terminó de imprimir en diciembre de 2020, en los talleres gráficos de Editorial Cigome, S. A. de C. V., ubicados en vialidad Alfredo del Mazo núm. 1524, C. P. 50010, colonia La Magdalena, Toluca, Estado de México. Cuidado de la edición: Annie Brisnafema Posadas Miralrio, Elvia Velázquez Fajardo, Erika Cortés Severiano, José Esteban Mario Guadarrama Salazar, Laura Ramírez Jaramillo, Alondra Berenice Ponce Rivera e Ileri Báez Chávez. El tiraje consta de 750 ejemplares.

