

Otros títulos de Ediciones
Normalismo Extraordinario

73. Varios autores
*Experiencias de intervención
educativa de docentes en formación*
(propuesta didáctica)

74. Miriam Jezabel Hernández
Gómez
coordinadora
*Una ventana de experiencias
en el ejercicio de ser maestro*
(ensayo)

75. Varios autores
*Tutoría como estrategia pedagógica
para el desarrollo normalista*
(propuesta didáctica)

76. Martha Yolanda Monzón
Troncoso
coordinadora
*Evaluación y aprendizaje,
caminos entrelazados*
(propuesta didáctica)

77. Humberto Ramos Lozano
*Tiempo de crisis: nuevo paradigma
en formación docente desde
las TIC, TAC y TEP*
(propuesta didáctica)



La visión desde la cual una entidad educativa concibe y desarrolla la formación inicial de docentes es medular para trazar y articular las acciones pedagógicas que estructuran y dinamizan su funcionamiento, al mismo tiempo que favorecen la consolidación de sinergias a favor de sus estudiantes. La Escuela Normal de Tecámac posiciona la perspectiva de la complejidad como eje articulador de los procesos pedagógicos esenciales en torno a la formación de profesionales de la docencia y parte central de la filosofía institucional, de ello da cuenta esta obra.

Irving Badillo Mendoza

coordinador

Complejidad en la formación inicial de docentes



Ediciones Normalismo Extraordinario

Los maestros que aportan sus análisis y reflexiones a este libro respecto a la docencia vista desde la complejidad son profesores de la Escuela Normal de Tecámac, quienes de manera cotidiana participan de la formación inicial de docentes en el marco de una institución de educación superior que busca impactar socialmente en el ámbito educativo.

Imagen de portada: Samanta Ortega
Aguilar

Complejidad en la formación inicial de docentes

Irving Badillo Mendoza
coordinador

Complejidad en la formación inicial de docentes

Ediciones Normalismo Extraordinario

Complejidad en la formación inicial de docentes

Primera edición, 2020

D. R. © 2020 Irving Badillo Mendoza, coordinador.

D. R. © 2020 Gerardo Barragán Mendoza, Irving Badillo Mendoza, Judith Araceli Gómez Muñoz, Patricia Berenice León Rodríguez, Juan Guerrero Camacho, Silvia Mendoza Curiel, Rita Yáñez Garnica, José Israel Bautista Ortíz, María de Jesús Tirado Cruz, César Olvera Rodríguez, Jesús Iván Rivero García, Guadalupe Camargo Suárez, José de Jesús Andriano León, Lina Xochitl García Sánchez, Rolando Sánchez Jiménez, Saúl Anaya Saucedo, por textos.

D. R. © 2020 Ediciones Normalismo Extraordinario.

ISBN volumen: 978-607-8776-19-1

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

**Consejo
Nacional
de Autoridades de
Educación Normal
CONAEN**


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

Gerardo Barragán Mendoza
Director de la Escuela Normal de Tecámac

ÍNDICE

| | |
|---|-----|
| Tendencias en la formación inicial de docentes <i>Irving Badillo Mendoza</i> <i>Gerardo Barragán Mendoza</i> | 11 |
| La formación inicial de docentes en las Escuelas Normales <i>Gerardo Barragán Mendoza</i> <i>Irving Badillo Mendoza</i> | 29 |
| Sinergia de procesos pedagógicos en la formación inicial de docentes <i>Judith Araceli Gómez Muñoz</i> <i>Patricia Berenice León Rodríguez</i> <i>Juan Guerrero Camacho</i> | 49 |
| Formar y formarse para el desarrollo profesional docente <i>Silvia Mendoza Curiel</i> <i>Rita Yáñez Garnica</i> | 71 |
| Los procesos de evaluación externa y calidad en la formación inicial de docentes <i>José Israel Bautista Ortíz</i> <i>María de Jesús Tirado Cruz</i> <i>César Olvera Rodríguez</i> | 95 |
| La promoción y divulgación cultural en la formación inicial de docentes <i>Jesús Iván Rivero García</i> <i>Guadalupe Camargo Suárez</i> | 119 |
| La investigación educativa al servicio de la formación inicial de docentes <i>Lina Xochitl García Sánchez</i> <i>José de Jesús Andriano León</i> | 131 |

Transversalidad en la formación en tecnología y
lengua adicional de docentes de preescolar

159

Rolando Sánchez Jiménez

José Saúl Anaya Saucedo

TENDENCIAS EN LA FORMACIÓN INICIAL DE DOCENTES

Irving Badillo Mendoza
Gerardo Barragán Mendoza

La formación inicial de docentes a través del tiempo y el espacio

La profesión docente como una labor que desde su génesis emerge del plano social no puede verse, en ningún sentido ni en ningún momento, desvinculada de las dinámicas, condiciones y sentidos que la sociedad ha definido como características inherentes a la docencia de acuerdo con las circunstancias socio históricas y culturales del momento en el que se definen.

La formación inicial y continua de docentes en el mundo y en México ha transitado por diversos momentos históricos que han dejado su impronta en la historicidad de la profesión; de la misma forma, el espacio se ha constituido como una variable clave para comprender las finalidades y características que se le han atribuido a la profesión a través del tiempo.

Es preciso reconocer que “el tipo” de docente que se posiciona en un momento histórico y socialmente definido, está permeado por las características, saberes, ideales, necesidades, intenciones, proyectos, demandas e intereses

sociales que de manera local, y cada vez con mayor fuerza global convienen a las sociedades; lo anterior como resultado de considerar a la docencia como una profesión al servicio de la mejora y el desarrollo de la sociedad que la define, y a la cual sirve.

En la actualidad, el interés manifestado por distintos organismos e instancias por re-definir a la docencia, parece ser un tema nodal que se evidencia en sus esfuerzos por señalar su preocupación, discursos y esfuerzos en reformar la profesión desde diversas ópticas, de acuerdo con (Barraza, Barraza y Romero, 2015) “varios organismos se han preocupado por recomendarle a los gobiernos las estrategias de reforma desde una visión global, tal es el caso de la UNESCO y la ANUIES. Otras organizaciones educativas y gremiales, en México, como la SEP y el SNTE también muestran interés al respecto, pero en el caso de estas últimas, sus propuestas son planteadas bajo una óptica nacional.” (p. 425).

Al mismo tiempo, en el plano de la construcción y evolución del conocimiento, los paradigmas y teorías pedagógicas, psicológicas y sociales más recientes que se posicionan en el área de conocimiento de la educación, pugnan entre sí por ser las fuentes desde las cuales se fundamenten y argumenten los cambios y transformaciones más convenientes que se definan para el ejercicio de la profesión.

A partir de lo anterior, resulta prudente subrayar el dinamismo y la multiplicidad de factores que definen y enmarcan un tipo ideal de docencia, y la trascendencia

histórica y espacial en la evolución y constitución de la profesión hasta el momento actual. En palabras de (Ducoing, 2005).

La formación es sometida a examen de cara al conjunto de instituciones sociales y educativas que de ella se ocupan, al Estado Educador, a la escuela como espacio formativo, a los políticos, a los actores comprometidos en acciones de formación, pero también, al individuo, a la persona, al ciudadano, a los grupos sociales, a los padres, en suma, al hombre y a la mujer como sujetos en devenir (p. 73).

Luego entonces, la intención de este capítulo no se centra en hacer un análisis detallado de los momentos y la evolución histórica de la profesión, ni de los fundamentos conceptuales propios de cada una de las tendencias que se señalan debido a que, ese sería objeto de un trabajo más amplio y con una profundidad tal que no se agota en un capítulo. Las intenciones de este apartado giran en torno a la identificación y tipificación de cuatro tendencias que de manera genérica se pueden asociar y observar a través, y a pesar de las dos variables antes mencionadas: espacio y tiempo, es decir una suerte de tipología de la profesión docente que de manera muy amplia es reconocida e identificada en diferentes latitudes y a partir de distintos momentos históricos, y que hoy en día bien puede reflejar parte de la historicidad de la docencia sin pretender ser reduccionistas o simplistas.

Reflexionar sobre algunas de las tendencias que han orientado la formación de docentes a través del tiempo, deviene en reconocer las diferentes rutas que se han definido para consolidar la formación profesional del docente que se necesita, de acuerdo con las cualidades y atributos, que si bien al transcurrir del tiempo podrían ser objetables, en el momento preciso de la definición y posicionamiento de cada tendencia, resultan social, cultural y educativamente pertinentes para el proyecto social que se persigue. Al hacer referencia a una tendencia, puede entenderse como ruta, inclinación, conjunto de ideales y caminos u orientación que se establecen para abonar al proyecto de formación de profesores que se desarrolla.

El docente al servicio de la Tecnología Educativa

Los cambios tecnológicos y culturales que se producen en el desarrollo social generan nuevas necesidades al ejercicio de ciertas profesiones, la tecnología educativa es un movimiento denominado de distintas formas a través del mundo que se caracteriza por perseguir ideales de modernización, la aplicación de recursos tecnológicos y digitales a la educación, cambio de paradigmas y roles y productividad.

- La tendencia que se analiza en México conocida bajo el eslogan de Modernización Educativa, posiciona al docente como un agente clave de la tecnología educativa toda vez que se identifican las siguientes características:

- Carácter tecnocrático (modernizante). Existe una fuerte tendencia por cambios de paradigmas, roles, formas de actuación que persiguen la transformación entendida a la luz de procesos tecnocráticos de modernización en los cuales el docente puede concebirse como un operario de los ideales propios de la perspectiva, más que un intelectual con capacidad de creación y autodeterminación profesional.
- Práctica docente sustentada en los aportes de la psicología conductual. Bajo los principios teóricos de la psicología de la conducta y sus principales teorías representativas, el docente orienta un modelo de docencia que prioriza ciertos aspectos en el proceso de enseñanza y aprendizaje tales como: centralidad del proceso en el docente, privilegio al orden y rutina, concepción del contenido temático como prioridad educativa y pautas rígidas en comunicación y toma de decisiones.
- Operatividad del docente en el desarrollo de objetivo y contenido. La lógica de objetivos educativos permea una actitud operativa e instrumentalista del quehacer docente, en la cual se reduce su capacidad intelectual al desarrollo instruccional de objetivos previamente establecidos y fijados que centralizan el contenido como punto de partida y destino del proceso educativo.
- Modelos de actuación docente que priorizan el control. La instrumentación efectiva del docente ante los objetivos orienta el proceso de enseñanza-aprendizaje y produce relaciones preestablecidas y poco margen de

actuación autónoma e intelectual de los estudiantes debido a que el control del proceso focaliza el cumplimiento de objetivos.

- Centralidad en los contenidos. La tarea medular de la intervención docente se identifica en la transmisión de contenidos temáticos que se establecen en los objetivos, el contenido es lo que define el tipo de relaciones pedagógicas entre los componentes de la práctica docente. El proceso de enseñanza y aprendizaje da poco margen a profundizar en procesos de desarrollo u otros aspectos relevantes de la tarea docente, debido a que la materia prima del acto docente se centra en “conocer y dominar”. “El contenido, por lo tanto, aparece en esta corriente como algo instituido no en el polo dinámico de construcción, como campo de debate.” (Serrano, 2005, p. 173).

Esta tendencia va más allá del debate de las tecnologías de la información y la comunicación, es quizá el momento histórico y de desarrollo social el que orilla a asociar el nombre de la tendencia con tal recurso pedagógico. La Tecnología Educativa no se centra únicamente en la incorporación de tecnologías de la información y comunicación al acto educativo, sino que trasciende en ideales y prácticas del docente como agente dentro de un proceso social de modernización y transformación.

Profesionalización de la docencia

El concepto de profesionalización docente no tiene una acepción única, definitiva, consensuada y aceptada dentro del campo de la educación ni de la docencia, como práctica, es una acción que se ha venido configurando desde hace algunas décadas a la fecha por recomendación de organismos internacionales tales como la UNESCO, OCDE y BM. Cada organización educativa desarrolla prácticas de profesionalización docente a partir de sus necesidades, contexto e ideas pues según (Anzaldúa, 2002, citado por Serrano, 2005) “no hay un acuerdo claro de cómo debe concebirse la profesionalización y las implicaciones que esto lleva para los sistemas educativos y en especial para los docentes” (2002:37).

Los procesos de profesionalización de la docencia han sido muy diversos y variados, y se han incrementado con distintas inclinaciones y perspectivas, de fondo se identifica una tendencia que pretende dotar al docente de conocimientos considerados como relevantes, necesarios y pertinentes para la mejora de la intervención pedagógica y didáctica.

Las rutas que responden a distintas perspectivas de profesionalización de la docencia se concentran principalmente en procesos de capacitación y actualización a partir de procesos de formación o cursos que versan sobre aspectos teórico-pedagógicos, metodológicos, disciplinares y normativos del quehacer docente.

Dentro de esta tendencia se identifica una visión profesionalizante de la práctica docente que se puede caracterizar a partir de:

- Centralidad del debate en la formación disciplinar y disciplinaria. Se acentúa el debate y la reflexión en torno a la importancia y utilidad de los saberes pedagógicos y disciplinares y la posible vinculación entre ambos para el ejercicio de la práctica docente.
- La profesión enfocada desde las competencias docentes. La incorporación del modelo por competencias posiciona un nuevo referente y la posibilidad de reflexión y actuación para la profesionalización desde el eje los saberes, actitudes, valores y destrezas necesarios para optimizar la intervención del profesional de la docencia.
- Inclinación por los procesos formativos profesionalizantes (cursos). A partir de diversas modalidades oficiales o alternativas, presenciales o a distancia, individuales o colectivas, la necesidad de que el docente se sume a procesos formativos es imperante en esta tendencia. Tanto el Estado como organizaciones independientes apuestan por “regresar a los docentes a las butacas” a fin de atender Cursos: disciplinarios, pedagógicos, tecnológicos o aislados que nutran sus competencias docentes.
- Superación profesional a partir del posgrado. Una ruta distinta para la profesionalización se centra en la superación a través de estudios de posgrado que a partir de diplomados, especialidades, maestrías o doctorados

contribuyan a solventar las necesidades que el docente identifica de manera personal y respondan a sus intereses personales o profesionales de acuerdo con su acción docente cotidiana.

- Programas gubernamentales de estímulos docentes. Como estrategia gubernamental a esta tendencia, se trazan propuestas de asignación de estímulos, en su mayoría económicos, a los docentes que demuestren documentalmente sujetarse a procesos de formación a partir de las diversas modalidades y temáticas existentes. El alcance de estas estrategias difícilmente aborda la valoración académica y los alcances pedagógicos en la práctica docente.
- Programas de especialización. Derivado de las distintas tareas que componen la práctica docente, emergen diferentes propuestas para especializar los conocimientos requeridos por la profesión, tales propuestas de especialización reafirman la necesidad de que el docente participe de procesos de formación.
- Tendencias emergentes. Simultáneamente se despliegan una serie de temas de interés educativo que derivan de las condiciones globales y sociales de la actualidad y buscan centrar la mirada y reflexión pedagógica en torno a situaciones tales como: educación intercultural, pedagogía ambiental, educación sexual, educación inclusiva, educación ciudadana y Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).

Esta tendencia es quizá la más reconocida por el colectivo docente dado que es la más cercana de acuerdo con la variable

de temporalidad, así mismo es quizá una de las tendencias de formación docente en la que se pueden observar diversos aspectos y modalidades para su atención y que ha estado presente en la política educativa de diversos países a partir de su origen global.

No obstante, valdría la pena reflexionar en torno a los efectos académico-pedagógicos que producen las prácticas sugeridas en esta tendencia más allá de la situación laboral.

Vínculo investigación-docencia

Una tendencia más que ha venido cobrando fuerza en las últimas décadas en el campo de la docencia es la que busca afianzar un vínculo estrecho entre la investigación y la práctica docente.

En México, esta idea se ha venido gestando al menos en tres propuestas curriculares, siendo la última de 2018 en la que aparece de manera más explícita y formal en el currículum para la formación inicial de docentes. Dicha perspectiva puede identificarse a partir de reconocer algunos aspectos que la caracterizan:

- Eje en la reflexión y análisis de la práctica. El vínculo Investigación-Docencia se ha gestado desde hace algún tiempo con la intención de fortalecer la autorreflexión y el análisis sobre la práctica de sí mismo y del otro y proyectar posibilidades de aprendizaje. Esta tendencia se consolida como una antítesis a la Tecnología Educativa y busca romper con la concepción del

docente como instrumentador para posicionar la idea de un profesional creativo y autogestivo.

- Perspectiva investigativa en la Investigación-Acción. Desde la mirada del paradigma constructivista, se ha establecido como perspectiva de investigación de la docencia a la Investigación-Acción. En sus diferentes vertientes, esta mirada investigativa propicia el rompimiento con la pasividad del profesional de la docencia para situarlo como analista que recupera su propia práctica con fines de mejora e innovación.
- Vínculo Investigación-docencia a fin del desarrollo académico. Es clara la idea de emplear la investigación como una herramienta en la formación y no formar investigadores en lugar de docentes. Los fines de esta articulación giran en torno a gestar espacio para el fortalecimiento de los saberes propios de la docencia, con relación a situaciones cotidiana de la práctica docente referida a aspectos pedagógicos, metodológicos, disciplinarios, socioeducativos, normativos, etc.
- Empleo de técnicas de investigación específicas. Habilitar al docente en el uso de técnicas propias de investigación con fines de documentación, análisis y mejora de la práctica a partir de la observación, la entrevista y registros de datos como base de la reflexión y transformación de la docencia.
- Ideal de mejora y perfeccionamiento desde sí mismo. Cualquier necesidad, dificultad, problemática o ideal de mejora, deriva de la reflexión propia de la práctica en

contexto y se atiende a partir de las premisas que le dieron origen. Se denota un vuelco de la ruta inicial de profesionalización del docente que deja de estar direccionado desde el exterior para centrarse como resultado de la reflexión y el análisis personal.

- Indicios de la construcción de un modelo único de docencia. El vínculo Investigación-Docencia cimentó las bases de otra tendencia que busca que los profesionales de la docencia analicen e indaguen en los elementos teóricos, pedagógicos, psicológicos, sociológicos y éticos que de manera implícita o explícita constituyen el modelo de docencia que ostentan a fin de que éste se consolide de manera consciente e intencionada y se rompa con la idea de repetición o imitación de modelos idealizados.

Existen aportes valiosos de esta tendencia a la formación de docentes toda vez que se consideran los múltiples esfuerzos que se han efectuado por reestructurar o reformular la docencia desde propuestas centradas, sustentadas, contextualizadas y flexibles “Se trata de romper con la concepción que considera que la enseñanza es una tarea rutinaria y que pueden existir formas uniformes de operación de las innovaciones; se intenta reconocer que la enseñanza es una tarea compleja que tiene en cuenta las necesidades y diferencias de los alumnos.” (Torres y Serrano, 2007, p. 517).

Docente intelectual

Una tendencia más que se identifica en la formación de docentes marca un rompimiento radical con las tendencias antes analizadas, se desmarca de ellas principalmente por situar al docente como un profesional con la capacidad intelectual para trazar sus propios horizontes de desarrollo profesional y orientar su práctica a partir de ellos. Algunos estudiosos de la formación docente como Patricia Ducoing, José Antonio Serrano y otros, aseguran que esta tendencia permanece en un estado de idealización o utópico debido a que aún no existen registros o evidencias suficientes para documentar y estudiar en profundidad esta perspectiva.

El Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América (IEESA, s/f) señala que “Durante más de un siglo la formación docente en México se ha ido transformando a través de los diversos acontecimientos históricos y de las políticas públicas impuestas por presidentes, secretarios de educación, sindicalistas y profesores, pasando de ser un oficio a una profesión.” (p. 2).

Desde el punto de vista de la sociología, cualquier profesión tendría que demostrar el cumplimiento de ciertos rasgos que aseguren su constitución como profesión, tales como: la forma académica en la que se difunde el conocimiento (formación de profesionales); capacidad de controlar el ámbito social en el que se interviene; reconocimiento jurídico del ámbito profesional por parte del Estado; capacidad de colegiar entre profesionales; el conocimiento abstracto de la actividad que se desarrolla; la

determinación de las condiciones de la profesión y la capacidad de contar con códigos deontológicos para la profesión.

A partir de lo anterior, se puede señalar que en la actualidad el debate en torno a establecer si la docencia es una profesión o un oficio, se ha visto superado tras considerar que la docencia no se constituye en un cuerpo homogéneo, debido a la identificación de diversos estilos o tipos de docencia que bien se pueden justificar a partir de diversos factores tales como el nivel educativo que se atiende, el subsistema en el que se labora, la propuesta curricular que se desarrolla o la formación inicial de la que se procede.

Luego entonces, la historia de la profesión docente posibilita reconocer la necesidad de un profesional de la docencia que se conciba como un intelectual a partir de las siguientes consideraciones:

- Práctica docente sustentada en los principios de la didáctica crítica. Se considera la consolidación del saber docente como resultado de la reconstrucción activa en la relación dialéctica entre teoría y práctica, desde el ejercicio consciente e intencionado en el contexto del proceso de enseñanza y aprendizaje.
- Capacidad de respuesta. El docente intelectual posee la capacidad de responder a situaciones propias del contexto educativo a partir de una postura crítica, adaptable, pertinente, documentada, flexible, justa, incluyente y ética como resultado de los saberes que le demanda el ejercicio profesional cotidiano.

- Análisis de la práctica docente desde la reflexión. La recuperación constante de la práctica docente es la mejor posibilidad para definir la ruta de profesionalización personal, a partir del escrutinio reflexivo y crítico con miras de mejora, transformación e innovación.
- Ejercicio intelectual como base de la práctica docente. Se pretende el rompimiento de la enajenación de modelos de docencia preestablecidos, a partir de una práctica que basa la toma de decisiones en un capital cultural amplio con apertura y flexibilidad a las condiciones sociales actuales.
- Perspectiva multidisciplinaria dinámica. Se considera una perspectiva multidisciplinaria para orientar, justificar y argumentar la práctica docente con relación al proceso de enseñanza y aprendizaje.
- Docente empoderado. Se pretende la legitimación social de la profesión desde la práctica misma de cada uno de los docentes, lo anterior a partir de una docencia articulada y congruente entre la conceptualización y la acción. Esta perspectiva supera el entrenamiento de habilidades de aplicación práctica inmediatas y responsivas y posiciona una mirada compleja, sistémica y ambiental.
- Construcción de un modelo único de docencia. Dado que la docencia no puede considerarse dentro de un cuerpo homogéneo, se pretende la concreción de modelos de docencia pensados, argumentados y orientados por cada docente desde el saber, el contexto,

lo político, sociocultural, la ética y la responsabilidad e identidad con la profesión.

A manera de conclusión

Tras reconocer un breve panorama del devenir y la historicidad de la profesión docente, resulta oportuno reconocer que las condiciones sociales, laborales, normativas y culturales son aspectos determinantes para el posicionamiento social de la profesión; no obstante, lo realmente importante para cada docente debiera ser la capacidad de significación sobre la acción que van caracterizando el estilo de docencia sobre la base de consideraciones académicas, normativas y sociales establecidas.

La breve y escueta identificación de características que se distinguen a cada tendencia, sólo tiene sentido en la reflexión académica de los profesionales de la docencia, toda vez que se consideran bajo el supuesto de significación en lo individual y lo colectivo. La construcción de significados, significantes y significaciones deviene de un nivel macrocultural y local que se trastoca por las políticas educativas, la experiencia profesional y las prácticas docentes cotidianas.

La edificación de una propuesta y un modelo personal de docencia que se caracterice por los rasgos de alguna de las tendencias antes analizadas, es y siempre será resultado del acto consciente, intelectual e intencionado de un docente comprometido social y personalmente con su profesión, y con

un alto nivel de identidad y ética con la labor social que se asume desde la docencia.

La docencia es una profesión que deriva en una práctica compleja debido a que, para su ejercicio se requiere del análisis, reflexión, elección y articulación de distintos elementos sociales, culturales, pedagógicos, curriculares, normativos, éticos y profesionales que se entrelazan a fin de una intervención situada, intencionada y consciente en beneficio del desarrollo y el aprendizaje de los estudiantes.

REFERENCIAS

- Barraza-Soto, I. & Barraza-Barraza, L., & Romero- Morales, C. I. (2015). Los sistemas de formación docente: dos tendencias con semejanzas y discrepancias. *Ra Ximhai*, 11(4), 425-446. [Fecha de Consulta 01 de Junio de 2020]. ISSN: 1665-0441. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=461/46142596031>
- Ducoing, P. (2005). En torno a las nociones de formación. En (Ducoing, P. (coord.) 2005) *Sujetos, actores y procesos de formación*. México, D.F.: Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). ISBN: 968-7542-35-7
- Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América (IEESA). (2012). ¿De dónde vienen y a dónde van los Maestros mexicanos? La formación docente en México, 1822-2012 [Versión PDF]. Recuperado de <https://www.ses.unam.mx/cursos2016/pdf/09-sep-IEESA.pdf>
- Serrano, J. A. (2005). Tendencias en la formación de docentes. En (Ducoing, P. (coord.) 2005) *Sujetos, actores y procesos de formación*.

México, D.F.: Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). ISBN: 968-7542-35-7

Torres, R. M. & Serrano, J. A. (2007). Políticas y prácticas de formación de los maestros en los colectivos docentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(33), 513-537. [Fecha de Consulta 02 de Junio de 2020]. ISSN: 1405-6666. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=140/14003304>

LA FORMACIÓN INICIAL DE DOCENTES EN LAS ESCUELAS NORMALES

Gerardo Barragán Mendoza

Irving Badillo Mendoza

Una de las características de las Instituciones de Educación Superior (IES) en México hoy día es la organización sistémica en la que se aglutinan las Universidades, Institutos Politécnicos, Institutos Tecnológicos y las Escuelas Normales, cada una con especificidades en la formación de profesionistas en los distintos campos de la ciencia, la tecnología, la investigación y la docencia. Las Escuelas Normales centran más la atención en la formación inicial de docentes para educación básica en sus niveles de preescolar, primaria y secundaria con sus distintas especialidades.

La Educación Normal en México

En los años previos a 1984, la formación de docentes era responsabilidad exclusiva de las Escuelas Normales, la preparación de los profesores consistía en la realización de estudios de primaria, secundaria y algunos cursos compensatorios de preparación para la docencia, como los menciona Deceano (2004) en un reporte de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE):

Fue en 1972 cuando la carrera de profesor se consideró equivalente al bachillerato, lo que permitía a los egresados acceder posteriormente a estudios de nivel superior. Hasta antes de ese año, la educación normal se cursaba inmediatamente después de la escuela secundaria. En 1984, este servicio se integró al nivel de educación superior y exigió como requisito el bachillerato. A partir de entonces, las EN se consideran, formalmente, instituciones de educación superior (p.27).

En 1984, con un nuevo programa y la obligatoriedad del nivel bachillerato para el ingreso a todas las modalidades de estudio ofrecidas por las Escuelas Normales, se elevaron los estudios al grado de Licenciatura. La formación de docentes entonces se caracterizó por que sus egresados cubrieran las demandas de los niveles educativos del nivel básico: preescolar, primaria, secundaria, educación especial y educación física, y abrieron diversas opciones de posgrado. En este objetivo también estaba incluida la Universidad Pedagógica Nacional. El mismo año y con la agregación de años de estudio a la carrera para ser profesor de educación básica, se buscaba equipararla con los años de estudio requeridos por la educación superior, a esta acción se la denominó *universitación* (sic) de las escuelas normales.

El Plan de estudios 1984 pretendía formar futuros docentes reflexivos, analíticos y críticos con habilidades para ejercer la docencia y la investigación, el problema fue que los docentes de las escuelas normales no contaban con formación

teórica y metodológica que les permitiera orientar la formación de los estudiantes en el campo de la investigación, el trabajo burocrático impedía una articulación entre los propósitos, contenidos y finalidades en la formación de maestros.

La propuesta curricular estaba organizada en dos áreas: la general y la específica. El área de formación general era lo que se denominaba tronco común y las asignaturas estaban diseñadas en base a los requerimientos de la educación básica independientemente del nivel, sea este preescolar, primaria o secundaria.

El área de formación específica ya estaba destinado al ejercicio de la docencia en un nivel específico. Tanto el área de formación general como específica se organizaron por líneas: social, filosófica, instrumental, pedagógica y psicológica.

En 1992 con la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) publicado en el Diario Oficial de la Federación el 19 de mayo, se plantean los retos actuales de la educación básica en México, la reorganización del sistema educativo, la reformulación de contenidos y materiales educativos, así como de la revalorización de la función magisterial. De esta última, se traza para la formación inicial de los maestros la reestructuración del sistema educativo de las Normales, pasando a ser responsabilidad de los gobiernos estatales pero las atribuciones de formulación de planes y programas sigue siendo responsabilidad de la federación. Se confiere de esta manera la responsabilidad a los estados de proveer a las

escuelas normales de personal docente, materiales, equipo, infraestructura, capacitación y actualización de sus docentes, así como laboratorios para las prácticas pedagógicas y los recursos para su funcionamiento.

En el ANMEB también se propone que para la formación inicial de los maestros:

Se diseñe un modelo con un tronco básico general y opciones orientadas a la práctica preescolar, primaria y secundaria. De esta manera, el maestro tendrá las bases pedagógicas suficientes para ser flexible y apto ante los cambios de su mercado de trabajo y, a la vez, capaz de adquirir la profundización necesaria en el área de su interés principal. Asimismo, habrá una reforma curricular a fin de evitar la enorme dispersión de los actuales planes de estudio y, en cambio, capacitar al maestro en el dominio de los contenidos básicos. Con ello, se orientará a los maestros hacia el aprendizaje continuo e independiente y hacia una intensa observación y práctica en el salón de clase. En un plazo razonable, y al cabo de un proceso en el que participe el magisterio nacional, el Gobierno Federal expedirá los lineamientos necesarios para reformar la educación normal del país. Dicha reforma deberá comprender la simplificación de los requisitos y la reducción de plazos de estudio para la carrera normal (p. 9).

En este marco, surge en 1996 una nueva reforma en educación normal con el Programa para la Transformación y Fortalecimiento de las Escuela Normales (PTFAEN), con

cuatro objetivos: la transformación curricular; la actualización del personal docente de las normales; la elaboración de normas de gestión institucional y la regulación del trabajo académico; y el mejoramiento de la planta física y equipamiento de Escuelas Normales.

Bajo este contexto, el impulso otorgado al mejoramiento y renovación de la gestión requirió la puesta en marcha de distintas estrategias que contribuyeran al logro de los objetivos propuestos; por lo que en el 2002 llega a las diferentes escuelas el Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas (PROMIN); iniciativa con la que se buscó contribuir a “elevar la calidad en la formación inicial de los docentes, promoviendo el desarrollo de acciones que incidan en la organización y el funcionamiento de las instituciones normalistas” (DGN-SEP, p. 7).

Con este antecedente se desprende la implementación del plan de estudios de 1997 para educación primaria y 1999 para educación preescolar, con una notable reducción de materias y centrando el interés en la práctica docente y la formación del mismo.

El plan de estudios se organizaba en dos áreas: la de formación común y la de formación específica. La primera incluía asignaturas que forman parte del ejercicio profesional de los docentes independientemente de los niveles educativos que se atendieran. La segunda aglutinaba asignaturas propias del nivel educativo, sea este de preescolar o primaria. Al margen de las áreas, también existía una organización de las actividades curriculares; las principalmente escolarizadas, las

de acercamiento a la práctica escolar y las de práctica intensiva en condiciones reales de trabajo.

Este plan de estudios tenía como característica principal el logro de un perfil de egreso organizado en cinco campos: habilidades intelectuales específicas, conocimiento de los propósitos y contenidos de la educación preescolar o primaria, competencias didácticas, capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales de la escuela e identidad profesional. Cada uno de estos campos del perfil de egreso con habilidades muy específicas para el desempeño de los docentes en educación básica.

En el campo de las habilidades intelectuales específicas se buscaba fortalecer la capacidad analítica y reflexiva del docente a través de la comprensión del material escrito, la lectura, pensamiento crítico y la expresión oral y escrita. Habilidades para narrar, describir, explicar y argumentar la realidad de su propia práctica. En este mismo campo también se pretendía que el futuro docente se planteara problemas, los analizara y resolviera a partir de sus conocimientos y experiencias, dando respuestas a las necesidades de aprendizaje de sus alumnos.

El conocimiento de los propósitos y contenidos de la educación preescolar o primaria centraba la atención en reconocer la educación preescolar como un servicio que promueve el desarrollo de las y los niños, a comprender el significado de los propósitos de la educación, de los enfoques pedagógicos, a establecer una correspondencia adecuada entre la naturaleza y grado de complejidad de los propósitos básicos que pretende lograr la educación, y la articulación

entre los propósitos de la educación preescolar, primaria y secundaria como parte de la educación básica.

Las competencias didácticas incluían las capacidades para diseñar, organizar y poner en práctica estrategias y actividades didácticas adecuadas al desarrollo de los alumnos, así como a las características sociales y culturales de éstos y de su entorno familiar, a reconocer las diferencias individuales de los niños que influyen en los procesos de aprendizaje, a aplicar estrategias didácticas para estimularlos, generar un clima de relación en el grupo que favoreciera actitudes de confianza, autoestima, respeto, orden, creatividad, curiosidad y placer por el estudio, así como el fortalecimiento de la autonomía de los educandos, entre otros.

En la capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno de la escuela se buscaba en el nuevo docente apreciar y respetar la diversidad regional, social, cultural y étnica, aceptar que la diversidad estará presente en las situaciones en las que realice su trabajo, valorar la función educativa de la familia, así como promover la solidaridad y el apoyo de la comunidad hacia la escuela, asumir como principios de su acción el respeto y aprecio a la dignidad humana, libertad, justicia, igualdad, democracia, solidaridad, tolerancia, honestidad y apego a la verdad. Reconocer el significado que su trabajo tiene para los alumnos, las familias de éstos y la sociedad. La información suficiente sobre la orientación filosófica, los principios legales y la organización del sistema educativo mexicano y a asumir la profesión como una carrera de vida.

Estos rasgos del perfil de egreso potenciaron la formación inicial, sobre todo porque se articulaban los propósitos y contenidos de la educación básica con los rasgos deseables de los docentes, principalmente por sus habilidades y capacidades para intervenir con los niños, los fundamentos pedagógicos de su actuar y la formación en el servicio con las actividades de acercamiento a la práctica escolar y los ejercicios de la docencia reflexiva.

La valoración de logro del perfil de egreso de los estudiantes normalistas se realizaba a través de la aplicación del examen general de conocimientos con la participación del Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL), prueba en la que la Escuela Normal de Tecámac a lo largo de nueve años siempre figuró entre los diez primeros lugares nacionales, de manera específica dos primeros lugares individuales y dos primeros lugares institucionales.

Características curriculares del Plan de Estudios 2012

A partir de 2011 comienza una nueva transformación en Educación Normal, con la puesta en marcha de la prueba de aula del Plan 2012. En este, el perfil de egreso, a diferencia del anterior, está organizado en competencias profesionales y genéricas, las primeras se aglutinan en nueve competencias (diseño de planeaciones didácticas, ambientes formativos, aplicación de planes y programas, uso de TIC, evaluación para intervenir, espacios de aprendizaje incluyente, ética ante

la diversidad investigación educativa, trabajo colaborativo), y las segundas en aquellas competencias que todo profesionalista debe mostrar (lectura, escritura, trabajo en equipo, entre otras) como parte de su tránsito por una institución de educación superior. La modalidad sugerida en ambos planes es escolarizada, en el Plan 1999 la estructura curricular era por asignaturas y en Plan 2012 se tiene una malla curricular organizada por cursos.

El Plan de estudios 2012 en términos de diseño está regido por propósitos, situación problemática de donde emerge la necesidad del curso, competencias genéricas, profesionales y por cursos. Contiene unidades de aprendizaje que maneja una familia de saberes por contenidos específicos. Tiene cursos seriados que son de carácter obligatorio y cursos optativos que hasta el momento se tratan de manera presencial y obligatoria. La evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje está centrada en un perfil por competencias. La carga horaria es de 4 a 6 y créditos asignados por asignatura y/o cursos son de 4.5 a 6.75. El tiempo para cubrir la totalidad de créditos es de cuatro años mismos que corresponden a la licenciatura.

Los criterios que determinan la distribución de las actividades curriculares se dan de manera horizontal y están estipuladas desde el mismo plan. Además se especifica el enfoque de flexibilidad curricular, centrado en competencias y en el aprendizaje.

La congruencia del nivel de estudios está validada para la licenciatura con énfasis en educación básica, misma que estipula la pertinencia académica de los cursos por semestre

y ciclo escolar. Las estrategias se delimitan a partir de momentos de estudio, análisis, reflexión de manera autónoma y colectiva. Se manejan tres orientaciones curriculares (formación por competencias, centrado en el aprendizaje del estudiante y flexibilidad curricular) que dan cuenta del enfoque integral con formación específica en el conocimiento de disciplinas por campos formativos, con metodologías que contienen estrategias de aprendizaje.

Los programas de los cursos están organizados por unidades temáticas y unidades de aprendizaje, cada uno tiene su propósito general, mismo a lograr a partir de los contenidos de aprendizaje propuestos en el programa enfocado al nivel de formación.

La propuesta curricular es enriquecedora y potente, porque al organizar la formación por trayectos formativos, se especifica el perfil de docente que se quiere lograr. En el trayecto Psicopedagógico se centra la atención en los fundamentos pedagógicos para la intervención y los conocimientos sobre el desarrollo y el aprendizaje de los niños. El Trayecto de Preparación para la Enseñanza y el Aprendizaje recupera el conocimiento disciplinar y la metodología didáctica para su enseñanza en el nivel, recuperando el Plan de estudios 2011 de educación básica y la Guía de la Educadora: Programa 2012. En el trayecto de Lengua Adicional y TIC se fortalecen las habilidades comunicativas haciendo uso de otro idioma y otros recursos, rompiendo la barrera de tiempo y espacio. El trayecto de Optativos centra la atención en los temas de relevancia social: convivencia escolar, educación ambiental, conocimiento de la

entidad y producción de textos académicos. Finalmente el trayecto de Práctica Profesional va preparando las condiciones para que las estudiantes tengan aproximaciones a los espacios escolares bajo los criterios de secuencialidad, gradualidad y profundidad. En todo el desarrollo de la malla curricular se van gestando las condiciones para la titulación: portafolio de evidencias, tesis de investigación e informe de prácticas profesionales.

El perfil de egreso que se encuentra en el Plan de Estudios 2012 está organizado en competencias genéricas y competencias profesionales. El perfil recupera los componentes de conocimiento, capacidad, habilidades y actitudes, organizado en nueve competencias profesionales que atienden las demandas profesionales que educación básica hace extensivo en su documento de Perfil, parámetros y criterios del desempeño profesional en educación básica.

Las competencias profesionales están orientadas al desempeño de los estudiantes en el diseño de planeaciones didácticas, aplicando los conocimientos pedagógicos y disciplinares para responder a las necesidades del contexto; generar ambientes formativos para propiciar la autonomía y promover el desarrollo de las competencias; aplicar correctamente el plan y programa para alcanzar los propósitos educativos y contribuir al pleno desenvolvimiento de las capacidades de los alumnos; emplear la evaluación para intervenir en los diferentes ámbitos; propiciar y regular espacios de aprendizaje incluyentes para promover la convivencia y aceptación; actuar de manera ética; utilizar recursos para la investigación y enriquecer su práctica; e

intervenir de manera colaborativa con la comunidad escolar y sus actores así como con alternativas socioeducativas.

Características curriculares del Plan de Estudios 2018

La Estrategia de Fortalecimiento y Transformación para las Escuelas Normales arrancó en el año 2014 en el momento que la DGESEPE realizó 6 foros de consulta sobre la situación de las 263 Escuelas Normales del país; durante el 2015, las entidades enviaron evaluaciones sobre sus programas de formación, resultado de ejercicios institucionales colegiados; de 2016-2018, las acciones anteriores se contrastaron con más de 500 visitas a las EN, 8 reuniones nacionales con la comunidad normalista, 45 foros virtuales, cerca de 6,000 encuestas y más de 100 talleres de trabajo; lo anterior derivó en consensos nacionales que permitieron definir la estrategia que busca fortalecer y transformar las Escuelas Normales Públicas como IES especializadas en la formación de maestros sin perder su esencia centenaria.

Los ejes de acción de la estrategia se establecieron en torno a la transformación pedagógica de acuerdo con el Nuevo Modelo Educativo para Educación Básica; el fortalecimiento de la educación indígena e intercultural; la formación en la segunda lengua inglés; la profesionalización de la planta docente de las Escuelas Normales; la creación de sinergias con universidades y centros de investigación y el apoyo a las EN con mejores prácticas rumbo a la Excelencia institucional.

Derivado de lo anterior, se realizó el Rediseño curricular al Plan de Estudios 2012 a partir de referentes retomados del Modelo Educativo para la Educación Obligatoria, los Aprendizajes Clave, Estrategia de Inclusión y Equidad, Estrategia de inglés y particularmente de la Estrategia de Fortalecimiento y Transformación de las Escuelas Normales.

La articulación curricular con Educación Básica se establece de manera directa a partir de alinear la propuesta curricular para la formación inicial de docentes con el rediseño derivado del Nuevo Modelo Educativo.

El Plan de Estudios 2018, al ser un proceso de Rediseño curricular, aseguró la continuidad de los elementos del Plan de Estudios 2012 que resultaron benéficos en el proceso de formación inicial, de tal forma que se conservaron tres orientaciones a manera de enfoques curriculares: el enfoque centrado en el aprendizaje, la flexibilidad curricular, académica y administrativa y el enfoque basado en competencias. Para las licenciaturas en preescolar o primaria indígena, se agregó el cuarto enfoque de Educación Intercultural bilingüe.

El perfil de egreso de los futuros docentes se organizó en Competencias genéricas (5) y profesionales (7) que se relacionan directamente con las Dimensiones que conforman el Perfil, parámetros e indicadores para el ingreso al Servicio Profesional Docente.

La propuesta curricular se concreta en una malla curricular que da continuidad al proceso de formación a partir de las implicaciones metodológicas de los Trayectos Formativos, se establecen cuatro trayectos Bases teórico

metodológicas para la enseñanza, Formación para la enseñanza y el aprendizaje, Práctica Profesional y Optativos. A diferencia del Plan de Estudios 2012, el Trayecto de Lengua Adicional y TIC pasa a ser un conjunto de espacios curriculares que atraviesan de manera transversal el proceso de formación inicial.

El Trayecto de Bases teórico metodológicas para la enseñanza se compone de 10 cursos que posibilitan a los docentes en formación la construcción de referentes teórico-metodológicos para fundamentar, explicar y desarrollar el proceso de enseñanza y aprendizaje de acuerdo con las características propias del desarrollo infantil y los procesos de aprendizaje en contextos diversos, en el marco de los planes y programas de educación básica vigentes. Los cursos se articulan a fin de dar cumplimiento a las siete finalidades formativas del trayecto.

El Trayecto de Formación para la Enseñanza y el Aprendizaje constan de 19 cursos, mismos que orientan el conocimiento y comprensión de los saberes disciplinarios propios del ejercicio de la docencia en educación básica, así como los procesos pedagógicos, metodológicos y didácticos que se desprenden la naturaleza de las distintas áreas de conocimiento. El trayecto articula los propósitos de los cursos que lo integran a fin de que los docentes en formación alcancen las finalidades formativas establecidas en el trayecto.

Como en el Plan de Estudios 2012, el Trayecto de Práctica Profesional se organiza a partir de los principios de gradualidad, secuencialidad y profundidad que se concretan

en 8 cursos, uno por semestre, en los que se aproxima al futuro docente al ejercicio profesional de la docencia desde la comprensión del fenómeno educativo, la naturaleza de los procesos institucionales, la diversidad de estrategias metodológicas y didácticas para el proceso de enseñanza y aprendizaje, la innovación al trabajo docente, los proyectos de mejora escolar y la docencia en condiciones contextuales diversas. Este trayecto formativo persigue cuatro finalidades formativas durante el proceso de formación inicial.

El cuarto trayecto formativo de Optativos, pretende complementar la formación inicial a partir del análisis y reflexión de temas emergentes de enfoques de intervención que son relevantes en la actualidad a partir de las características y contextos de la educación básica. Los cuatro cursos contemplados en este trayecto se articulan a fin de dar cumplimiento a las tres finalidades formativas del mismo.

En la malla curricular se consideran seis espacios curriculares relativos al aprendizaje y dominio del idioma inglés, y construcción de elementos metodológicos de enseñanza del idioma.

Los distintos cursos que conforman los trayectos formativos en la malla curricular del plan de estudios 2018, se desarrollan a partir de unidades de aprendizaje en la que se atienden de manera gradual, articulada y secuenciada las competencias genéricas y profesionales que se establecen en el perfil de egreso.

La Escuela Normal de Tecámac

La Escuela Normal de Tecámac se localiza en el Estado de México, en el municipio de Tecámac de Felipe Villanueva. Este último colinda al norte con el municipio de Zumpango, el Estado de Hidalgo y el municipio de Temascalapa; al este con los municipios de Teotihuacán y Acolman; al sur con el municipio de Ecatepec de Morelos; al oeste con los municipios de Coacalco de Berriozábal, Jaltenco, Tonanitla y Nextlalpan. Ocupa el 0.7% de la superficie del estado. Cuenta con 49 localidades y una población total de 364,579 habitantes, según el censo de población y vivienda 2010. La actividad económica preponderante de la región y de la localidad es el sector secundario y terciario: industria y servicios respectivamente.

La Escuela Normal de Tecámac es una institución de educación superior formadora de docentes bajo un modelo de intervención socioeducativo. Desarrolla el programa educativo de Licenciatura en Educación Preescolar, atiende las políticas federales y estatales para la formación inicial. En su modelo pedagógico se perfila desde una concepción compleja, constructivista y sociocultural del aprendizaje, comprometida en elevar la calidad de la educación, la pertinencia social, así como la innovación y el mejoramiento social en un marco de responsabilidad de toda la comunidad normalista. Como se expresa en su documento normativo denominado Plan de Desarrollo Institucional 2018-2023:

Misión: “La Escuela Normal de Tecámac como Institución de Educación Superior forma docentes con las competencias

profesionales requeridas para elevar la calidad de la educación y el mejoramiento de la sociedad a través de un modelo de intervención socioeducativa en un marco de responsabilidad, compromiso, tolerancia y respeto a la diversidad”.

Desde esta perspectiva, la misión tiene componentes relacionados con el programa educativo, en la reformulación refiere a ¿qué hace la escuela? (formar docentes en educación preescolar), ¿para qué lo hace? (para contribuir a mejorar la calidad de la educación), ¿a través de qué? (desarrollo de planes y programas como principal medio y un modelo pedagógico propio), ¿a quién lo dirige? (a la sociedad), y los valores que la distinguen: responsabilidad, compromiso, tolerancia y respeto a la diversidad.

Visión: “Ser una institución de Educación Superior acreditada y certificada en la formación inicial y continua de docentes de educación obligatoria: que se caracteriza por desarrollar procesos formativos con calidad académica, pertinencia social e innovación para que sus egresados logren altos niveles de desempeño y compromiso con el mejoramiento del sistema educativo estatal”.

En este sentido, la visión se constituye como el escenario deseable al que aspira la Escuela Normal de Tecámac, es el horizonte en el que adquieren sentido y significado las acciones en el desarrollo del programa educativo.

La visión es la imagen deseada que tiene la institución al 2023, en ella se define ¿qué y cómo se quiere ser? (una Institución de Educación Superior acreditada y certificada en marcos de calidad educativa), ¿a través de qué? (formar

docentes con niveles de calidad académica, pertinencia social, innovación), ¿qué elementos distintivos tiene? (identidad en educación preescolar):

- La misión y la visión se constituyen en la comunidad educativa como los ejes articuladores de las actividades sustantivas en la formación inicial de docentes que, desde la perspectiva compleja se entrelazan a fin de generar sinergias y nodos en beneficio de la formación inicial de docentes.
- Concebir la formación inicial de docentes como una tarea compleja implica reconocer que el todo y sus partes constitutivas, y la posibilidad de incidir de manera articulada y sinérgica en el todo a partir de la especificidad y atención de cada una de sus partes.

La perspectiva de la complejidad de Edgar Morín señala que los procesos de la simplicidad y la complejidad son complementarios, pensar en acciones básicas de la simplicidad como la separación, reducción o jerarquización se corresponde directamente con procesos más arduos y elaborados de la complejidad como integración, asociación, comunicación y articulación.

A partir de los siguientes apartados se intenta dar cuenta como en la Escuela Normal de Tecámac la formación inicial de docentes se orienta a partir de la suma de diversas acciones sustantivas que en sí mismas, guardan una naturaleza propia que las identifica, y al mismo tiempo se constituyen en un proceso macro que las articula con un propósito mayor.

El principio dialógico de la complejidad que permite asegurar la dualidad en la unidad, posibilita asociar acciones

pedagógicas que son complementarias y aisladas a la vez. Se identifica una suerte de recursividad organizacional en la que las acciones y los resultados de las mismas son causas y efectos al mismo tiempo en torno a la formación inicial en la Escuela Normal de Tecámac.

Las sinergias que se gestan en la institución se fundan en el principio Hologramático de la complejidad, en el cual se busca superar la acción reduccionista que únicamente ve la parte, así como la mirada holista que solamente considera el todo, a fin de considerar la interacción, comunicación, influencia y relación que existe entre las partes y el todo en una dinámica, organización y funcionamiento institucional que tiene por objetivo la formación de docentes de Educación Preescolar.

REFERENCIAS

- Deceano (2004) en un reporte de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE).
- DOF (1992) DECRETO Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica. México, [Publicado el 19 de mayo de 1992].
- DOF (1992) Acuerdo número 459 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas. México, [Publicado el 31 de diciembre de 2008].
- DOF (2012) Acuerdo número 650 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Preescolar. México [Publicado el 20 de agosto de 2012].

Sandoval, E. (Coord.) (2009). Desafíos y posibilidades en la formación de maestros. Una perspectiva desde América del Norte. México, UPN.

SEP (2003) Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas (PROMIN) Finalidades, características y estrategias de operación. México, DGN-SEP.

SEP-SPD (2016) Perfil, parámetros e indicadores generales por nivel educativo, para el ingreso al servicio profesional docente. México, [Fecha de consulta 17 de marzo de 2020] Disponible en:http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/ba/docs/2016/ingreso/PPI_INGRESO_BASICA_2016.pdf

SINERGIA DE PROCESOS PEDAGÓGICOS EN LA FORMACIÓN INICIAL DE DOCENTES

Judith Araceli Gómez Muñoz

Patricia Berenice León Rodríguez

Juan Guerrero Camacho

Este capítulo manifiesta la mirada contextualizada de un equipo de docentes, que revela su visión de una realidad de trabajo funcional que se gesta en el Departamento de Formación Inicial (DFI) de la Escuela Normal de Tecámac.

Una visión que a lo largo de los años ha marcado y seguirá procurando una línea de trabajo por abatir el aislamiento y la fractura de funciones y acciones, descubriendo que la sinergia centrada en los procesos pedagógicos son la clave para organizar las acciones en beneficio de la Formación Inicial de Docentes (FID).

La apropiación colectiva de la palabra sinergia, considerando como punto inicial su origen griego y tras una búsqueda constante, retomó como peldaño de conocimiento la perspectiva aristotélica, concebida como la gestión de acciones para que sucedan las cosas. Posteriormente se analizó la teoría de sistemas, construyendo la siguiente representación conceptual: es la integración de políticas, procedimientos y mecanismos que conforman una nueva esencia; y profundizando en el estudio de dicha teoría se incluyó la siguiente noción conceptual: las sinergias se

conforman por las interacciones que se gestan entre las partes de una organización.

Con esa lógica conceptual, el departamento significa que la sinergia es el principio que describe la movilización armónica de procesos que contribuyen al logro de un objetivo común: la calidad en la Formación Inicial de Docentes; y a su vez estimula, incita y motiva el desarrollo de un pensamiento de acción en conexión, porque articula las partes de los Proyectos Académicos Básicos (PAB) que se trabajan en las distintas funciones del departamento, indicando la direccionalidad de los procesos que se conectan a partir de las intenciones de formación.

La búsqueda constante entusiasmó al equipo, logrando la significación de los procesos pedagógicos que gestionan normas, compromisos y responsabilidades, integrando procedimientos e interaccionando mecanismos que direccionan las líneas de atención a la formación inicial.

Las líneas de atención configuran los nodos para lograr las intenciones de formación, representando la esencia del proceder de cada proyecto académico básico; organizando el liderazgo que sostiene los procesos pedagógicos y las condiciones de orientación formativa que tienen sus engranajes a partir de: a) conocimiento y dominio disciplinar de los enfoques curriculares, b) afinación de procesos teórico-metodológicos y c) desarrollo de habilidades didácticas para el proceso de enseñanza y aprendizaje en la Formación Inicial de Docentes.

Las orientaciones formativas proyectan el horizonte corresponsal entre los proyectos académicos básicos: 1)

Academias, 2) Seguimiento y aplicación a Planes y Programas de Estudio, 3) Evaluación de aprendizajes de los estudiantes y 4) Prácticas Profesionales, 5) Tutoría académica, 6) Asesoría de titulación y 7) Trayectoria Escolar.

Proyecto académico básico 1. Academias

El trabajo de la academia se configura como un contexto formativo propio, que evoca el crecimiento de las raíces colectivas a través de la experiencia, encadenando la misión del Departamento de Formación Inicial: entretejer las sinergias para hilar las intenciones formativas de planes y programas de estudio para la Licenciatura en Educación Preescolar que brinda el sistema institucional.

Se contemplan para ello, dos hilos conductores: orientar al docente y guiar al estudiante durante la formación.

El hilo orientador para el docente, se gesta con el tejido de las responsabilidades entre cada uno de los proyectos básicos, entrelazado por los distintos niveles de participación o liderazgo según su compromiso y tiempo de acción.

Ese entrelazado se ajusta según las necesidades e intereses por afianzar las intenciones formativas, conformando tres escenarios:

a) *Academia general*: que se conduce por lograr la visión y misión institucional, donde se perfilan los enlaces de los proyectos académicos básicos del departamento para el cumplimiento de políticas, objetivos, metas y acciones.

b) *Academias de trayecto formativo*: se realizan con interacciones de liderazgo sistémico, donde las responsabilidades se encadenan para brindar orientaciones y afianzar los aprendizajes clave, tejiendo los puntos graduales de la formación que guían procesos de actuación en tratamientos didácticos.

c) *Academias de grado*: se desarrollan para asegurar la intención enlazada de la formación por semestre, buscando la evaluación integradora de procesos de aprendizaje en la formación.

El hilo para guiar al estudiante, es conformado por el liderazgo distribuido con los docentes titulares de curso, quienes reflexionan constantemente su actuación sistémica a través de su proceder didáctico, gestado en su ejercicio de planeación y evaluación, guiado por diagramas, nodos y flujos de los proyectos académicos básicos que a continuación se describen.

Proyecto académico básico 2. Seguimiento a Planes y Programas

Definida la aplicación de planes y programas como un proceso sistemático que el docente formador desarrolla a lo largo de los semestres; requiere de un seguimiento para verificar el cumplimiento efectivo del mismo; sin embargo, el seguimiento a planes y programas tiene su antecedente en el Manual de organización de las Escuelas Normales del Estado de México (emitido en el año 2003), donde se expresa la

necesidad de articular los proyectos básicos, siendo esta una consigna explícita de generar nodos y flujos en el desarrollo de dichas funciones.

Al definirse desde el año 2018 el seguimiento a planes como un proceso más del Sistema de Gestión de la calidad, adquiere formalidad y rigor, de esta forma se define como un proceso compuesto por dos procedimientos, la elaboración de la planificación docente y el seguimiento y evaluación a la aplicación de la planificación docente.

Por ello, en la Escuela Normal de Tecámac, el seguimiento a planes se entiende como un proceso y un mecanismo académico que a través de los flujos desencadenados en su implementación, alcanza diferentes grados de complejidad, niveles de incidencia y posibilidades de sinergia, que van desde el visado y el análisis de la planificación docente hasta la toma de decisiones para generar acciones de profesionalización, lo anterior con respecto al proceso sistemático de la aplicación del plan y programas de estudio vigentes de la Licenciatura en Educación Preescolar, a fin de asegurar y verificar el desarrollo efectivo de los cursos este apegado a sus enfoques e intenciones formativas, contribuyendo con esto a que las estudiantes normalistas consoliden su perfil de egreso y que de manera paralela signifiquen la complejidad de la profesión docente.

Los grados de complejidad se identifican desde el diseño de los procedimientos y el desarrollo de sus fases, rescatando lo siguiente:

Fase 1: Elaboración de la planificación docente: Este procedimiento implica un proceso cognitivo de los docentes,

en el cual predomina la visión del profesor en torno a la conducción de las estudiantes hacia la adquisición de los contenidos, el desarrollo de competencias y el alcance de las finalidades formativas. La planificación docente como constructo intelectual, implica el establecimiento de puentes entre los saberes didácticos, metodológicos y pedagógicos generados por las experiencias previas en la enseñanza, permeados por el concepto y significado de la formación inicial propio de cada docente.

Fase 2: Aplicación de la planificación docente: Momento en el cual el esquema mental del docente plasmado gráficamente en la planificación, busca materializarse en las aulas, y se desarrolla viéndose influenciada por diferentes factores e imprevistos, tal es el caso del tiempo real de trabajo, así como las capacidades de comprensión y teorías incipientes de las estudiantes ante los contenidos de los cursos. El aula se convierte así en un escenario donde se generan nodos y flujos a nivel micro, mientras se lleva a cabo el desarrollo de los cursos, en lo particular y en lo colectivo, se dinamizan, dialogan y convergen los diferentes factores involucrados en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Fase 3: Seguimiento y evaluación a la aplicación de la planificación docente: Tras haber transitado de una idea de monitoreo a lo que hoy denominamos seguimiento y evaluación de la aplicación, se ha obtenido en primera instancia, información referente a la práctica docente en relación con el cumplimiento de la planificación y en menor medida sobre el cumplimiento de las finalidades formativas de los planes y programas vigentes, ya que esto requiere de

una valoración profunda y colaborativa. Como proceso, los flujos del seguimiento y evaluación se orientan a la retroalimentación de sí mismo, a la concentración de información y hallazgos para definir las áreas pendientes a considerar, potenciando la reformulación de las estrategias e impulsando nuevamente las acciones para su ejecución.

Las incidencias de cada una de las fases anteriores se pueden definir en los rubros de lo profesional, lo individual-colectivo y lo grupal-institucional. Con respecto al primer rubro el seguimiento a planes tiene incidencia en lo profesional, en tanto que el desarrollo adecuado de los programas de curso permite a los docentes aprender a la par que sus estudiantes, refrescar sus saberes y reforzar sus estrategias de enseñanza y aprendizaje, esto les recuerda que están en constante formación y que pueden mejorar su práctica cada que quieran y lo requieran, asumiendo con ello su calidad de autoridad pedagógica.

En el rubro individual-colectivo, incide en el reconocimiento de la docencia como un fenómeno individual y particular, que al dialogarse permite dar nuevo sentido en el momento de estructurar las secuencias de aprendizaje en colectivo, esto se logra al transitar del estado de apropiación del curso a la instalación de las academias de grado, donde se comparten las expectativas de acción plasmadas en las planificaciones, rompiendo la burbuja del “yo” para pasar a la idea del “nosotros”, estableciendo concordancias y diferencias latentes en torno a cómo se concibe la enseñanza y el aprendizaje en educación superior, formalizando nodos entre cursos y entre prácticas educativas. Estos encuentros y

desencuentros desencadenan un flujo colectivo e intelectual que conduce a regresar necesariamente a la base, a la revisión del Plan de Estudios el cual define cuáles son las metas a alcanzar y progresivamente romper el esquema de la mirada particular para pasar a la colaborativa.

Por último, el rubro grupal-institucional se detona cuando el docente, una vez asumiendo su pertenencia a una academia de grado, se reconoce también como agente que aporta al nivel institucional, aspectos como el ProFEN, ahora EDINEN, impactan de manera directa y colateral al desarrollo de los planes y programas de estudio, ya sea por actividades planificadas que generan la ausencia de docentes, hasta la incorporación de actividades complementarias que en algunos casos ajusta la dosificación definida al inicio del semestre, lo cual no impactaría tanto si el nivel de autonomía de las estudiantes fuera lo suficiente para asegurar la atención efectiva de las actividades.

Los programas de mejora y transformación institucional, al tener sus propios mecanismos y procesos dinamizan situaciones que en determinado momento toca los flujos de los procedimientos de implementación y de seguimiento a la planificación docente, estos toques propician nodos y potencian flujos que permean las acciones encaminadas al logro de las finalidades formativas.

Podemos entonces identificar las sinergias que ya desde las incidencias y las fases de desarrollo del seguimiento a planes y programas se logran vislumbrar, y que se pueden definir de la siguiente manera:

- Una adecuada planificación y desarrollo de las mismas, contribuye al adecuado desarrollo de las prácticas profesionales. Entendiendo que una estudiante de licenciatura no podría iniciar sus prácticas si no cuenta con los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales elementales para cumplir con las finalidades formativas de cada jornada de práctica profesional.
- El cumplimiento de la planificación docente permite alcanzar lo definido como una evaluación auténtica y potenciando el reconocimiento a la evaluación como un espacio para identificar necesidades de precisión y retroalimentación.
- Dinamiza aspectos que convergen en lo denominado como Docencia.
- Impacta y apresura el alcance de la misión y visión institucional definidos en el Plan de Desarrollo Institucional (PDI 2018-2023) de los cuales se resalta la formación docente de calidad, donde los egresados se reconozcan como actores de transformación y cambio social, aspiraciones institucionales que se pueden atender a partir del desarrollo efectivo de las planificaciones docentes.

Por otra parte, institucionalmente, el seguimiento a planes como proceso y mecanismo académico ha permitido en los últimos años valorar y reconocer las exigencias de las estudiantes con respecto a lo que requieren para aprender mejor al darles voz y valor a sus percepciones, lo que conduce

a reconocer y atender las necesidades formativas y profesionales de la planta docente.

Proyecto académico básico 3. Evaluación de los aprendizajes

Uno de los temas centrales actuales en los procesos educativos institucionalizados es la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes que aunque tradicionalmente se le ha vinculado desde su aspecto sumativo entendido como cotejo a la vez que un indicador claro de la oferta educativa ofrecida e incluso como una posibilidad de valoración objetiva del desempeño en el caso de los docente, sin embargo al igual que el concepto de calidad educativa, las imágenes expuestas sobre la evaluación se ha ido transformando, al ir tomando relevancia el aspecto formativo a partir del reconocimiento de la complejidad del proceso, lo cual no implica necesariamente mayor dificultad sino una variedad de posibilidades a aprovechar en esta línea de acción educativa creando engranajes de todos los actores involucrados.

En el desarrollo de las precisiones de lo que ha implicado la evaluación de los aprendizajes en el aula se puede reconocer que ésta comenzó a concebirse como algo que va más allá de la complejidad específica de los niveles o grados educativos, al posicionarse el enfoque de la evaluación formativa es ahora considerada como una cuestión no solo relacionada con el cotejo o la verificación sino con el ajuste del proceso, aspecto que en sí mismo implica un avance al

respecto de las posibilidades de incrementar el enriquecimiento y democratización de los procesos educativos (Scriven y Shepard en García, Aguilera, Pérez y Muñoz, 2011). Así crece la utilidad de la evaluación en los aspectos de transparencia y rendición de cuentas, dado que en este escenario implica tomar en cuenta las propias referencias y significados de los alumnos.

Lo anterior, coloca por delante a la evaluación como algo cuyo fin va incluso más allá del proceso mismo y permite reconocerla también como herramienta para la toma de decisiones colectivas en la enseñanza. Para ello se hace preciso el papel de los alumnos como un aspecto clave, pues éstos no sólo son sujetos de la evaluación sino partícipes en todo momento del proceso, ya que es fundamental que tengan claridad en qué se va a evaluar, cómo se va evaluar, con qué criterios y cómo los resultados le serán útiles para su propósito formativo (Atkin, Black y Coffey, 2001 en García et al. 2011).

En la Escuela Normal de Tecámac la función de Evaluación de los aprendizajes de los estudiantes forma parte del Departamento de Formación Inicial y responde al objetivo común de buscar la calidad en la formación inicial de futuros docentes además del particular de apoyar a los docentes de la institución a centrar los procesos de evaluación que construyen en la lógica de la evaluación formativa y su correspondencia con la equivalencia numérica o sumativa. Se reconoce la importancia de estas dos lógicas desde el marco normativo como una conjunción que incluye:

- La evaluación formativa que implica la obtención e interpretación de información cualitativa para facilitar la toma de decisiones que orienten el desarrollo de las competencias (conocimientos, habilidades, actitudes y valores) de los estudiantes por medio de la hetero, auto y co evaluación.
- La evaluación sumativa, juicios de valor globales de tipo numérico retomados del proceso formativo, los cuales son el instrumento para la acreditación global de cada curso.

Para ello es fundamental que los docentes recuperen aspectos que inicialmente han puesto en marcha desde la revisión y planificación del curso y los enfoquen a los procesos de evaluación:

- Conocimiento pleno de enfoques disciplinarios
- Conocimiento pleno de metodologías de intervención definidas en los cursos.
- Reconocimiento de orientaciones metodológicas de los trayectos a los que pertenecen los cursos.
- Reconocimiento de las competencias correspondientes a los cursos.
- Estado y retos localizados en el proceso.

La evaluación de los aprendizajes de los estudiantes en la Escuela Normal de Tecámac se ha enfrentado a lo largo de su trayectoria de acción a diversos retos derivados de la dificultad en la comprensión del enfoque formativo: la desarticulación entre lo planeado y lo evaluado; el diseño en la construcción de instrumentos y la comunicación de estrategias de evaluación del docente hacia las alumnas. Ante

esta situación se han acordado e implementado escenarios y estrategias de información, orientación, seguimiento y revisión que han buscado establecer puentes y fortalecer los vínculos entre el conocimiento, la experiencia y las habilidades del docente.

A través del trabajo colegiado y la atención particular se han podido ir rescatando de manera progresiva las acciones, estrategias y resultados experimentados a través de los años a la par que se van construyendo sobre estas bases lineamientos y articulaciones que buscan ser cada vez más claras y precisas.

Aunque sin duda la experiencia, disposición y liderazgo del cuerpo académico proyectado en el trabajo en diversos escenarios individuales y de academias es el punto fundamental para la continuidad del proyecto, dos aspectos adicionales han resultado especialmente importantes en los últimos años, el primero la sinergia entre proyectos que se ha construido dentro del Departamento de Formación Inicial la cual ha centrado dicha articulación en los procesos pedagógicos comunes entendiendo por éstos la integración de procedimientos, mecanismos y rutas de acción entre las diferentes funciones confluyendo en los puntos comunes de la planificación, el seguimiento y la evaluación de cada función. El segundo aspecto es la reorganización y consolidación de las estructuras de organización administrativas de la institución a través del sistema de gestión de la calidad el cual ha funcionado como base de organización y planeación comunes en las funciones.

Los aspectos anteriores permiten reconocer un proceso colectivo de mejora y consolidación progresiva de los elementos claves de la función de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes: información, orientación y acompañamiento hacia los docentes pero sin duda el aspecto relevante que se busca mejorar es la relación entre el docente y los estudiantes, al ir reconociendo ambas partes que la evaluación corresponde no solo a momentos específicos o instrumentos precisos sino que implica una cultura de interrelación, re valoración y diálogo permanente entre los involucrados. Por ello desde ésta función en particular y desde la mirada conjunta del Departamento de Formación Inicial se busca construir una nueva esencia de los procesos pedagógicos en la que el objetivo de la calidad de la formación de las futuras docentes vaya marcada por procesos de evaluación formativa que implique un enriquecimiento y democratización de los procesos educativos tanto de los docentes de la normal como de los futuros docentes de educación preescolar.

Este escenario de corresponsabilidad en el desarrollo de los procesos de evaluación en la formación inicial busca cimentar una base experiencial que les permita ir reconociendo nuevas posibilidades formativas a la vez que configuren un horizonte de posibilidades formativas que pondrán en operación tanto en sus jornadas de prácticas profesionales como en su desempeño profesional futuro.

Proyecto académico básico 4. Prácticas profesionales

Esta corresponsabilidad que se establece entre los procesos pedagógicos de los proyectos básicos para organizar las prácticas profesionales, se gesta en el principio del encadenamiento para configurar el horizonte formativo que se proyecta a partir las intenciones formativas que se van orientando en los proyectos de Seguimiento y aplicación a Planes y Programas de Estudio así como la Evaluación de los aprendizajes; conviniendo que el sentido de una Formación Inicial de Docentes es movilizar el conocimiento teórico-metodológico-didáctico, para configurar a un sujeto competente en el campo de acción que son los jardines de niños.

En ese horizonte de prácticas, el escenario formativo se extiende al gestar y sostener la relevancia del vínculo con instituciones de educación preescolar, formalizando el engrane de la siguiente manera: 1) estableciendo un nodo motivador al conformar una comunidad de aprendizaje entre la Escuela Normal y Escuelas de Educación Preescolar, 2) diseñando una línea de acompañamiento a la formación inicial de docentes acorde a los enfoques curriculares de planes de estudio, 3) impartiendo pláticas y talleres contemplando orientaciones formativas entre ambas instituciones, 4) abriendo espacios compartidos (aula de preescolar) con causas de cooperación contribuyendo en el logro de aprendizajes y 5) instrumentación del nivel de logro de las competencias mediante seguimientos graduales de la formación inicial de docentes.

Este horizonte formativo, consolidado como el escenario de evaluación de desempeños, genera interacciones de atención específica a estudiantes, llegando a consolidar otros engranes en la sinergia para brindar tutoría académica que afiance el sentido de identidad y asesoría de titulación que demuestra de la formación.

Proyecto académico básico 5. Tutoría

El enlace de un entorno de atención que considera a la tutoría como una responsabilidad propia de la función del docente, que encamina la formación inicial de los futuros docentes en la construcción de su identidad.

La mirada sistémica de este proyecto contempla tres ejes de acompañamiento formativo de manera grupal e individual, que refieren a:

- *Tutoría grupal.* Orientada a la inducción de y para la formación de la carrera, tejiendo sus hilos en aspectos de la identidad normalista.
- *Tutoría individual.* Visualizada para estudiantes de segunda grado teniendo como propósito entretejer la identidad normalista con la identidad disciplinar.
- *Tutoría individual.* Pensada para estudiantes de tercer grado, que amarra la fortaleza de la identidad normalista, con la identidad disciplinar para emprender el tránsito a la identidad profesional.

Estos tres entornos, configuran una atención especializada para encauzar y guiar los procesos de aprendizaje a lo largo de la formación inicial.

Proyecto académico básico 6. Asesoría de titulación

Otra responsabilidad derivada de la función docente es la correspondiente a la asesoría de titulación. Considerada como el último proceso que las estudiantes normalistas desarrollan para concretar su formación inicial, la asesoría de titulación representa un momento de acompañamiento donde docentes asesores en conjunto con la estudiantes, dinamizan la recuperación y movilización de conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales con las experiencias desarrolladas durante los cuatro años de estancia en la escuela normal, con la intención de demostrar sus competencias para resolver problemas de la práctica profesional, así como establecer vínculos entre las finalidades formativas de los trayectos y establecer relaciones entre contenidos y propósitos de los cursos.

Se entiende entonces como un proceso que converge entre lo individual y lo colectivo, ya que si bien que cada estudiante enfrenta y afronta, también desencadena una serie de acontecimientos que conducen a la movilización de diferentes actores y acciones cuya dinámica de interacción retorna a la estudiante como impuso u obstáculo a la conclusión de su formación inicial.

Ante esta situación compleja, la asesoría de titulación se convierte en un proceso de apoyo elemental para las estudiantes, el cual se desarrolla alineado a los documentos normativos pero también tiene su respaldo en los asesores, su perfil profesional y su función como acompañantes.

De esta manera en el desarrollo efectivo de esta función interaccionan varios elementos, destacando los dos actores involucrados y las situaciones que enfrentan, por un lado una estudiante normalista quien se encuentra atendiendo una multiplicidad de requerimientos propios de su formación. Por el otro lado se tiene al docente asesor quien, considerando sus nociones particulares de lo que es la asesoría y una línea de investigación alineada a su perfil profesional, predefine las orientaciones que se darán a la estudiante en torno a la realización de la investigación y de la redacción del informe del mismo en diferentes tipos de producción ya sea tesis, informe o portafolio.

En la interacción de estos dos agentes la asesoría de titulación se convierte en dos posibles escenarios, de claridad y alumbramiento o de frustración y apatía. El que la balanza se incline hacia un escenario o al otro depende directamente de los vacíos y tergiversaciones conceptuales y metodológicas, así como la capacidad de organización de las estudiantes para potenciar su autonomía en relación con el acompañamiento teórico-metodológico del asesor de titulación.

Particularmente en la Escuela Normal de Tecámac, la meta de cada ciclo escolares es la misma: 100% de egresados, 100% titulados y 100% admitidos en el servicio profesional

docente; ante este planteamiento institucionalmente se definen condiciones para alcanzarlo, condiciones que permean y dinamizan el interactuar de la estudiante y el asesor de titulación, de tal manera que las dos áreas que regulan el funcionamiento de la escuela normal organizan situaciones en beneficio de la titulación de las estudiantes.

El área académica, tiende a coordinar y enlazar diferentes departamentos y sus áreas, tal es el caso del Departamento de Formación Inicial, el Área de Titulación y la Comisión de Titulación, esta coordinación deriva en atender lo dispuesto normativamente, pero en el caso institucional define propuestas que a la fecha se han implementado, la primera es generar el espacio de la asesoría de titulación formalizada desde el séptimo semestre partiendo con la autogestión del asesor de titulación, así mismo derivado de la organización institucional, se definen un calendario de entregas de avances del trabajo de titulación el cual sirve de guía y mecanismo de regulación del estudiante, del asesor, del programa de prácticas profesionales y del desarrollo del curso de práctica profesional.

Esta coordinación de funciones y de acciones genera un escenario controlado donde los esfuerzos de cada instancia repercuten en el desarrollo efectivo de las asesorías de titulación, como función del docente y como proceso de la estudiante. Es un claro ejemplo de sinergia donde con una mirada prospectiva y estratégica, la Subdirección Académica regula tiempos y potencia esfuerzos de los actores involucrados.

Por la parte administrativa, se coordinan acciones en beneficio de los procesos para obtener las constancias de servicio social, y desarrolla un monitoreo de los riesgos de reprobación directamente con el curso de práctica profesional y con el área de titulación, así mismo se organizan los procedimientos para llevar a cabo los exámenes profesionales y obtención de las actas y títulos profesionales, con lo cual se formaliza y finaliza la formación inicial.

Con la regulación desde las áreas académica y administrativa, para la asesoría de titulación se generan acciones y condiciones que favorecen el desarrollo efectivo de la asesoría de titulación.

Proyecto académico básico 7. Trayectoria escolar

Proyecto que palpa y muestra el resultado de la sinergia y los engranajes, definiendo a la trayectoria escolar como el estudio de un sistema que revela el comportamiento de los estudiantes durante su estancia en la ENT, que se ha consolidado como el punto del hilar que permite identificar las variables que inciden en la apreciación de los desempeños académicos de los estudiantes que son el resultado de la intenciones formativas que se acompañaron y atendieron.

El contexto social de este proyecto académico básico son los estudiantes, el eje principal de todo este sistema formativo del departamento, alrededor del cual gira la mayor parte de sus gestiones, interacciones e integraciones. Resulta trascendental para esta sinergia conocer la evolución

cuantitativa del tránsito de los alumnos, caracterizada en términos de aprobación, riesgo, deserción y rezago entre otros aspectos.

El estudio de trayectoria escolar genera insumos que apoyan la toma de decisiones tanto del área académica como del área administrativa, provocando la iniciativa de que siga funcionando la sinergia al implementar acciones para mejorar los servicios educativos que se ofrecen institucionalmente.

La Escuela Normal de Tecámac cuenta con el trayecto escolar de cada uno de sus alumnos, lo constituye como un apoyo para la toma de decisiones al fortalecer la conclusión satisfactoria de la licenciatura. Su flujo refiere a que los resultados obtenidos se socialicen a los responsables de cada proyecto académico básico, a profesores que imparten cursos de la malla curricular, a cuerpos académicos, a directivos y estudiantes con el fin de compartir la responsabilidad de emprender acciones entretejidas y con engranes de apoyo a los estudiantes.

Conclusiones

En conclusión la sinergia de los procesos pedagógicos ha permitido convenir el significado de un tiempo, espacio y escenario que acompaña el valor que tenemos todos los partícipes en estos procesos (directivos, docentes, tutoras y docentes en formación), conformando un engranaje de liderazgos donde se asume la responsabilidad del

acompañamiento que requiere la Formación Inicial de Docentes para asegurar un desempeño futuro con excelencia académica y de ejercicio profesional.

La sinergia de procesos permite configurar el escenario de nodos pedagógicos que involucran el compromiso profesional que beneficia el desarrollo de un pensamiento de acción en conexión.

REFERENCIAS

García, A., Aguilera, M., Pérez, M. y Muñoz, G. (2011). Evaluación de los aprendizajes en el aula. Opiniones y prácticas de docentes de primaria en México. México:INEE.a sesión IV aborda la primera parte del tema Diseño de la intervención docente: planeación y evaluación. “Pensar en la mejora de la práctica educativa”, del Curso-taller “Bases Pedagógicas para la Enseñanza en Educación Media Superior”.

FORMAR Y FORMARSE PARA EL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

Silvia Mendoza Curiel

Rita Yáñez Garnica

Frente a grandes crisis, transformaciones, multiplicación acelerada del conocimiento, entre otros factores, educar se convierte en una tarea cada vez más incierta y compleja.

Morín, 1999

La historia de las Escuelas Normales Públicas se puede analizar a partir del parteaguas que la reforma educativa de 1984 instituye a nivel nacional, mismo que pone en un escaparate a las instituciones formadoras de docentes frente a las Instituciones de Educación Superior (IES).

Las escuelas normales se incorporan de facto a una dinámica institucional administrativa y pedagógica que requiere de una reorganización de la planta docente, de las funciones y la infraestructura. Los docentes que se encuentran adscritos a la normal con la estructura de normal elemental, pasan de manera natural a una nueva condición como personal de las IES, dejando el carácter técnico de la formación inicial de docentes para incorporarse al esquema profesional de licenciatura, si bien la Organización Internacional del Trabajo (OIT) y la UNESCO, habían realizado recomendaciones sobre la situación del personal

docente de enseñanza superior y establecen las actividades laborales a las que tendrían objeto producto de su contratación y servicios en instituciones de nivel superior, la incorporación de las escuelas normales a las IES, por tanto involucra el cumplimiento de las funciones sustantivas, a lo largo de más de tres décadas continúa como una meta a largo plazo, dadas las condiciones con las que se inserta la educación normal a las IES.

Es indudable que insertar los planes de estudio para la formación de docentes en una condición formativa elemental de los profesores, requería por lo menos una preparación adicional acorde a las nuevas exigencias y a su vez el reconocimiento de las funciones sustantivas de toda IES, hoy llamadas funciones académicas de tipo superior (PRODEP), que desde 1996 regula y evalúa las funciones diversificadas de los docentes, las cuales son valoradas por expertos académicos regularmente SNI, que mediante pares ciegos someten a juicio técnico la labor profesional de docentes y de grupos colegiados de investigación denominado Cuerpos Académicos (CA).

La insistencia en precisar las nuevas condiciones se especifican en los documentos legales que conforman la constitución, leyes, reglamentos y normas que estipulan las condiciones del nuevo currículum, funcionamiento, tiempos y procesos de acreditación, si bien los procesos administrativos se mejoran con la práctica, no es el caso de la formación académica que se requiere de un constructo pedagógico, metodológico que modifica los procesos formativos de los nuevos profesionales de la educación básica.

Formación profesional

La dinámica social históricamente hablando tiene un referente en la perspectiva económica, orientado por los medios de producción, mismos que definen o condicionan las opciones laborales, educativas y profesionales a partir de las necesidades y oportunidades de desarrollo que se desencadenan en cada nación, sea el caso de las profesiones que se establecen, renuevan, o desaparecen en función de las necesidades económicas y sociales. La formación profesional está condicionada básicamente por la oferta de la universidad y la demanda social, no siempre correspondida con la actividad y remuneración en el mercado laboral. Aún con sus inconvenientes y distanciamiento la formación profesional es una necesidad que atender, pues en ella están cimentadas las plataformas de la investigación, el conocimiento y la ciencia en su conjunto que constituyen los ejes de la docencia.

La formación profesional ha diversificado sus opciones construyendo ramas o especialidades jamás imaginadas en la actualidad ni para el futuro, pero hay una profesión que educa a todas las profesiones llamada docencia. Es un reto insuperable poder identificar mediante una tipología el quehacer exacto de la formación profesional de los docentes, se multiplican sus labores, sus acciones, sus encomiendas, aunque pueden verse poco los resultados ya que quedan circunscritos a documentos administrativos.

La formación profesional de docentes está implicada con una vocación de servicio, con una convicción de que la

enseñanza y el aprendizaje es permanente, que la formación inicial tiene una fecha de inicio y se extiende más allá de la formación continua que se denota interminable, es paralelamente sistemática a permanecer actualizado ante el incesante mundo globalizado.

La formación profesional de un docente está dotada de una serie de herramientas *teóricas* nutridas por su propia consistencia pedagógica a la cual se incorporan otras profesiones para extender el campo de acción y responder desde otras perspectivas a una realidad inmediata. Las *metodológicas* se responsabilizan de todas las acciones de investigación, acción, intervención, análisis y reflexión que dan cauce a la transformación de la propia práctica, reestructurando el quehacer educativo en nuevas formas y circunstancias que aunque irrepetibles, el acto pensante lo constituye en nuevas y mejores probabilidades de acción. Las acciones *didácticas* tienen una vasta solidez en el ejercicio áulico, siempre dinámico, interactivo y transformador que satisface exigentes demandas, la gama de creatividad se hace presente cuando una actividad se realiza de manera diferente en la especificación de contextos. Las *técnicas* son siempre un elemento conformado por las evidencias de los docentes y alumnos que permiten una interacción continua donde se desarrolla el aprendizaje, por último pero no menos importante la cuestión *valoral*, enmarcado en una serie de manifestaciones actitudinales, de valores individuales y colectivos que expresan la deferencia a nuestros semejantes, aquí encontramos la vocación de servir, una sublime tarea del

actor educativo que coordina en el colectivo la enseñanza aprendizaje.

La vocación de la docencia aun en sus rutas y posibilidades queda expresada en una profesión de Estado.

Es a partir de este particular punto, donde la profesión docente mantiene a nivel nacional puntos de referencia en la formación inicial mediante un plan de estudios que orienta las medidas y atribuciones en perfiles de egreso que se desarrollan en tres procesos elementales gradualidad, profundidad y secuencialidad a través de los trayectos formativos en que se manifiestan los planes 2012 y 2018, en este sentido se aprecia que la formación profesional tiene ciertas manifestaciones por lo cual se identifica y particulariza cada profesión, Latorre (1992) expresa que es “Proceso mediante el cual, cualquier persona adquiere una formación adecuada para ejercer una profesión y asumir el código de ética de la misma.” (p. 14).

Por ello se hacen presentes condiciones que identifican a cada profesión que no se igualan a otra, en efecto corresponden a su código de ética, y posteriormente a una condición relacionada con la esencia y presencia física, expresada en las formas y modales sociales que diferencian a cada profesión.

Profesionalización docente

La profesionalización docente se establece al amparo de las condiciones normativas de las IES, ya que se encuentran

implicadas en rutas profesionales de carácter científico que se mejoran o engrosan a partir de la investigación, acción que se conjunta con otras funciones como la docencia principalmente y se anudan con la tutoría y asesoría, esto en una trayectoria interna de la responsabilidad laboral en las instituciones, pero también se convierte en una acción externa a través de la difusión y divulgación de la cultura, así como de la gestión y vinculación, todas estas responsabilidades formativas las tiene esclarecidas un docente universitario, pero hay que procesarlas con los docentes normalistas, ya que su visión radica en la exclusividad de la docencia a la cual hoy en día le requiere dotes de investigación, y de la articulación de las funciones académicas de tipo superior, misma que en su interacción cotidiana realizan una sinergia conformada en la visión del profesional para mejorar las condiciones formativas de sus alumnos.

La profesionalización docente cambia de tipología según las condiciones políticas del país, se encontraban las formas más típicas de credencialización en escalafón, seguida por una normatividad alcanzada con la carrera docente, hasta las más actuales en esta forma articulada de las funciones académicas de tipo superior (PRODEP), valoradas por pares ciegos que fungen como investigadores-evaluadores que ponderan el desarrollo equilibrado de las funciones académicas de tipo superior, tanto para perfiles deseables como para cuerpos académicos.

Si algo hay que destacar en las Reglas de Operación PRODEP, es que hay un requerimiento especial

condicionado para todos los subsistemas de educación superior, que los docentes ostentan un grado preferente de maestría y óptimo doctorado para impartir estudios de licenciatura, sin duda, se ha alcanzado la meta a través de la habilitación de los docentes, pero falta todavía incursionar en el desarrollo de las funciones académicas, la docencia es un pilar importante en los atributos de la contratación, pero también el paso del tiempo ha dado experiencia para precisar que la docencia no es el único papel a desempeñar, la docencia requiere nutrirse de los espacios de investigación y estableciendo esta relación biunívoca, se mejoran por inercia otros procesos académicos como la asesoría y tutoría, procesos fundamentales en el acompañamiento metodológico de la formación inicial de docentes; docente y alumnos entonces crean una relación de aprendizaje continuo que de alguna manera se expone en lo local en las formas de desarrollo y actitud profesional en los eventos académicos; en lo externo, los intercambios, congresos, foros donde siempre hay formas, estilos y causas de exponer la docencia.

La profesionalización docente tiene particularidades de cada docente, sobre la dirección de su formación inicial y continua, sobre las metas y propósitos a lograr en un trayecto profesional en un lapso a largo plazo que significa la responsabilidad social de asumir la profesión durante 30 años aproximadamente, Heinz (1988), menciona que la profesionalización docente es un “Proceso autodirigido de profundización en las características de las profesionales” (p. 63).

Por lo que cada docente al haber desarrollado condiciones que competen a un perfil de egreso de determinada carrera

docente, en el ingreso al servicio configura metas de actualización y capacitación que lo ponen en contexto de la realidad social, sin embargo la amplitud de las condiciones profesionales tiene un mejor desarrollo cuando el docente se involucra en un proceso continuo de formación en las especializaciones, diplomados y en el mejor de los casos estudios de posgrado con sus dos aristas: profesionalizante o de formación para la investigación, es entonces que cada docente durante la formación continua auto dirige su trayecto formativo hacia metas específicas que paralelamente se construyen con las aspiraciones laborales.

La profesionalización docente actualmente para las escuelas normales se sitúa en las especificaciones que ha instituido la evaluación de los docentes y CA a través de la Reglas de Operación PRODEP, como un proceso inequívoco del cumplimiento de las funciones académicas de tipo superior: docencia, investigación, tutoría, asesoría, difusión y vinculación-gestión académica, todo ponderado a partir del reconocimiento que como IES agrupa diferentes subsistemas. Hasta este momento reconocer que las funciones académicas deberán tener un cumplimiento irrestricto para la evaluación por pares ciegos, tiene una cuota de trabajo sistemático evidenciado por los últimos tres años de trabajo profesional desarrollando de manera armónica dichas funciones, parece fácil enunciar, pero la realidad radica en que las aspiraciones profesionales distan de las laborales en el momento de la contratación evidenciando que difícilmente se concreta el todo articulado de la labor docente, acto que disminuye de manera sustancial la transformación de la propia práctica al

interior de la institución y al exterior en los diversos escenarios de difusión y divulgación académica.

Las escuelas normales han experimentado procesos significativos socialmente, 1984 como decreto presidencial para la formación inicial de docentes a nivel profesional, motivo de inserción a las IES y recientemente la reinscripción al subsistema en 2018, durante estos 34 años generalmente adscrito el nivel a educación básica y normal, como respuesta paralela a que el producto de formación inicial se inserta directamente en educación básica.

Al retomar el desarrollo de las funciones académicas de tipos superior de manera armónica, podemos darnos cuenta que primero requiere una aceptación por parte del docente para llevarlas a cabo y un seguimiento por parte del sistema, porque a través de la interacción de las funciones se revalora la función docente, se dinamiza y se generan condiciones de indagación que tienen aportaciones a la pedagogía, a la renovación de esquemas formativos y de evaluación, Tejada (2012) es enfático al expresar que es un Proceso personal y dinámico, sujeto a los cambios y a los contextos donde desarrollan su actividad los distintos profesionales” (p.64).

Por tanto, el docente deberá estar atento a los procesos y circunstancias que exigen una actitud o respuesta emergente, lo cual requiere de un docente con una preparación sólida, flexible, solidaria y comprometida con el cambio.

Si pensáramos que esto es parte del cumplimiento razonado como docente de una escuela normal, tendremos que sentar bases para el futuro inmediato que tiene respuesta

en la sinergia que requiere poner en marcha las instituciones formadoras de docentes.

Justamente se tiene que reconocer que como educación normal se recurre a la estandarización y normalización de acciones, resultado de un esquema formativo orientado a una condición social que acciona códigos inherentes a procesos formativos de enseñanza aprendizaje, pero actualmente la dinámica de globalización entramada en la sociedad del conocimiento y la información, abre fronteras inalcanzables en otras épocas. La experiencia de la pandemia por COVID 19, puso al mundo en una contingencia sanitaria que afectó a todos los sistemas y sectores, el aislamiento voluntario u obligado, no impidió que el sector educativo siguiera ejerciendo sus labores, la educación se puso al descubierto desde sus formas más ancestrales hasta las más modernas con el uso de tecnologías mediante plataformas, no siempre con la garantía de mejorar o renovar la enseñanza aprendizaje, esto que pareciera una tragedia pone al docente, a la escuela y a la formación inicial de docentes en un escaparate para construir un mejor camino hacia el cambio educativo y social, dejar de percibir a la educación con alta dependencia del sistema buscando nuevas disposiciones, visiones y experiencias para desenvolverse en la profesión y el mercado laboral de la docencia ya que los beneficiarios del servicio educativo permanecen en él durante más de dos décadas hasta alcanzar una condición profesional.

Los tiempos actuales exigen nueva estructura de organización, de pensamiento y de acción, por tanto el docente normalista requiere encauzar su actuación en la

sociedad responsabilizándose de una formación profesional comprometida con el cambio adquiriendo destrezas y habilidades competitivas que requiere el presente y futuro de la sociedad, Hargreaves (2012) menciona que “la ruta de evolución de los sistemas requiere un grado de intervención centrado en el fortalecimiento de capacidades y competencias como de las estrategias de gestión de cambio en el sistema.” (p.45).

Lo que abre una expectativa al cambio en la organización de las escuelas normales para su evolución y enfrentar las condiciones de los nuevos sistemas políticos y económicos que derivan del mundo globalizado. Sin duda es una oportunidad para el subsistema de normales verse de frente al futuro para asumir la responsabilidad del cambio y promover mejores resultados. Por tanto debemos orientarnos hacia el cambio, pasamos de una formación profesional que permite desempeñarse con ciertos atributos pedagógicos en el sector educativo, a una profesionalización docente que demanda una interacción constante de los fundamentos y argumentos que derivan en atención y respuesta a circunstancias cotidianas empatadas con la relación enseñanza aprendizaje subsumidos en la diversidad de contexto, para dar paso a una proyección futurista inmediata que centra sus esfuerzos en la integralidad responsiva del docente y la institución.

Hasta este espacio podemos identificar que la profesionalización docente involucra de lleno a cada individuo y lo acerca a los colectivos académicos con la interacción del conocimiento desde rutas diferentes y distintas que involucran la participación de los colegiados

docentes en la formalidad de los Cuerpos Académicos, mismos que denotan acciones sui géneris de entendimiento y comprensión del conocimiento situado.

Un mejor alcance se estaba logrando con las redes de colaboración en ese ejercicio experimental de reunir cuerpos académicos de universidades públicas con cuerpos académicos de escuelas normales, abriendo un panorama distinto de interrelación y aprendizaje vinculado con una nueva perspectiva de investigación derivada de las Líneas Generales de Aplicación del Conocimiento (LGAC) que cada grupo desarrollaba.

Desarrollo profesional docente

Pensar en la noción de desarrollo profesional dentro de las instituciones encargadas de la formación inicial docente, es sin duda complejo, pues obedece al hecho de concebir al desarrollo profesional docente como un proceso evolutivo, cambiante, continuo y multidimensional, debido a que “es el efecto de diversos factores, como el salario, la demanda del mercado laboral y el clima organizacional en los centros en donde el profesor trabaja, la promoción en la profesión, las estructuras jerárquicas, entre otros... que hacen posible u obstaculizan el avance de los profesores en su vida profesional” (Imbernon & Canto, 2013, p.2).

Con base en los elementos previamente mencionados, es imperante reconocer que a partir de las exigencias planteadas en las políticas nacionales, estatales e institucionales, las

escuelas normales y los formadores necesitan redimensionar la forma de mirar y de vivir su desarrollo profesional, hacer de éste un proceso reflexivo, que atienda las necesidades de formación de cada uno de los docentes, pero a la vez, que responda a los requerimientos de la colectividad pensando siempre en la mejora profesional y en el logro de una excelencia en los servicios educativos que se ofrecen.

En el caso específico de la Escuela Normal de Tecámac, en los últimos dos años se ha realizado una inversión económica y humana significativa, brindando una fuerte oferta educativa para el desarrollo profesional de los formadores, diseñando rutas diversas que buscan incidir en el desarrollo profesional de aquellos que tienen bajo su responsabilidad la formación de docentes; sin embargo, valdría la pena reflexionar si todas las actividades realizadas han impactado realmente en el desarrollo profesional de los docentes, en su intervención o en el aprendizaje de los estudiantes. Desde este posicionamiento, el desarrollo profesional docente, a partir de su carácter evolutivo tiende al fortalecimiento de la profesión, a la transformación permanente del profesorado en sus múltiples dimensiones y, por lo tanto, de la escuela normal.

Es así, que las instituciones que de verdad aspiran al cambio y la mejora continua, necesitan reconocer en dónde se encuentran en términos de desarrollo profesional para redireccionar sus acciones hacia la construcción de escenarios en los que docentes y estudiantes logren aprender de manera permanente. En este sentido, dentro de las escuelas normales los formadores de docentes obtienen la oportunidad inédita

de no sólo desarrollar competencias para el mundo profesional y laboral, sino para su desarrollo personal y emocional; lograr el desarrollo de habilidades como la autonomía, la autorregulación y la capacidad de comprensión y acción ante los problemas sociales.

La Escuela Normal de Tecámac, se encuentra en un momento trascendental, la visión en torno a la profesionalización docente, entendida como proceso autónomo e independiente (centrado en el individuo), ha otorgado muchos avances a algunos docentes y a la institución misma, pero también ha dejado de lado algunos menesteres, visiones y elementos que pueden aportar al crecimiento colectivo, a la transformación del *habitus*, de la cultura, de la vida escolar. En la institución, se han realizado grandes esfuerzos, pero también, el día de hoy se reconoce que es ineludible trascender, y avanzar hacia una visión más amplia, multidimensional y compleja: *el desarrollo profesional de los formadores*.

Componentes articulares del desarrollo profesional

“El desarrollo profesional es una herramienta imprescindible para la mejora escolar.” (Marcelo & Vaillant, 2013). El desarrollo profesional de los formadores, tal y como aquí lo entendemos, es un concepto amplio, polisémico e inacabable. Actualmente, la Escuela Normal de Tecámac se encuentra redireccionando sus estructuras más profundas para transformar la visión y la acción, para constituirse en un

contexto y en un escenario que favorezca el aprendizaje de todos sus actores y de la institución misma.

Lo anterior subyace la necesidad de aprender de las experiencias, de la historia, de las políticas actuales, de los diferentes posicionamientos teóricos revisados y del reconocimiento de la realidad que se vive al interior de la escuela normal.

En la Escuela Normal de Tecámac, partimos de la idea de que el desarrollo profesional de los formadores no puede mirarse como un elemento aislado o fragmentado, sino más bien debe de concebirse como un proceso contextualizado que se fundamente en las necesidades de los propios sujetos, que a su vez forman parte de un colectivo que comparte responsabilidades.

Con base en lo anterior, reconocemos que, si consideramos al desarrollo profesional como “un proceso para el desarrollo personal y profesional de los docentes dentro de un clima organizativo y de apoyo, que pretende la mejora en el aprendizaje de los alumnos y la auto renovación continúa y responsable de los profesores y de la escuela” (Tejada, 2012, p.67), existen ciertas condiciones que la Escuela Normal de Tecámac, desde su experiencia particular, necesita y que se plantean a continuación:

1. *Reconocer la diversidad.* En este aspecto primeramente tenemos que reconocer que la planta docente cuenta con una cultura personal, un trayecto formativo distinto y por diversas fuentes, una diversidad de intereses e historias de vida que se han conformado de experiencias laborales anteriores, de procesos pedagógicos

diferentes en función de las necesidades personales o de las demandas impuestas por el propio sistema, aun en el desarrollo profesional inducido por cada institución, no hay un todo unificado que pueda asegurar una utilización integrada del conocimiento, puesto que los saberes docentes son situados en lo que han aprendido y lo que deben desarrollar. Por tanto, habrá que identificar que la diversidad se aduna a otras acciones personales como el conocimiento, discernimiento, sensibilidad, percepciones, valores, motivaciones puestas en una sola persona y multiplicadas por el número de docentes que interactúan en una organización educativa. Queda claro que el tejido es diverso, lo que es ineludible es mejorar la formación intelectual de los docentes formadores de docentes.

2. *Clima emocional positivo*. Las actuales investigaciones en torno al clima emocional, sitúan al mismo como elemento determinante del logro de los objetivos educativos, de hecho, tan determinante como el mismo programa educativo. Triana y Velásquez (2014) definen al clima emocional positivo como un ambiente de seguridad que posibilita a los actores educativos el pleno desarrollo de sus competencias. Dentro de las escuelas normales, el plan de estudio 2018, apuntala a una formación integral y holística, considera el dotar a los futuros docentes de un bagaje de herramientas y competencias emocionales que les den la pauta para impactar en las instituciones de educación básica. Lo anterior deja al descubierto la imperante necesidad de

que la escuela misma se convierta en un espacio donde prevalezca un clima emocional positivo, donde la principal estrategia de enseñanza sea la modelización. Al hablar de clima emocional es importante reconocer que éste se constituye a partir de las interacciones que se establecen entre los diversos actores educativos, el contexto, el curriculum, la cultura, la visión, las formas de organización y la administración institucional, entre otros aspectos. En términos de formación, el clima emocional es crucial para significar el desarrollo profesional de los formadores de docentes. Con base en lo anterior, una demanda nodal y urgente para los formadores es desarrollar nuevas competencias que contribuyan a generar ambientes emocionales que coadyuven al bienestar de ellos mismos, de sus estudiantes y de la institución a la que se pertenece.

3. *Centralidad en el aprendizaje.* En el contexto actual, los principales esfuerzos en la formación inicial docente están orientados al cumplimiento de la función social que le corresponde buscando responder a los desafíos y exigencias de una realidad impredecible. Entonces, la concepción del aprendizaje desde el punto de vista holístico puede ser concebida a partir de la ruptura de paradigmas, de la posibilidad de trascender y transformar los propios esquemas de pensamiento, significando las prácticas docentes y cotidianas, haciendo del aprendizaje un proceso consciente, reflexivo y autónomo. Es momento de que en las instituciones formadoras de docentes, se rebase la idea

de un desarrollo profesional aislado, fragmentado, individualista o que sólo responda a los intereses de unos cuantos, es inaplazable que se asuma una visión más amplia, abierta y plural del desarrollo profesional docente, pensando siempre que cada una de las acciones proyectadas y realizadas deben impactar en el logro de un perfil académico, en el aprendizaje de los formadores, la mejora de su práctica al interior de las aulas y, desde luego, en el aprendizaje de los futuros docentes, pues “el enfoque centrado en el aprendizaje, implica un nuevo modo de pensar y desarrollar la formación y la práctica profesional que lleva a cabo un docente” (DOF., 2018, Cap. IV.2).

4. *Implicar a todos en la construcción de los programas institucionales.* El desarrollo profesional docente se instituye de manera paulatina en cada una de las instituciones educativas, cada una a su forma y en su tiempo; la significación de dicho proceso depende, en gran medida, del grado de implicación de todos los participantes. En la particularidad de la experiencia en la Escuela Normal de Tecámac, cuando los formadores son escuchados, cuando sus opiniones, propuestas y necesidades se toman en cuenta, pero además si son corresponsables en la construcción de un proyecto de desarrollo profesional en la institución, el desarrollo profesional va tomando una dirección más clara. No es fácil, no es rápido, no hay una receta, pero consideramos que la realidad que vivimos hoy en día, tarde o temprano nos va a colocar ante la necesidad de implicar

a todos los que participan de la formación inicial de docentes en el diseño de proyectos de desarrollo profesional.

5. *Producción y divulgación del conocimiento.* La expectativa de toda IES es que la planta docente pueda ser partícipe del conocimiento en el que se forma y desempeña, o en el mejor de los casos del conocimiento que se genera producto de la actividad profesional desde la actividad cotidiana de las funciones académicas de tipo superior, para ello depende la contribución y calidad del ejercicio profesional que cada docente desempeña, de su capacidad de entendimiento de las problemáticas, sus respuestas, sus acciones y dilucidaciones e interrelaciones de las ciencias, se requiere incursionar en un bagaje de conocimiento que desde la experiencia y perspectiva propia se publica por diversos medios a una comunidad profesional para comunicar, expresar, compartir una serie de conocimientos alcanzados a partir de la investigación, a través de un lenguaje claro y sencillo, accesible a un gran público.

En virtud de lo anterior, es relevante destacar que las 5 condiciones que en la Escuela Normal de Tecámac hemos identificado como fundamentales para el desarrollo profesional docente, obedecen a casi 40 años de experiencia en la formación de docentes para el nivel preescolar, a elementos particulares del contexto, de su historia, de la comunidad educativa, los planes de estudio, las políticas, entre muchos otros factores que nos ayudan a reconocer al desarrollo profesional docente como “un cruce de caminos,

como el engrudo que permite unir prácticas educativas, pedagógicas, escolares y de enseñanza” (Marcelo, 1994, p.74).

Conclusiones

En épocas como ésta, cuando las nociones de lo que es la escuela, la enseñanza y el aprendizaje se transforman y se dinamizan día con día, sería ilógico decir que en la Escuela Normal de Tecámac tenemos la panacea del desarrollo profesional docente. De hecho, estamos en el proceso de preparar el terreno para tomar esa ruta, nos encontramos reconociendo en dónde estamos y hacía dónde queremos ir, en las líneas anteriores quisimos compartir lo que hemos aprendido a partir de la reflexión, el análisis y la significación de las experiencias, de los aciertos y errores que hemos cometido. Es así que los siguientes puntos manifiestan y concretizan algunos aspectos que consideramos insoslayables para situar al desarrollo profesional docente dentro de la escuela normal:

- Cada institución maneja de manera libre condiciones de acercamiento profesional para su planta docente, tratando de dar respuesta a las múltiples condiciones políticas, económicas, sociales y culturales, sin embargo es necesario focalizar la mirada en el futuro, no tiene un punto de apoyo, pero si un requerimiento de llegada: alcanzar el desarrollo profesional docente con una serie de atributos competitivos frente a otras ciencias y con la apertura de converger en un entramado cada vez más

amplio como son los colectivos de investigación a través de la redes de colaboración o cooperación.

- No hay forma de alcanzar el desarrollo profesional sin mirar el financiamiento, todo cambio o transformación profesional requiere de recursos para movilizar espacios y escenarios de mejora. Se requiere a su vez el toque de equidad, equilibrio e igualdad ante la diversidad de panoramas de las escuelas normales. La rendición de cuentas es un factor asociado mediante procesos de transparencia.
- La profesión docente es privilegio socialmente reconocido, por tanto, las escuelas normales deberán apegarse a nuevos esquemas y condiciones de contratación que revelen la solidez profesional de los contratados, no hay exclusividad de docencia, es un arte profesional el desarrollo armónico de las funciones académicas de tipo superior que permiten incursionar en otros escenarios colectivos de formación y transformación.
- La gestión institucional es un punto de partida para el liderazgo sostenible, el cual requiere atender la diversidad profesional de la planta docente en lo particular y en lo global para ampliar la expectativa hacia el desarrollo profesional, acercándose cada vez más a procesos autónomos de formación y contribución académica que reditúe en el mejoramiento profesional de los egresados, actuando con responsabilidades compartidas.

- Involucrar a la docencia en procesos de sostenibilidad formativa, desarrollando procesos o rutas de visión y compromiso profesional de cada docente, la escasa significatividad de la docencia limita el trabajo colectivo, por tanto, se tendrá que plantear una alternativa en la construcción de un plan profesional que reditúe en el mejoramiento institucional, incluso pensar en bonos de inversión profesional para activar la formación docente.
- La perspectiva profesional es cada vez más exigente en lo particular y colectivo, ello significa acercarse a mecanismo de calidad y profesionalidad acreditada rigurosamente por esquemas de rendimiento y gratificación.
- Las redes de colaboración o cooperación sostenidas con financiamiento de PRODEP fueron un ejercicio para acercarse a las redes integradoras del conocimiento entre universidades y escuelas normales que posibilitaron mejoras en la formación docente, complementado el acompañamiento formativo y de experiencias, sin embargo a negar el voto de confianza a las escuelas normales para administrar los recursos, quedaron expuestos a los mecanismos regulatorios internos de las universidades, más que por las reglas de operación del programa, limitando el proceso de profesionalización docente y el paso al desarrollo profesional.

El desarrollo profesional docente es tan importante que puede frenar o potencializar el logro de los objetivos de las

instituciones e incluso de los sistemas educativos cada escuela es la que decide participar en la búsqueda de la calidad y la excelencia o bien, participar de un juego de simulación que lejos de beneficiar, impacta negativamente el servicio educativo que ofrecemos.

REFERENCIAS

- DOF. (2009). Reglas de Operación del Programa de Mejoramiento del Profesorado.
- DOF. (2014). Reglas de Operación del Programa de Desarrollo Profesional Docente para el ejercicio fiscal 2015.
- DOF. (2018). Acuerdo número 14/07/2018 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica.
- DOF. (2019). Reglas de Operación del Programa de Desarrollo Profesional Docente para el ejercicio fiscal 2020.
- Hargreaves, A. (2003). Enseñar en la sociedad del conocimiento. Ed. Octaedro.
- Hargreaves, A. y Shirley, D. (2012). La cuarta vía. El prometedor futuro del cambio educativo. Ed. Octaedro.
- Ibernon, F., Canto, P. J. (julio-diciembre, 2013). La formación y el desarrollo profesional del profesorado en España y Latinoamérica. Sinéctica 41. Recuperado de:
http://www.sinectica.iteso.mx/articulo/?id=41_la_formacion_y_el_desarrollo_profesional_del_profesorado_en_espana_y_latinoamerica

- Marcelo, C. (1994). Formación del profesorado para el cambio educativo. EUB.
- Morín, E. (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. UNESCO.
- Tejada, J. (2000). Profesionalidad docente. En De la Torre, S. & Barrios, O. (Coord.), Estrategias didácticas innovadoras (pp.62-75). Octaedro.
- Triana, A. y Velázquez, A. (2014). Comunicación asertiva de los docentes y clima emocional del aula en preescolar. En Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación, vol. 5, núm. 1, pp. 23-41. Disponible en <https://revistas.uniandes.edu.co/doi/pdf/10.18175/vys5.1.2014.02>
- UNESCO (2008). Recomendación conjunta de la OIT y la UNESCO relativa a la situación del personal docente (1996) y recomendación de la UNESCO relativa a la situación del personal docente de enseñanza superior (1997). Grijalbo.

LOS PROCESOS DE EVALUACIÓN EXTERNA Y CALIDAD EN LA FORMACIÓN INICIAL DE DOCENTES

José Israel Bautista Ortiz
María de Jesús Tirado Cruz
César Olvera Rodríguez

Las Instituciones Educativas de Nivel Superior y en especial las Escuelas Normales del Estado de México, por su propia naturaleza y tarea educativa necesariamente se ven inmersas en la inercia de la globalización, fenómeno que parece trivial pero que en la realidad se manifiesta de distintas maneras en la vida académica de las instituciones educativas, para nuestro caso en las instituciones formadoras de docentes.

La globalización de manera sutil o directa, genera una necesidad académica casi ineludible de incursionar a estándares mundiales de calidad, lo que posibilita ingresar al catálogo de instituciones de calidad, el lograr posicionarse en este ranking educativo genera una certeza en la calidad del servicio que se oferta y el imaginario que genera en los posibles usuarios del servicio.

Todas las Instituciones educativas, pero en especial las de nivel superior tienen en su génesis, el implementar de manera permanente acciones que reditúen en mejores resultados académicos que se vean reflejados en el perfil de egreso de los alumnos, por tanto se plantean y desarrollan programas y acciones diversas, algunas de ellas con logros positivos y

otras no tanto, pero que se constituyen en experiencias institucionales que motivan a replantear las propuestas de mejora.

Sistema de Gestión de la Calidad (SGC)

A partir de los años noventa la globalización ha impactado en las organizaciones no solamente en lo económico, sino también en lo social, político y cultural de las naciones, lo que ha generado una dinámica un tanto distinta de cómo gestionar la vida académica de las Instituciones de Educación Superior (IES), a lo cual las Escuelas Normales y en especial las del Estado de México, quienes son muy sensibles a las demandas de la sociedad, con el compromiso de formar docentes con alta competitividad académica, y humanística, que garanticen la consecución de la visión nacional y estatal, adoptando un Sistema de Gestión de la Calidad bajo la norma ISO 9001.

Alan Scott (2013, p. 23) plantea que al igual que otros proveedores de servicios públicos, las universidades debían ser expuestas simultáneamente tanto a la disciplina del mercado como también a sistemas más estrictos y transparentes de rendición de cuentas y auditoría.

Atendiendo un poco a la idea anterior, se inician las actividades propias para la implementación del Sistema de Gestión de la Calidad en Escuelas Normales Públicas del

Estado de México (ENPEM), aventura que comienza en una reunión con empresarios en el Distrito Federal (hoy Ciudad de México), que sacudió tan fuerte a nuestros paradigmas educativos, eso era otro mundo, un lenguaje muy distinto, una pasión majestuosa por los expositores, parecía en ese momento poco probable su implementación en las Escuelas Normales, pero con bastante agrado académico y administrativo, nos percatamos e inferimos los logros obtenidos con la implementación del SGC, se reconoce que formó parte del andamiaje para abordar el programa CIEES (Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior), en donde se tiene la acreditación del programa educativo vigente.

La implementación del Sistema de Gestión de la Calidad implica un cambio de filosofía en la tarea educativa, lo que ocasionó resistencias naturales y por desconocimiento, implicaba dejar las viejas tradiciones en cómo hacíamos las cosas, que por cierto en la gran mayoría argumentamos que las hacíamos y bien.

Uno de los conceptos que deben compartirse en la organización al iniciar la implementación de un Sistema de Gestión de la Calidad, es precisamente el de calidad, que por su propia naturaleza es polisémico, y más aún en educación, al transcurso de los años, queda claro que es el cumplimiento de los requisitos establecidos en la norma, parece muy fácil pero fue necesario el trabajo por más de 10 años.

Resulta fundamental en la implementación de un Sistema de Gestión de la Calidad los fundamentos y vocabulario,

Norma ISO 9000:2015, NMX-CC-9000-IMNC-2015, lo que genera el lenguaje apropiado.

De acuerdo a la norma internacional ISO 9000 (2000, p. IV) “Las normas ISO (la Organización Internacional de Normalización) es una federación mundial de organismos nacionales de normalización (organismos miembros de ISO). La preparación de las normas, internacionalmente normalmente se realiza a través de comités técnico de ISO”. Aportan grandes beneficios para las instituciones educativas; en cuanto a ventajas competitivas y calidad, por lo que es considerado un valor agregado al sistema de mejoramiento de la calidad, el problema no es la norma, sino el grado de conciencia que el personal que forma una institución tenga, debe innovar un proceso de sensibilización que involucre a toda la comunidad docente y estudiantil para una efectiva ejecución de cualquier norma y evaluación que se implemente en las Escuelas Normales, en especial para iniciar un proceso de acreditación del Programa Educativo a través de CIEES.

El análisis del SGC (Sistema de Gestión de la Calidad) es permanente y son los insumos para la acreditación, es prioritario que la Escuela Normal de Tecámac manifestando en diferentes escenarios como una institución de educación superior con altos indicadores de calidad, se vean reflejados en una cultura orientada a la excelencia que brinda un mejor servicio a sus clientes.

La familia ISO es una norma internacional que tiene como objetivo la implementación y la mejora en todos sus elementos de la gestión de calidad, la institución ha ido construyendo un sistema efectivo que le permite administrar

y controlar la calidad del servicio que oferta y sistematizar procesos y procedimientos implementados para llegar al cumplimiento de los objetivos, indicadores, atendidos todos desde la planeación, organización, evaluación de manera permanente en cada uno de los procesos y procedimiento declarados, documentando lo que establece la norma.

El implementar un sistema de gestión de la calidad, posibilita un cambio en la cultura organizacional, que se ve reflejado en primera instancia en el discurso cotidiano de quienes forman dicha organización, el compromiso de los integrantes con el propio sistema de gestión, una concepción muy clara de lo que implica el enfoque de sistema y sus interacciones, se prioriza el orden en general, la eficacia y eficiencia como elementos sustanciales de la calidad, amplio dominio sobre el enfoque del riesgo y la satisfacción al cliente, quien para nosotros es primordialmente el alumno.

El enfoque a través de un sistema de gestión de la calidad anima a las organizaciones a analizar los requisitos del cliente, definir los procesos que contribuyen al logro de productos aceptables para el cliente y a mantener estos procesos bajo control. Un sistema de gestión de la calidad puede proporcionar el marco de referencia para la mejora continua con objeto de incrementar la probabilidad de aumentar la satisfacción del cliente y de otras partes interesadas... (Norma internacional ISO 9000 (2000, p.1).

Se plantea que en México es insuficiente el servicio educativo, la demanda es mucha y las instituciones que

ofertan son pocas, nosotros como Escuela Normal hemos empezado a sentir esta situación, en relación con la oferta y la demanda son bastantes aspirantes en relación con la matrícula tan reducida que se acepta, estamos pensando en cambios sustanciales que permitan ampliar en primer momento el número de aceptados y en segundo generar acciones bien planificadas para asegurar la formación inicial de docentes con estándares de calidad acreditados por instituciones con reconocimiento internacional para éste fin.

Somos una institución que asume los nuevos retos sociales, uno de los más importantes es ofrecer servicios educativos con eficacia y eficiencia, fundamentado en el Sistema de Gestión de la Calidad y como etapa previa a la acreditación del programa educativo, que nos ubique en el catálogo de instituciones con reconocimiento como institución de nivel superior de calidad.

El llegar al momento de madurez de nuestro Sistema de Gestión de la Calidad pareciera que ha sido muy fácil, pero es todo lo contrario, se han generado tensiones, reconocido falta de conocimiento, resistencia por cambiar las formas tradicionales de realizar nuestra tarea educativa, poco o nulo compromiso con este sistema de gestión, presión y angustia por los procesos de auditorías y las posibles no conformidades, un desgaste natural por tantas reuniones de los diferentes equipos de trabajo, aquí dejamos fiel testimonio de algunos momentos vividos como institución y en lo particular, lo que ha sido la adopción de un Sistema de Gestión de la Calidad.

Tránsito en el Sistema de Gestión de la calidad en la Escuela Normal de Tecámac

La implementación del Sistema de Gestión de la Calidad en la Escuela Normal de Tecámac, fue al mismo tiempo que las otras 35 Escuelas hermanas del Estado de México, así como la Subdirección de Educación Normal, nos constituimos en un multisitio; fue evolucionando con el entendimiento de la Norma ISO, hasta llegar la actualidad, en donde las citadas normas se aplican en la organización y acción cotidiana de la institución.

Entendimos desde dentro de nuestra institución que la implementación del SGC implica la idea de calidad de la educación; el obtener la primer certificación de calidad implicó para la Escuela Normal de Tecámac, un mayor compromiso como organización obligada a rendir las mejores cuentas, observadas en el desempeño docente de los alumnos egresados.

Ha sido un crecimiento muy lento, se inició desde la determinación de los procesos y procedimientos que se declararon, iniciando con aspectos académicos y administrativos que permitieran un mayor entendimiento de lo que implica un Sistema de Gestión de la Calidad, todo a cargo de un equipo que seleccionó la Subdirección de Educación Normal.

El equipo empezó a incursionar con el concepto de calidad y las normas ISO 9001, sistemas de gestión de la calidad - Requisitos y la norma ISO 9000 Sistemas de gestión de la calidad - Fundamentos y vocabulario, dando inicio a nuevos

procedimientos para realizar los procesos declarados, lo que implicó de manera inconsciente el rompimiento de paradigmas en toda la comunidad normalista.

Así el equipo inicial de esta maravillosa aventura estaba conformado por maestros de todas las Escuelas Normales del Estado, se empezaron a identificar los roles de los implicados en el SGC agradidamente nuestra institución tenía a un integrante el Mtro. César Olvera Rodríguez, quien iniciaría su camino con la triple función; implementador, dueño de proceso y auditor interno, fueron reuniones agotadoras pero gratificantes al ver culminado el primer manual de la calidad para las Escuelas Normales Públicas del Estado de México, con lo que se iniciaría a caminar por el sendero de la calidad.

Al inicio se contrató a un asesor externo que empezó a capacitar y dar responsabilidades, hacer reuniones con quienes estaban en ese momento como responsables de los procesos y las figuras directivas, explicaba detalladamente cómo integrar las matrículas, publicar notas, trabajar para hacer certificados, títulos, boletas, se argumentaba que lo que hacíamos lo realizamos, y nos dijeron que esa no era nuestra tarea, que teníamos que aprender hacer la gestión de manera diferente y concretarnos en desarrollar procedimientos para estar en posibilidad de transitar a la certificación de las tareas académicas, que es la tarea principal de la Escuelas Normales.

Se empezó a realizar el trabajo administrativo de manera diferente, ordenado, concreto e iniciaba el reto más importante, la certificación de lo académico, se inició a documentar por escrito y de manera constante, se aprendió a trabajar con diagramas de flujo, para cada procedimiento y

proceso, también se ha perfeccionado el dar respuesta a las quejas y reclamaciones, corregir el proceso, por mínima que sea, se debe atender, mediante la elaboración de planes de mejora.

El SGC es una realidad para las Escuelas Normales Públicas del estado, la ENT se esmera en entender y tener en cuenta las necesidades y expectativas de los clientes, en atender sus quejas y sugerencias, la sistematicidad en el desarrollo de los procedimientos es ya una cultura institucional, para ello tuvimos que aprender a convivir con los principios de la Gestión de la calidad en la educación.

Por lo que es importante tener presentes los principios de Gestión de la calidad, que mediante su observación permitan alcanzar parámetros adecuados, estos son fundamentales para que la gestión funcione y se manifieste como un sistema en la organización con una meta firme de alcanzar la excelencia misma que debe manifestarse con la plena satisfacción de los clientes.

El principio número uno es básico para la gestión de la calidad, es el *enfoque al cliente*, en la Escuela Normal de Tecámac, hemos trabajado en ello, pues planeamos a partir de entender las necesidades actuales que se van cambiando desde el compromiso profesional de esforzarnos por atender sus expectativas y superarlas, metas que nos favorecen en los resultados obtenidos en las encuestas de satisfacción.

Otro principio fundamental es el *liderazgo*, el cual juega un rol muy importante en la planificación, ejecución, valoración y toma de decisiones, con lo que se ha logrado empoderar a cada dueño de proceso para implementar lo necesario en el

logro del objetivo de la calidad, no olvidando la información oportuna con quienes tiene interacción, con lo anterior se ha llegado al cumplimiento de los objetivos establecidos y la consolidación de la organización y el SGC, como queda demostrado con los resultados obtenidos en las tres auditorías externas en las que la ENT ha participado.

En esta dinámica organizacional se ha ido involucrando un mayor número de personas con una mejor visión y compromiso de lo que se exige para lograr estándares de calidad, posesionando en roles estratégicos que fortalecen la madurez del sistema, así como también se ha aprendido a delegar responsabilidades, lo que permite que todo el personal que se involucra siga asumiendo la cultura de la calidad en todos los ámbitos de la escuela, manifestando conductas de compromiso y buen ejemplo sistémico.

A partir de lo anterior se inicia el tercer principio, *las escuelas dependen de la capacidad del capital humano*, condición que desde la mirada de los expertos es en donde radica la posibilidad de éxito o fracaso de un sistema de gestión de la calidad por tanto es fundamental cuidar el clima institucional y el desarrollo profesional y humano de la planta docente y personal de apoyo, siendo quienes se comprometen a movilizar sus habilidades, capacidades y conocimientos para la consecución de los objetivos institucionales y de calidad.

Es así como toma sentido el principio número cuatro, *la importancia de la participación de todo el personal* dueños de procesos, integrantes del comité de Calidad, personal de apoyo y comunidad estudiantil, quienes responden y atienden los procedimientos de autoridades y de ser necesario el

implementar los planes de mejora para atender las posibles observaciones o no conformidades detectadas, y con ello evitar poner en riesgo el logro de la certificación.

Principio cinco, *quien aumentará eficiencia y eficacia* con la identificación de las interrelaciones de todo el sistema, ya que un proceso siempre ofrece un servicio a un producto y para atender a los clientes internos y externos, este sistema debe de funcionar de manera articulada y con excelencia.

El principio seis *la mejora continua que debe ser permanente en su desempeño*, traduciendo en mayor satisfacción del cliente, no se debe perder la noción que un Sistema de Gestión de la Calidad no es terminal, por tanto siempre existe la posibilidad de mejorar el servicio o producto.

Principio siete, *la toma de decisiones*, la mejora se sustenta en los datos o información precisa, resultado del análisis lógico inductivo, donde se tomarán decisiones que apunten al crecimiento, jamás de forma impulsiva.

Y por último el principio ocho, *todas las relaciones son beneficiosas para satisfacción de necesidades*, cuidando las expectativas de nuestros clientes y reconociendo los beneficios profesionales y laborales que el SGC genera para todos los involucrados en nuestra organización, con la mirada firme de lograr las mejores competencias profesionales y genéricas de nuestros alumnos egresados, y que sigan haciendo diferencia en los exámenes de ingreso al Servicio Público Docente, en donde como Escuela Normal nos posiciona en un lugar privilegiado, indicador que refleja que estamos haciendo el trabajo docente con calidad y

respondiendo a las necesidades actuales que demanda la sociedad.

La Norma internacional ISO 9000 (2000, p. 2), plantea el siguiente conglomerado de acciones:

- a) determinar las necesidades y expectativas de los clientes y de otras partes interesadas;
- b) establecer la política y objetivos de calidad de la organización;
- c) determinar los procesos y las responsabilidades necesarias para el logro de los objetivos de calidad;
- d) determinar y proporcionar los recursos necesarios para el logro de los objetivos de la calidad;
- e) establecer los métodos para medir la eficacia y eficiencia de cada proceso;
- f) aplicar estas medidas para determinar la eficacia y eficiencia de cada proceso;
- g) determinar los medios para prevenir no conformidades y eliminar sus causas;
- h) establecer y aplicar un proceso para la mejora continua del sistema de gestión de la calidad.

Se concluye que la implementación del Sistema de Gestión de la Calidad en Escuelas Normales Públicas del Estado de México, ha generado una nueva cultura organizacional y académica en las instituciones formadoras de docentes, con una perspectiva amplia de mejora continua, en donde el compromiso firme de la Escuela Normal de Tecámac, es seguir formando docentes de calidad, apuntalando hacia la consolidación de la formación inicial de nuestros estudiantes desde la perspectiva de la excelencia.

Los CIEES en el quehacer de la calidad en la Escuela Normal de Tecámac

“La Acreditación Institucional, es un proceso para evaluar y certificar el cumplimiento del proyecto general de una Institución de Educación Superior” (CIEES 2018). Hay múltiples factores que permiten la evaluación de la eficacia de la educación que se brinda en una institución educativa, el hecho de mejorar la calidad del servicio que ofrece la Escuela Normal de Tecámac, es una constante que permite tanto a directivos, docentes, estudiantes y egresados, el visualizarnos en una meta compartida.

La calidad de la enseñanza que se imparte en la Escuela Normal de Tecámac no sólo se supedita al trabajo conjunto de los docentes y estudiantes, sino a la validación y acreditación del Programa Educativo (P.E.), mismo que es evaluado por los CIEES, en un ejercicio de sistematización, colaboración y de un cúmulo de actividades a desarrollar de acuerdo a la vigencia de la acreditación.

Sin lugar a dudas, la formación inicial esta permeada por un sinnúmero de acciones administrativas y desde luego las académicas, las cuales se articulan de manera directa con el SGC, instaurado por la Subdirección de Educación Normal, en el denominado multi sitio.

Las Escuelas Normales hoy en día son evaluadas desde diversas ópticas, siendo un factor que determina no sólo la calidad de la educación desde este nivel educativo, sino que se reconoce como el inicio de la evaluación de los diversos niveles en donde se impacta la formación inicial de docentes.

En tal sentido, la acreditación del programa educativo se instaure a partir de diversos componentes que se articulan a la luz de una evaluación pertinente a la realidad en el proceso, no sólo de la enseñanza, sino de todas las acciones que acompañan su consolidación.

Guevara, G. (2015 p. 178) al respecto menciona que el reto consiste fundamentalmente en diseñar sistemas de evaluación de la docencia que al mismo tiempo que sean sólidos teóricamente y metodológicamente, tengan sentido y significado para los maestros, estén vinculados con mejoras en las prácticas de enseñanza en las aulas y, finalmente, que repercutan sustancialmente en los aprendizajes logrados por los alumnos.

En este tenor, para poder establecer una evaluación congruente, es necesario instaurar los fundamentos teóricos y metodológicos que han de dar una estructura adecuada al proceso de acreditación. Recordando que no son procesos aislados, sino que como institución se visualiza como un todo amalgamado y articulado.

CIEES (2018) indica que la evaluación y reconocimiento de los programas es el “...proceso mediante el cual se verifica que un programa educativo cumple adecuadamente con su propósito formativo y que cuenta con las condiciones necesarias para lograr ese propósito”, todo ello a través de una metodología rigurosa, estructurada y sobre todo apegada al sistema educativo de nuestro país.

Acreditación un P.E., es el reconocimiento público que una empresa evaluadora y acreditadora otorga una vez que se cumpla con ciertos criterios y parámetros de calidad. En el caso expreso de las ENPEM y de otros organismos nacionales, el proceso es efectuado, revisado y acreditado por medio de los CIEES, los cuales parten de un proceso de autoevaluación (marcada en la metodología de los CIEES), en la cual se habrá de reconocer en dónde se encuentra la institución a través de los estándares en referencia a los ejes, criterios e indicadores.

La acreditación del P.E., a través de la evaluación de los CIEES, se efectúa en un proceso que se encuentra organizado por varias etapas, inicialmente se realiza la autoevaluación de la institución educativa por parte de todos los involucrados, la cual se estructura a través de la denominada *Guía para la Autoevaluación de Programas de Educación Superior (GAPES)*, esta se convierte en el instrumento mediante el cual se recaba la información más relevante de acuerdo a la normatividad que establecen los CIEES, siendo un elemento que permite la sistematización del proceso de manera adecuada, oportuna y eficaz.

La acreditación del P.E., permite identificar los aspectos que derivan de la calidad que se oferta en la institución evaluada, en concreto de acuerdo al o los Programas Educativos que se brinden en la misma. En este sentido los CIEES (2018) establecen estatutariamente que:

La Asociación tendrá como objetivo general contribuir a la elevación de la calidad de la educación superior pública y

particular que se imparte en el país mediante la evaluación interinstitucional, realizada por pares académicos, de los programas educativos (Técnico Superior Universitario o Profesional Asociado, Licenciatura y Posgrado) y de las funciones de las instituciones de educación superior (Administración y Gestión Institucional, y Difusión, Vinculación y Extensión de la Cultura).

A un año de que se concluya la vigencia de la acreditación del P.E., en la Escuela Normal de Tecámac, se han iniciado a trazar la ruta de trabajo que permita contar con los elementos adecuados para que la siguiente evaluación sea favorable para dicha institución, pues es un elemento que implica no solo el reconocimiento como IES de calidad, sino que se ha convertido en un mandato de las autoridades estatales y a su vez un proceso en el que la dirección escolar se ha empeñado por que se generen resultados óptimos y de esta manera se ha iniciado con los trabajos de sistematización de la información, pero ¿Qué implica para los docentes un proceso de evaluación externa?

Las IES, en nuestro país están supeditadas a la concreción de un sinnúmero de tareas que se han establecido a lo largo de la historia de la educación, mismas a las que se han incorporado en la dinámica diaria del quehacer docente. Uno de estos ejemplos es la evaluación del P.E. a través de los CIEES.

La Guía para la Autoevaluación del Programa de Educación Superior (2018, p. 14), indica que “La autoevaluación deberá elaborarse por un *grupo de personas*: La diversidad del equipo elaborador responsable de la

autoevaluación es la mejor garantía de que el proceso es legítimo, útil y preciso...” en este sentido se establece que este proceso será vigilado minuciosamente, considerando las diversas ideas, opiniones y valoraciones para lograr un adecuado resultado.

Esta fase es con la que se inicia la evaluación de los logros de la institución, así como el reconocimiento de las áreas de oportunidad de la misma organización. Para ello metodológicamente se cuenta con el material expofeso para su consolidación y es mediante la GAPES 2018, a través de la cual se han de autoevaluar a través de 5 ejes, 12 categorías y 49 indicadores, de acuerdo a la naturaleza organizacional.

Posteriormente de la realización de la autoevaluación, se efectúa una visita in situ de evaluación por parte de una Comisión de Pares Evaluadores Externos (CPAE), los cuales observan, analizan, discuten y evalúan el P.E. (en el caso de la Escuela Normal de Tecámac, únicamente cuenta con la Licenciatura en Educación Preescolar, Plan 2012), para que posteriormente los resultados de la revisión se someta a una dictaminación por parte del Comité Interinstitucional correspondiente.

Una vez acreditado el P.E. la institución puede obtener la acreditación por un determinado tiempo o validez, la cual se supeditarán al proceso que el CPAE determine al lograr el cumplimiento de determinados criterios y parámetros de calidad. Al lograr la acreditación puede significar de la misma manera que el P.E. tiene pertinencia social y es muestra del trabajo que se realiza al interior de la institución. Al finalizar la vigencia, los P.E. son reevaluados; para esta nueva

evaluación se toma en cuenta las recomendaciones realizadas durante el proceso anterior con la intención de observar la mejora continua del programa educativo y con ello evitar riesgos sistémicos.

En tal sentido se establece la importancia de un cambio institucional, sobre todo en el establecimiento de sinergias para la sistematización del proceso de la autoevaluación y sobre todo como un previo elemento para llegar a la profesionalización del colectivo docente, que impacte directamente en la formación inicial de Licenciados en Educación Preescolar.

Murillo F. (2012, p. 27) refiere que “Un proceso de cambio exige algo más que buena voluntad. Requiere asumir su complejidad, conocer cuáles son las vías para llevarlo a cabo y cuáles son algunos de los factores que podrían incidir positiva o negativamente en su diseño e implementación”. De la misma manera el autor propone una secuencia del proceso de cambio en las escuelas a partir de las siguientes etapas:

- *Iniciación:* en el cual algún individuo o grupo, inicia o promueve un programa o proyecto de cambio, incluyendo el diagnóstico.
- *Planificación:* definición del sentido de los pasos que se darán.
- *Implementación:* se ponen en práctica las estrategias o acciones.
- *Evaluación:* periodo de reflexión posterior a la implementación.

- *Institucionalización*: Cuando la extensión o difusión de las innovaciones más exitosas, es decir de las estrategias que han resultado particularmente eficaces.

En este momento la sistematización de la experiencia es muy importante y juega un papel fundamental para determinar la capitalización de la información vertida, Jara H. (2012, p. 57) establece que “Tanto la evaluación como la sistematización suponen realizar un ejercicio de abstracción a partir de la práctica o desde la práctica. Pero mientras la sistematización se va a centrar más en las dinámicas de los procesos y su movimiento, la evaluación pondría más énfasis en los resultados que se alcanzaron o no...”. De esta manera se reconoce la importancia de establecer un mecanismo de correlación entre la experiencia, la sistematización y la autoevaluación.

Pero ¿Qué es la sistematización? Este concepto se teje ya desde hace varias décadas, está ligado al método científico y se usa más frecuentemente en dos campos:

1. La sistematización de información o sistematización de datos: Se refiere al ordenamiento y clasificación de todo tipo de datos o información, bajo determinados criterios, categorías, relaciones, etc. Su materialización más extendida es la creación de bases de datos.
2. La sistematización de experiencias: Son las experiencias vistas como procesos que se desarrollan en un periodo determinado, en las que intervienen diferentes actores en una determinada institución.

Oscar Jara (1998, p. 61), establece que la sistematización es la interpretación crítica de una o varias experiencias que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica del proceso, los factores que han intervenido en él, cómo se han relacionado entre sí y por qué lo han hecho de ese modo.

De la misma manera, Sergio Martinic, (1984, p. 2) argumenta que

La sistematización se presenta por lo general, como una alternativa a la evaluación tradicionalmente aplicada a los proyectos sociales y educativos... como concepto y práctica metodológica no tiene un significado único... gran parte de su riqueza radica en la diversidad de enfoques que se utilizan y dan cuenta de la contextualización y sentido práctico que se otorga a la reflexión de la experiencia.

Pero ¿Cuál es la utilidad de la sistematización?, la Guía Metodológica de Sistematización (2004), menciona algunos puntos relevantes para este proceso:

- Contribuye a mejorar las estrategias, enfoques y metodologías.
- Retroalimenta las intervenciones de los equipos y de la institución y permite introducir correcciones.
- Favorece el desarrollo profesional de los equipos y de la institución.
- Aporta documentación al sistema de información integral de la institución.
- Ayuda a la producción de nuevos conocimientos.

De esta manera al interior de la Escuela Normal de Tecámac, se ha establecido una metodología que permita integrar la sistematización de manera permanente, en donde no sólo se integren elementos para cumplir con la autoevaluación de ciertos programas (CIEES, en este caso), sino que en cualquier momento se visualicen los procesos internos institucionales, ya sea SGC, Auditorías internas o externas o cualquier otra situación que se requiera.

Así mismo se pueden observar las siguientes herramientas básicas en los procesos de sistematización de experiencias:

- Guía para formular un plan de sistematización
- Ficha de recuperación de aprendizajes
- Matriz de ordenamiento y reconstrucción
- Líneas y gráficas de tiempo
- Guía para plan de entrevistas
- Guía para definir el eje de sistematización
- Guía para formular una estrategia de comunicación
- Matriz de ordenamiento y reconstrucción

La sistematización posibilita reconocer fortalezas y áreas de oportunidad; vislumbrar acciones de mejora. Para concebir trayectorias de los estudiantes, docentes, directivos, personal manual y administrativo, así como de la misma institución. En este sentido es importante observar la dinámica del espacio en donde se llevará a cabo la sistematización y a partir de un diagnóstico incidir de manera directa en el desarrollo armónico de las situaciones factibles a ser evaluadas, y por qué no decirlo, hasta de las que no lo son.

Los procesos de acreditación no deben ser vistos únicamente en el momento de la evaluación o la fase preparatoria, sino que son el elemento fundamental de la vida institucional, en donde día a día se van tejiendo los elementos que han de dar respuesta a la articulación de diversos procedimientos institucionales (que no sólo son evaluables), a través de la optimización de tiempos y recursos.

En la Escuela Normal de Tecámac se ha dado la importancia a la sistematización, así como sus modalidades y el adecuado trabajo de sus dinámicas, desde el trabajo colegiado se han creado alianzas de compromiso en pro de la educación de nuestros estudiantes, realizando ejercicios de autoevaluación de manera constante. Se pugna por la pertinencia social, en donde los estudiantes se proyecten como entes de cambio social en el desarrollo de sus competencias profesionales y genéricas, así como el de la misma comunidad en donde habitan.

Sin lugar a dudas la acreditación del Programa Educativo nos brinda un documento en el cual imprime la calidad del mismo, de la misma forma involucra trazar diversas estrategias de colaboración, sistematización, comprobación y sobre todo de liderazgo, el cual se transforma en un clima organizacional adecuado para llevar a cabo las acciones encomendadas y asumir el compromiso en todos los sentidos, no es una tarea de un solo sujeto, sino que implica a todos como parte de una organización el abonar hacia el logro de nuestros principios filosóficos que nos arrojan como una Institución de Educación Superior, formadora de docentes de excelencia.

El involucrar a todos los actores educativos en este proceso, es un factor determinante en la organización institucional, pues si bien es cierto, cada Escuela Normal cuenta con una línea de trabajo, trazada desde la misión, visión y políticas, el alinear los parámetros, toma de decisiones y sobre todo apuntalar al buen desarrollo de la formación inicial requieren de liderazgo y sobre todo de actuar siempre con el ejemplo.

Por ello es necesario implementar una cultura de autoevaluación y autorregulación, en la cual se puedan ir articulando las acciones necesarias de manera paulatina a fin no solo de dar cumplimiento con la metodología aplicada al Sistema de Gestión de la Calidad o bien a la acreditación por parte de los CIEES, sino reconocer que los principales evaluadores en todo momento son nuestros estudiantes, que son a quienes nos debemos todos los días, pues “Somos brazo que lucha y espíritu que crea”.

REFERENCIAS

- Aguerrondo, I (et-al) (2006). *La escuela del futuro 1. Cómo piensan las escuelas que innovan*. Buenos Aires, Argentina.
- Almenara M. Jaime (et-al), 2004, Guía Metodológica de sistematización, FAO, Tegucigalpa, Honduras.
- Bernheim, C. (2008). *Modelos educativos y académicos*. Managua: Editorial HISPAMER.
- CIEES, (2018), Proceso General para la Evaluación de Instituciones de Educación Superior, México 2018, Recuperado de la página web de

- los CIEES en 30 de mayo de 2020:
[https://www.ciees.edu.mx/documentos/proceso-general-para-la-
evaluacion-de-instituciones-de-educacion-superior.pdf](https://www.ciees.edu.mx/documentos/proceso-general-para-la-evaluacion-de-instituciones-de-educacion-superior.pdf)
- Gómez L. (2005). *Filosofía institucional, teorías implícitas de los docentes y práctica educativa*. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), vol. XXXV, núm. 1-2 pp. 35-88. Universidad Iberoamericana, Ciudad de México, México.
- Guevara, G. et-al (2015) La evaluación docente en México, FCE, INEE
- Jara, Óscar. 1998. Para sistematizar experiencias. Centro de Estudios y Publicaciones ALFORJA. San José.
- Martinic, Sergio. El objeto de la Sistematización y sus relaciones con la Evaluación y la investigación. Disponible en: http://centroderecursos.alboan.org/ebooks/0000/0748/6_CEA_OBJ.pdf
- Scout, A., (2013) New Public Management in Perspective: Higuera Education Reform in the UK and Austria. Austria, Departamento de Sociology, University of Innsbruck.
- Zúñiga, L. Rosa y ZUÑIGA P. (s-f) “Metodología para la Sistematización Participativa de Experiencias Sociales. Una propuesta desde la Educación Popular. Disponible en: http://www.congresoed.org/wp-content/uploads/2014/10/Manual_Sistematizacion_2013_IMDEC.pdf
- Norma internacional ISO 9000, (2000) Traducción certificada, Sistemas de gestión de la calidad – Conceptos y vocabulario, Ginebra Suiza. La intervención docente: planeación y evaluación. “Pensar en la mejora de la práctica educativa”, del Curso-taller “Bases Pedagógicas para la Enseñanza en Educación Media Superior”.

LA PROMOCIÓN Y DIVULGACIÓN CULTURAL EN LA FORMACIÓN INICIAL DE DOCENTES

Jesús Iván Rivero García
Guadalupe Camargo Suárez

La formación integral de docentes es una tarea que ha sido inalienable desde los inicios de las Escuelas Normales del Estado de México, tarea que ha marcado un precedente y le ha dado a cada una de las generaciones de egresados de estas instituciones un valor agregado acerca de las carreras afines a la docencia. Y si bien la formación integral de docentes normalistas es un quehacer que recae en todos y cada uno de los directivos y docentes frente a grupo, la planeación, organización y ejecución de actividades encaminadas a la misma, recae directamente en el Departamento de Promoción y Divulgación Cultural.

En la Escuela Normal de Tecámac, el Departamento de Promoción y Divulgación Cultural es la instancia encargada de planear, organizar, desarrollar y evaluar los proyectos de fomento cultural, cívico-artístico, deportivo, grupos representativos, editorial, vinculación y acuerdos interinstitucionales. Con base en el artículo 69 del Reglamento de las escuelas normales del Estado de México.

Entre las funciones del Departamento de Promoción y Difusión Cultural se encuentran las siguientes:

- I. Promover y difundir la cultura en sus diversas manifestaciones, para preservar los valores que fortalezcan la formación docente.
- II. Fomentar la participación de la comunidad escolar en actividades de rescate, preservación y difusión de la cultura.
- III. Promover la formación de grupos representativos, y actividades complementarias para el descubrimiento de capacidades y desarrollo de habilidades que enriquezcan la expresión artística y deportiva.
- IV. Coordinar la realización de actividades culturales, artísticas, deportivas, cívicas y sociales, inter y extra escolares.

Hoy a 40 años de distancia de la creación y puesta en marcha de la Escuela Normal de Tecámac, nos hemos conformado como una Institución de excelencia y tradición, ya que durante este tiempo, formamos a licenciadas y licenciados en educación preescolar de una forma integral y coherente con las necesidades y realidades de nuestra sociedad. Pero ¿cómo se ha logrado este objetivo?

La importancia del desarrollo integral en la FID

Para nadie es un secreto que la escuela en todos sus niveles es un ente transformador de vidas y realidades algunas de forma directa (con los individuos) y otros más, de forma indirecta (con la sociedad). La formación docente es una de las profesiones que más ajustes, actualizaciones y cambios sufre con el paso del tiempo ya que esta se ve influenciada

directamente por los cambios de realidades y problemáticas cada vez más complejas.

La educación es un proceso social e histórico, por medio del cual la visión del ser humano cambia y se prepara para afrontar y transformar al mundo de acuerdo al contexto donde se desenvuelva, proceso que es posible a partir de la interacción directa del ser humano y su entorno.

La diversidad siempre enriquece, tomando como ley esta máxima de la vida, dentro de las Escuelas Normales y siendo más específicos, nuestra Escuela Normal de Tecámac es un crisol donde convergemos diferentes personas, cada una con diferente forma de pensamiento, sentir y actuar. Visto por el lado profesional en nuestra institución se encuentran, conviven y son parte del proceso de enseñanza aprendizaje, docentes con formación normalista, licenciados universitarios, ingenieros, pedagogos, psicólogos, músicos y bailarines, mismos que aportan sus conocimientos, didáctica, experiencia y saberes para contribuir en la formación integral de nuestros estudiantes. Para lograr este propósito, los docentes que conformamos la plantilla de la ENT, tenemos un alto grado vocacional, favorecemos la relación constructiva Docente-Estudiante, buscamos una mejora continua en el proceso de planeación, evaluación, metodologías de la enseñanza, la investigación y así poderlas aplicar en nuestra función de Formadores.

En el modelo de enseñanza superior centrado en el estudiante, las Escuelas Normales han sido pioneras en un estilo de enseñanza que permita a los mismos un conocimiento teórico-práctico, con competencias como las

TIC, la comunicación, el análisis, la creatividad, la cultura y el deporte, todo lo anterior con un enfoque humanista. Una de las funciones de la educación superior es la de contribuir a la disminución de las grandes problemas sociales que hoy nos aquejan (desigualdad, pobreza, exclusión, discriminación, deterioro ambiental etc.).

Camarena y Velarde expresan que se propone pensar la educación como parte de un proyecto nacional que contemple diferentes aspectos del ser humano, de la cultura y la sociedad a la hora de seleccionar sus contenidos sustantivos, las prácticas o actividades a realizar, su vinculación social, los perfiles profesionales, etcétera (2009).

Esta realidad nos ha permitido identificar que la formación integral de docentes favorece su inserción al mercado laboral, de tal forma que institucionalmente se ha privilegiado la flexibilidad horaria (para incluir dentro de horario curricular el desarrollo de los diversos talleres), la participación voluntaria en los mismos para la formación de una identidad y la identificación del compromiso social que tiene la Escuela Normal de Tecámac con la sociedad.

El desarrollo de los estudiantes en diversos escenarios (académicos, artísticos, culturales y deportivos) contribuye a la formación integral además de generar las condiciones personales propicias y necesarias para su ejercicio profesional y el impacto favorable que el mismo pueda tener en el contexto de su desarrollo.

Ante estos retos la Escuela Normal de Tecámac ha mantenido y fortalecido tres aspectos relacionados con la formación integral; Banda Juvenil de Marcha “Gacelas” Grupos representativos de Danza y la Práctica Deportiva.

El Departamento de Promoción y Divulgación Cultural mantiene un estrecho vínculo con el Departamento de Formación Inicial mediante un trabajo colaborativo que favorece la formación integral de las y los estudiantes normalistas, articulando distintos proyectos que contribuyen a su formación inicial y gestionando los escenarios propicios para el desarrollo de actividades de formación complementaria que permiten la movilidad de los saberes adquiridos en cada uno de los cursos y el trabajo complementario en los talleres, involucrándolos en actividades con intenciones formativas específicas para su formación integral que les brindan un abanico de posibilidades de desarrollo y crecimiento personal y profesional mientras se fortalecen los rasgos del perfil de egreso y sus competencias genéricas y profesionales.

Una de las principales tareas del departamento es la promoción y divulgación cultural, es desentramar el significado de la misma y poder puntualizar que entendemos por cultura al conjunto de modos de vida y costumbres, conocimientos y grado de desarrollo artístico, científico, industrial, en una época y grupo social, este conjunto de manifestaciones expresan la vida tradicional de un pueblo. A grandes rasgos, la cultura es la expresión más directa y fiel de la evolución de un pueblo.

La banda juvenil de marcha como elemento de identidad institucional

Surge formalmente en el ciclo escolar 2005-2006, integrada por estudiantes normalistas y alumnos de la Escuela Preparatoria Anexa, bajo la dirección del Profr. Bonfilio Sánchez García quien fue Director de la institución de 1999 a 2009 y es bajo la dirección de la Mtra. Susana González González quien nos bautiza con el nombre de “GACELAS”, ícono que al día de hoy conforma un símbolo de identidad institucional.

El acercamiento a la música de forma habitual favorece el desarrollo intelectual y motriz de nuestras y nuestros estudiantes. Es un hecho que el aprendizaje de la música tiene efectos positivos en la adquisición de un conjunto de habilidades y destrezas en la persona que la práctica. Ejemplos de esto los observamos en Hetland (2000), quien evidenció que ciertos tipos de música mejoran al menos un tipo de razonamiento espacial, o Vaughn (2000), que demostró que la música también puede incrementar positivamente el rendimiento en matemáticas. En la teoría de las Inteligencias Múltiples, planteada por el neuropsicólogo Howard Gardner, se afirma que la inteligencia musical influye en el desarrollo emocional, espiritual y corporal del ser humano y estructura la forma de pensar y trabajar.

En la Escuela Normal de Tecámac, la música surge como una herramienta a través de la cual se favorecer el desarrollo de diversas facultades del alumno normalista pues el aprender a ejecutar ritmos melódicos mediante un

instrumento musical, favorece el desarrollo del sistema motriz y la actividad cerebral, a la vez que fomenta la creatividad e imaginación, por lo que el 100 % de nuestros alumnos tienen una participación activa y sistematizada en el desarrollo de actividades de índole musical, al ser parte activa en la Banda Juvenil de Marcha, pues la música es utilizada como un elemento positivo para el desarrollo del alumno y para la consecución de las competencias genéricas y profesionales, abonando así al logro de su perfil de egreso.

La música puede ser una poderosa herramienta para trabajar de manera conjunta con otras asignaturas, por lo que se pretende que, con los aprendizajes obtenidos en su participación en la Banda Juvenil de Marcha, los alumnos normalistas sean capaces de utilizar la música para proponer actividades que coadyuven logro de los aprendizajes esperados de sus futuros alumnos en campos formativos diversos, propiciando un mejor aprendizaje al trabajar de forma atractiva e interesante con sus alumnos.

La danza y su impacto en la formación inicial de educadoras y educadores

Hoy en día, nuestra danza regional mexicana, se ofrece en la Escuela Normal de Tecámac como una forma práctica para preservar nuestra cultura y fomentar nuestra identidad nacional y profesional.

El ser humano desde su origen ha disfrutado del placer por el movimiento, la ejecución de movimientos al ritmo de la

música que permite expresar sentimientos y emociones, la danza, ha sido y será el medio por el cual nos comunicamos e interrelacionamos con nuestros semejantes, pues nuestro cuerpo expresa mucho de lo que verbalmente no nos atrevemos a decir, dejando fluir lo que sentimos, favoreciendo un ambiente para la diversión, la sana convivencia, la comunicación y la espontaneidad.

Danzamos para liberar tensiones, para relajar los músculos, por diversión, para revivir el vínculo social que tenemos con los demás, para relacionar nuestro cuerpo en movimiento con los movimientos del otro, del otro a quien se ama, del otro a quien se quiere sentir, del otro a quien se quiere comunicar algo.

La danza favorece la autoconfianza, la interacción grupal, la comunicación, el conocimiento propio y el desarrollo de valores como el respeto, la empatía, la responsabilidad, la voluntad, la honestidad, la amistad, la tolerancia y la solidaridad, contribuyendo a la formación personal del individuo, lo que le da un importante valor educativo y la convierte en el medio ideal para complementar el desarrollo integral de nuestros futuros docentes, estimulando sus sentidos para que, en un futuro próximo, sean capaces de proponer actividades novedosas y creativas aplicadas a la educación preescolar.

En la Escuela Normal de Tecámac la danza regional surge como un derecho, pero también como una necesidad para que el estudiante normalista reciba una educación que le permita el desarrollo integral y armónico de todas sus facultades, por lo que el 100% de nuestros alumnos de 1° a 6° semestre

tienen una relación activa con la danza, participando en el taller en sesiones de dos horas por semana y en diversas presentaciones públicas a lo largo del ciclo escolar.

El objetivo central del taller de danza regional, es contribuir para que los alumnos de la Licenciatura en Educación Preescolar reconozcan sus efectos positivos en el desarrollo equilibrado de todas las habilidades, capacidades y competencias de la persona, proponiendo que los estudiantes participen de manera permanente y sistemática en actividades de danza regional y, con base en los conocimientos adquiridos, sean capaces de diseñar y aplicar estrategias didácticas adecuadas a las características y necesidades de las niñas y los niños preescolares en distintos contextos. Las actividades que se proponen aspiran a fortalecer los rasgos del perfil de egreso de los estudiantes, contribuyendo para que consigan la capacidad de valorar la práctica de la danza regional, encausando sus posibles aplicaciones en apoyo de otros aprendizajes, estimulando la expresión libre, la creatividad y el disfrute estético, actividades que les permitirán adquirir seguridad, confianza en sí mismos, capacidad para la convivencia y el trabajo en equipo y gusto por el trabajo bien hecho, adquiriendo la capacidad de apreciar la creación artística de terceros, valorando así el arte universal y tengan la sensibilidad para disfrutar y apreciar las tradiciones artísticas, entendidas estas como un gran legado de nuestro patrimonio cultural.

En el taller de danza regional trabajamos el movimiento corporal como fuente de desarrollo de habilidades motoras para que nuestros alumnos sean capaces de desarrollar una

rutina de calentamiento que promueva la expresión corporal, la apreciación estética y el gusto por la danza regional en sus espacios de práctica profesional y en un futuro, con sus alumnos de educación preescolar.

El trabajo en el taller promueve actividades de coordinación entre movimientos sencillos y ritmos musicales mediante la utilización de música infantil favoreciendo el desarrollo de la noción de espacio en los alumnos preescolares y la relación de ubicación espacial, coordinando movimientos izquierda, derecha, adelante, atrás, adentro, afuera, hacia, hasta, cerca, lejos. De la misma manera se favorecen los principios de conteo como el orden estable al proponer secuencias en las que las alumnas realizan conteos, sobre conteos y retro conteos mientras mecanizan movimientos sencillos al ritmo de la música. Al mismo tiempo se promueve el aprecio y respeto a la diversidad regional, social y étnica del país, reconociendo las diferencias y adaptándose a las características culturales del entorno con el fin de fomentar la expresión libre, la creatividad y la apreciación artística.

Al trabajar mediante la danza regional la expresión corporal se consigue establecer un clima de relación con el grupo que favorece actitudes de confianza, respeto y creatividad que serán esenciales al montar una estampa regional utilizando técnicas de zapateo, faldeo y manejo coreográfico promoviendo la expresión corporal como un lenguaje artístico.

Otro de los aspectos que se favorecen mediante la práctica sistematizada de la danza regional para la formación inicial

de docentes es el ejercicio de habilidades motoras que contribuyan al progreso equilibrado de los alumnos preescolares y sirven como elemento precursor de juegos que asocian movimiento y ritmo musical o vocal, utilizado el juego como estrategia didáctica y como un recurso para favorecer el aprendizaje de los alumnos.

La práctica deportiva como elemento integrador en la FID

La práctica deportiva conlleva una serie de beneficio como en el mantenimiento del peso ideal, previene la obesidad, baja las cifras la tensión arterial. El deporte no solo es un asunto de salud, también es una herramienta efectiva en la educación, pues a través de él se fomentan valores y habilidades de manera sana y divertida promoviendo una serie de habilidades y conocimientos que nos serán de gran utilidad durante toda la vida.

En el marco de la formación inicial de docentes, la práctica deportiva promueve el desarrollo e integración social, genera sentido de pertenencia favoreciendo el sentido de identidad normalista, forma en valores y virtudes, ayuda a la sana convivencia y forja la disciplina que el futuro maestro requiere en su práctica profesional.

En la Escuela Normal de Tecámac, la práctica deportiva surge como una necesidad para favorecer los rasgos del perfil de egreso de nuestros estudiantes y contribuir a su formación integral. Durante la actual administración el Mtro. Gerardo

Barragán Mendoza, Director Escolar ha apostado para que el desarrollo físico y psicomotriz a partir del taller de práctica deportiva fortalezcan el desarrollo de nuestros estudiantes, es por eso que en un esfuerzo conjunto se logró la contratación de una especialista en práctica deportiva y la asignación dentro del horario escolar de tiempo destinado al desarrollo de este taller.

REFERENCIAS

Camarena Gómez, B. O., & Velarde Hernández, D. (Noviembre de 2009). Educación superior y mercado laboral: vinculación y pertinencia social ¿Por qué? y ¿Para qué? *Estudios Sociales*, 17, 105-125.

LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA AL SERVICIO DE LA FORMACIÓN INICIAL DE DOCENTES

Lina Xochitl García Sánchez

José de Jesús Andriano León

Las presentes reflexiones parten de ensayar ideas sobre el cuestionamiento ¿cuál es el papel de la investigación educativa en el Plan de estudios 2018 de la licenciatura en educación preescolar? Una pregunta que si bien no es nueva, representa una posibilidad actual de reconocimiento del nuevo plan y programas de estudio en un contexto de incertidumbre y constante cambio, en medio de una coyuntura social importante en la que nos ha puesto el Covid-19.

Para dar respuesta es necesario traer a la discusión dos elementos fundamentales del Plan de estudios, que por un lado dan continuidad al plan y programas de estudio 2012 y por otro ayudan a comprender el sentido que tiene la investigación educativa en la formación inicial de docentes. El primero es el perfil de ingreso y el perfil de egreso, donde se expresan de manera explícita las competencias genéricas y profesionales para el desarrollo de las futuras profesionales, por otro lado la forma en que se pensó en desarrollarlas a lo largo de los cursos diseñados en la malla curricular en atención a los fines de cada uno de los trayectos formativos.

El segundo elemento necesario, es la finalidad que el plan 2012 buscó al desarrollar competencias para la investigación educativa y su identificación con el plan actual para clarificar el tipo de docente deseado.

Ahora bien, una segunda pregunta que se desencadena del planteamiento anterior y permite profundizar en el papel de la investigación, es saber qué conocimientos, habilidades y actitudes fueron propuestas para que los futuros docentes se formaran en investigación. Pregunta que remite a pensar en el tipo de docente que se forma y con qué atributos de la investigación educativa, situación que si bien está definida a grandes rasgos en el perfil de egreso, es importante hacer mención de las finas faltantes de los cursos que aún no han sido liberados para consulta general; en este sentido es que el presente ensayo toma relevancia y actualidad, dado que no ha egresado aún la primera generación del plan 2018, situación que representa una oportunidad vigente y pertinente para explorar y comprender las implicaciones de formación inicial docente con una malla curricular aún en construcción.

La investigación educativa o producción de conocimiento para la profesionalización docente es vista como una herramienta que permite una práctica docente de calidad. Como planteamiento hipotético se afirma que la investigación educativa ocupa un papel preponderante en la formación inicial de docentes, ingrediente sin el cual la formación inicial no tendría posibilidades potencializadoras respecto al perfil de egreso. Esta situación lleva a pensar en la necesidad de comprender cómo es que la malla curricular con cada uno de los cursos va aportando bases o elementos

para el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes en la relación investigación-docencia que formen educadoras competentes.

La orientación teórica de la investigación educativa en el plan de estudios es a partir de competencias, centrado en el aprendizaje haciendo referencia al vínculo entre docencia-investigación por lo que se propone una competencia profesional específicamente para su desarrollo a lo largo de la formación inicial, sin que ésta sea aislada de las demás competencias profesionales y genéricas para una formación integral de excelencia.

Para desarrollar el ensayo se hizo un análisis jerárquico relacional a partir de la conceptualización de la categoría de investigación educativa y las habilidades investigativas que demandan las actividades propuestas en cada uno de los programas de los cursos de primero a cuarto semestre, para comprender como se van colocando bases de la investigación a lo largo de la malla curricular, clarificando la idea de lo que se entiende como investigación en el plan de estudios y cómo su aplicación representa un reto en la complejidad de la formación inicial docente en competencias.

Las competencias implican la movilización de conocimientos de carácter conceptual, procedimental y actitudinal que traducidos en el actuar refieren a conocimientos, habilidades y actitudes que se adquieren en una situación determinada y que se ponen en juego cuando se lleva a cabo la práctica docente, por lo que es pertinente hablar de habilidades investigativas como un elemento fundamental implícito y no explícito en el plan de estudios

2018, su clarificación es importante para entender su episteme y hacer uso de él durante la formación inicial docente.

Rasgos del perfil de ingreso

La investigación educativa se expresa a través de rasgos del perfil de ingreso desde que se es aspirante a la formación inicial, donde se requiere la capacidad para aprender a aprender por iniciativa e interés propio a lo largo de la vida y habilidad para buscar, sintetizar y transmitir información proveniente de distintas fuentes utilizando pertinentemente distintos tipos de lenguajes, habilidad para escuchar. Interpretar y emitir mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados.

Capacidad para aprender a aprender por iniciativa e interés propio a lo largo de la vida, habilidad para buscar, sintetizar y transmitir información proveniente de distintas fuentes utilizando pertinentemente distintos tipos de lenguaje, capacidad para solucionar problemas a partir de métodos establecidos, capacidad de trabajo colaborativo para el logro de metas y proyectos, lo que implica el reconocimiento y respeto a la diversidad cultural, de creencias, valores, ideas y prácticas sociales, capacidad de comunicarse y expresar claramente sus ideas tanto de forma oral como escrita, habilidad para escuchar, interpretar y emitir mensajes pertinentes en distintos contextos mediante

la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados, interés por participar con una conciencia ética y ciudadana en la vida de su comunidad, región, entidad, nacional y mundial, capacidad para comunicarse e interactuar con distintos actores en diversos contextos de acuerdo con sus características culturales y lingüísticas, interés por realizar actividades de enseñanza.

Para el perfil de egreso las competencias son diferentes en gradualidad y profundidad.

Perfil de egreso. Competencias genéricas

Las competencias genéricas atienden al tipo de conocimientos, disposiciones y actitudes que todo egresado de las distintas licenciaturas para la formación inicial de docentes debe desarrollar a lo largo de su vida; éstas le permiten regularse como un profesional consciente de los cambios sociales, científicos, tecnológicos y culturales. Por tanto, tienen un carácter transversal y están explícita e implícitamente integradas a las competencias profesionales, por lo que se incorporan a los cursos y contenidos curriculares del Plan de Estudios.

- Soluciona problemas y toma decisiones utilizando su pensamiento crítico y creativo.
- Aprende de manera autónoma y muestra iniciativa para auto-regularse y fortalecer su desarrollo personal.
- Colabora con diversos actores para generar proyectos innovadores de impacto social y educativo.

- Utiliza las tecnologías de la información y la comunicación de manera crítica.
- Aplica sus habilidades lingüísticas y comunicativas en diversos contextos.

Competencias profesionales

Las competencias profesionales sintetizan e integran el tipo de conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para ejercer la profesión docente en los diferentes niveles educativos. Están delimitadas por el ámbito de incumbencia psicopedagógica, socio-educativa y profesional. Permitirán al egresado atender situaciones y resolver problemas del contexto escolar, del currículo de la educación básica, de los aprendizajes de los alumnos, de las pretensiones institucionales asociadas a la mejora de la calidad, así como de las exigencias y necesidades de la escuela y las comunidades en donde se inscribe su práctica profesional.

- Detecta los procesos de aprendizaje de sus alumnos para favorecer su desarrollo cognitivo y socioemocional.
- Plantea las necesidades formativas de los alumnos de acuerdo con sus procesos de desarrollo y de aprendizaje, con base en los nuevos enfoques pedagógicos.
- Establece relaciones entre los principios, conceptos disciplinarios y contenidos del plan y programas de estudio en función del logro de aprendizaje de sus

alumnos, asegurando la coherencia y continuidad entre los distintos grados y niveles educativos.

- Aplica el plan y programas de estudio para alcanzar los propósitos educativos y contribuir al pleno desenvolvimiento de las capacidades de sus alumnos.
- Utiliza metodologías pertinentes y actualizadas para promover el aprendizaje de los alumnos en los diferentes campos, áreas y ámbitos que propone el currículum, considerando los contextos y su desarrollo.
- Incorpora los recursos y medios didácticos idóneos para favorecer el aprendizaje de acuerdo con el conocimiento de los procesos de desarrollo cognitivo y socioemocional de los alumnos.
- Diseña planeaciones aplicando sus conocimientos curriculares, psicopedagógicos, disciplinares, didácticos y tecnológicos para propiciar espacios de aprendizaje incluyentes que respondan a las necesidades de todos los alumnos en el marco del plan y programas de estudio.
- Elabora diagnósticos de los intereses, motivaciones y necesidades formativas de los alumnos para organizar las actividades de aprendizaje, así como las adecuaciones curriculares y didácticas pertinentes.
- Selecciona estrategias que favorecen el desarrollo intelectual, físico, social y emocional de los alumnos para procurar el logro de los aprendizajes.
- Construye escenarios y experiencias de aprendizaje utilizando diversos recursos metodológicos y tecnológicos para favorecer la educación inclusiva.

- Emplea la evaluación para intervenir en los diferentes ámbitos y momentos de la tarea educativa para mejorar los aprendizajes de sus alumnos.
- Evalúa el aprendizaje de sus alumnos mediante la aplicación de distintas teorías, métodos e instrumentos considerando las áreas, campos y ámbitos de conocimiento, así como los saberes correspondientes al grado y nivel educativo.
- Elabora propuestas para mejorar los resultados de su enseñanza y los aprendizajes de sus alumnos.
- Integra recursos de la investigación educativa para enriquecer su práctica profesional, expresando su interés por el conocimiento, la ciencia y la mejora de la educación.
- Emplea los medios tecnológicos y las fuentes de información científica disponibles para mantenerse actualizado respecto a los diversos campos de conocimiento que intervienen en su trabajo docente.
- Usa los resultados de la investigación para profundizar en el conocimiento y los procesos de aprendizaje de sus alumnos.
- Utiliza los recursos metodológicos y técnicos de la investigación para explicar, comprender situaciones educativas y mejorar su docencia.
- Actúa de manera ética ante la diversidad de situaciones que se presentan en la práctica profesional.
- Orienta su actuación profesional con sentido ético-valoral y asume los diversos principios y reglas que

aseguran una mejor convivencia institucional y social, en beneficio de los alumnos y de la comunidad escolar.

- Previene y soluciona conflictos, así como situaciones emergentes con base en los derechos humanos, los principios derivados de la normatividad educativa y los valores propios de la profesión docente.
- Decide las estrategias pedagógicas para minimizar o eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación asegurando una educación inclusiva.
- Colabora con la comunidad escolar, padres de familia, autoridades y docentes, en la toma de decisiones y en el desarrollo de alternativas de solución a problemáticas socioeducativas.
- Diseña y aplica diferentes diagnósticos para identificar problemáticas que afectan el trabajo en la escuela y en el aula.
- Distingue los factores y aspectos asociados a la gestión escolar que contribuyen a mejorar los aprendizajes y la calidad del servicio educativo.
- Participa en procesos de evaluación institucional y utiliza sus resultados en la planeación y gestión escolar para mejorar la calidad de la educación que ofrece la institución.

Las competencias genéricas y las competencias profesionales se articulan en un conjunto de cursos orientados al logro del perfil de egreso del Plan de Estudios que se integran en la malla curricular. Dos tipos de lectura se le pueden dar a la malla curricular, una de arriba abajo con la idea tradicional de la jerarquización de conocimientos,

habilidades y actitudes que se desprenden una de otras más elevadas o bien la idea de un plano más horizontal en donde se pueden descubrir sub trayectos no explícitos a simple vista que ayudan a comprender el sentido de la investigación educativa. En este caso se hace un cruce vertical con lo horizontal que permite observar la continuidad, profundidad y gradualidad con que se trabajan elementos de la investigación durante la formación inicial docente, rompiendo con la idea de que solo en el curso de Herramientas básicas para la investigación educativa se trabajan conocimientos, habilidades y actitudes para la investigación.

A primera vista parece cuestionable que hasta el quinto semestre aparezca como tal el curso de herramientas básicas para la investigación educativa, pero esperemos a ver cuál es el planteamiento dado que no es liberado aun en la plataforma de la DGESE, lo importante es darse cuenta de que desde el primer semestre se desarrollan habilidades investigativas y se usan herramientas como una posibilidad de acercamiento específicamente a la formación del sujeto profesional docente. En el quinto semestre ya existe una construcción de lo que implica investigar y se desarrolla a un nivel de racionalidad más preciso que ayuda a transitar a las estudiantes de la configuración de un problema de investigación a los indicios de un proyecto de investigación, descubriendo una inquietud o interés susceptible de ser intervenido en los semestres subsecuentes, con posibilidad de ser su trabajo recepcional para la acreditación del octavo semestre y la sustentación de

examen profesional, culminando con la obtención del título de la licenciatura.

Esta idea se hace visible en la siguiente tabla al preguntar ¿cuáles son los cursos fundamentales o claves para el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes (competencias) de la investigación educativa en la malla curricular del plan y programas de estudio 2018?

Tabla1. Cursos clave para el conocimiento en investigación:

| | 1er semestre | 2do semestre | 3er semestre | 4to semestre |
|------------------|------------------------|-------------------------|---------------------|---|
| 5to lugar | Pensamiento matemático | Forma, espacio y medida | | Atención a la diversidad Estrategias para la exploración del mundo social. |

| | | | | |
|-----------|--|--|--|--|
| 4to lugar | Estudio del mundo natural | Educación socioemocional | Educación socioemocional Lenguaje y alfabetización Estudio del mundo social Iniciación al trabajo docente | Modelos pedagógicos Desarrollo de competencia lectora. Estrategias para el desarrollo socioemocional Estrategias del trabajo docente. |
| 3er lugar | | Estrategias para la exploración del mundo natural. | Probabilidad y estadística. | |
| 2do lugar | Desarrollo y aprendizaje. Lenguaje y comunicación | Planeación y evaluación de la enseñanza | | |

| | | | | |
|------------------|---|--|--|--|
| 1er lugar | El sujeto y su formación profesional. | Prácticas sociales del lenguaje | | |
| | Herramientas para la observación y análisis de la práctica educativa. | Observación y análisis de prácticas y contextos escolares. | | |

Fuente: creación propia

Una primera lectura de la tabla anterior remite a observar los cursos de primero y segundo semestres que inciden de manera directa en la cimentación de elementos para la investigación educativa; de manera especial se podría decir que son los responsables de sentar las bases necesarias para el desarrollo posterior de las competencias en la investigación educativa: El sujeto y su formación profesional y Herramientas para la Observación y el análisis de la Práctica educativa, en primer semestre y en segundo semestre prácticas sociales del lenguaje y observación y análisis de las prácticas y contextos escolares.

Si bien la tabla anterior nos da un panorama general del papel de la investigación educativa en el plan de estudios 2018, se engarza ahora la segunda pregunta de este ensayo ¿Cómo se propone que se desarrollen los conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para la investigación? Es decir la competencia profesional que alude a la integración de

recursos de la investigación para el enriquecimiento de la práctica profesional.

Para ello fue preciso realizar el siguiente ejercicio de análisis de primero a cuarto semestre (por ser los cursos ya liberados y a los cuales se tiene acceso) buscando el reconocimiento de las actividades sugeridas y los procedimientos implícitos en cada uno de los programas de los cursos en donde aparece la competencia: *Integra recursos de la investigación educativa para enriquecer su práctica profesional expresando su interés por el conocimiento, la ciencia y la mejora de la educación.* Considerando las relaciones que esta mantiene con las demás competencias establecidas y con la incertidumbre de las competencias que aún faltan por liberar en los cursos de quinto a octavo semestres del plan de estudios 2018.

Tabla 2. Actividades y competencias relativas a la Investigación Educativa:

| Semestre | Curso | Actividad propuesta | Conocimientos habilidades y actitudes relacionadas con la competencia de investigación | Herramientas o instrumentos de investigación que se aprenden a usar. | Procedimientos |
|----------|--------------------------------------|--|---|--|--|
| 1º | El sujeto y su formación profesional | Para resignificar el sentido y significado de la profesión docente se propone la construcción de una | Uso de recursos metodológicos y técnicos de la investigación para explicar y comprender situaciones educativas. | Narrativa en construcción de autobiografía. (relato narrativo) Ubicación en tiempo y espacio contextual. | Contrastación Reflexión Reconstrucción |

| | | | | | |
|----|--|--|--|--|---|
| | | autobiografía. | Desafíos y problemas de la profesión docente. | | |
| | Herramientas para la observación y el análisis de la práctica educativa. | Construcción de guías de observación y guiones de entrevista con fundamento teórico y metodológico en el trabajo de campo. | Observar Entrevistar Analizar Comunicar | Guía de Observación Guiones de Entrevista Informe analítico. | Practicar ejercicios de: Observar y registrar situaciones educativas. Entrevistar actores educativos. |
| 20 | Prácticas sociales del lenguaje | Identificación de problemas más frecuentes | Selección de información | El diario Tomar notas | Análisis de casos Discusión |

| | | | | | |
|--|---|---|---|---|--|
| | | <p>es en la enseñanza de la lengua oral.</p> <p>Análisis de una planeación didáctica.</p> | <p>Detección de tipos de texto y su intención comunicativa</p> <p>Identificación de problemas</p> <p>Elaboración de argumentos propios y de referencia.</p> | <p>Lectura de diferentes textos.</p> | <p>Exposición</p> <p>Análisis del diario</p> |
| | <p>Observación y análisis de las prácticas y contexto</p> | <p>Elaboración de una crónica</p> | <p>Construir puntos de vista propios</p> <p>Recabar evidencias</p> | <p>Narrativa cronológica</p> <p>Descripción densa</p> | <p>Exposiciones verbales y por escrito.</p> |

| | s escolares | | empírica s | Entrevistas Cuestionarios | |
|--------|--------------------------|---|---|---|--|
| 3 o | Educación socioemocional | Monografía a partir de un planteamiento de investigación. | Identificación de problemas a partir de diagnósticos. Identificación de planteamientos epistémicos de la educación socioemocional. Elabora marcos teóricos para proponer y diseñar actividades de | Elaboración de argumentos en un ensayo. | Caracteriza Compara Explica Argumenta |

| | | | intervención. | | |
|--|----------------------------|-------------------------------------|--|-------------------|---|
| | Lenguaje y alfabetización | Proyecto de alfabetización inicial. | Identificación de planteamientos epistémicos de la alfabetización inicial. Identificación de problemáticas. Diseña situaciones didácticas de intervención. | Informe analítico | Investiga, diagnóstica, identifica problemas, planea, diseña propuestas, aplica, registra, evalúa, comunica resultados. |
| | Probabilidad y estadística | Proyecto de investigación | Argumenta la importancia de la estadística en la ciencia, | | Investiga, diagnóstica, identifica problemas, |

| | | | | | |
|--|----------------------------------|--|---|------------------|---|
| | | | <p>la cultura y la educación.</p> <p>Identificación de problemáticas.</p> <p>Diseña situaciones didácticas de intervención.</p> | | <p>planea, diseña propuestas, aplica, registra, evalúa, comunica resultados.</p> |
| | <p>Estudio del mundo social.</p> | <p>Planteamiento de investigación.</p> | <p>Elabora argumentos.</p> <p>Identifica problemas.</p> <p>Propone alternativas de intervención.</p> | <p>Encuestas</p> | <p>Investiga, diagnóstica, identifica problemas, planea, diseña propuestas, aplica, registra,</p> |

| | | | | | |
|----|--------------------------------|--|--|--------------------------------------|---|
| | | | | | evalúa, comunica resultados. |
| | Iniciación al trabajo docente. | Informe de prácticas de ayudantía. | Sistematización de información. | Ensayo | Investigación, diagnóstica, identifica problemas, planea, diseña propuestas, aplica, registra, evalúa, comunica resultados. |
| 4º | Atención a la diversidad | Estudios de los diversos enfoques para atender | Reconocimiento a la diversidad en la escuela | La observación, el cuestionario y la | Sistematización de información de carácter |

| | | | | | |
|--|--|--------------------------------------|---|--|---|
| | | la diversidad | | sistematización | documental y de campo |
| | Modelos pedagógicos. | Conformación de marcos de referencia | Análisis de diversas teorías que favorecen a la enseñanza | Herramientas teóricas conceptuales | Análisis, reflexión para la toma de decisiones |
| | Desarrollo de la competencia lectora. | Fomentar la habilidad lectora | Utiliza las TIC de manera crítica | Comprensión y competencia lectora | Generar condiciones necesarias en situaciones didácticas de lectura |
| | Estrategias para el desarrollo socioemocional. | Desarrollo de habilidades sociales y | Valoren la importancia de la educación socioemocional | Utiliza sus habilidades sociales y emocionales | Identificar la pertinencia de las estrategias didácticas |

| | | | | | |
|--|---|--|---|---|--|
| | | emocionales | cional desde el aspecto científico | ales para la toma de decisiones | s de acuerdo al contexto |
| | Estrategias para la exploración del mundo social. | Regularse como un profesional consciente de los cambios sociales | Solución a problemas y toma de decisiones utilizando el pensamiento crítico | Observación y la entrevista | Elaboración de guiones de observación y entrevista. |
| | Estrategias del trabajo docente | Herramientas teóricas, metodológicas, didácticas y técnicas para diseño de estrategias | Integración de recursos de la investigación educativa para enriquecer la práctica profesional | Principios metodológicos de la investigación-acción | Identificar y delimitar problemas de la práctica docente |

Como se puede observar en la tabla anterior, desde primer semestre se incorporan elementos que van desarrollando las habilidades básicas investigativas en las estudiantes. Las habilidades básicas de investigación hacen alusión a las relaciones multidisciplinarias que se establecen en el currículo. Y están representadas por habilidades lógicas del pensamiento (análisis- síntesis, comparar, abstraer y generalizar) (observar, describir, comparar, definir, caracterizar, ejemplificar, explicar, argumentar, demostrar, valorar, clasificar, ordenar, modelar y comprender problemas) y las habilidades docentes generales (realizar búsqueda de información y las comunicativas) (López, 2001, p. 33). Estas habilidades a través de actividades que les permiten engarzarlas directamente a la docencia como es el caso de la autobiografía para ejercitarse en la narrativa descriptiva al mismo tiempo que reflexionar sobre las razones de elección de la carrera, su sentido y significado. Esta actividad permite desarrollar la habilidad de ubicación espacio temporal en un contexto determinado al demandar un diseño para la estructura cronológica de la descripción y narración de hechos o sucesos ocurridos en la vida de los estudiantes. La autobiografía en este sentido puede convertirse en otro momento en una herramienta de la investigación educativa que le permita al futuro docente reflexionar sobre su profesión y mejorar.

Otra de las habilidades investigativas que se desarrolla en el curso de Herramientas para la observación y análisis de la práctica educativa es precisamente la observación fundamentada en procesos metodológicos documentados,

con técnicas e instrumentos de recuperación de información durante el trabajo de campo, para analizarla y comprenderla en un primer momento y posteriormente identificar problemas susceptibles de ser intervenidos. La observación sistemática y argumentada en este sentido puede ser otra herramienta de investigación para la cual se prepara a las estudiantes durante su formación inicial a través de actividades como la elaboración de guiones de observación y guiones de entrevista que aplican durante su estancia en los jardines de niños al realizar las jornadas de prácticas profesionales, por ejemplo las entrevistas a los diversos actores educativos o el registro de situaciones educativas en el aula de clases.

Durante el segundo semestre un hecho relevante que se propone para continuar con el desarrollo de habilidades investigativas es la identificación de problemáticas, en este caso enmarcadas en la enseñanza de la lengua oral. Este hecho es relevante debido a que el estudiante se inicia por primera vez con el acercamiento a la reflexión de la práctica docente a partir de la relación práctica-teoría-práctica o teoría-práctica-teoría mediante el registro sistemático de acciones, hechos o acontecimientos en un diario para posteriormente analizar y determinar si se está o no frente a un problema y de qué naturaleza. Para ello se proponen actividades de observación, registro y análisis integradas con las habilidades del primer semestre, para llegar a los informes analíticos que también constituyen una herramienta de investigación.

Como se puede observar cada semestre se va complejizando porque se van integrando más habilidades y el nivel de profundidad con el que se trabaja también es mayor. Esta complejidad se debe a la gradualidad demandada por el propio plan de estudios en tanto se va haciendo la inmersión a la profesión docente, tejiendo los nodos entre las competencias genéricas y las profesionales en cada curso que se desarrolla.

Conclusiones

El hecho de que la malla curricular aun no haya sido liberada en su totalidad da a pensar en la posibilidad de que se incluyan mayores elementos de tecnología y flexibilidad que permitan un trabajo a distancia dado que el contexto demanda de manera inmediata la necesidad de crear y recrear espacios de interacción virtual para el que posiblemente aun no estemos del todo preparados aun con los grandes esfuerzos que se realizan incluso con la inmersión de una competencia genérica que matiza y se inmiscuye en los diferentes momentos de la malla curricular por lo que este es un escenario perfecto para replantar o repensar el papel de la investigación educativa centrada únicamente en la transformación y mejora de la práctica docente, situación que trastoca el contexto del estudiante en una visión mucho más amplia de competencias para la vida, dado que la necesidad se ha presentado como una coyuntura de rompimiento con una escuela tradicional a donde se puede aprender por ejemplo el

uso de herramientas, por lo que se apuesta más al desarrollo de habilidades investigativas más que al uso llano de herramientas como instrumentos de recopilación de información para su procesamiento objetivo. Pareciera ser que la especificidad de la investigación está dada para solo mejorar la práctica profesional y no al profesional de la educación.

REFERENCIAS

- Babbie, E. (1999). Fundamentos de la investigación social. México, D.F.: International Thomson Editores, S.A. de C.V. 246 pp. ISBN: 0-534-55953-0
- Bravo, G., Illescas, S. y Lara, L. (2016) El desarrollo de las habilidades de investigación en los estudiantes universitarios. Una necesidad para la formación de investigadores. Revista de Educación, Cooperación y Bienestar Social, No 10. (2016) pp. 23-32. ISSN: 2308-1953
- Centro Virtual de Innovación Educativa (2020). Plan de estudios de la Licenciatura en Educación Preescolar. Recuperado el 1º de junio de 2020 de: <https://www.cevie-dgespe.com/index.php/planes-de-estudios-2018/122>
- Diario Oficial de la Federación. (2018). Secretaria de Gobernación (DOF: 03/08/2018) Secretaria de Gobernación de los Estados Unidos Mexicanos. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5533902&fecha=03/08/2018

Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación. (2020, Junio) Plan de estudios 2018. Recuperado el 10 de junio de 2020 de: <https://www.cevie-dgespe.com/index.php/planes-de-estudios-2018/>

DGESPE. (2012) Programa de curso: Herramientas Básicas para la Investigación Educativa. Recuperado de: https://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepree/hbplie_lepree

Latorre, A (2007) La investigación–acción. Conocer y cambiar la práctica educativa. GRAO.

Martínez, D y Márquez D. (2014) Las habilidades investigativas como eje transversal de la formación para la investigación. Revista Tendencias pedagógicas, No. 24 (2014) No 24, 347-360. ISSN: 1333-2654

TRANSVERSALIDAD EN LA FORMACIÓN EN TECNOLOGÍA Y LENGUA ADICIONAL DE DOCENTES DE PREESCOLAR

Rolando Sánchez Jiménez

José Saúl Anaya Saucedo

La formación de profesionales de la educación es un área con grandes complejidades. Se trata de formadores de docentes, cuyos alumnos a su vez serán formadores de otros; las implicaciones de este fenómeno son tan vastas, que la investigación educativa apenas ha traspasado la superficie, y queda aún un profundo océano de conocimientos.

Los docentes requieren una serie de habilidades nunca antes vistas para hacer frente a las exigencias del siglo XXI. La contingencia sanitaria de 2020 y su consecuente estrategia *Aprende en Casa* (Autoridad Educativa de la Ciudad de México 2020) dio muestra de la importancia de las competencias digitales y su aplicación al fenómeno educativo, mientras que la segunda lengua sigue formando parte del discurso académico como una de las características más útiles de los profesionales, incluyendo, por supuesto, a los docentes.

Enfoque institucional

Son pues las habilidades para el uso de las *Tecnologías de la Información y la Comunicación* (TIC), además de las propias de la comunicación en otra lengua; las que tienen un especial potencial tanto para el ejercicio de la docencia como para su desarrollo, de ahí que se les considere transversales durante la formación y el ejercicio de la profesión.

Esta transversalidad puede apreciarse desde el Plan de Estudios 2018 para la formación de maestros de educación básica, donde las tecnologías están implícitas al interior de los cursos y la lengua adicional se encuentra en un trayecto específico. Puede apreciarse también en la organización y planificación institucional, que además de lo anterior, ofrece a las estudiantes opciones de desarrollo y certificación y sobre todo, promueve su aplicación en las prácticas profesionales.

La idea de perfeccionamiento

El desarrollo docente busca fortalecer los diferentes aspectos de la profesión. El maestro tiene la misión de crecer a nivel personal, pues desde su formación inicial se le invita a asumir la encomienda moral de ser el ejemplo a seguir, aquello a lo que los alumnos aspiran *ser*. Sin embargo, no debe entenderse la idea del *ser* en el sentido coloquial, sino en el sentido existencial. El *ser* existencialista es el efecto del proceso de autoconstrucción, donde la persona (no sujeto, no maestro, no individuo; persona) retoma elementos del exterior para

construirse *desde el interior*. Algo que no suele escucharse en términos laborales, o empresariales; dado que esta visión del *ser* no es muy compatible con la sobresimplificación y el impulso de la productividad por la productividad misma.

Esta dicotomía nos lleva también a pensar que el ejercicio de la profesión requiere multitud de competencias afines a la didáctica, y a atender el fenómeno del aprendizaje. Todo esto se traduce en una suerte de doble hélice de trabajo de crecimiento: El personal y el profesional; ambos íntimamente relacionados e inseparables.

Esta visión, cuenta con ciertas características comunes en las descripciones tanto de la experiencia empírica como de los teóricos del perfil del profesorado. Según Reis y Climent (2012):

Es posible leer entre líneas muchas características que se atribuyen al buen profesor, con muchas coincidencias: conecedor de lo que el alumno necesita, sensible, empático, respetuoso, disponible hacia sus alumnos, creativo, que potencia que sea el alumno el que piense y critique lo que se aprende y para qué, comprometido con su entorno social y con conciencia de la finalidad social de la escuela, que sirve como modelo en valores, crítico con su quehacer y su formación y con los estereotipos sociales, auténtico –en sintonía consigo mismo como persona–, reflexivo y con cierta sistematicidad en esa reflexión, que percibe la enseñanza como un aprendizaje continuo, muy motivado por

su profesión, paciente, con expectativas positivas hacia el logro de sus alumnos (p. 193).

A estas características, derivadas de la narrativa docente, subyacen tácitamente las habilidades que le permitieron alcanzarlas. Si bien no son las únicas, aquí hacemos referencia a las competencias digitales y en el lenguaje adicional; estas son generalmente el medio por el que el profesor se comunica y se conecta con otros, permitiéndole así acercarse a esta imagen del *buen maestro*.

Sin embargo, esta misma serie de habilidades, se puede transformar con facilidad en una facsímil o simulación. En otras palabras, la búsqueda de la excelencia en la docencia, nos arriesga a buscar una perfección que olvida al sujeto. Esto es particularmente fácil de observar en la oferta educativa relacionada con las TIC y la segunda lengua: El dominio de las tecnologías se identifica como el conocimiento de procedimientos y el análisis de situaciones donde se ponen en práctica las habilidades cognitivas, pedagógicas y de innovación para construir saberes, objetos de aprendizaje o materiales que apoyan a la tarea docente, sea en su proceso formativo o en su praxis. Por su parte, el inglés, se toma como una herramienta con varios niveles que es posible alcanzar de manera secuenciada y con la inversión de cientos de horas de estudio, para finalmente llegar a una excelencia con el nombre de *C2*.

Estos niveles de excelencia corresponden a lo que el consulado de Europa ha estandarizado para todas las lenguas, es pues común para la enseñanza de todas ellas, incluyendo

el español. Sus distintos niveles (A, B y C) se subdividen en dos cada uno, de ahí que el más alto sea C2, o *Avanzado Superior*, como lo refiere el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL) (Council of Europe, 2001).

El problema entonces, es devolver la atención al *ser*, que es el que realiza estas empresas. Las motivaciones y los objetivos del futuro docente que se certifica en el uso de herramientas digitales y en una lengua adicional, forman parte esencial del proceso. En una versión más compleja, esta rama de la formación inicial se vuelve parte del andamiaje para la autorrealización del sujeto. El docente puede entonces ejercer su profesión de forma más completa, compleja y satisfactoria. El ideal de perfección no es otra cosa que el aliciente para la autoconstrucción, y se aleja de la visión simplista de alcanzar un nivel y un reconocimiento institucional ya sea interno o externo. En otras palabras, el objetivo de la formación en tecnologías e idiomas no es otro que el de fortalecer la formación del docente, y no, a la inversa.

Los desafíos

De acuerdo con Castellanos, (Como se citó en Peza Hernández, 2016, p. 4) las TIC son un tema relevante en la actualidad. Para la UNESCO su uso concatenado con la formación profesional docente es un catalizador de cambio al

mejorar el desempeño estudiantil y promover el trabajo colaborativo.

Para alcanzar esto, se deben enfrentar desafíos puntuales comunes tanto para los docentes en formación como los docentes en servicio para incluir las TIC. En general, estos pueden agruparse en aquellos que se asocian a su formación y los propios al ejercicio de la docencia; es decir, usar las TIC para formarse a sí mismos y formar a otros.

La planificación docente, ya sea aquella que las estudiantes realizan para sus prácticas profesionales o la que los docente en servicio elaboran para su aplicación, es una de las primeras actividades que resultan un reto al momento de integrar las TIC; éstos van desde el empleo del ordenador para elaborar la propia planeación, hasta el diseño de materiales a emplear con sus alumnos, los que pueden ser de uso común.

Para los docentes en servicio, se vuelve necesario utilizar la tecnología dentro del desarrollo de sus cursos, como lo marcan las mallas curriculares para los planes de estudio 2012 y 2018 (“Acuerdo 14/07/18”, 2018; “Acuerdo 650”, 2012).

Existe una diferencia crucial entre estos planes de estudio que la Escuela Normal de Tecámac imparte. El plan 2012 incluye explícitamente dos cursos de formación en TIC (Acuerdo 650, 2012). Sin embargo, para 2020, las estudiantes que aun pertenecían a este plan de estudios ya habían acreditado estos cursos en primer y segundo semestre, y no había otro espacio curricular en el cual se fortalecieran las competencias en TIC como parte del plan de estudios, ya que desde 2018 se prescindió de éstos y se integraron las

competencias tecnológicas a todos los otros cursos (Acuerdo 14/07/18, 2018).

Volviendo al plan 2012, se establecieron dos cursos en primer grado como parte de la malla básica: uno para el uso de las TIC directamente enfocado a la educación y otro curso que establece el uso de herramientas aplicadas a los centros escolares. Dentro de esos cursos los desafíos que enfrentan los alumnos y los docentes es generar una coyuntura que les permita dominar las herramientas básicas como es el trabajo de aplicaciones de ofimática (Word ®, Powerpoint ®) y de algunas otras herramientas que funcionen para la autoformación. El curso de *la tecnología aplicada a los centros escolares* permitía al alumno desarrollar ciertas actividades que le sirvan para poder enfrentar los retos que establecen las jornadas de planeación y de ejecución lo que se traduce como el uso de las TIC como un medio para la enseñanza.

Para el plan 2018, como ya se señaló, no se establece como tal el desarrollo de la tecnología como cursos de formación básica, en lugar de esto, viene implícito en todos los cursos de la malla para que el docente haga uso de diferentes herramientas y medios que le permitan desarrollarse con una mejor flexibilidad. Es aquí donde la formación en tecnologías se vuelve más transversal, pero también más tácita.

Existen vacíos de conocimiento o habilidad en los alumnos que ingresan a la licenciatura, lo que se refleja en dificultades durante los cursos. Para los alumnos es importante poder identificar las herramientas que los docentes solicitan para su desarrollo; es por ello que se vuelve necesario que para los alumnos del plan de estudios 2018 se establezcan cursos

alternativos que les permitan reforzar y optimizar las actividades académicas afines a los retos de cada *trayecto formativo*.

Otros desafíos de la formación de docentes, tanto en la Escuela Normal como en el país, tienen relación con la adquisición de un lenguaje adicional, en este caso inglés. Si bien este no es el espacio para analizar el pasado histórico de la enseñanza del inglés en México como lo hizo Aramburú Cahue (2007) es importante tomarlo en cuenta para entender por qué en tiempos recientes, el contexto de la educación nacional dio gran importancia al idioma inglés dentro de la formación inicial de docentes, al punto de establecerla como una política nacional para hacer al país *bilingüe* en los próximos 20 años. (Secretaría de Educación pública, 2017). Este anuncio, y la posterior implementación de varias políticas oficiales, generaron opiniones encontradas en el sector; más allá de la discusión en términos de políticas laborales y educativas, otro de los factores a considerar, no muy popular entre los profesionales de la enseñanza del inglés fue el propio uso del término *bilingüe*, dadas las concepciones del bilingüismo a nivel académico, tanto en lingüística como en sociología; la viabilidad de transformar a México en un país bilingüe, en dos décadas sobre todo, quedaría en entredicho.

El plan de estudios 2012, incluyó por primera vez seis cursos curriculares de formación en segunda lengua (“Acuerdo 650”, 2012), lo que presentó un desafío importante para la aplicación del plan de estudios.

En general, las escuelas normales debían poner en marcha un aparato que permitiera implementar estos cursos. Más allá de eso, se esperaba poder cumplir con el perfil de egreso de la licenciatura, que auguraba un nivel B2- de dominio del idioma. Este nivel de dominio corresponde al *intermedio superior* del MCERL (Council of Europe, 2001), pero en su equivalencia a la norma mexicana vigente, y que determina la opción de contar con el Certificado Nacional de Nivel de Idioma (CENNI) (*Niveles de referencia CENNI*, s/f). Esta certificación, se volvería significativamente importante para las egresadas de la licenciatura, dado su carácter de único documento oficial en el país, pues aun cuando los certificados internacionales son reconocidos en México, estos deben ser validados por la autoridad local para la emisión del CENNI, especialmente en el caso de los docentes que se convierten en servidores públicos y se integran a una institución educativa oficial. Las licenciadas en educación preescolar con certificación de idioma, serían un aporte poco común en el contexto institucional al que se integran las egresadas de la Normal de Tecámac.

Como puede intuirse a partir de lo anterior, la brecha entre las condiciones de las Escuelas Normales, la profesionalización de los docentes frente a los cursos y la expectativa de las propias estudiantes, fueron factores clave en el éxito o fracaso de estos esfuerzos.

Con el nuevo plan de estudios siguió la misma tendencia, los cursos de inglés se reestructuraron dando pie a una formación más completa en la lengua adicional pasando de cuatro a seis horas semanales en el 2018 (“Acuerdo

14/07/18”, 2018). Posteriormente, la Secretaría de Educación Pública (2018) emitió una serie de lineamientos y orientaciones para su aplicación, entre ellas, que los estudiantes se ubicaran por nivel de dominio sin distinción del semestre o plan de estudios al que pertenecieran. Esto representó un serio problema a resolver para la Escuela Normal.

Para afrontar todo lo anterior, la Escuela Normal de Tecámac adoptó una postura interdepartamental, o mejor dicho, transdepartamental: Si bien cada departamento o área es responsable de distintas partes de la malla curricular o la formación, el trabajo en academia y la cooperación entre los departamentos son los que permiten mantener una perspectiva desde la mirada de la complejidad. Siguiendo esta línea, la *Coordinación de Inglés* y la *Unidad de Servicios de Apoyo a la Formación* son dos áreas de la institución que trabajan en conjunto dentro del mismo *trayecto formativo*.

En el mismo sentido, no puede pensarse en estos dos departamentos como aislados del resto. A la vez que los cursos de la malla curricular son transversales, las áreas y departamentos de la institución lo son de igual manera. Es así como los esfuerzos se realizan en conjunto para la formación en TIC e inglés, a la vez que forman parte de toda la propuesta académica de la Escuela Normal. La siguiente exposición sobre los esfuerzos por la formación de los futuros docentes, deben interpretarse entonces como acciones conjuntas y transversales, aún si para fines prácticos se presentan organizadas en su departamento correspondiente.

La formación en tecnologías y su relación con la formación de docentes

La Escuela Normal de Tecámac afronta los desafíos en la formación en tecnologías estableciendo cursos alternativos. Por ejemplo, el uso de plataformas TIC, y el uso también de plataformas de *Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento* (TAC) y otras más relacionadas con las *Tecnologías del Empoderamiento y la Participación* (TEP) para alumnos de primer grado, con la finalidad de reforzar las debilidades que puedan tener en el uso de diferentes herramientas tecnológicas durante y después de su formación. Adicionalmente, esto es un reto que también compete a los catedráticos de la Escuela Normal, pues no son solo las estudiantes quienes transitan del uso de las TIC a las TAC, no hay que perder de vista, que los formadores de docentes tienen igualmente la misión de ese empoderamiento implícito en las TEP. Si bien a primera vista puede parecer redundante, se trata de un trayecto en espiral, en el que las TEP hacen uso de las TAC y concatenadamente, éstas últimas hacen uso de las TIC. Nuevamente, podemos afirmar aquí que la complejidad está presente en toda la formación de docentes y su profesionalización.

Estas acciones responden a los desafíos antes descritos, donde los estudiantes de nuevo ingreso, tienen la oportunidad de atender aquellos aspectos en el uso de tecnologías que la educación básica o media superior, no les haya permitido desarrollar por cualquiera sea la circunstancia.

Estos esfuerzos son en su mayoría producto de una gestión institucional a muchos niveles y financiados con recursos obtenidos de diversas fuentes. Esta se vuelve entonces otra muestra de la complejidad implícita en la formación. Sin un trabajo transversal y cooperativo, algo a primera vista tan simple como ofrecer un curso de capacitación, sería imposible.

La formación en lengua adicional y su relación con la formación de docentes

La misión y visión de la Escuela Normal de Tecámac, enfatizan la formación de docentes comprometidos y con las competencias necesarias para realizar su labor. Desde el Plan de Desarrollo Institucional (Escuela Normal de Tecámac, 2018) pueden verse las acciones trazadas para que las docentes cuenten con las condiciones necesarias para la adquisición de una lengua adicional, así como su posterior certificación de nivel; algo que si bien no es exigido por el plan de estudios, ha demostrado ser además de atractivo para las estudiantes y empleadores de estas, una oportunidad para el desarrollo personal y profesional.

Como se describió en el anterior apartado, la certificación en el idioma no resultaba obligatoria en ningún plan de estudios de la licenciatura en educación preescolar, pero su ventaja competitiva para las egresadas se volvió una señal ineludible para su implementación en la Escuela Normal. En el año 2013, la certificación era obtenida a través de

instituciones privadas, que aplican el examen de diagnóstico y reportan a la autoridad competente para la emisión del certificado, sin embargo, y gracias a la formación de vínculos formales con otras Instituciones de Educación Superior, actualmente es el Consulado Británico en México quien realiza el diagnóstico a través de su propia prueba, y funge como vínculo para la obtención de la doble certificación: nacional e internacional.

La certificación no fue la primera experiencia satisfactoria relacionada con la lengua adicional, estas acciones iniciaron mientras se implementó el plan 1999 de la Licenciatura en Educación Preescolar, lo que quizá abrió la puerta a poder contar con experiencias exitosas en el posterior plan 2012; sin olvidar los desafíos que implicó: Desde la falta de normatividad, hasta la logística necesaria para asistir a cursos e intercambios académicos en países como Canadá, con una delegación de alumnas que visitaron escuelas de educación infantil; Reino Unido, donde un directivo, un docente y una estudiante (en experiencias distintas), acudieron con la intención de perfeccionar el idioma.

La Escuela Normal, teniendo limitaciones en el personal cualificado para la enseñanza, realizó diversas adecuaciones para la aplicación del plan de estudios 2018, por ejemplo: Con la incorporación de nuevo personal especializado, fue posible que las clases fueran simultáneas, lo que permitía a los alumnos, cambiarse de grupo durante las sesiones de acuerdo con su nivel. Si bien el incremento en la matrícula de los últimos años ha dificultado esta acción; la planeación estratégica, la labor de academia, y el estrecho trabajo

colaborativo de los docentes por mantener los cursos de manera secuenciada y didácticamente coherente, han permitido vislumbrar el efecto de entender la importancia de la lengua adicional como un factor transversal en la preparación de futuros docentes y en el perfil del maestro en servicio y no como un accesorio de la preparación pregrado.

Palabras finales

Las tecnologías juegan un papel trascendental en la Educación Normal. Por lo anterior, se espera que los maestros sean competentes con la integración de las TIC para alcanzar un estado en el que los alumnos generan nuevo conocimiento y respondan a problemas de su localidad y su entorno (Rocha y Guarda, 2018).

Es así que queda clara la importancia de la implementación de la formación en tecnologías, dentro de un marco de desarrollo personal y profesional, trascendiendo incluso de la comunicación al empoderamiento. Así mismo, insistimos en el complejo papel de estos aspectos en una formación de profesionales que no es otra cosa que un área más de la construcción del *ser*.

En el mismo sentido, la formación en segunda lengua tiene una proyección que va más allá del cumplimiento del plan de estudios vigente. Existen condiciones para pensar que el la adquisición de una o más lenguas, trae al docente oportunidades más allá de la comunicación con el otro. El uso de múltiples lenguajes (dos como mínimo) se vuelve un

recurso más para el desarrollo personal y profesional, este impacta incluso en la forma de concebir a los alumnos. El multilingüismo es, por supuesto, un recurso valioso (Johannessen y McCann, 2009).

Es por lo anterior que la Escuela Normal de Tecámac, se ha propuesto brindar oportunidades más allá del plan de estudios para que tanto su personal como su alumnado puedan aspirar a mediano y largo plazo al multilingüismo. Hay diferencias importantes entre las escuelas que tienen el multilingüismo como un objetivo importante y enseñan varios lenguajes como medio de instrucción y otras escuelas donde el multilingüismo es más limitado (Cenoz y Gorter, 2017). Esto es, por supuesto, algo que se espera tenga un efecto tangible tanto en la preparación como en el desempeño profesional de los estudiantes de la Escuela Normal.

Esta distinción, tiene que ver no solo con el perfil de egreso del docente, sino con el desarrollo del *ser*, y el de los futuros alumnos de esos docentes, pues necesitan entender cómo colaborar con otros maestros para planear, evaluar, mejorar el aprendizaje dentro y a través de la escuela, así como la forma de trabajar con los padres de familia para aprender más sobre sus estudiantes y cómo dar forma a experiencias de soporte en la escuela y en casa (Darling-Hammond, 1998), el acceso a todos estos recursos se multiplica al poder conectarse con docentes de todo el mundo a través de una *lingua franca* y el uso de las tecnologías.

REFERENCIAS

- Acuerdo número 14/07/18 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica que se indican. (2018, marzo 8). Diario Oficial de la Federación.
- Acuerdo número 650 por el que se establece el plan de estudios para la formación de maestros de educación preescolar. (2012, agosto 20). Diario Oficial de la Federación, 26–51.
- Aramburú Cahue, R. (2007). Recorrido histórico y actual en la formación de profesores de inglés como segunda lengua o lengua extranjera en México [Tesina de licenciatura]. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Cenoz, J., y Gorter, D. (2017). Minority Languages, State Languages, and English in European Education [Lenguajes minoritarios, lenguajes del estado e inglés en la educación europea]. En W. E. Wright, S. Boun, y O. García (Eds.), *The Handbook of Bilingual and Multilingual Education*. John Wiley & Sons.
- Darling-Hammond, L. (1998). Policy and change: Getting beyond Bureaucracy [Política y cambio: Yendo más allá de la burocracia]. En A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan, y D. W. Hopkins (Eds.), *International Handbook of Educational Change* (Vol. 1, pp. 642–670). Springer.
- Johannessen, L. R., y McCann, T. M. (2009). Adolescents who struggle with literacy [Adolescentes con dificultades para la leer y escribir]. En L. Christenbury, R. Bomer, y P. Smagorinsky (Eds.), *Handbook of Adolescent Literacy Research* (pp. 65–79). Guilford Press.

Complejidad en la formación inicial de docentes, de Irving Badillo Mendoza (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: Jesús Iván Rivero García. El tiraje consta de 750 ejemplares.