

DOCENCIA EN MOVIMIENTO DE LA ENRA

**LOS RETOS DEL FUTURO DOCENTE
ANTE LA REFORMA EDUCATIVA**

**LA TUTORÍA COMO APOYO AL
DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS
PROFESIONALES**

**CONVIVENCIA ESCOLAR Y
EDUCACIÓN PARA LA PAZ**

**Revista Electrónica de la
Escuela Normal de los Reyes Acaquilpan
Año 0, Núm. 0; Julio/Diciembre 2017**



Directorio

José Noé Ortega Camacho
José Antonio Bautista Colín
Ignacio Sánchez Jaimes

Director de la Escuela Normal de los Reyes Acaquilpan
Subdirector Académico
Subdirector Administrativo

Director de la revista
Roberto Murillo Pantoja

Comité Editorial
Rocío Adela García Jiménez
Maribel Mata Vergara
Elvira de la Rosa Donlucas
Yazmin Isabel Osorio Soriano

Consejo editorial
Germán García Alavez
Carlos Ocelotl Rivera Villa

Diseño gráfico
Luis Miguel de la Cruz Flores
Carlos Ocelotl Rivera Villa

Corrección de estilo
Francisco Nájera Ruiz

Colaboradores
Francisco Nájera Ruiz, Arturo Ramírez Bermúdez, Araceli López Chino, Eva Esmeralda Rodríguez López, Dianey Valeria García Esquivel, Jessica Viridiana Cárdenas Murillo, Elvira de la Rosa Donlucas, Roberto Murillo Pantoja

Revista “DOCENCIA EN MOVIMIENTO DE LA ENRA”, año 0, número 0, Julio-Diciembre de 2017, es una publicación semestral editada por la Escuela Normal de los Reyes Acaquilpan, Avenida Puebla S/N, Col. Coaxusco, Municipio de la Paz, Estado de México, C.P. 56400, Tel. (55) 5855-1157, <http://www.normallosreyes.edomex.gob.mx>, comiteeditorialenra@gmail.com. Editor responsable: Lic. Roberto Murillo Pantoja. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. (04-2018-052910501800-203), ISSN (en trámite), ambos otorgados por el Instituto Nacional de Derechos de Autor.

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor en la publicación.

Queda estrictamente prohibida la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación sin previa autorización de la Escuela Normal de los Reyes Acaquilpan o del Comité Editorial de la Revista.

Índice

Editorial

Presentación

Convivencia escolar y Educación para la paz; prácticas de prevención, detección y atención en la escuela primaria.

Francisco Nájera Ruiz 5

El desarrollo de la competencia de la investigación en la formación de licenciados en Educación Primaria y Preescolar de la Escuela Normal de los Reyes Acaquilpan.

Arturo Ramírez Bermúdez 15

Trabajo colegiado: Propuesta de mejora en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Estudio de caso.

Araceli López Chino 21

Desarrollo del pensamiento histórico en la formación de docentes; modelo curricular 2012.

Eva Esmeralda Rodríguez López 33

Los retos del futuro docente ante la Reforma Educativa

Dianey Valeria García Esquivel

Jessica Viridiana Cárdenas Murillo 47

Aprender a pensar a través de la Tutoría; un enriquecimiento de habilidades y capacidades intelectuales.

Francisco Nájera Ruiz 53

Impacto en la acción Tutorial.

Araceli López Chino 59

Los procesos de reflexión de los estudiantes Normalistas desde el espacio de la Tutoría.

Elvira de la Rosa Donlucas 65

La Tutoría como apoyo al desarrollo de las competencias profesionales.

Roberto Murillo Pantoja 73

Editorial

Acudimos a tiempos en que se incrementa el promedio de vida de cada persona y se incrementan también, a mayor velocidad, los avances tecnológicos y sociales que desencadenan cambios en los modos de entender el trabajo, las relaciones laborales, de aprendizaje y la vida en general. Ya no es suficiente adaptarnos o modernizarnos, tanto las personas como los grupos sociales e instituciones muchas veces tendremos que ir más allá, habremos de reinventarnos.

Así estamos frente a un ejemplar del primer número de esta revista en una etapa de la reinvención de las publicaciones y medios de comunicación de la Escuela Normal de Los Reyes Acaquilpan. Sus artículos discuten fenómenos actuales, recientes y de interés para quienes trabajan asuntos educativos.

Los artículos son responsabilidad de los autores y reflejan su postura personal ante los acontecimientos que suceden. Los titulares centran el objeto del lector en temas por demás interesantes: una mirada inteligente y certera al pulso del quehacer educativo desde las trincheras normalistas. Los escritores que colaboran proporcionan datos, hechos e información detallada después de respuestas a preguntas generales como quién, qué, cuándo, dónde, por qué y cómo.

Sea así el inicio de esta revista denominada "DOCENCIA EN MOVIMIENTO DE LA ENRA" con la cual te invitamos a participar.

Carlos Ocelotl Rivera Villa
Luis Miguel de la Cruz Flores

Convivencia escolar y educación para la paz; prácticas de prevención, detección y atención en la escuela primaria

Francisco Nájera Ruiz ¹

¹ Dr. en Educación, Docente-Investigador, Escuela Normal de los Reyes Acaquilpan, francisconajera10yahoo.com.mx

Resumen

Actualmente y en algunas circunstancias, en las escuelas primarias se presenta un ambiente complejo e impredecible en la comunicación y relaciones personales. Existen varios conflictos en la convivencia pacífica y disciplina, con repercusiones de violencia en el aula. El objetivo es describir las estrategias, prácticas, y actividades realizadas por la comunidad docente para promover en la escuela primaria la convivencia escolar y la forma como se ha incorporado la formación de una cultura para la paz. La metodología utilizada se centra en la investigación empírica, de corte cualitativo. Los sujetos de estudio son 100 docentes frente a grupo de la zona Oriente del Estado de México. Los instrumentos utilizados para recolectar información son la entrevista semiestructurada, y cuestionario. Entre los hallazgos, en la organización de las escuelas se identifican procesos sistemáticos, continuos y permanentes para garantizar la formación integral de los alumnos y su dignidad como personas. Aún persisten dificultades porque en la práctica hay una realidad conflictiva y violenta a través de espacios punitivos, pero los docentes perciben avances y evidencian resultados en el pensar y proceder de los alumnos, referente al manejo de sus emociones. Lo sustentan en un marco normativo y un plan de convivencia por institución. Las acciones se enfocan a prevenir problemas, atender las situaciones de conflicto a través de la negociación y diálogo, toma de acuerdos para manejar y resolver conflictos de manera pacífica, evaluar el proceso de resolución, y la participación de las familias en la creación de pertinentes ambientes escolares.

Palabras clave: convivencia escolar, educación para la paz, prevención de conflictos, estrategias didácticas.

Introducción

En las escuelas primarias se elaboran la Ruta de mejora y estrategias enfocadas a la convivencia escolar y educación para la paz. En el Estado de México existe interés por atender los dos ámbitos a través de políticas educativas y proyectos específicos, con sustento en políticas educativas nacionales. Para Berg y Cornell (2016), la vía para favorecer las relaciones personales es la educación para la Paz y los derechos humanos. Se debe situar en las características de su contexto y las intervenciones llevadas a cabo porque promueven las relaciones de paz entre los integrantes de la comunidad educativa.

A pesar de los documentos normativos, en la realidad y contexto presente se reconocen los desafíos del mundo y su momento actual, caracterizado por ser complejo, desigual, conflictivo, individualizado, y globalizado. Para Tuvilla (2004), la violencia y sus manifestos no son aprendidos en las instituciones educativas; son aprendidas fuera. En el análisis realizado por Jares (2002), la escuela

es conflictiva por naturaleza porque existe un choque entre culturas curriculares y organización, especificadas en el sistema educativo. El contraste provoca conflictos por las dinámicas micropolíticas ascendentes y descendentes.

En la praxis hay una realidad violenta y conflictiva a través de espacios punitivos. Independientemente de la prevención, atención de los lineamientos normativos, y organización, algunas de las violencias presentes sobrepasan los límites de los docentes porque se caracterizan por problemas de convivencia escolar, confusión de valores, relaciones y ambientes distantes, competitivos e inseguros. Están presentes en las escuelas y en las aulas las interrupciones, conductas intimidantes, discriminación, falta de respeto, expresiones violentas en las aulas, y exclusiones entre los alumnos. La escuela primaria está en una encrucijada: permanecer en un *impasse* en momentos donde la paz es violentada y la convivencia es agresiva, o avanzar hacia una paz integral.

Preguntas de investigación

¿Cómo se lleva a cabo el proceso de diálogo colectivo para proyectar las estrategias pertinentes en la Ruta de mejora hacia la pertinente convivencia escolar y educación para la paz?

¿Qué estrategias utilizan los docentes de escuela primaria para mejorar la convivencia escolar, y educación para la paz?

¿Qué proceso se sigue para la prevención, atención y evaluación de las estrategias y actividades emprendidas para fomentar una mejor convivencia escolar, educación para la paz, y la forma como se actúa en los casos donde se presenta el conflicto o la violencia?

Objetivos

Identificar la forma de organización y acuerdos de los integrantes de la comunidad educativa de las escuelas primarias de la zona Oriente del Estado de México, referente a los temas: convivencia escolar, y educación para la paz.

Analizar las estrategias utilizadas por los docentes para fomentar la convivencia escolar, y educación para la paz, desde la organización y acuerdos realizados en colectivo en el ámbito de la prevención, atención y evaluación.

Exponer las formas de afrontar y actuar de los docentes, en los conflictos y violencia presentes en el ámbito escolar.

Enfoque teórico

Existe el proyecto para una Escuela libre de Acoso Escolar emanado de la Política Nacional del Gobierno de la República. Con ese referente, la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2015a) impulsa el Programa Escuela Segura y el Proyecto a favor de la convivencia escolar. El tema de la convivencia escolar y educación para la paz, en las políticas educativas en el Estado de México, tiene su sustento en un marco normativo. Los principales documentos actuales en el tema

son el Programa Escuela Segura y el Proyecto a favor de la convivencia escolar (SEP, 2015b). Enfatizan la importancia de apoyar la consolidación de una escuela libre de violencia.

Es importante definir y comprender algunos conceptos base acerca de la convivencia escolar, y educación para la paz. En el análisis de Ortega y Córdoba (2008), la convivencia escolar es o debe ser el lecho donde se discurren acciones educativas de forma continua, fluida, progresiva y significativa dirigidas hacia la convivencia entre los alumnos, familia y comunidad donde viven. Es necesario disminuir de forma progresiva la violencia para mejorar los ambientes de aprendizaje, y favorecer las relaciones entre la comunidad educativa. Es necesario enfrentar de manera positiva las tensiones y contradicciones existentes. Para Martínez y Rosado (2013), el término Paz es la construcción de condiciones sociales de respeto y justicia a los derechos de las personas a través de estrategias para solucionar los conflictos. En el análisis de Muñoz (2001), existen gran número de situaciones y propuestas pacíficas para solucionar conflictos desde la no violencia. En las aportaciones de Mayor (2011), la paz es el ejercicio diario, siempre inacabado donde se asume la igualdad de los seres respecto a la dignidad, voluntad de construir juntos una ciudadanía común. Para Elliot (2008), la paz consiste en buscar la conciencia de los sujetos y de la sociedad para considerar la armonía del ser humano con sus semejantes, naturaleza y consigo mismo porque la paz es un estado interior sin odio, cólera o sentimientos negativos.

Carbajal (2013) describe diversos ámbitos de la violencia. Analiza la violencia estructural, directa, cultural, y simbólica. La violencia estructural es el conjunto de estructuras organizativas y físicas, y a través de la desigualdad no permite la satisfacción humana. La violencia directa se distingue por

ser frente a frente por medio del contacto físico; sus manifestos se evidencian por medio de patadas, puñetazos, empujones y pellizcos. La violencia cultural son todos los aspectos de la cultura; se utiliza para legitimar o justificar la violencia directa o estructural. La violencia simbólica se distingue por ser invisible; se denota a través del condicionamiento y la imposición.

Enfoque metodológico

La investigación es de corte cualitativo porque es un acercamiento a las experiencias y valoración respecto a las acciones y esfuerzos emprendidos en escuelas primarias en materia del programa: Convivencia Escolar Armónica, y Educación para la Paz. La muestra se conformó por 100 docentes frente a grupo, de escuelas primarias. La muestra se seleccionó mediante la técnica de muestreo por conglomerados para respetar el agrupamiento natural de los sujetos. Se recurrió a docentes frente a grupo de algunos municipios de la zona Oriente del Estado de México: La Paz, Ixtapaluca, Nezahualcóyotl, y Chimalhuacán, con los cuales se tiene una presencia directa en las escuelas donde laboran o se posibilita la recogida de datos.

Para la recolección de datos se utilizó la entrevista individual semiestructurada porque se considera una herramienta útil para profundizar en la temática, al dar la voz a los auténticos protagonistas. Se entrevistó a 40 sujetos de la muestra total (docentes frente a grupo). Con 10 docentes ya entrevistados, se organizó un grupo focal. El propósito se enfocó a profundizar sobre el tema, pero ahora de forma colectiva a través de una mediación en el diálogo llevado a cabo. Se utilizó el cuestionario con 60 sujetos de la muestra total.

Se utilizaron preguntas base en las entrevistas y aplicación de cuestionarios: ¿Cuál es su opinión acerca de la atención respecto a los ámbitos del programa: Convivencia Escolar, y Educación para la Paz?, ¿qué casos

concretos de atención ha tenido o cuáles ha observado en su escuela donde realiza sus prácticas docentes, o como docente frente a grupo acerca del programa: Convivencia Escolar, y Educación para la Paz?, ¿qué experiencias ha tenido o ha observado en la atención de conflictos o violencia al interior del aula o escuela?, ¿cuáles estrategias ha utilizado o has observado con tus compañeros docentes, respecto a la atención, apoyo y avance acerca del programa: Convivencia Escolar, y Educación para la Paz?, ¿cuáles son las condiciones reales en su escuela respecto a la atención del programa: Convivencia Escolar, y Educación para la Paz?

Análisis de resultados

Se identifica una visión y enfoque para el fortalecimiento escolar y educación para la paz. Los docentes han realizado, en diferentes momentos, un análisis del tema: convivencia escolar y educación para la paz. En el discurso y acuerdos se percibe la atención de los alumnos enfocada a la igualdad de justicia, aceptación, pertinente convivencia, razonamiento, construcción de lazos de respeto, saber sus derechos y responsabilidades, y reconocerse como diferentes. La visión se identifica como una forma de preparar a los estudiantes hacia los desafíos, retos y demandas presentes en la sociedad a través de la convivencia, con el fin de evitar la discriminación, violencia, extorsión e intimidación.

El espacio destinado al Consejo Técnico Escolar fue importante porque se llevaron a cabo una variedad de acuerdos por cada escuela primaria acerca del tema de la convivencia escolar y educación para la paz. Fue un espacio propicio para analizar las estrategias enfocadas a favorecer y practicar la participación democrática. Los docentes profundizaron las estrategias didácticas pertinentes para la participación democrática en el salón de clases y en la escuela,

reconocieron la presencia de tensiones, contradicciones y conflictos, y analizaron algunas características de los estudiantes para situar los temas en su contexto.

Se evidencian aportaciones importantes acerca de la trascendencia de elaborar una planeación o Ruta de mejora para atender los temas emergentes en las instituciones educativas. Al respecto, Cobo y Tello (2009) mencionan la necesidad de incorporar en la planificación las acciones para fomentar la cultura de paz y la convivencia. Es importante cultivarlas en las diferentes actividades y métodos para ampliar su sentido educativo. En la perspectiva de Torrego y Martínez (2014), los temas transversales introducen contenidos en el currículo porque reintegran y reformulan los ya existentes, con una perspectiva integradora e interdisciplinar.

La mediación de los docentes es un aspecto base en el tema de la convivencia escolar. Se identificó su pertinente responsabilidad para atender el tema de la convivencia escolar, y educación para la paz a través de su implicación en las propuestas de mejora y realización de actividades planificadas. Cada uno de los proyectos emanados para atender las problemáticas detectadas las llevaron a cabo con su mediación (participación y actuación) individual y colectiva. Lo consideraron como un acuerdo explícito e implícito para avanzar como comunidad educativa comprometida en el cumplimiento de lo planeado.

Los proyectos y respectivas estrategias para unir esfuerzos hacia una pertinente convivencia escolar y educación para la paz incluyeron la idea de propiciar un ambiente y clima *ad hoc* de bienestar y confianza. Los docentes establecieron situaciones educativas para mejorar ambientes de mutua confianza y apoyo porque consideraron importante la convivencia armónica para la disminución progresiva de la violencia. Se avanzó en el reconocimiento e importancia de evitar violencia, interrupciones, falta de

respeto, y responsabilidad de los alumnos. En esta perspectiva, Fernández (2001) reconoce y le da importancia a la creación de un clima positivo como un elemento importante para el buen éxito de cualquier organización social.

El papel de la prevención es un ámbito atendido por los docentes porque fue una actuación de forma anticipada. La enfocaron al análisis de todas las posibles situaciones o momentos donde se pudiera generar conflictos en las aulas o en la escuela. Las acciones de prevención las enfocaron a mejorar, favorecer y proporcionar un ambiente de diálogo y comunicación, impulsar las actitudes para afrontar de forma positiva los posibles conflictos, evitar generalizaciones, estereotipar a las personas, proliferar o magnificar los problemas, atender y ubicarse sólo a las cuestiones del conflicto y no a otros aspectos, y reconocer las perspectivas de posibles soluciones.

La identificación de situaciones reales en el contexto escolar la vislumbraron como uno de los primeros elementos de atención. Uno de los primeros elementos detectados en la organización y comunicación de los docentes, en colectivo, se refirió a la identificación de situaciones poco pertinentes para avanzar hacia el fomento de la convivencia escolar y educación para la paz. Los docentes detectaron varias prácticas agresivas y sus respectivas consecuencias. Identificaron conductas intolerantes, actos de intimidación, acciones enfocadas a ridiculizar, exclusión, rechazo, interrupciones, falta de respeto, conflictos, tensiones, humillación, contradicciones, y violencia de algunos estudiantes.

Las ideas, reflexiones, proyectos, Ruta de mejora, estrategias y actividades las enfocaron a diversos ámbitos en la actuación de los estudiantes. Las enfocaron a vislumbrar la prevención como eje rector, respeto crítico por las normas, calidez relacional entre la comunidad educativa, comunicación, cooperación, sensibilización de las relaciones

coexistentes, uso del diálogo y la escucha, aumentar la autonomía en los conflictos para lograr su resolución, fomentar la toma de decisiones justas y responsables, reconocer la disgregación como factor posible de violencia y malestar, y enfatizar la conciencia de las repercusiones generadas por los daños ocasionados.

Los docentes elaboraron reglamentos con la participación de los alumnos, y mediaron el proceso para orientar algunos elementos. Utilizaron algunas preguntas base: ¿Por qué es necesario contar con un reglamento interno en el aula?, ¿quiénes deben elaborarlo?, ¿quiénes necesitan respetar su contenido?, y ¿qué acontece cuando no se respeta lo acordado? Los contenidos más importantes de los reglamentos lo refirieron a describir los propósitos, denotar las obligaciones y sus consecuencias, importancia de evitar comentarios hacia sus compañeros de equipo, escuchar con atención las opiniones de los demás, aportar información, discrepar de las opiniones pero con respeto y fundamentos, y organizar las actividades educativas y sociales entre todos.

En muchas experiencias, los docentes enfatizaron y reconocieron las virtudes y los hábitos de los alumnos, el esfuerzo diario, alcanzar sus diversos objetivos, los logros en sus actividades o sus intentos por realizar algo, la perseverancia, el empeño, y su dedicación. El interés de los maestros por hacer énfasis en el reconocimiento de los méritos llevados a cabo por los alumnos permite comprender su preocupación por fomentar la autoestima positiva, seguridad emocional e independencia de los alumnos.

Varias estrategias y acciones enfatizaron el ámbito de los valores para fomentar o favorecer la pertinente convivencia escolar y educación para la paz. Las actividades enfatizaron el concepto de cada valor, diferencia de cada valor, difusión de la esencia de cada valor a través de la elaboración -por alumnos y docentes- de carteles y periódico

mural, espacios de análisis y reflexión de los diferentes valores respecto a su trascendencia e implicación en la vida de los alumnos, énfasis en el ejemplo de los propios maestros para sugerir la vivencia de los valores en otras personas, reconocimiento de valores en otros compañeros de grupo, y actividades donde los alumnos intervinieran para convivir con sus demás compañeros.

Los docentes utilizaron metodología diversificada, continua, significativa, fluida y progresiva para prevenir, atender las problemáticas, y mejorar los ambientes de aprendizaje. Varias experiencias se distinguieron por las participaciones respetuosas al interior del aula. Utilizaron la dinámica a base de preguntas y respuestas. Los docentes, a través de un diálogo inicial, con información base e instrucciones pertinentes acerca del respeto y escucha hacia sus compañeros y personas en general, posibilitaron la expresión de preguntas de los alumnos. En cada participación: pregunta-respuesta-pregunta, los alumnos evitaron las humillaciones, comentarios poco pertinentes, y burlas.

Los docentes utilizaron juegos didácticos, con énfasis en la cooperación, igualdad y tolerancia para poder liberar las tensiones en el hábito de la competencia. Tomaron en cuenta la necesidad de ser juegos lúdicos, placenteros y con la organización cooperativa de los alumnos. Dirigieron los juegos didácticos a la cultura de la reciprocidad, cooperación, sensibilidad, tolerancia, afirmación y aprecio para hacer real la democracia participativa. En el diálogo, acuerdos o en algún apartado de las planeaciones y Ruta de mejora, los docentes integraron la implicación activa de los padres de familia para adentrarse a la filosofía y misión institucional para compartir la tarea de educar a sus hijos. Los docentes dialogaron con los padres de familia cuando se presentaban problemas o conflictos con los alumnos.

Varias estrategias las enfocaron a la prevención, pero en la realidad cotidiana se presentaron varios conflictos. Cuando acaecieron los conflictos, las estrategias las enfocaron a la atención. Las experiencias documentadas más álgidas y atendidas se enfocaron la actuación, toma de decisión y resolución de conflictos a través de estilos dialógicos y de negociación. Las estrategias emanadas por los docentes las enfocaron de forma prioritaria a la perspectiva y atención positiva del conflicto en los ámbitos de la comunicación, convivencia armónica, reconocimiento del otro, paz, respeto de los derechos humanos, defensa de la dignidad humana, y prevención de la violencia.

Las estrategias posibilitaron visualizar la atención de los conflictos a través de la resolución no violenta de la disputa, con procesos donde estaba presente la intervención de los docentes enfocada a la comprensión de los puntos de vista y emociones de los alumnos, identificación de causas del conflicto, conciliación, y restauración a través de la identificación de cómo transformar la situación del malestar generado. Los resultados más tangibles se caracterizaron por la atención y resolución de los conflictos de forma positiva a través de la conformación de un ambiente y medio social especificados con estructuras participativas, cooperativas y democráticas. Las confrontaciones en los conflictos se distinguieron por el diálogo, acuerdo entre los involucrados acerca del origen del conflicto, el proceso acaecido, y las características del contexto donde se generó el conflicto. Con las acciones realizadas por los docentes se identifican la clarificación de la magnitud, estructura y lo significativo del conflicto; principalmente en el ámbito emocional.

Conclusiones

Los proyectos, intervenciones, Ruta de mejora y las acciones realizadas posibilitaron resultados significativos y satisfactorios

porque se acercaron a una ética social y personal a través de la dignidad de los individuos como eje vertebrador. La atención se distingue por el énfasis a la igualdad de justicia, pertinente convivencia, uso del razonamiento, apertura, aceptación, lazos de respeto, identificarse como diferentes, conocer y respetar sus derechos, e identificar responsabilidades.

Los documentos oficiales fueron base para sustentar las acciones emprendidas, a través de su lectura, difusión y análisis. Lo reflexionado en algunos espacios y momentos del Consejo Técnico Escolar fue la base para elaborar diversas planeaciones y la Ruta de mejora porque las consideraron importantes para establecer las intervenciones. Las acciones planeadas y proyectadas llevadas a cabo se distinguieron por la atención a los ámbitos del objetivo de cada proyecto, organización, y atención a las normas.

La mediación de los docentes fue importante para atender el tema de la convivencia escolar y educación para la paz a través de la identificación de contextos, características de los alumnos, aspectos del ámbito familiar, y la detección de diversas problemáticas. Fue un elemento importante para propiciar el clima y ambiente pertinentes para la mutua confianza y convivencia armónica. Se enfocaron a la prevención de los conflictos a través de identificar las posibles situaciones donde pudiera generarse. Fue la identificación de situaciones conflictivas reales como factores principales para avanzar en la convivencia escolar.

Los docentes enfatizaron la importancia de reconocer los méritos personales de los alumnos identificados por los propios estudiantes, para acostumbrarlos a expresar palabras de felicitación. Enfatizaron el tema de los valores a través de su respectivo conocimiento, comprensión, reflexión, utilización, manifiesto y reconocimiento en su propia persona y en la de sus demás compañeros. La metodología utilizada para

enfatar una mejor convivencia escolar se distinguió por hacer énfasis en las intervenciones respetuosas de los estudiantes a través del uso de preguntas y respuestas, con la escucha atenta. Utilizaron diferentes juegos didácticos, con énfasis en la cooperación, igualdad, tolerancia para evitar el menosprecio, competencia y hostilidad. Realizaron diversos eventos culturales, deportivos y sociales para promover la convivencia escolar.

El papel de los padres de familia fue primordial para avanzar en la convivencia escolar y educación para la paz. Los docentes hicieron partícipes a los padres de familia para proporcionarles información general de los temas, presentación del reglamento escolar, formas de apoyar a sus hijos, actividades posibles de realizar al interior del hogar, y la participación de los padres en casos de conflicto en la escuela.

En la experiencia, a pesar de la prevención y planeación de actividades enfocadas a la convivencia escolar y educación para la paz, se han presentado acciones violentas, conflictivas, deshumanizadoras e intolerantes. La atención real de los conflictos presentados fueron dialógicos y experienciales para alcanzar los objetivos. Se distinguió por la forma de atenderlos a través de la mediación y negociación en la intervención de cada docente. Fue de forma positiva y con resoluciones no violentas de la disputa.

La intervención oportuna se caracterizó por distinguir el origen, las personas involucradas, el proceso acaecido, características del contexto, comprensión de los puntos de vista, identificación de causas del conflicto, diálogo, apertura a la conciliación, acuerdos entre los involucrados, reconocimiento del origen del conflicto, clarificación de la magnitud, lo significativo del conflicto, distinguir las distintas formas de atender el conflicto, restauración de la convivencia, y evaluación del proceso. Se puso énfasis en conocer e identificar las características de las personas

en conflicto, su relación y comunicación anterior, la versión de los testigos del evento, consecuencias del conflicto para los involucrados, y la trascendencia de la decisión tomada.

Las acciones llevadas a cabo por los docentes en cada escuela primaria posibilitaron avanzar en la convivencia escolar y educación para la paz a través de las relaciones a nivel individual, en la escuela, familia, y la sociedad. Avanzaron en la comunicación, diálogo respetuoso, participación conjunta, resolución no violenta de los conflictos, la democracia, y la justicia a través de develar de forma crítica la realidad imperante para situarse en el contexto y actual en consecuencia.

Es importante llevar a cabo una reflexión acerca de la relevancia científica y social del estudio. Al retomar los esfuerzos realizados por las escuelas primarias a través de la intervención de los docentes es necesario destacar los avances significativos y retomar posibles áreas de oportunidad. Es importante continuar con el fortalecimiento pertinente para la convivencia escolar y cultura para la paz porque aún está en fase inicial en muchas escuelas, por ser una cultura poco arraigada en el imaginario común. Es indispensable avanzar con el análisis y las estrategias en el marco de la prevención. Será importante realizar intervenciones porque educar para la paz y para la convivencia escolar es enfocarse a una paz integral en la escuela. Es pertinente reconocer una realidad susceptible de ser modificada porque en la experiencia, la realidad es posible cambiarla al ser provisional, no definitiva y estable. Se puede seguir avanzando en la proyección, aplicación y evaluación de estrategias en la Ruta de mejora en cada escuela primaria, enfocadas a promover la colaboración, participación, relación entre la comunidad educativa, y asesoraría a los padres de familia acerca de la violencia y conflictos. La prevención e intervención son dos ámbitos muy importantes para avanzar en una metodología específica y

una filosofía educativa porque gestionar de manera positiva situaciones de conflicto no es una acción fácil; se necesita la implicación y responsabilidad de la comunidad educativa, y principalmente la vivencia común de diversos valores.

Referencias

- Berg, J. y Cornell, D. (2016). Authoritative school climate, aggression toward teachers, and teacher distress in middle school. *School Psychology Quarterly*, 31 (1), 122-139. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1037/spq0000132>
- Carbajal, P. (2013). Convivencia democrática en las escuelas. Apuntes para una conceptualización. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6 (2), 13-35. Recuperado de <http://www.rinace.net/riee/numeros/vo16-num2/art01.htm1>
- Cobo, P. y Tello, R. (2009). *Bullyng. El asecho cotidiano en las escuelas*. México: Limusa.
- Elliot, M. (2008). *Intimidación. Una guía práctica para combatir el miedo en las escuelas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Fernández, I. (2001). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos: el clima escolar como factor de calidad*. Madrid: Narcea.
- Jares, X. (2002). Aprender a convivir. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 44, 79-92.
- Martínez, X. y Rosado, D. (2013). *Estudios de la juventud y filosofía de la no violencia: conciencia generacional, ciudadanía y argumentación*. México: Instituto Politécnico Nacional.
- Mayor, F. (2011). *Donde no habita el miedo*. Madrid: Litoral.
- Muñoz, F. A. (2001). *La paz imperfecta*. Granada: Universidad de Granada.
- Ortega, R. y Córdoba, F. (2008). *Disciplina y gestión de la convivencia*. Barcelona: Graó.
- Secretaría de Educación Pública. (2015a). *Proyecto a favor de la convivencia escolar (PACE). Manual para el docente. Educación Primaria*. México: SEP Talleres de Offset Multicolor.
- Secretaría de Educación Pública. (2015b). *Proyecto a favor de la convivencia escolar (PACE). Guía para el docente. Tercer grado*. México: SEP Talleres de Offset Multicolor.
- Torrego, J. C. y Martínez, C. (2014). Claves para el desarrollo del plan de convivencia en los centros educativos desde una perspectiva integral. *Qualitative Research in Education*, 3(1), 83-113.
- Tuvilla, J. (2004). *Convivencia escolar y resolución pacífica de conflictos*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia.

El desarrollo de la competencia de la investigación en la
formación de licenciados en Educación Primaria y Preescolar de
la Escuela Normal de los Reyes Acaquilpan

Arturo Ramírez Bermúdez ²

² Licenciado en educación Primaria, Docente-Investigador, Escuela Normal de los Reyes Acaquilpan,
Arturo_rbermudez@yahoo.com

Introducción

La sociedad del siglo XXI está caracterizada por el avance vertiginoso de la ciencia, la tecnología y el desarrollo del conocimiento, lo que ha generado profundas transformaciones culturales, económicas y educativas; producto de ello emergen nuevas necesidades, demandas así como retos en el ámbito de la formación profesional, exigiendo mayor calidad, eficiencia, eficacia y pertinencia en este aspecto. En este contexto de la formación docente, las condiciones sociales del presente siglo demandan en la formación docente, una mayor profesionalización que permita cubrir un perfil específico e idóneo de competencias genéricas como profesionales para desarrollar una práctica de mayor calidad y resolver los problemas que se enfrentan en la enseñanza y aprendizaje en el aula, escuela así como sociedad.

En este marco contextual la investigación como competencia profesional tiene un alto potencial como herramienta cognitiva y de aprendizaje. Para reconocer dicho potencial es necesario investigar el desarrollo de esta competencia a través de las estrategias, actividades y experiencias académicas que realizan los alumnos de la Licenciatura en Educación Primaria y Preescolar en la Escuela Normal de los Reyes Acaquilpan, la finalidad es describir, explicar y comprender los procesos de adquisición y desarrollo de esta.

Resulta un tema de interés en su problematización tanto para la esta escuela, como para las instituciones de educación básica y superior, ya que en las primeras se insertan los alumnos a laborar profesionalmente y para las segundas porque la generación del conocimiento en este ámbito representan referentes teóricos y empíricos para la generación de nuevas investigaciones.

Ante el reto de elevar la calidad de la educación la competencia de la investigación representa el elemento sustancial para la generación del conocimiento, la indagación teórica y la reflexión de las prácticas de los docentes.

Descripción del objeto de estudio y/o problema educativo.

La sociedad del siglo XXI está caracterizada por el avance vertiginoso de la ciencia, la tecnología y el desarrollo del conocimiento, lo que ha generado profundas transformaciones culturales, económicas y educativas; producto de ello emergen nuevas necesidades, demandas así como retos en el ámbito de la formación profesional, exigiendo mayor calidad, eficiencia, eficacia y pertinencia en este aspecto.

En este contexto de la formación docente, las condiciones sociales del presente siglo demandan en la formación docente, una mayor profesionalización que permita cubrir un perfil específico e idóneo de competencias genéricas como profesionales para desarrollar una práctica de mayor calidad y resolver los problemas que se enfrentan en la enseñanza

y aprendizaje en el aula, escuela así como sociedad.

Un docente que tenga conocimiento de los procesos de desarrollo y aprendizaje de los alumnos, que organice y evalúe el trabajo educativo realizando una intervención didáctica pertinente, la cual genere un proceso educativo centrado en el aprendizaje que potencie el desarrollo de conocimientos, habilidades, actitudes y el fortalecimiento de valores. Un aprendizaje contextualizado, cooperativo y colaborativo que permita la interacción, el intercambio de ideas, la relación de la teoría con la práctica y la aplicación del conocimiento en la solución de problemas en el ámbito personal y social.

Un docente competente en el diseño de secuencias didácticas, estrategias y ambientes de aprendizaje que potencien el desarrollo de competencias a través de procesos de mediación y acompañamiento

que facilite y propicie la construcción del conocimiento.

El dominio y aplicación de las tecnologías en el aprendizaje representa una competencia docente fundamental para el desarrollo del aprendizaje, ya que actualmente no basta con emplearlas como recursos para la consulta o comunicación, sino que es necesario emplearlas en el diseño de estrategias y actividades fundamentadas en las mismas para que fortalezcan el desarrollo de competencias, el auto aprendizaje y la investigación.

En este mismo sentido un docente que utilice los recursos y procesos de la investigación educativa sobre temas de enseñanza y aprendizaje para aprender de sus experiencias profundizar en el conocimiento de sus alumnos y en la reflexión sistemática de su práctica.

Por ello, se nos planteó la necesidad de comprender el proceso de adquisición y desarrollo la escritura a través de currículo. Dicho proceso permitió centrar la atención en las estrategias de aprendizaje para la escritura, conocimientos, habilidades y actitudes que los estudiantes emplean en la elaboración de textos.

Derivado de lo anteriores planteamientos se focaliza la atención en el desarrollo de la competencia para la investigación y su problematización a través de las siguientes interrogantes:

¿Cómo desarrollan la competencia de la investigación los alumnos de la Licenciatura de Educación Primaria y Preescolar de la Escuela Normal de los Reyes Acaquilpan?

¿De qué manera promueven el desarrollo de la competencia los diversos cursos que integran la malla curricular?

¿Qué elementos evidencian la adquisición y desarrollo de la competencia de la investigación?

¿Qué recursos de la investigación educativa utilizan los docentes en formación para enriquecer su práctica docente?

Propósitos:

Comprender el proceso de adquisición y desarrollo de la competencia de la investigación de los alumnos de la Licenciatura en Educación Primaria.

Conocer los elementos que evidencian la adquisición y desarrollo de la competencia.

Describir los procesos y estrategias que se aplican en los cursos de malla curricular para promover el desarrollo de la competencia de la investigación educativa.

Justificación

El contexto de la reforma curricular en la educación básica demanda una mayor profesionalización de la docencia, un profesionista competente capaz de desarrollar una práctica de mayor calidad y de resolver problemas específicos en la enseñanza y aprendizaje en el aula y escuela, un docente que utilice los recursos y procesos de la investigación educativa sobre temas de enseñanza y aprendizaje para aprender de sus experiencias profundizar en el conocimiento de sus alumnos y en la reflexión sistemática de su práctica.

En el desarrollo de estas actividades docentes la investigación se presenta como elemento sustancial para la realización de las mismas. Partiendo de los referentes anteriores, el interés y oportunidad tanto para la escuela normal como para las escuelas de educación básica, primarias y preescolares de investigar el desarrollo de la competencia investigativa en la formación de docentes reside en la explicación y comprensión del proceso de adquisición y desarrollo conocimientos, habilidades, actitudes, valores y experiencias; elementos constitutivos de la competencia.

Explicar y comprender como se desarrolla la competencia permite identificar las fortalezas y debilidades de los procesos educativos, estrategias didácticas y actividades académicas que la promueven o la limitan. Por otra parte los resultados y descubrimientos en

esta área brindan la oportunidad a la comunidad educativa para diseñar proyectos o estrategias de intervención para elevar la calidad de los desempeños pedagógicos en las instituciones educativas de educación básica.

Finalmente la producción del conocimiento derivada de la investigación se conforma en un cuerpo teórico que puede servir como referente para las instituciones de educación superior que imparten estudios de formación docente.

Plantearse, pues, esta temática como objeto de nuestro estudio es por demás oportuno y pertinente. Precisamente en este momento de cambio de reformas educativas y de demandas de una educación de calidad.

Encuadre Teórico Metodológico

Metodología de la investigación

Para abordar este objeto de estudio se considerará la metodología de la investigación cualitativa, porque interesa entender los fenómenos desde la propia perspectiva de los alumnos en su calidad de estudiantes dentro de su propio contexto; nos interesa identificar describir y explicar cómo experimentan su realidad, cómo asumen sus funciones y roles, focalizando la atención en las estrategias de aprendizaje asociadas al enfoque por competencias que se implementan en la formación inicial, en especial la competencia asociada a la investigación.

La investigación de este tipo generará un permanente proceso de indagación, reflexión y análisis para percibir la realidad latente de los hechos o fenómenos educativos identificando las características del contexto y su influencia en la cultura y la subcultura que prevalece en la institución.

Se realizará un análisis descriptivo y detallado, acerca de los procesos académicos que surgen en los ambientes cotidianos para promover el desarrollo de las competencias.

La investigación se generará a partir de un proceso dialéctico constante de indagación, y

reflexión para percibir la realidad de los comportamientos de los sujetos, sus procesos de reflexión y pensamiento crítico que les implican las actividades. Las peculiaridades de su desarrollo, “solamente se puede comprender si somos capaces de entender los significados que se generan en sus intercambios con la realidad” (Pérez Gómez: 1999 p. 120).

La recopilación de datos se realizará por medio de la aplicación de entrevistas, observaciones y análisis de textos producidos por los estudiantes de cuarto grado de las licenciaturas en educación preescolar y primaria, se concentrarán organizarán y sistematizarán en cuadros analíticos para la construcción de categorías y de esta manera realizar la triangulación de los elementos empíricos con los referentes teóricos para describir, explicar y comprender el proceso de desarrollo de la competencia de la investigación de los estudiantes normalistas.

Fundamentación teórica

En el desarrollo de la presente investigación retomamos los fundamentos teóricos del enfoque centrado en competencia, aprendizaje y elementos de la investigación como competencia profesional, también se consideran los principios y fundamentos del plan de estudios 2012 para la formación de licenciados en educación preescolar y primaria así como los aportes realizados por diversos autores en el contexto del desarrollo de competencias investigativas.

Desde fundamentos del plan de estudios 2012 “el enfoque centrado en el aprendizaje implica una manera distinta de pensar y desarrollar la práctica docente; cuestiona el paradigma centrado en la enseñanza repetitiva, de corte transmisivo-receptivo que prioriza la adquisición de información declarativa, inerte y descontextualizada; y tiene como referente principal la concepción constructivista y sociocultural del aprendizaje y de la enseñanza, según la cual el aprendizaje

consiste en un proceso activo y consciente que tiene como finalidad la construcción de significados y la atribución de sentido a los contenidos y experiencias por parte de la persona que aprende”(SEP, 2012).

El enfoque centrado en competencias se plantea como la movilización e integración de saberes y recursos cognitivos para resolver problemas específicos en el ámbito educativo. Derivado de lo anterior, en el plan de estudios se entiende como competencia al desempeño que resulta de la movilización de conocimientos, habilidades, actitudes y valores, así como de sus capacidades y experiencias que realiza un individuo en un contexto específico, para resolver un problema o situación que se le presente en los distintos ámbitos de su vivir.

Desde este referente en el contexto de la formación docente y en el ámbito de la investigación, un alumno competente es aquel que logra identificar a través de los procesos de observación una situación problemática en su vida diaria como ser social, estudiante o docente en formación y que además aplica sus conocimientos teóricos, sus experiencias, habilidades y capacidades en el desarrollo de estrategias que permitan darle solución a la misma.

En este mismo sentido un docente competente es aquel que utiliza recursos de la investigación educativa para enriquecer la práctica docente, haciendo uso medios tecnológicos y las fuentes de información disponibles para mantenerse actualizado respecto a las diversas áreas disciplinarias y campos formativos que intervienen en su trabajo docente, por otra parte utiliza los resultados de investigación propios y de otros autores para profundizar en el conocimiento de sus alumnos e intervenir en sus procesos de desarrollo, así mismo elabora documentos de difusión y divulgación para socializar la información producto de sus indagaciones.

Desde estos referentes teóricos y metodológicos desarrollaremos las

descripciones y explicaciones del desarrollo de la competencia investiga en los docentes en formación de la Escuela Normal de los Reyes Acaquilpan.

Bibliografía

- TOBÓN, S. (2005). Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica, 2 ed. Bogotá: ECOE Ediciones.
- TOBON, S. (2008). La formación basada en competencias en la educación superior: el enfoque complejo. Curso IGLU. México: Universidad Autónoma de Guadalajara.
- SEP. (2012). Plan de Estudio 2012 Licenciatura en Educación Primaria.
- FRADE, R. (2013) La evaluación por competencias, México, Inteligencia educativa.
- HUERTA J, Pérez S, (2000). Castellanos AR. Desarrollo Curricular por Competencias. Profesionales Integrales. Educar. México.
- SCHETTINE, P. Análisis de datos cualitativos en la investigación social, Universidad Nacional de Río de la Plata, Argentina.
- GONZALEZ M., Viviana (2000). ¿Qué significa ser un profesional competente? Reflexiones desde una perspectiva psicológica. Revista Iberoamericana de Educación, Núm. 8, Diciembre, pp. 1-4. Recuperado de: <http://www.rieoei.org/deloslectores/Maura.PDF>.
- ARGUDÍN, Y. (2008). Educación basada en competencias. Nociones y Antecedentes. México: Trillas.

Trabajo Colegiado: Propuesta de mejora en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Estudio de caso

Araceli López Chino ³

³ Dra. en Investigación Educativa, Docente-Investigador, Escuela Normal de los Reyes Acaquilpan, chino_loara@hotmail.com

RESUMEN

En la presente investigación se enuncian los resultados del trabajo colegiado y de academias institucionales desarrollado en la Escuela Normal de los Reyes Acaquilpan (ENRA), éste se realiza los días jueves de 7:00 a 9:00 horas, permite cumplir con propósitos definidos claramente en una agenda por sesión, derivados de un Plan de Academia por Grado que los docentes en conjunto y de forma colegiada desarrollan visualizando tareas en común. El objetivo de nuestra investigación es revelar como se trabajan las academias, reconocer las estrategias de enseñanza y aprendizaje más utilizadas, las más funcionales y menos funcionales a los docentes de acuerdo con el plan de estudios 2012.

Es una investigación de corte etnográfico mediante la modalidad de estudio de caso. El caso lo constituyeron 39 docentes que laboran en la ENRA en el Municipio de la Paz, Estado de México. La información mostrada se genera directamente del contexto escolar-real de los sujetos. Las técnicas utilizadas fueron la entrevista, el cuestionario, un seguimiento por escrito y grabaciones por sesión que permitieron describir, explicar e interpretar el trabajo y actitudes de los protagonistas. Los resultados revelan que las actitudes docentes ante la colaboración, corresponden a formas de cultura predominantes, se remiten a la práctica del individualismo, la balcanización, la colegialidad artificial y la cultura de colaboración, pero la situación social, política e ideológica que vive la profesión docente, invita a los protagonistas de las academias a trabajar en colaborativo. Se concluye que el colegiamiento institucional es una tarea y compromiso de todos.

Palabras clave: balcanización, colegiamiento, colaboración-cooperación, colegialidad-artificial, individualismo.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El objeto de estudio de esta investigación tiene que ver con el desarrollo de las academias institucionales durante el ciclo escolar 2016-2017, su dinámica interna y el impacto a los 102 estudiantes de la licenciatura en educación primaria. Nos apoyamos del método etnográfico bajo la modalidad de estudio de caso. El objetivo general consistió en favorecer la formación de docentes en la Escuela Normal de los Reyes Acaquilpan (ENRA), considerando las orientaciones curriculares que señala el plan de estudios (PE) para la formación de maestros, a partir de reuniones de trabajo colegiado, al intercambiar estrategias metodológicas y experiencias exitosas de enseñanza y aprendizaje como partes fundamentales del enfoque y perfil de egreso de la Reforma Curricular 2012. Esto fue posible al llevar un seguimiento minucioso de cada una de las

sesiones, evidencias que permiten describir, explicar e interpretar las prácticas docentes de los formadores, las actitudes y diferencias en el colegiamiento que tienen sus repercusiones en el ámbito educativo de la institución.

De acuerdo con Barraza y Barraza (2014) los términos colegiamiento, trabajo colegiado o colegialidad hacen su aparición en el escenario de las políticas educativas a partir de la reforma educativa iniciada a finales de los años ochenta, principios de los noventa y con mayor fuerza a partir de la reforma curricular 2012 para las escuelas normales formadoras de docentes. Se plantea la necesidad de que los colectivos docentes realicen trabajo conjunto, tomen acuerdos y decisiones en torno a las formas para desarrollar el quehacer docente y la gestión institucional.

La SEP (2003:11) señala que “El trabajo colegiado aumenta la coherencia de la

actividad institucional, permite el desarrollo de actividades pedagógicamente enriquecedoras y favorece las actitudes de colaboración y apoyo mutuo para el cumplimiento de las responsabilidades individuales y colectivas”.

Damon y Phelps citados en Monereo y Duran, (2002) proponen una distinción entre la cooperación y la colaboración; la primera, es una relación que está centrada en la adquisición y aplicación de un conocimiento con habilidades heterogéneas en los márgenes del grupo cooperativo; mientras que la colaboración es una relación centrada en la adquisición y aplicación de conocimientos donde se desarrollan las habilidades.

En la ENRA, el trabajo colaborativo forma parte de un Proyecto Académico Básico (PAB) y es claramente no competitivo. Los docentes de la institución (3) directivos, (6) investigadores educativos, (11) pedagogos A y (19) docentes frente a grupo, forman el cuerpo de 39 docentes, quienes trabajan el plan de estudios vigente (Acuerdo 649), que corresponde a la reforma curricular 2012 en donde el plan de estudios para la formación de maestros de educación primaria se estructura a partir de tres orientaciones curriculares: enfoque centrado en el aprendizaje, enfoque basado en competencias y flexibilidad curricular, académica y administrativa.

El enfoque centrado en el aprendizaje cuestiona el paradigma de la enseñanza repetitiva, de corte transmisivo-receptivo, que prioriza la adquisición de información declarativa, inerte y descontextualizada, mientras que el enfoque basado en competencias desarrolla en los docentes en formación la posibilidad de movilizar e integrar diversos saberes y recursos cognitivos cuando se enfrentan a una situación problema, donde al encarar la situación, re-construyan el conocimiento, propongan una solución y tomen decisiones en torno a posibles cursos de acción y lo hagan de manera reflexiva.

Es importante tener presentes las orientaciones que rigen la licenciatura en

educación primaria pues hacia allá van encaminados los esfuerzos de las diferentes academias institucionales, pues siguiendo a Little (1982), por colaboración definimos una forma de trabajo que se caracteriza por la toma de decisiones conjuntas acerca de la vida en la escuela y por compartir las tareas de enseñanza y de aprendizaje, al considerar la planificación conjunta e intencional con los colegas, de modo que se produce un apoyo y aprendizaje mutuo.

Nos queda muy claro que estamos formado docentes, que se rigen bajo un plan de estudios que precisa el cumplimiento de un perfil de egreso, caracterizado por señalar directamente las competencias genéricas y profesionales a alcanzar por los estudiantes, las actividades que proponen las unidades de aprendizaje en las cuales son afines los cursos, las formas de evaluación semejantes, las situaciones didácticas que recuperan el aprendizaje por proyectos, el aprendizaje basado en casos de enseñanza, el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje en el servicio, el aprendizaje colaborativo, así como la detección y análisis de incidentes críticos, todas ellas orientadas a promover el aprendizaje auténtico en los alumnos.

Además de considerar los problemas personales de los involucrados; éstas situaciones y otras tantas de corte académico son las que se discuten dentro de las diferentes academias, generalmente con una mirada propositiva, luchando contra los grupos de resistencia que no podemos evitar, pero, procurando en la medida de lo posible, ser sistemáticos en los procesos. También se gestionan asesorías y cursos-taller para capacitar y actualizar a la academia general de docentes.

Semanalmente, los días jueves se realiza una reunión de dos horas (7:00 a 9:00 horas), donde las academias institucionales trabajan de acuerdo con un calendario de reuniones de academia y trabajo colegiado, programadas,

al inicio de cada semestre según corresponda (primero o segundo) del ciclo escolar 2016-2017, y previo conocimiento de los docentes. Se desarrollan de forma simultánea nueve colegiados diferentes. (Ver cuadro no. 1)

Cuadro No. 1

Academias que trabajan en colegiado durante cada semestre. (Ciclo 2016-2017)

TIPO	CANTIDAD
Academias:	
a) De grado 1°, 2°, 3° 4°	4
b) Práctica Profesional	1
c) Investigadores	1
d) Asesores Titulación	1
e) Tutorías	1
Cuerpos Académicos	1
Total Academias	9

Fuente: Elaboración propia.

Las reuniones son dirigidas por un representante de academia, en ellas se establece una estrategia: las actividades académicas se focalizan en una agenda de trabajo, la participación de los docentes se refleja en un registro de asistencia, se toman en cuenta las acciones registradas previamente en el plan de academia de grado (Plan elaborado por el colegiado docente al inicio del semestre) y se lleva un seguimiento por audio y por escrito de las opiniones, acuerdos, desacuerdos, propuestas y asuntos generales, programando al finalizar cada sesión, la temática que se abordará en la siguiente reunión.

Con todo lo citado, como manifiesta Robustelli (s.f.), que trabajar en forma colegiada es reunir a todos los actores de una institución que están directamente relacionados con la enseñanza de los alumnos, con la finalidad de generar espacios de reflexión sobre la propia práctica para desarrollar nuevas ideas, propuestas, resolver problemas y básicamente enriquecer el trabajo de cada uno de los participantes del equipo colegiado. En este mismo sentido, SEP (2009), señala que el trabajo colegiado es un medio fundamental para que los miembros del equipo sean capaces de dialogar, concertar, compartir conocimientos, experiencias y

problemas en torno a asuntos y tareas comunes, todo esto bajo un clima de respeto y tolerancia.

Sin embargo, los límites del trabajo colaborativo no son siempre congruentes con los límites de la organización formal que como institución se pretende lograr, pues como en todo grupo social se presentan algunas anomalías que afectan el cumplimiento y logro de los objetivos planteados, tal es el caso de docentes que no colaboran, faltan a las reuniones o llegan muy tarde a ellas, trabajan en aislado, solo cooperan si se les “obliga”, son indiferentes a las problemáticas institucionales, trabajan de forma tradicional, se han establecido en una zona de confort que no les implica capacitación y actualización para una mejor habilitación y desempeño académico.

Intentamos, que desarrollar trabajo colegiado no sea solo un discurso, pues en la vivencia cotidiana, resulta complejo afrontar acciones del colectivo docente que desaniman como lo es la cultura individualista que prevalece en algunos de ellos, como lo señalan Fullan y Hargreaves (1997, p.27) cuando abordan que el aislamiento profesional de los docentes limita el acceso a las nuevas ideas y a soluciones mejores, alimenta y acumula las tensiones internas, no reconoce ni alaba los éxitos y permite que la incompetencia exista y persista en detrimento de los estudiantes [...] el aislamiento y el individualismo tienen muchas causas, entre ellas, la defensa a ultranza contra las críticas y en la tendencia a acaparar recursos; sin embargo, el individualismo también es cuestión de hábito, pues desde el punto de vista histórico, está inmerso en las rutinas de trabajo. El individualismo está profundamente enraizado; con frecuencia, la misma arquitectura de los edificios escolares lo respalda, el horario lo refuerza, la sobrecarga lo mantiene y la historia lo justifica.

Con este panorama enfatizamos el

planteamiento del problema de esta investigación:

¿Cómo interpretar el individualismo, la apatía y la indiferencia profesional de algunos formadores de docentes, en el desarrollo del trabajo colegiado dentro de las academias institucionales que se llevan a cabo como un proyecto académico básico en la Escuela Normal de los Reyes Acaquilpan?

El trabajo colegiado existe cuando hay temas comunes a discutir y puntos sobre los que se toman acuerdos. El análisis del PE, las experiencias de trabajo con cada grupo, el papel relevante que tienen las prácticas profesionales en la formación de los docentes, el impacto de las tutorías en la vida profesional de los alumnos, la participación de la comunidad educativa en las tareas del cuerpo académico (CA) institucional, los logros y las dificultades que se van manifestando en el proceso de formación de cada grado de la licenciatura, son cuestiones que demandan un análisis colectivo que reporta información para identificar necesidades pedagógicas específicas que deben atenderse. Este antecedente permite mostrar los objetivos y preguntas centrales que guiaron la investigación.

Objetivo General:

Favorecer la formación de docentes en la Escuela Normal de los Reyes Acaquilpan (ENRA), considerando las orientaciones curriculares que señala el plan de estudios para la formación de maestros, a partir de reuniones de trabajo colegiado, al intercambiar estrategias metodológicas y experiencias exitosas de enseñanza y aprendizaje como partes fundamentales del enfoque y perfil de egreso de la Reforma Curricular 2012.

Objetivos específicos:

- Conocer mediante el consenso del trabajo colegiado las situaciones didácticas implementadas por los docentes para el desarrollo de las prácticas de enseñanza y aprendizaje.
- Conocer las situaciones didácticas que funcionaron a los docentes en el desarrollo del trabajo áulico para determinar a estas como experiencias exitosas.
- Conocer las situaciones didácticas que no funcionaron a los docentes, encontrando debilidades académicas en el proceso para convertirlas en áreas de oportunidad del trabajo docente y de la academia.

Las preguntas de investigación fueron:

- 1.- ¿Cuáles son las ventajas del trabajo colegiado en la escuela normal?
- 2.- ¿Cómo las academias institucionales se convierten en una estrategia de mejora en las prácticas de enseñanza y aprendizaje?
- 3.- ¿Cuál es el seguimiento que le da formalidad y validez al trabajo de las academias institucionales?
- 4.- ¿Cuáles son las secuencias didácticas que promueve el plan de estudios y que las academias consideran en el desarrollo de las competencias profesionales?
- 5.- ¿Cuáles son las razones por las que algunos docentes demuestran apatía, aislamiento e individualismo ante el colegiamiento?

Metodología.

En el desarrollo de la investigación, partimos de un diagnóstico institucional, aplicado al inicio del semestre, durante las jornadas académicas de planeación institucional, que arrojó datos sobre la condición real del trabajo colegiado y academias institucionales, fortalezas y debilidades, necesidades académicas de cada colegiado, opinión de docentes y estudiantes sobre la satisfacción del servicio que se ofrece dentro de la escuela normal (EN) y propuestas de mejora.

También fueron insumo de diagnóstico la evaluación que presenta la Unidad de Planeación, Seguimiento y Evaluación (UPSE)

como parte básica del Plan de Apoyo a la Calidad Educativa y la Transformación de las Escuelas Normales (PACTEN 2016-2017) y el Programa de Fortalecimiento de las Escuelas Normales (ProFEN), donde en ambos documentos se precisa como recomendable que se favorezca la participación de los colegiados docentes.

El trabajo colegiado posee muchas ventajas, tiene como estrategia principal el trabajo colaborativo, en ese sentido se convierte en una estrategia de mejora para la academia y por supuesto para la institución, donde se asegura la consulta, reflexión, análisis, concertación y vinculación con la comunidad académica representada por las academias institucionales.

En la ENRA se desarrollan 30-23 reuniones de academia por semestre respectivamente, llevando un seguimiento puntual de cada sesión, y se ilustra en el siguiente cuadro.

Cuadro No. 2

Seguimiento de las reuniones de academia institucional por semestre en la ENRA. (2016-2017).

Tipo de colegiado	No. de reunión agenda da		Agendas Y registros de		No. de reunio nes realizad as		Docentes involucrado s por academia		Docentes asistentes en las academias		Colaboradores y participativos		Registro s		Report e de inciden cias		Audios	
	1°	2°	1°	2°	1°	2°	1°	2°	1°	2°	1°	2°	1°	2°	1°	1°	2°	
Por Academia y generales	24	21	24	21	24	21	8 a 11		5 a 7		3 a 5		24	21	15	24	21	
Reuniones extraordinarias	6	2	6	2	6	2	8 a 11		5 a 7		5 o (-)		6	2	1	6	2	
Total de reuniones en el semestre	30	23	30	23	30	23	Varían de acuerdo a la academia		No asisten todos		Asisten pero no colaboran		30	23	16	30	23	

Fuente: Elaboración propia.

En suma dicen Gavilán y Alario (2010) el trabajo colegiado docente a través de la colaboración formal e intencionalmente organizada, se convierte en un pilar importante para la mejora continua de la práctica docente y del plantel en su conjunto en un mecanismo cohesionador de los esfuerzos individuales y una ruta segura para

el logro de los propósitos educativos.

Para lograr los objetivos del trabajo, se desarrolló una investigación de corte etnográfico mediante la modalidad de estudio de caso. El caso lo constituyeron 39 docentes incluyendo a los 3 directivos de la escuela. En la investigación, los instrumentos que se utilizaron para recolectar datos, fueron el cuestionario, los registros por escrito, entrevistas a docentes y grabaciones de las diferentes reuniones de trabajo colegiado. (Se muestra arriba en cuadro).

Algunos resultados que son significativos para la descripción, explicación e interpretación de las actitudes de los docentes ante el colegiamiento son:

Dentro del personal docente en relación a su preparación profesional encontramos que 7 de ellos poseen el grado de doctor, 19 cuentan con maestría, 10 son licenciados en educación, 1 es pasante de educación primaria y 2 son técnicos en educación.

Entre los años de servicio del personal: 4 docentes tienen entre 3 y 10 años de servicio; 5 entre 10 y 15 años; 5 entre 15 y 20 años; 8

entre 20 y 25 años; 10 entre 25 y 30 años y 7 cuentan con más de 30 años de servicio.

Lo anterior nos brinda un panorama que explica que el personal docente que labora en la ENRA es de base, pues 25 (64%) de los 39 docentes rebasa los 20 años de servicio, han logrado un perfil académico que les mantiene en el estatus social actual y en el logro de un nivel cultural, social, ideológico y ético que respalda sus actitudes y nivel de compromiso

en el trabajo cotidiano.

En el resto del cuestionario encontramos que los docentes reconocen que el trabajo colaborativo es necesario e importante, además de que debe haber una corresponsabilidad en la academia, en cuanto a ideas, motivación, liderazgo, administración del trabajo, sinergia, empatía, autonomía y solución de conflictos.

Los registros, las entrevistas y las grabaciones por sesión validan la recuperación de información, aunque en ellos se muestra resultados opuestos al cuestionario, es decir, en el pleno de las reuniones hay docentes apáticos, indiferentes, faltos de compromiso y con poca disposición ante las tareas de la academia.

Interpretamos de acuerdo con Hargreaves (1996) quien distingue cinco formas básicas de las culturas del trabajo: individualismo, balcanización, colegialidad artificial, mosaico móvil y cultura de la colaboración. En cada una de estas culturas hay un nivel de colegialidad

más o menos alto y está relacionado con el nivel de cohesión en el grupo.

Las respuestas arrojadas por los 39 cuestionarios aplicados a docentes de la ENRA, se clasificaron en ocho categorías de análisis, cuyo propósito en cada pregunta planteada, estaba encaminado a clasificar, describir e interpretar el trabajo de los docentes dentro de las Academias Institucionales (ver cuadro no. 3). Se muestran a continuación, el problema de investigación, las ocho categorías de análisis y algunas preguntas extraídas del cuestionario base que sirven como ejemplo, posteriormente en el extenso del trabajo de investigación, se grafican las respuestas de los docentes sobre su nivel de colaboración, compromiso, participación, de relación laboral y/o apatía en los procesos de colegiamiento institucional. (Aquí por espacio solo se presentan las categorías de análisis).

Cuadro No. 3
CATEGORÍAS DE ANÁLISIS DEL INSTRUMENTO APLICADO

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	SUBCATEGORÍAS (ALGUNAS PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN)
¿Cómo interpretar el individualismo, la apatía y la indiferencia profesional de los formadores de docentes en el desarrollo del trabajo colegiado dentro de las Academias Institucionales que se llevan a cabo como un Proyecto Académico Básico (PAB) en la ENRA?	1.- Sistematicidad del trabajo colegiado.	1.- ¿Durante las reuniones de colegiado se definieron propósitos, agenda de trabajo y un registro de asistencia con toma de acuerdos? 2.- Las reuniones favorecieron la participación, el diálogo y el trabajo colaborativo?
	2.- Impacto en las prácticas de enseñanza y aprendizaje a partir de los colegiados.	1.- ¿El trabajo colegiado impacta en la mejora de las prácticas de enseñanza de mi labor docente? 2.- ¿Informo a los estudiantes que algunos trabajos y/o presentaciones que desarrollarán, son acuerdos de evaluación como producto de vinculación académica de mi colegiado? 3.- ¿En qué medida aplico alguna de las estrategias didácticas propuestas por la Reforma Curricular 2012 para la enseñanza y el aprendizaje de mis estudiantes?
	3.- Cultura individualista en la colaboración.	1.- ¿Cuándo hablo lo hago oportunamente y de forma correcta? 2.- ¿Para evitarme conflictos con mi Academia, prefiero trabajar solo (a) de acuerdo a mis tiempos y a mi ritmo?
	4.- Cultura de Balcanización en la colaboración.	1.- ¿Soy muy eficaz cuando se trata de persuadir a las personas que entiendan mi punto de vista o hagan lo que yo deseo? 2.- ¿Dentro de los proyectos que se trabajan en la ENRA, me agrada participar solo con mis amigos o con quien yo me identifico?
	5.- Cultura de Mosaico móvil en la colaboración.	1.- ¿Mis compañeros de Academia tienen la actitud para trabajar en equipo? 2.- ¿Trabajo fácilmente con personas con puntos de vista diferentes al mío?
	6.- Colegialidad Artificial.	1.- ¿Identifica en las reuniones de colegiado a compañeros docentes poco comprometidos e interesados en el trabajo académico?

		2.- ¿Comprenden los miembros de mi academia de grado, la visión de colaboración y corresponsabilidad que necesita la institución?
	7.- Cultura Colaborativa.	1.- ¿Apoyo como docente, en la revisión y retroalimentación los planes de trabajo de los alumnos para la práctica profesional? 2.- ¿Todos los miembros de la Academia, compartieron por igual la responsabilidad y el compromiso?
	8.- Actitud docente ante el colegiado.	1.- ¿Me he tomado el tiempo para conocer y entender los valores, gustos, actitudes y necesidades de cada miembro de mi Academia? 2.- ¿Son todos los miembros de mi Academia, personas abiertas a escuchar alguna crítica o recomendación a su trabajo? 3.- ¿Identifica en las reuniones de colegiado, a compañeros docentes poco comprometidos e interesados en el trabajo académico?

Elaboración propia.

Este cuadro base sirve de referente para mostrar la esencia del cuestionario original aplicado a 39 docentes de la ENRA, que fueron la muestra representativa del estudio de caso.

Resultados.

El diagnóstico situacional permitió recabar, sistematizar y analizar el conjunto de datos que nos otorgan una perspectiva específica sobre el trabajo colaborativo como estrategia de mejora al socializar la experiencia docente durante el desarrollo de las secuencias didácticas dentro de las prácticas de enseñanza y aprendizaje trabajadas en los cursos y discutidas en las academias institucionales.

Las condiciones actuales con respecto al estado de conocimiento sobre colaboración y colegialidad docente muestran los hallazgos más relevantes de la investigación:

- La colegialidad docente es una lucha permanente. Son aproximadamente 6 docentes los que no cuentan con carga horaria para asistir a las reuniones de academia, por lo tanto se les entrevista constantemente para asegurar que conozcan los acuerdos y resoluciones de las diferentes academias para su cumplimiento.
- Tomando en cuenta los instrumentos aplicados y sustentando la interpretación de las actitudes de los docentes en los teóricos citados y en las fuentes de registro, ante el trabajo colaborativo de las academias institucionales, revisamos que 6 docentes (15.4%) practican la cultura individualista al ser aislados, no dialogan, no comparten, no asisten, no colaboran ni

participan, son indiferentes en lo general; 7 docentes (18%) fomentan la cultura de balcanización, pues se fragmentan en subgrupos, no socializan ni comparten trabajo; tienen intereses distintos por lo que resulta difícil trabajar con propósitos comunes; 16 docentes (41%) se manejan bajo una colegialidad artificial al desarrollar un trabajo colaborativo impuesto y subordinado a los propósitos de la administración, lo que no genera colaboración necesariamente, y 10 docentes (25.6%) desarrollan una cultura de colaboración, que está basada en la relación espontánea, de apoyo, planificación, reflexión y empatía. Este último tipo de cultura es la finalidad de la actual formación inicial y permanente del profesorado. Esta categorización ubica el grado de participación de los docentes de la ENRA en las academias y justifica las actitudes y grado de colaboración en las diferentes circunstancias.

- La coordinación de las academias no debe centrarse en el control burocrático-administrativo del profesorado, sino fomentar una participación genuina de corresponsabilidad académica. En este caso, un docente dice estar muy inconforme porque la academia de 3° grado de licenciatura primaria en consenso lo elige como representante de la misma para

liderar en colaboración, la construcción del plan semestral de academia de su grado.

- Y el docente expresa muy molesto: ¡No acepto colaborar porque tengo exceso de actividades, tengo actividades que me quitan mucho tiempo, debo de salir de la institución y no atenderé lo que se me asigne! R.M.P. (09-03-2017).
- Un docente toma la palabra y dice: Maestro, esto es una academia y partimos de que aquí trabajamos colaborativamente, con una buena actitud y disposición al trabajo, entonces no se vale que usted diga que no; usted fue elegido democráticamente y como academia todos tenemos voz y voto, no se admite que diga que tiene mucho trabajo, pues si preguntáramos a cada docente su situación, cada uno tenemos muchas cosas que hacer pues así es la dinámica de nuestra institución. J.I.A.V. (09-03-2017).
- Otra docente interviene para calmar los ánimos de molestia y expresa: “Es necesario empezar a quitarnos esos prejuicios donde solo es una persona la que organiza, coordina, informa y es como la que hace todo, nosotros estamos hablando de una función colaborativa, aquí lo que cambiamos es la alternativa, porque todos

podemos entrarle al trabajo, podemos desarrollarlo y tenemos la capacidad de llevar una sesión de academia, es decir, no trabajemos por pedazos sino juntos y parejos” A.L.L. (09-03-2017).

- La comunicación entre profesores es horizontal en las academias, el 90% coinciden sobre vincular sus cursos y consideran como ejes transversales a los cursos de: Observación y análisis de la práctica escolar (1º grado), Estrategias de trabajo docente (2º grado), Proyectos de intervención socioeducativa (3º grado) y Práctica profesional (4º grado), por establecerse en ellos la carga más fuerte del desarrollo de competencias profesionales, sin embargo, al momento de establecer compromisos, la gran mayoría manifiesta tener otros trabajos que les impiden colaborar totalmente con la tarea.
- El profesorado realiza esfuerzos por trabajar colegiadamente y se han obtenido productos académicos de vinculación en el ciclo escolar 2016-2017. (cuadro no.4)

Cuadro No. 4.
Productos académicos de vinculación de cada grado, en el ciclo escolar 2016-2017.

ACADEMIA	1er. SEMESTRE	2º. SEMESTRE	PARTICIPANTES
	PRODUCTO DE VINCULACIÓN	PRODUCTO DE VINCULACIÓN	
PRIMER GRADO	PRESENTACIÓN DE CARTELES SOBRE EL SENTIDO Y SIGNIFICADO DE LA DOCENCIA.	FORO DE EXPERIENCIAS SOBRE EL USO DEL APA.	DOCENTES ESTUDIANTES
SEGUNDO GRADO LIC. PRIMARIA	PANEL DE EXPERIENCIAS DONDE SE EXPRESAN LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS UTILIZADAS COMO APOYO A LA PRÁCTICA PROFESIONAL.	FORO DE EXPERIENCIAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS EN LA FORMACIÓN DOCENTE.	DOCENTES ESTUDIANTES
TERCER GRADO LIC. PRIMARIA	PRODUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS EN CADA CURSO.	PRESENTACIÓN DE PROYECTOS SOCIOEDUCATIVOS	DOCENTES ESTUDIANTES
CUARTO GRADO LIC. PREESCOLAR Y PRIMARIA	PRESENTACIÓN DE CARTELES SOBRE SU INVESTIGACIÓN.	PRESENTACIÓN DE AVANCES DE INVESTIGACIÓN.	DOCENTES ESTUDIANTES

Fuente: Elaboración propia

- Los docentes manifiestan trabajar las secuencias didácticas propuestas por el PE, sin embargo, los resultados reflejan que solo un porcentaje mínimo alcanzó experiencias exitosas en el desarrollo de

competencias profesionales e impacto en la práctica profesional de los docentes en formación, (Resultados obtenidos del seguimiento a planes y programas, resultado de evaluaciones parciales y

entrevistas a alumnos). Es decir, cada docente adopta las estrategias de enseñanza y aprendizaje que considera mejor para el grupo de estudiantes con quienes trabaja, sin beneficiarse al compartir en academia sus experiencias, lo que permitiría enriquecer su docencia.

- Encontramos que los tipos de cultura que prevalecen en la ENRA dentro de las actitudes docentes ante la colaboración, se remiten a la práctica del individualismo, balcanización, predominando la colegialidad artificial y la cultura de la colaboración en menor grado, pero la situación social, política e ideológica que vive la profesión docente, obliga a los protagonistas de las academias a trabajar compartiendo miradas afines y apoyándose mutuamente.

Es evidente que la realidad social se ha transformado en los últimos años y ésta transformación está obligando a las escuelas normales a cambiar sus concepciones y modos de hacer las cosas, pues tiene que ver con los principios de equidad, igualdad, inclusión, colaboración en redes, formación de CA, investigación y autogestión. Se trata de que todos los alumnos aprendan y no solo unos cuantos, pero además de que lo que aprendan sea valioso. “Las demandas a la escuela y al profesorado por parte de la sociedad son cada vez más amplias, complejas y diversas, ello implica una formación y actualización permanente y pertinente para poder dar respuesta a los requerimientos que se les están planteando. Pero no solo esto, urge una transformación de los centros educativos de modo que se conviertan en lugares donde profesores y alumnos aprendan”. Fullan y Hargreaves, (1997).

La investigación que llevamos a cabo nos muestra la brecha entre el discurso y la

realidad, mientras que en la retórica se destaca la importancia de que los docentes colaboren, en la práctica no se sabe bien ni cómo ni para qué deben hacerlo.

Referencias

- Barraza. B. L. & Barraza. S. I.(2014). El colegiado y sus realidades. Ra Ximhai, vol. 10, núm. 5, julio-diciembre, 2014, pp. 467-480 Universidad Autónoma Indígena de México. El Fuerte, México.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (1997). ¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela? Sevilla, España: Publicaciones M-CEP.
- Gavilán, P. & Alario, R. (2010). Aprendizaje cooperativo: Una metodología con futuro. Principios y aplicaciones. Madrid: CSC.
- Hargreaves, A. (1996). Profesorado, cultura y posmodernidad. (Cambian los tiempos, cambia el profesorado). Ediciones Morata, S.L.
- Little, J. W. (1982). Norms of Collegiality and Experimentation: Workplace Conditions of School Success American Educational Research Journal, 19 (3), 325-340.
- Monereo, C. & Duran. D. (2002). Entramados: Métodos de aprendizaje cooperativo y colaborativo. Barcelona: Edebé.
- Robustelli, G. (s.f.). La importancia del trabajo colegiado en estas épocas educativas complejas. Recuperado de <http://portalsej.jalisco.gob.mx>.
- SEP. (1992 & 2003). Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal. México: Autor SEP. (s.f.). Propuestas para el desarrollo del trabajo colegiado en las escuelas normales. Disponible en: www.normalista.ilce.edu.mx.
- SEP (2009). Consideraciones para el trabajo colegiado. México: Autor.

Desarrollo del pensamiento histórico en la formación de docentes;
modelo curricular 2012

Eva Esmeralda Rodríguez López ⁴

⁴ Maestra en ciencias de la Educación, Docente-investigador, Escuela Normal de los Reyes Acaquilpan, esme_2540@hotmail.com

INTRODUCCIÓN

La implementación de un nuevo modelo curricular para la formación de docentes en educación comienza en el ciclo escolar 2011-2012, se vive la incertidumbre de lo desconocido, de la falta de capacitación de docentes para los nuevos cursos y sobre todo la puesta en marcha de programas de estudio que aún no eran los definitivos, pero que en su esencia llamaron la atención de docentes y estudiantes. Es así como se desarrolla el primer curso (piloto) de historia, Elementos para el estudio de la historia de la educación en México, curso que finalmente cambia su nombre; ahí comienza el interés por conocer más, el curso se presentaba ante todo una propuesta metodológica para acercarse a la historia de la educación como un campo especializado de la historia. En agosto de 2012, después de varios ajustes a los cursos de la malla curricular, así como la implementación de recursos para su desarrollo, se da a conocer el nuevo plan de estudios a través del Acuerdo 6491, los cursos de historia en la malla curricular son tres: Historia de la Educación en México, Educación histórica en el aula y Educación histórica en diversos contextos. Es el primer curso de historia el punto de partida; se pretende analizar la relación entre contenidos de aprendizaje, competencias disciplinares y actividades y estrategias de aprendizaje que desarrollan los estudiantes de primer grado y poder identificar y explicar cómo éstas relaciones pueden favorecer el desarrollo del pensamiento histórico.

La investigación, Desarrollo del pensamiento histórico en la formación de docentes; modelo curricular 2012, surge al visualizar como problema vacíos de información, en los cuales podríamos apoyarnos para dar explicaciones del porqué la enseñanza de la historia como disciplina aún no logra el desarrollo del pensamiento histórico, reconociendo que éste es el enfoque para el estudio de la historia como disciplina; tanto en el plan vigente (SEP, 2012), como en el de educación básica (SEP, 2011). En el primer plan de estudios se presenta y/o desglosa a través de los conceptos de segundo orden y en el segundo están expresados como competencias. Reconociendo los elementos anteriores, podemos visualizar como un problema importante para ser investigado. La metodología considerada toma el paradigma interpretativo (cualitativo, hermenéutico); que etimológicamente proviene de la palabra hermeneuein, que significa interpretar, comprender; el origen del término puede encontrarse en el siglo XVII cuando existía la necesidad de interpretar las sagradas escrituras y por la necesidad de establecer reglas apropiadas para esta interpretación;

hacia el siglo XIX, la hermenéutica evoluciona de un estatus de metodología filosófica a una filosofía del significado de todas las expresiones humanas.

Para desarrollar la investigación se toma como método la sistematización de experiencias; las técnicas de recolección de datos son la entrevista, el cuestionario y el análisis documental. La investigación se realizará durante el ciclo escolar 2016-2017, tomará como universo de trabajo a los 24 estudiantes de primer grado de la licenciatura en educación primaria de la Escuela Normal de los Reyes Acaquilpan, ubicada en el Municipio de la Paz; México, es una institución ubicada en el oriente del Estado de México, perteneciente a la zona conurbada a la Ciudad de México, la matrícula básicamente corresponde a estudiantes de los municipios cercanos como lo son Chimalhuacán, Nezahualcóyotl, Chalco, Ixtapaluca y Texcoco, la mayoría de los estudiantes provienen de escuelas preparatorias públicas establecidas en las comunidades donde está el domicilio de los estudiantes.

Para el desarrollo de la investigación, se han considerado dos criterios básicos: que ésta hay surgido de una necesidad (Schmelkes,

1998) académica y que sea factible de realizarse a través de los apoyos de la dirección escolar, ambos criterios se han cumplido. La dirección de la institución ha brindado todas las facilidades para su desarrollo, el acceso a las aulas, con los estudiantes, con el cuerpo académico, academias.

Algunos de los autores que darán soporte teórico a la investigación son: Bloch M. (1982), Vilar P. (1997), Sánchez A. (2006), Arteaga B. (1994, 2002, 2011), Galván L.E. (2003), Tranck D. (2010), Arredondo A. (2003), Civera A. (2008), Gonzalbo P. (2005), Hurtado, M. (2012), Canadine D. (2005), Camargo S. (2008). Se realizará la búsqueda de resultados de investigaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de la historia, así como de la formación de docentes. Las categorías analíticas que orientan el desarrollo de la investigación son: historia, enseñanza de historia, pensamiento histórico, competencia histórica y tiempo histórico.

El presente proyecto de investigación está integrado por los siguientes apartados:

Estado del conocimiento

Objeto de Investigación

Descripción del Problema

Justificación

Referentes Teóricos

Objetivos

Supuestos

Metodología

Delimitación Espacio-Temporal

Esquema de Trabajo,

Bibliografía

Cronograma.

ESTADO DEL CONOCIMIENTO

Existe una interminable lista de investigaciones sobre la historia y su enseñanza, sobre estrategias para abordar la disciplina, sobre análisis de planes y programas de estudio de la misma. Los planes de estudio para la formación de docentes (SEP, 1985, 1997, 1999) de los últimos 20

años han generado sobre todo investigaciones que se centran en el aprendizaje de los estudiantes, en la enseñanza de los docentes, en habilidades docentes, en general se han realizado un gran número de investigaciones que han puesto en acento en aspectos “didácticos” y han sido base de nuevas propuestas y que citan de manera recurrente. Los tiempos actuales exigen formas distintas de mirar a la historia como disciplina y en particular a la historia de la educación como un campo especializado de la historia.

La Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE), a través de la Comunidad de Historiadores ha generado investigaciones innovadoras y de amplio reconocimiento académico y que han dado soporte teórico y metodológico de la nueva propuesta curricular, es pretensión de quien escribe, compartir los resultados de la investigación y sumar una experiencia reciente de un modelo educativo vigente.

Para Arteaga y Camargo (2008), el pensamiento histórico coloca a los sujetos en el epicentro de la historia, como constructores de la misma, como síntesis y resultado de procesos en los que puede influir en mayor o menor medida. El pensamiento histórico se desarrolla en las escuelas y es resultado de trayectorias educativas formales que se llevan a cabo a través de varios años. La conciencia, conocimiento y pensamiento histórico no son procesos “naturales” (Sánchez, 2006), son resultado de aproximaciones sistemáticas y formales a la disciplina y por lo tanto son el resultado de ejercicios de construcción de sentido.

Al desarrollar una investigación que mira a la disciplina desde las formas de cómo desarrollan el pensamiento histórico los estudiantes de primer grado de licenciatura, la consideramos innovadora. Hacer investigación sobre un modelo curricular que es relativamente nuevo, da la posibilidad de llevar un adecuado seguimiento de resultados

y generar posibles propuestas de trabajo con los estudiantes.

OBJETO DE INVESTIGACIÓN

A través del tiempo se ha logrado identificar que generar pensamiento histórico tiene una profunda relación con las estrategias docentes, la historia ha transitado de grandes índices temáticos (Arteaga, 2011), índices de procesos y/o acontecimientos memorables, a otra centrada en el aprendizaje y aplicación de categorías y nociones analíticas susceptibles de ser aplicadas para comprender sus propios objetos de conocimiento. Para Arteaga (2011), se pasó de la pregunta ¿qué contenidos históricos deben abordarse en la escuela? a ¿Cómo lograr que en la escuela se aprenda historia como una forma de conocimiento específico? Lo anterior da la exacta pauta para determinar la conveniencia de realizar este trabajo de investigación, esto nos lleva a preguntarnos qué se pretende y podríamos entonces responder que se pretende analizar la vinculación entre las competencias disciplinares y las actividades de aprendizaje que desarrollan los estudiantes de primer grado y poder explicar cómo logran su pensamiento histórico.

La investigación se puede vislumbrar como trascendente pues dará cuenta de la aplicación del modelo curricular vigente, específicamente en el curso de Historia de la educación en México. Se está generando a partir de la aplicación del modelo curricular actual, representa un aporte teórico y documentará la experiencia particular de los estudiantes de primero de licenciatura al desarrollar su pensamiento histórico y a su vez será punto de partida de otras investigaciones. Los resultados de la misma posibilitan la generación de propuestas de trabajo y mejoras en el desempeño docente. La voz de los estudiantes documentada será de gran valía para la transformación de la práctica docente actual.

Las reflexiones anteriores permiten generar el siguiente planteamiento, que se traduce en la pregunta de investigación, mismo que orientará el desarrollo de la investigación: ¿Qué procesos siguen los estudiantes de primero de licenciatura para lograr su pensamiento histórico a partir de los contenidos de aprendizaje establecidos en el plan de estudios 2012?

DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA

Para García-Córdoba (2004) el problema de investigación puede ser un vacío de información respecto al objeto de estudio, el desconocimiento de un aspecto, una inconsistencia entre teoría y práctica o una información contradictoria, sin descartar como problema de investigación repetir un estudio que se realizó anteriormente con otros recursos en otras condiciones. Este planteamiento permitirá dar dirección al trabajo, en nuestro caso nuestro problema es analizar la vinculación entre las competencias disciplinares y las actividades de aprendizaje que desarrollan los estudiantes de primer grado y poder explicar cómo logran su pensamiento histórico.

El desarrollo del pensamiento histórico tiene que ver con un ejercicio cognitivo a través del manejo de conceptos organizadores, de recursos metodológicos, de nociones teóricas y el trabajo directo con fuentes primarias y secundarias. Los conceptos de segundo orden, suministran las herramientas necesarias para llegar a un ejercicio cognitivo que a su vez genere conocimiento, conciencia y pensamiento histórico, lo anterior se plantea porque representa una meta importante en la investigación; y es un problema porque los estudiantes se encuentran en una etapa muy temprana de todo el proceso.

El programa del curso Historia de la Educación en México (SEP, 2012), plantea la necesidad de que los estudiantes reconozcan a la Historia de la Educación como un campo especializado de la historia, como una

propuesta metodológica, que “hagan historia” y que fortalezcan su identidad profesional. Lograr los cuatro propósitos anteriores representa una tarea que requiere de una gran preparación del docente y de recursos suficientes para los estudiantes. La meta final es que a través de la vinculación de competencias disciplinares y actividades de aprendizaje, los alumnos logren su pensamiento histórico.

El trato a los alumnos debe ser adecuado, no se pueden medir a partir de un simple grupo de respuestas correctas, se debe valorar qué tan bien equipados están para participar en debates sobre nuestra historia, debates que en el caso de un país como México multicultural y diverso, sin dejar de lado que no tienen una buena relación con la historia, producto de experiencias poco gratas que en algunos data desde la primaria. Llevar de la mano a los estudiantes al desarrollo del pensamiento histórico es una tarea que requiere de grandes esfuerzos académicos, por la carga histórica de aprender historia memorizando datos duros.

Para Arteaga y Camargo (2008) el pensamiento histórico y la construcción de un comportamiento ético que, pensamos, debiera devenir del análisis del campo profesional como objeto de estudio histórico y que tiene que ver con que el individuo se asuma como un sujeto histórico cuyo comportamiento incide no únicamente en su momento de actuación o en su propio devenir personal, sino en la construcción del colectivo profesional al que pertenece y, desde luego, en la configuración de la sociedad de la que forma parte, así como

de aquella que llegará a las generaciones del futuro que habrá de devenir.

El análisis del plan de estudios vigente para la formación de maestros en educación primaria

(SEP, 2012) nos da la posibilidad de visualizar aspectos que son trascendentes en la formación inicial de los estudiantes que no solo lo preparan para un campo profesional sino para la vida, para su relación con la sociedad. Las competencias genéricas y disciplinares (en este caso de historia) se conjugan para la formación de docentes críticos y propositivos ante la sociedad.

JUSTIFICACIÓN

Reflexionar sobre el desarrollo del pensamiento histórico, de la historia como disciplina y como parte de la formación de los estudiantes de educación básica, debe partir de partir de una reflexión sobre su sentido (SEP, 2012), para ello se requiere conocer de los resultados de otras investigaciones, estados del conocimiento, artículos, bibliografía especializada.

La actual propuesta curricular tiene como prioridad reconocer un factor estructural fallido de otros currículos y remontar la fragmentación del conocimiento y el aprendizaje de procedimientos didácticos desvinculados o vacíos de contenido histórico.

Tanto el Plan de Estudios de la Educación Básica (SEP, 2011) como el vigente en la Formación de Maestros de Educación Básica (SEP, 2012) tienen doce principios pedagógicos, en los cuales las acciones docentes como planear, evaluar, organizar, etc.; deben desarrollarse mirando al aprendizaje como fin último y principal.

Dos cuestionamientos son necesarios para orientar la investigación: cómo desarrollar el

pensamiento histórico y a través de qué recursos; esto entonces, nos lleva a reconocer las prácticas cotidianas y tradicionales de modelos ya muy cimentados y de difícil modificación en la enseñanza de la historia; y además a esto se suma el aspecto de mayor importancia: el aprendizaje.

Para justificar el presente trabajo de investigación, partiremos de cuatro premisas sugeridas por García Córdoba (2004) y que permiten orientar el desarrollo de la misma.

La magnitud del problema, nos da cuenta de una estimación cuantitativa de personas y lugares en los que incide el vacío de la información del tema motivo de estudio. En este sentido hablamos de un grupo de 24 estudiantes de primer grado de licenciatura en educación (actores privilegiados).

Al hablar de la trascendencia del problema, nos referimos a las personas que se verán afectadas de no haber solución y/o información respecto al problema; la particularidad de ésta investigación radica en que es un fenómeno reciente y de no haber experiencias que lo documenten se quedarán sin información, en un contexto cercano, todos los estudiantes que cursen el presente plan de estudios en la Escuela Normal de los Reyes Acaquilpan.

La factibilidad del problema, enuncia la posibilidad de realizar el estudio por recursos y apoyos al mismo, en ésta investigación se cuenta con los recursos mínimos indispensables y con el apoyo de la dirección escolar.

Finalmente la Vulnerabilidad del problema hace referencia a la posibilidad de solución a una cuestión dada, en este apartado es justamente donde se busca proponer formas distintas que coadyuven a lograr lo expuesto en el programa del curso ya mencionado.

REFERENTES TEÓRICOS

Para acercarnos a la historia como disciplina necesariamente realizaremos un recorrido por la Teoría de la Historia, aquella que nos

permite reconocer las definiciones, conceptos, interpretaciones y sentidos que tiene la disciplina; hasta llegar a la llamada Educación Histórica (Seixas & Peck, 2011), donde los estudiantes llegan a comprender la historia como una manera de investigar desde la disciplina.

Arteaga (2011) reflexiona sobre el problema de la educación histórica y en el caso particular de México, asegura que la historia ha ocupado un lugar estratégico en los momentos de fundación del Estado Mexicano o en las coyunturas en las que éste estuvo en riesgo, en cambio, en los periodos de paz relativa, la historia pareció perder importancia e incluso fue borrada de los programas oficiales. Su inclusión y exclusión de los planes de estudio de la educación básica ha generado acalorados debates públicos, pero en todos los casos en los que hemos podido documentarlos, éstos se han centrado en los contenidos y en la enseñanza. Sólo en la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) iniciada en 2000, aparecen referencias explícitas al trabajo con fuentes primarias y al manejo de algunas categorías disciplinarias, como elementos centrales para el aprendizaje de los contenidos curriculares de la asignatura. No obstante, la sola mención de estos elementos en el contenido curricular no implica su atención y desarrollo en las aulas. Para que una reforma opere es necesaria la participación activa de los sujetos que la realizarán, es decir, los alumnos y sus maestros, ambos protagonistas de los procesos educativos formales.

En nuestro país el reto sigue siendo el de remontar los viejos debates sobre si ciertos personajes, momentos o sucesos deben aparecer o no en los distintos programas de estudio de los diversos niveles educativos para situar la discusión en tópicos que tienen que ver con una comprensión cada vez más fina y sistemática de cómo se aprende historia y cuáles son las mejores prácticas docentes que apoyan dicho aprendizaje.

Para ello, resulta urgente abordar la historia situada en las aulas como objeto de estudio, entonces veremos que ésta constituye una ecuación compleja susceptible de debate cuyos componentes ignotos interpelan lo mismo al investigador que al formador de docentes y a los propios docentes.

En el caso de México los debates públicos sobre la historia situada en las aulas corrieron por dos vías paralelas. Por una parte, algunos actores seguían discutiendo los contenidos de un largo índice cronológico. Por otra, académicas como Josefina Mc Gregor (1970), Victoria Lerner (1990 – 1997), Luz Elena Galván y Mireya Lamóneda (1998), Frida Díaz Barriga (1998), Eva Tavoada (1999) y Andrea Sánchez Quintanar (2002; 2006), abordaron cuestiones que se referían al aprendizaje de la historia y a su didáctica.

Recientemente las investigaciones se situaron en los puntos nodales de la educación histórica al considerar las prácticas docentes basadas en el conocimiento de la disciplina y en sus recursos metodológicos así como los conocimientos ya consolidados sobre el desarrollo del pensamiento y la conciencia histórica. (Plá 2005), (Camargo, 2008), (Arteaga y Camargo 2009).

Dentro del trabajo de investigación, las categorías analíticas así como las subcategorías, se convierten en elementos clave ya que son las que permiten darle sentido a la investigación, podemos aclarar qué queremos conocer, qué tipo de conocimientos deseamos lograr. Poder articular categorías con sujetos, procesos, temáticas; acotar con claridad lo que vamos a investigar. La definición de categorías analíticas es un primer gran paso para la realización de nuestro trabajo, mismas que aparecen en el apartado correspondiente Para Arteaga y Camargo (2008), otro conjunto de cuestiones que emergen del contexto epistemológico tienen que ver con los retos que implica el situar la historia en las aulas como una disciplina (que para la SEP

representa parte de los propósitos fundamentales de los cursos de esta disciplina) que dispone de un lenguaje y una lógica propias y que hace uso de herramientas y recursos específicos para generar nuevos conocimientos.

Derivados de estos esfuerzos hoy en día hemos visto aparecer reportes de investigación que nos invitan a repensar teóricamente procesos que en el pasado hicieron parte de lo que se conoció como *enseñanza de la historia; didáctica de la historia, aprendizaje de la historia o historia escolar*. Esta reformulación implica la necesidad de situar los núcleos duros del debate más en los procesos de aprendizaje que en la tarea de *enseñar*; más en el plano del desarrollo autónomo que desde la heteronomía; más en el lugar del pensamiento abstracto que en el sitio de la mecanización y la reproducción.

Bajo esta lógica, autores como Schulman, Wineburg, Lee y Seixas han llevado a cabo investigaciones (2005, 2001, 1993, 1997, 1998, 2003, 1993) que intentan descifrar los complejos procesos que permiten a los sujetos adquirir una conciencia histórica, internalizar las claves del pensamiento histórico.

La conciencia histórica, como lo propone Sánchez (2006) implica:

La noción de que todo presente tiene su origen en el pasado

La certeza de que las sociedades no son estáticas sino que cambian y se transforman de manera constante y permanente por mecanismos intrínsecos a ellas, independientemente de la voluntad de los individuos que las integran.

La noción de que, en esa transformación, los procesos pasados constituyen las condiciones del presente.

La convicción de que yo –cada quien-, como parte de la sociedad, tengo un papel en el proceso de transformación social y por tanto, el pasado me constituye, forma parte de mí, hace que yo –mi ser social-, sea como es.

La percepción de que el presente es el pasado del futuro, que yo me encuentro inmerso en todo ello y, por tanto, soy parcialmente responsable de la construcción de ese futuro y la certeza de que formo parte del movimiento histórico y puedo, si quiero, tomar posición respecto a éste; es decir, puedo participar, de manera consciente, en la transformación de la sociedad.

Fontana (2008) al referirse a los docentes de historia, entre quienes se incluye, sostiene que nuestra función... no debe ser la de inculcarles a nuestros alumnos una serie de verdades establecidas sobre el pasado, sino la de alimentar sus mentes, no sólo con conocimientos históricos concretos para que puedan operar con ellos, sino contribuyendo a formar un sentido crítico que les lleve a entender que son ellos quienes deben utilizar este aprendizaje para juzgar, con la experiencia adquirida, el paisaje social que les rodea, sin admitir que se les diga que es el producto de una evolución lógica, natural e inevitable, y que debe, por tanto, aceptarse sin discusión, crítica ni resistencia.

Para Fontana (2008) la historia no es el relato más o menos bien organizado sobre una serie de contenidos (pasajes, eventos, sucesos que hay que aprender) sino ante todo un método que nos permite mirar con otros ojos nuestro propio entorno social, lo que implica como decía su maestro Vilar (1997), “pensar históricamente”.

Visto así, el papel de quienes enseñan historia en esta tarea de ayudar a formar una conciencia crítica es mucho más importante de lo que habitualmente se piensa pues tiene que ver con seleccionar como objetos relevantes y dignos de estudio, como *hechos históricos*, no sólo los que se refieren a la vida del Estado y elige como protagonistas a los gobernantes, a los políticos y a los que se suele calificar como “personajes ilustres”, sino aquellos en donde estamos presentes los más: los profesores y las profesoras, los niños y los jóvenes, los indígenas y su antigua

palabra. Una historia en la que tiene cabida tanto los hombres y las mujeres comunes y corrientes como su vida cotidiana.

Estamos de acuerdo con Arteaga y Camargo (2008) cuando aseguran que en una enseñanza de la historia que aspire no tanto a acumular conocimientos como a enseñar a pensar, a dudar, a conseguir que nuestros alumnos no acepten los hechos que contienen los libros de historia como si fuesen datos que hay que memorizar, certezas como las que se enseñan en el estudio de las matemáticas, sino como opiniones e interpretaciones que se pueden y se deben analizar y discutir.

En este sentido, la historia y con ella la historia situada en las aulas, no puede limitarse a la mera reproducción de una narrativa construida de antemano (con mayor o menor validez y apego a la verdad) sino que debe orientarse al desarrollo del pensamiento y la conciencia histórica. Porque, como afirman Lee y Ashby (2000), que la historia es mucho más que cualquier narrativa porque la historia es una disciplina compleja con sus propios procedimientos y estándares para elaborar conocimientos válidos sobre el pasado y sus múltiples relaciones con el presente.

Bajo esta perspectiva, el conocimiento histórico situado en las aulas debe ser abordado con rigor y profundidad para ser comprendido y desarrollado. Es decir, la tarea de la educación histórica es promover una comprensión cada vez más profunda sobre la naturaleza de la disciplina al mismo tiempo que aprender sobre el pasado y las huellas de éste en la vida actual.

Definido así, el pensamiento histórico que se pretende desarrollar en el terreno educativo (con distintos niveles de profundidad, hondura y destreza de acuerdo con los niveles en que esté organizado el sistema escolar formal) comprende una serie de conocimientos, nociones y concepciones que pretenden lograr que los alumnos de licenciatura en su formación inicial, reconozcan que el presente no es fortuito ni causal sino producto de una

historia que hunde sus raíces en el pasado y que se expresa, como un componente vivo, a través de rastros, huellas y registros que nos implican y explican.

Este reconocimiento se refiere también al hecho de que la relación entre el pasado y el presente se puede conocer y comprender a través de la historia como una disciplina que posee una lógica propia susceptible de ser aprehendida pero no de manera “natural” o espontánea, sino mediante ejercicios de abstracción.

Finalmente, el pensamiento histórico coloca a los sujetos en el epicentro de la historia, como constructores de la misma, como síntesis y como resultado de procesos en los que puede influir en mayor o menor medida. Ahora bien, como han demostrado las investigaciones realizadas a lo largo de varios años por diversos especialistas (que ya hemos referido antes), generalmente, el pensamiento histórico se desarrolla en las escuelas y es resultado trayectorias educativas formales que se llevan a cabo a lo largo de varios años.

Estas trayectorias implican el acercamiento de los estudiantes a la historia como disciplina formal y se apoya en la adquisición y desarrollo tanto de *nociones organizadoras* como de su aplicación en la explicación de procesos concretos, nos remite en el mejor sentido posible, a la noción de *desarrollo del pensamiento histórico* pues nos permite valorar la manera en que cambian las concepciones de los estudiantes respecto de la historia así como la forma en la que manejan evidencias (fuentes primarias) para avanzar en términos de profundidad y abstracción. Es decir, el conocimiento, el pensamiento y la conciencia histórica no son procesos “naturales” que se produzcan espontáneamente o que se puedan derivar del sentido común o de experiencias de vida sino que son el resultado de aproximaciones sistemáticas y formales a la disciplina y por lo tanto son el resultado de ejercicios de construcción de sentido. Estas

aproximaciones, en el terreno de las aulas involucran a la educación histórica.

La formación histórica de los docentes de educación básica tiene como fundamento tres ejes interrelacionados: El histórico, el de educación histórica en las aulas y el de investigación para la innovación.

El *Eje Histórico* se refiere al dominio de la historia (y de la historia de la educación) como una disciplina específica con sus propias definiciones, interrogantes, objetos de estudio y formas de argumentación y validación. En este eje se trabajan definiciones básicas que intentan dar respuesta a preguntas tales como: ¿Qué es la historia? ¿Para qué se hace historia? ¿Qué historia situar en las aulas y con qué propósitos formativos? En el entendido de que las aproximaciones a estas cuestiones de diversos paradigmas historiográficos y, en general, tienden a mantenerse como espacios de discusión abiertos sin posibilidades de cierre definitivo.

En otras palabras, el *Eje Histórico* permite realizar un propósito central de la educación histórica, la comprensión del pasado y sus complejas relaciones con el presente.

El segundo eje: *Educación Histórica en el aula*, nos lleva a situar a la historia en el terreno de las aulas para propiciar procesos formativos que le brinden a los maestros y los estudiantes, un conjunto de conceptos ordenadores que les permitan interrogar, formular hipótesis, identificar y emplear fuentes primarias (como registros y evidencias del pasado) para validar sus argumentos, corroborar sus hipótesis y debatir (en comunidad) sus conclusiones.

El tercer eje *Investigación para la Innovación en la Educación Histórica*, que en realidad tiene un sentido transversal, implica el empleo permanente de la mirada y los instrumentos de la investigación educativa para detectar en los procesos cognitivos de los estudiantes, elementos susceptibles de ser transformados para la mejora, evaluando sistemáticamente.

Un apartado importante es el conceptual, del cual se derivan las *categorías analíticas* y *subcategorías* y que a continuación se presentan:

Categoría Principales:

1. Historia.
2. Enseñanza de la historia.
3. Pensamiento histórico.
4. Competencia histórica.
5. Conceptos de segundo orden (evidencia, relevancia, tiempo histórico cambio y continuidad; empatía y causalidad)

Subcategorías:

1. Aprendizaje.
2. Reforma curricular.

Los documentos básicos de trabajo son:

1. Acuerdo 592. Por el que se establece la Articulación de la Educación Básica. 19 de agosto de 2011.
2. Reforma Integral para la Educación Básica. Diplomado para maestros de Primaria.
3. Acuerdo 649 por el que se establece el Plan de estudios para la formación de Maestros de Educación Primaria. Diario Oficial de la Federación. 20 de agosto de 2012.
4. Reforma Curricular a la Educación Normal. Documento de Trabajo. DGESE
5. Curso: Elementos para el estudio de la historia de la educación en México (Programa Piloto).
6. Curso: Historia de la Educación en México (programa reformulado y definitivo)

OBJETIVOS

Objetivo general.

Analizar el desarrollo del pensamiento histórico de los estudiantes de primer grado de licenciatura en educación primaria a través del manejo de conceptos de segundo orden en actividades de aprendizaje del curso de Historia de la educación en México dentro de su formación inicial

Objetivos específicos.

Identificar contenidos de aprendizaje abordados a través de conceptos de segundo orden y reconocer su impacto en el desarrollo del pensamiento histórico de los estudiantes de primer grado de licenciatura.

Explicar el tratamiento de fuentes primarias y secundarias a partir de herramientas cognitivas correspondientes a conceptos de segundo orden a fin de identificar áreas de oportunidad en el desarrollo del pensamiento histórico.

SUPUESTO

El desarrollo del pensamiento histórico de los estudiantes de primero de licenciatura de la Escuela Normal de los Reyes Acaquilpan se logra a través del manejo un conjunto de conceptos ordenadores que les permitan interrogar, formular hipótesis, identificar y emplear fuentes primarias para validar sus argumentos, corroborar sus hipótesis y debatir sus conclusiones.

METODOLOGÍA.

La metodología cualitativa se caracteriza por ver las cosas desde el punto de vista de las personas que están siendo estudiadas, el papel del investigador es entender e interpretar qué está sucediendo y ello se convierte en una tarea difícil.

Existen tres criterios que permiten evaluar y dar seguimiento a las investigaciones del tipo cualitativo:

1. *La credibilidad.* Nos permite ver como los resultados de una investigación son verdaderos para las personas que fueron estudiadas y para otras personas que tienen que ver con el fenómeno estudiado. Para poder captar lo cierto o verdadero que expresan las personas requiere de un compromiso y cercanía del investigador que permitirá una mayor certeza en los resultados.
2. *La confirmabilidad.* Es la habilidad de otro investigador de seguir la ruta de lo que el investigador original ha hecho, es necesario

un registro y documentación completa de las decisiones e ideas que el investigador haya tenido en relación con el estudio.

3. *La transferibilidad.* Se refiere a la posibilidad de extender los resultados del estudio a otras poblaciones, de acuerdo a la claridad y certeza de lo documentado en la investigación, permitirá que se pueda transferir a otros contextos y situaciones.

El término metodología designa el modo en que enfocamos los problemas y buscamos las respuestas, para otros autores como García Córdoba (2004) es un conjunto de métodos y que para el caso de la investigación cualitativa se debe denominar procedimiento. Para este estudio y de acuerdo a las ciencias sociales, es la manera de realizar la investigación.

La metodología cualitativa es más que recoger datos.

Es inductiva, se desarrollan conceptos partiendo de los mismos datos, se sigue un modelo de la investigación flexible.

El investigador va al escenario y está en permanente contacto con las personas, estudia a las personas en el contexto e su pasado y en el momento que se encuentran.

El investigador interactúa con los informantes de un modo natural y no intrusivo.

Se trata a las personas en un marco de referencia de ellas mismas.

No hay situaciones sobreentendidas. Todo es tema de investigación.

Se siguen elementos que orientan y no necesariamente reglas.

Para el desarrollo del trabajo de investigación se presenta el siguiente esquema que describe el paradigma, la finalidad, la metodología y las técnicas básicas de recogida de datos que se utilizarán para el desarrollo de la investigación.

DELIMITACIÓN ESPACIO-TEMPORAL.

La investigación se realizará durante el ciclo escolar 2016-2017, tomará como universo de trabajo a los 24 estudiantes de primer grado

de la licenciatura en educación primaria de la Escuela Normal de los Reyes Acaquilpan, ubicada en el Municipio de la Paz; México. La dirección de la institución ha brindado todas las facilidades para su desarrollo, el acceso a las aulas, con los estudiantes, con el cuerpo académico y academias.

ESQUEMA DE TRABAJO.

Para desarrollar la investigación se presenta un índice tentativo:

Apartado Metodológico.

Capítulo 1 Marco teórico y referencial

Teoría de la historia, interpretaciones, conceptos y sentido de la disciplina.

La historia en los planes y programas de estudio de educación básica en el marco de la Reforma Integral de la Educación Básica.

La historia en el Plan de Estudios 2012

Enfoque de la historia en la educación básica y licenciatura.

La historia de la educación como disciplina.

Competencias disciplinares dentro del plan de estudios.

Concepciones sobre la enseñanza de la historia.

Investigación en historia de la educación: paradigmas.

Capítulo 2 Desarrollo del pensamiento histórico en los estudiantes.

Análisis histórico.

Conceptos de Segundo Orden.

Evidencia.

Relevancia.

Permanencia.

Tiempo Histórico, cambio y continuidad.

Empatía y Causalidad.

Fuentes primarias.

Capítulo 3 Análisis y sistematización de la información

Del trabajo de campo a la triangulación de información.

Conclusiones

Bibliografía.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Arteaga, B. (1994). Los caminos de Clío. En: Cantón, V. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- _ (2002) *A gritos y sombrerazos: historia de los debates sobre educación sexual en México (1906-1946)*. México: UPN-Porrúa
- _ (2011) *Bibliografía comentada de la historia de la educación en México*, SEP, México
- Canadine. D. (2005) *¿Qué es la historia ahora?* Granada: Universidad de Granada.
- Carretero, M. *Aprender y pensar la historia*. Educación. Agenda Educativa.
- Civera, A. (2008) *La escuela como opción de vida. La formación de maestros normalistas rurales en México, 1921-1945*. El Colegio Mexiquense.
- Diario Oficial de la Federación (2012). Acuerdo 649 por el que se establece el Plan de estudios para la formación de maestros de educación primaria.
- Galván, L. E. Quintanilla y Ramírez (2003). *Historiografía de la educación. La investigación educativa en México*. COMIE.
- García Córdoba F. (2004). *La tesis y el trabajo de tesis*. Limusa. México.
- Galván, L.E.AI.(2010)*Las disciplinas escolares y sus libros*. México: CIESAS.
- Hurtado, M. (2011) *Fuentes primarias y secundarias en la construcción del conocimiento histórico*. Reforma Curricular. DGESPE.
- Lee P. & Ashby P. (2000). *Progression in Historical Understanding among students age 7-14*, NY. USA: NY University Press.
- Meneses, E. (2001). *Tendencias Educativas oficiales en México (1821-1988)*. Cinco Volúmenes. Universidad Iberoamericana.
- Sánchez Quintanar, Andrea (2006). *Reencuentro con la historia. Teoría y praxis de su enseñanza en México* (Tesis Doctorado). México: Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Filosofía y Letras.
- Schmelkes C. (1998). *Manual para la presentación de anteproyectos e informes de investigación* (Tesis). Edit. Oxford University Press. Nueva York y Londres
- SEP (2011). *Plan de Estudios de Educación Básica*.
- SEP. (2012) *Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria*.
- SEP (2012) *Curso: Elementos para el estudio de la historia de la educación en México*.
- SEP (2012) *Curso: Historia de la educación en México*.
- Tanck, D. (Coord.). (2010). *Historia mínima. La educación en México*. México: El Colegio de México 2010.
- Vilar, P. (1997). *Pensar históricamente*. Barcelona: Crítica.

Los Retos del futuro Docente ante la Reforma Educativa

Cárdenas Murillo Jessica Viridiana
García Esquivel Dianey Valeria

RESUMEN

La sociedad vive en una retroalimentación continua, respecto al ámbito docente somos creadores de nuestra propia realidad, llevamos al tangible presente nuestras emociones, conocimientos, saberes y ayer. Pero todo luce borroso, ante las nuevas políticas educativas, como si muy en el fondo no hayamos aprendido la lección de nuestras experiencias, confiamos en que las acciones del ámbito externo son ajenas a nosotros, cuando en realidad las hemos provocado de forma consciente o inconsciente. Por ello en la presente ponencia se aborda de manera específica dos cuestionamientos ¿qué significa ser docente? y ¿cuáles son los retos del futuro docente? La reflexión sobre el futuro docente se plantea desde dos planos, por una parte, desde lo revisado en el curso el sujeto y su formación y por otra la construcción se realiza el futuro docente dentro del contexto de la Escuela Normal de los Reyes Acaquilpan. La presente ponencia parte de documentar la óptica del estudiante normalista. Durante la formación como estudiantes normalistas dedicando gran parte de la trayectoria académica a realizar trabajos, proyectos y vivenciar experiencias significativas que potencien las competencias genéricas y profesionales necesarias para favorecer el perfil de egreso. Estos productos de aprendizaje permiten reflexionar y analizar los retos actuales que implica ser docente.

Palabras claves: retos, futuro docente, reforma educativa.

INTRODUCCIÓN

Los seres humanos viven en constante evolución y de la misma forma se busca ser lo más humanamente posible de ahí es de donde se derivan los cambios que ha sufrido la sociedad, como por ejemplo la igualdad y democracia, otorgamiento del voto a la mujer, el inicio de una educación formal, entre muchos otros pero de la misma forma se puede mencionar los derechos y obligaciones de los niños los cuales ante la Ley de la República Mexicana deben ser menores de 18 años. Este cambio en la historia funge como eje central de la educación actual, ya que en tiempos pasados la educación era como hoy día nombramos “tradicional” en donde normalmente los profesores transmitían frente a su clase todos sus conocimientos y no proporcionaban la oportunidad de la creación del conocimiento, en esta etapa de la educación los alumnos comúnmente aprendían mediante la memorización todos los contenidos de las lecciones presentadas en sus libros de texto y en muchas ocasiones no se profundizaban estos conocimientos.

Con ello surge la necesidad de reformar el sistema educativo para concretar los conocimientos que se deben enseñar dentro de las aulas, con la finalidad de localizar las estrategias que funcionen para mejorar la calidad educativa. Este planteamiento surge aproximadamente en los años 90' que de acuerdo a Barriga (2016) se entiende como la primera etapa de un proyecto global para la educación, donde:

“Una reforma se basa generalmente en la modificación de planes y programas de estudio, además de cambios en la normatividad que oriente el trabajo docente, cambios en la gestión del sistema educativo y en los medios que utiliza la educación para trabajar con los estudiantes” (pág.17).

Sin embargo, en México se está viviendo una problemática en torno a la “Reforma Educativa”, esta no ha sido la primera que ha existido en el país, pero lo que la diferencia de las demás es la gran controversia que ha provocado, pues el enfoque se está mezclando con una situación laboral.

La reforma educativa también integra a los alumnos de educación normal actual, ya que

se están formando con los lineamientos de dicha reforma y por lo tanto el profesorado que se encuentra laborando debe adquirir las actualizaciones correspondientes. Ante esto tanto docentes como futuros docentes deben realizar un examen de oposición el cual determina los conocimientos pedagógicos alcanzados y que son solicitados por dicha reforma. Mientras el docente que se encuentra ejerciendo busca estrategias de actualización, el alumno normalista tendrá cierta ventaja ante la reforma ya que su formación se basa en el plan de estudios que tiene inmersas las características que debe adquirir, como es el enfoque basado en competencias y en el aprendizaje centrado en el alumno, el cual Barriga (2016) lo retoma como la segunda etapa del proyecto global mencionado anteriormente que se está viviendo en la primera década del siglo XXI.

El enfoque basado en competencias señala que el alumno normalista al egresar constituye el elemento referencial y guía para la construcción del plan de estudios, se expresa en dichas competencias que describen lo que el egresado será capaz de realizar al término del programa educativo y señala los conocimientos, habilidades, actitudes y valores involucrados en los desempeños propios de su profesión. (SEP.2012).

Las competencias se encuentran divididas en competencias genéricas y competencias profesionales, las primeras expresan desempeños comunes que deben demostrar los egresados de programas de educación superior, tienen un carácter transversal y se desarrollan a través de la experiencia personal y la formación de cada sujeto lo cual es adquirido a través de la metacognición y experiencias de cada alumno.

Mientras que las competencias profesionales expresan desempeños que deben demostrar los futuros docentes de educación básica, permitirán al egresado atender situaciones y resolver problemas del contexto escolar;

colaborar activamente en su entorno educativo y en la organización del trabajo institucional, éstas se adquieren a través de las prácticas profesionales suscitadas dentro de una institución educativa y los fundamentos teóricos analizados en los cursos.

A lo largo de diferentes cursos que integra el trayecto formativo de prácticas profesionales, se van adquiriendo experiencias que son enriquecedoras para el docente en formación ya que se va visualizando la vida escolar vista como docente y no como alumnos o como alguien externo a la educación, dentro de esta visualización el docente en formación va identificando las situaciones favorables o poco favorables ante su situación laboral; dentro de las experiencias visualizadas, se identifica una serie de factores que permiten hacer una comparación de cómo era visto el docente en tiempos anteriores y en la actualidad.

SUSTENTACIÓN

Un factor importante que rodea el trabajo del docente es la cultura mexicana y como esta tiene gran influencia en la educación, después de la guerra de independencia suscitada en el año 1810, México fue un país completamente católico en su mayoría, por lo tanto todas las personas allegadas a la religión como curas, sacerdotes, obispos y monjas contaban con una gran autoridad sobre el pueblo ya que al ser representantes del buen camino todo lo dicho por ellos era visto y valorado como lo mejor para todos aunque sus opiniones y puntos de vista en ocasiones no fueran las más idóneas, inclusive la infraestructura de las ciudades o pueblos consistían principalmente en una gran iglesia o catedral que figuraba como centro de gran relevancia social, en donde todos los habitantes asistían a las misas y ceremonias religiosas, a un costado normalmente se ubicaban las escuelas de educación formal que son representativas del conocimiento, de la misma forma al igual que los representantes de la iglesia católica los “maestros” eran visualizados en aquel tiempo

como una fuente de sabiduría pura, por lo tanto era de suma importancia su opinión al respecto de algunas situaciones que se presentaran.

Se retoma lo anterior principalmente porque el profesor en tiempos anteriores contaba con el pleno permiso tanto de los padres de familia como el de las autoridades para “educar” a los alumnos a un sin importar que para lograr aquel propósito tuvieran que apoyarse de algunos castigos, que consistían principalmente en “dar una lección al alumno”, ya que el concepto de educación no era basado en conocimientos científicos, sino de conocimientos religiosos o que sirvieran para “disciplinar” al alumno y que fuera mejor individuo ante la sociedad.

Lo anterior, nos permite comprender que el oficio del profesor se encuentra en un cambio constante, en este aspecto se habla de una transformación, y el principal factor es la globalización, que se encarga que todas las culturas del mundo se encuentren relacionadas entre sí, y se vaya creando una era, donde las nuevas generaciones compartan sus ideales de “educación” a través de las Nuevas tecnologías. Esto ha provocado una diversidad de cambios en el profesorado que en la actualidad dicha figura se ha visto denigrada por la sociedad, por una serie de circunstancias principalmente políticas.

Dichas circunstancias provocan un malestar docente, que va desde la falta de apoyo por padres de familia, los medios de comunicación encargados de difamar el quehacer docente ocasionando una represión que a su vez suscita tensión para el docente no solo en un campo laboral sino también dañando su integridad física

El contexto anterior fue parte de los temas vistos a lo largo del curso del sujeto y su formación profesional, en el primer semestre de la Licenciatura en Educación Primaria; además que es una recopilación de lo aprendido durante el primer año de

licenciatura, que permitió tener una breve introducción acerca de la labor docente.

Dicha introducción permite que el alumno normalista reflexione de manera profunda las razones y los motivos por el cual decidió formar parte del cuerpo magisterial y valorar las expectativas las percepciones e ideas que el sujeto, como lo marca el curso, tiene respecto a la profesión del docente actual, que hace referencia a las exigencias sociales que han ido cambiando de acuerdo a las a las transformaciones que ha sufrido el país es por ello que el alumnado perteneciente al primer semestre se ve envuelto en una serie de situaciones necesarias para reforzar su decisión profesional y que el curso se convierte en un punto referencial que para comprender implica formarse como docente en este nuevo ciclo.

Sin duda las unidades que se desarrollaron en dicho curso, fueron de suma importancia, ya que, en la primera, es básica para comprender lo visto a lo largo del semestre, puesto que permitió conocerse como ser humano, y reconocerse como futuro docente, comprendiendo el ¿Por qué? De nuestra elección de dicha profesión. En la unidad II del curso marca un punto clave en elección docente puesto que se da a la tarea de una investigación más concreta en relación a los malestares que enfrentan los actuales docentes, así como las presiones en el profesorado y las problemáticas más comunes que enfrentan las instituciones educativas. Principalmente se menciona la postura que toma el gobierno de la República ante la reforma educativa como un cambio y mejora de la educación en el país, en comparación de la postura de los docentes se opone totalmente a dicha reforma puesto que principalmente se ven afectados sus derechos cómo trabajadores de una institución pública, lo cual provoca consecuencias poco benéficas para el profesorado, ejemplo de ello es un gran fenómeno ocurrido en el mes de julio del presente año, en el estado de Oaxaca en

donde se vieron implicados algunos profesores pertenecientes al mismo estado y granaderos ese conflicto causó al levantamiento de docentes en algunos otros estados del país mediante manifestaciones con el objetivo principal de oponerse a la reforma educativa.

Lamentablemente estas manifestaciones se vieron contenidas por el gobierno de la República causando una gran indignación tanto nacional como internacional ya que la reforma intenta acortar al máximo los derechos laborales de los docentes.

El ejemplo mencionado provocó un malestar aún mayor, ya que parte de la sociedad desconocía las razones por la cual se realizó dicho movimiento se llevó a cabo y realizó estigmas hacia el profesorado, que afectan profesional y a nivel personal de un docente, y que siguen contribuyendo a la denigración de la profesión.

El tipo de fenómenos mencionados, el alumno normalista los puede comprender más a fondo, gracias a los conocimientos que adquirió en dicho curso, complementando con la teoría recopilada en otros cursos de la malla curricular que comprende el primer semestre, y esto nos conlleva a mencionar una unidad que fue esencial para entender los fenómenos sociales que se vivieron y se presencian actualmente, y es la unidad III.

La unidad número III indica las decisiones políticas en relación a la docencia, todo ello vinculado a lo suscitado durante el tiempo actual. Se emerge un gran movimiento nacional democrático en apoyo al magisterio. La reforma busca la estandarización de la evaluación docente sin tomar en cuenta el contexto en donde normalmente se desarrolla el Banco Mundial, ya que figura como un principal impulsor de la evaluación aplicada a algunos docentes.

El sistema educativo implica al gobierno de la República, la infraestructura, a los docentes, a los alumnos y a los planes y programas de

estudio de educación básica. En todo ello los medios de comunicación han fabricado a un solo culpable de la calidad educativa y éstos son los profesores que se visualizan como los responsables de la educación en el país.

REFLEXIONES FINALES

El curso del sujeto y su formación profesional permitió entender el deber histórico de algunos aspectos significativos que han acontecido alrededor del profesor y que hoy es importante hablar de los retos que implican como futuros docentes. Comprender el antes justamente en donde se toma la elección de pertenecer al sistema educativo, el durante, pues en esta etapa visualizamos el entorno profesional actual y valoramos los aspectos favorables y desfavorables de la labor docente. Y lo anterior permite comprender los retos que nos implica, como futuro docente; dado que la formación profesional debe atender también los requerimientos derivados de lo que se denomina la sociedad de la información y de las tecnologías; la integración al fenómeno de la globalización y el análisis de su impacto en diversos ámbitos; la atención a la diversidad y la preocupación por alcanzar la excelencia académica (Martínez, et. al. 2002).

Bibliografía

- Barriga, A.D (2016). La reforma integral de la educación básica perspectivas de docentes y directivos de primaria. Primera 1° edición ISSUE UNAM México.
- Izarra, D; (2006). Ética en la Formación Docente.
- Laurus, 12() 9-22. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76102102>.
- SEP, (2012). Plan de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria. Disponible en: http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepri/malla_curricular Fecha de consulta. 22 de Julio de 2016.

Aprender a pensar a través de la tutoría; un enriquecimiento de
habilidades y capacidades intelectuales

Francisco Nájera Ruiz ⁵

⁵ Dr. en Educación, Docente-Investigador, Escuela Normal de los Reyes Acaquilpan,
francisconajera10@yahoo.com.mx

Resumen

La tutoría se convierte en un recurso importante para incorporarla al trabajo cotidiano en la formación de docentes. Ante las diversas interpretaciones y prácticas, y en ocasiones con resultados de poca significatividad, se proyecta y se lleva a cabo una propuesta integral enfocada al alumno, como una prioridad del programa de tutoría. Se basa en el enriquecimiento de los conocimientos, habilidades, actitudes y valores involucrados de los desempeños propios de su profesión. Entre los resultados, se coadyuvó al enriquecimiento de las habilidades y capacidades para expresar de forma oral y por escrito ideas, opiniones, procesos de investigación, reflexiones en torno al trabajo académico. Se avanzó en el desarrollo de habilidades intelectuales específicas. Se acercó al tutorado a la realidad imperante en aspectos sociales, económicos y políticos, enunciados y concretados en un código lingüístico: *la cultura del sujeto*.

Palabras clave:

Tutoría académica mediada, habilidades cognitivas, cultura del sujeto.

Planteamiento del problema

La función de tutoría en la formación de docentes supone un cambio en el rol realizado por los docentes. En general, poco perfil tienen para la función de tutoría. Varias experiencias e intervenciones de los tutores se han enfocado a cuestiones de organización, información y apoyo a los docentes en formación, y poco se han enfocado al ámbito académico. En el desempeño académico de los docentes en formación, existen reportes y estadísticas donde se denotan algunas carencias en los estudiantes respecto a su desempeño en varias habilidades intelectuales. Resultados de los diferentes exámenes de conocimiento y comprensión aplicados a los estudiantes han sido poco satisfactorios. Ante los resultados y desempeño de los docentes en formación es oportuno enfocar la función de la tutoría a otros ámbitos más educativos.

Justificación

Ante las diferentes interpretaciones, escasa búsqueda de información conceptual del significado del término: tutoría es necesario y oportuno unir los preceptos descritos y sugeridos por diferentes investigadores e

instituciones educativas, con un modelo de innovación para la función de la tutoría en la formación de docentes, y llevarlo a la práctica. La puesta en marcha de un modelo de tutoría académica mediada permite vislumbrar a la tutoría como un apoyo para avanzar en el tema de la mejora educativa en diversos rubros, donde *aprender a pensar* es un concepto cuya premisa central es no repetir, no decir lo que se sabe, sino comprender, desempeñarse estratégicamente y utilizar lo aprendido a través de movilizar los aprendizajes adquiridos.

Fundamentación teórica

La tutoría (SEP, 2012) recupera su papel como estrategia para elevar el nivel académico de los estudiantes, justificándose en razón del deficiente rendimiento de algunos, en el requerimiento de otro tipo de apoyos para favorecer su trabajo académico y su desarrollo personal. Es necesario apoyar el proceso formativo del estudiante desde sus diferentes facetas; ofrecer alternativas para mejorar sus experiencias educativas y resolver los problemas que se le presenten. Consiste en un proceso de acompañamiento durante la formación profesional; se concreta

en la atención personalizada de manera individual o a un grupo reducido.

Objetivos

General

Fortalecer la formación integral (habilidades intelectuales, actitudes, valores, reconocimiento cultural) de los docentes en formación a través de un modelo de tutoría académica, con la implementación de estrategias diversas.

Específicos

Conducir la tutoría en un ambiente propicio y significativo para los docentes en formación, hacia el manejo de los elementos necesarios en el ámbito educativo, instrumental y procesual.

Fortalecer, en el ámbito de las habilidades intelectuales específicas, la independencia, el espíritu crítico, la creatividad.

Fomentar en los alumnos aspectos actitudinales, valorales y elementos relacionado a la cultura en general.

Metodología

Contenido base del modelo

Conozcan, comprendan y posean los conocimientos base de su plan de estudios. Desarrollo de diferentes habilidades intelectuales específicas. Comprensión de los conocimientos base y esenciales de la formación en los ámbitos sociales, nacional e internacional, respecto a la vida cotidiana. Acrecentar la cultura del alumno para ubicarse en tiempo y espacio. Reflexionar y valorar los sucesos de la vida a través de la identificación, análisis y aplicación de valores y actitudes.

Se basa en propiciar el papel activo de los estudiantes porque participan en la definición de su proceso de aprendizaje, desarrollar destrezas, habilidades intelectuales, actitudes y capacidades, fortalecer valores, actitudes, y asumir responsabilidad plena de su desarrollo humano. Para la intervención se utiliza la deducción, inducción en el análisis, reflexión y

cuestionamiento. Se utiliza el aprendizaje por descubrimiento para hacerlo más significativo. Se aplican estrategias cognitivas para hacer pensar, reconocer y proponer respecto a un tema específico, con base en estudios de caso, y solución de problemas para analizar el proceso y los productos; ejercicios de capacidad de lectura en diferentes modalidades, situaciones de lógica; revisión y comprensión de ámbitos meramente culturales.

La secuencia didáctica en cada encuentro entre pares, se distingue por hacer preguntas de diagnóstico, responderlas en conjunto, presentar nuevos casos para fortalecer la comprensión del material escrito, preguntas cerradas o abiertas para identificar su proceso cognitivo mediar las intervenciones, indicar la finalidad de la actividad, realizar evaluaciones, valoración escrita de lo leído, identificar los manifiestos. El conocimiento, comprensión, manifiestos y movilización de los aprendizajes se evalúan a través de entrevistas, observaciones y la identificación de los manifiestos. Se utiliza portafolio para recabar la información más relevante

Resultados

La mediación de los tutores se caracteriza por la atención integral a los alumnos, en sus necesidades y requerimientos. La metodología utilizada: estudio de caso, solución de problemas, y análisis de contextos permiten conocer, comprender y aplicar valores y actitudes.

Los docentes en formación han tenido avances significativos en varios ámbitos. Conocen, comprenden, identifican la importancia y utilizan: a) el diseño de planeaciones didácticas con secuencias y situaciones didácticas pertinentes; la importancia de expresar sus ideas con claridad, sencillez y corrección en forma escrita y oral; capacidades de escribir, narrar, explicar y argumentar; recursos de la

investigación para enriquecer la práctica docente; la evaluación cualitativa.

En sus habilidades cognitivas se denotan avances y manifiestos en: b) su habilidad de plantear, analizar y resolver desafíos intelectuales; razonar, reflexionar, comparar, jerarquizar, observar, analizar y sintetizar el conocimiento adquirido; el manejo y resolución de conflictos; el pensamiento crítico y creativo para la solución de problemas y la toma de decisiones a través de su capacidad de abstracción, análisis, síntesis; distinguir hechos, interpretaciones, opiniones, valoraciones, y aplicación de sus conocimientos para transformar.

Respecto a las actitudes y valores conocen, comprenden y se identifican manifiestos pertinentes referidos a: c) la realidad educativa, social y sus condiciones; el conflicto y la incertidumbre en la comunicación intra e interpersonal; el hábito de la lectura, y la necesidad de utilizar la tecnología de la información en diversos contextos.

Conclusiones

La tutoría académica mediada permite llevar a cabo estrategias para posibilitar a los estudiantes el conocimiento, comprensión y utilización de los conocimientos base en varios ámbitos; un avance hacia el aprendizaje de manera permanente, y en sus habilidades comunicativas, análisis y resolución de problemas; pensamiento crítico y el pensamiento lógico: razonamiento, clasificación, síntesis, análisis, analogías, lógica, clasificación, jerarquización, observación, creatividad. Se acrecienta la cultura de los estudiantes a través de conocer, comprender y reflexionar diferentes dimensiones del conocimiento, para ubicarse en tiempo y espacio. Se reflexiona y valora los sucesos de la vida cotidiana a través de la identificación, análisis y aplicación de valores y actitudes.

Referencias bibliográficas

- ANUIES (2001). *Programas institucionales de tutoría. Una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las instituciones de educación superior*. Serie investigaciones. México: ANUIES.
- Álvarez, M. (1996). *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Praxis.
- Calderón, J. (1998). *Programa institucional de tutoría*. México: Universidad autónoma del Estado de Hidalgo.
- Latapí, P. (1988). La enseñanza tutorial: elemento para una propuesta orientada a elevar la calidad. En *revista de la educación superior*, núm. 68. México: ANUIES.
- Sarukham, J. (1989). La tutoría en la enseñanza universitaria. En *revista OMNIA*, número 13. México: UNAM.
- Schmelkes, S. (2004). *La formación de valores en educación básicas*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2011). *Plan de estudios 2011; Educación Básica*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2012). *Plan de estudios; Licenciatura en educación primaria. Curso: Atención educativa para la inclusión*. México: SEP.

LA FORMACIÓN INDAGATORIA COMO UNA PROPUESTA PARA ABORDAR LA TUTORÍA EN LA ENRA

Araceli López Chino ⁶

⁶ Dra. en Investigación Educativa, Docente-Investigador, Escuela Normal de los Reyes Acaquilpan, chino_loara@hotmail.com

PRESENTACIÓN

La tutoría académica representa el apoyo y acompañamiento complementario de la formación en el estudiante, la cual tiene que responder a las necesidades que el alumno requiere para fortalecer sus procesos de aprendizaje.

En la Escuela Normal de los Reyes Acaquilpan, la tutoría académica surge como una posibilidad para atender las deficiencias relacionadas a las habilidades intelectuales, persiguiendo como propósito coadyuvar a través de un programa específico de intervención para que los estudiantes logren desarrollar habilidades y capacidades en la lectura, la escritura, la redacción, el análisis, el desarrollo de opiniones, la reflexión; a manera de que vayan integrando estas habilidades a sus tareas cotidianas de aprendizaje y de sus haceres académicos.

La tutoría académica habrá de valorarse como un proyecto institucional y también personal, donde la relación socio-pedagógica entre tutorados y tutores, sea la fórmula del trabajo tutorial, a partir de la propuesta de indagación, donde los estudiantes pregunten sobre su entorno y respondan a partir del desarrollo de competencias investigativas que se distingan por la reflexión, el análisis, el compromiso, el respeto, las actitudes y los valores de ambas partes.

DESARROLLO. ¿Qué es eso llamado tutoría?

Son diferentes las definiciones que se pueden encontrar de tutoría, sin embargo, la tutoría se ofrece como una de las posibles opciones que constituyen un recurso para formar integralmente a los ciudadanos profesionales del futuro, que no sólo enfrentan los retos que surjan sino, sobre todo, que participen en la constitución de su autodirección y de una sociedad mejor. La tutoría es una actividad compleja que se ubica en el contexto educativo de la Escuela Normal de los Reyes Acaquilpan.

De acuerdo a García (2007: 37-39), la tutoría debe ser pertinente al quehacer educativo, a partir de:

- Promover tareas de atención, ayuda y seguimiento que contribuyan a la formación integral de los educandos.
- Proporcionar recursos conceptuales, técnicos y motivacionales. Previendo además dificultades de carácter personal, profesional, escolares y administrativas.
- Procurar los planos cognitivos, afectivos y prácticos involucrados en el aprendizaje.

- Procurar articular lo educativo y lo instructivo en una labor individualizada (en razón de responder a cada sujeto) y a la vez en una intención integradora de un proceso en el que intervienen los maestros, alumnos, instituciones, la familia y la sociedad en general.

La tutoría procura mejoras en el desempeño académico, la solución de problemas escolares y el desarrollo de hábitos de estudio, trabajo, reflexión y convivencia social y ciudadana, sin perder de vista que el alumno es el principal responsable de su crecimiento y desarrollo personal (Moreno, 2003 citado en García, 2007). De ahí la necesidad de tener como punto de partida hacer consciente al tutorado de asumir su compromiso para con él mismo y su educación.

En esta perspectiva, la tutoría puede considerarse pertinente si asume las siguientes orientaciones: 1.- Flexible en razón a que atiende las particularidades de cada situación, 2.- Oportuna en tanto que evite responder con retraso y prevea más que reparar, 3.- Permanente, dado que presenta una disposición a intervenir cuando y cuantas veces sea necesario, 4.- Motivante más que represiva o persecutoria, dado que procura

estimular el interés del educando, 5.- Coherente con el contexto, las condiciones y la propia filosofía de la institución y el tutor, 6.- Principalmente, respetuosa de las ideas, valores y sentimientos del educando.

Recuperamos algunas opiniones de los docentes de la ENRA sobre tutoría, la visión que se posee del currículum y la forma de abordarlo durante el proceso educativo, esto, se ve manifiesto en las siguientes participaciones:

La tutoría una cosmovisión no compartida.

“Establece algunas claridades sobre cómo el alumno debe elegir las estrategias para lograr la enseñanza y el aprendizaje. Una posición epistémica es ¿Cómo quiero que el alumno aprenda? ¿Cómo quiero que el alumno interprete esto? Etc., eso para mí es posición epistémica... ser conductista o cognitivo es asumir una responsabilidad”

EMC/11-08-07.

“A mí me parece que este espacio de academia nos permite reflexionar ¿qué hacemos bien y qué no? Me parece que deberíamos usar este espacio para confrontar nuestros puntos de vista sobre diversos aspectos que se relacionan con nuestra práctica académica y su relación con la labor tutorial. Esto nos debe invitar a analizar nuestra práctica a través de plantearnos algunas preguntas: ¿cómo trabajamos la práctica docente tutorial?, ¿desde qué campo teórico nos posicionamos en el ejercicio tutorial?, ¿Cómo evaluamos los procesos?”

ALCH/11-08-07.

“Establece como idea central que el conocer las teorías del desarrollo humano es de suma importancia para el ejercicio de la práctica tutorial.”

MGD/11-08-07.

“¿Cómo podemos hacer para que el alumno desarrolle ciertas competencias? Es un trabajo que implica una tarea de ponerse de acuerdo con los maestros desde el principio. Es importante desarrollar competencias específicas a

los alumnos por ejemplo de análisis, de síntesis, de escribir textos, etc.”

RRL/11-08-07.

“La tutoría que socializa el docente a través del diálogo, transmite saberes, ideologías y todo lo que es la experiencia vivida acumulada del otro, el saber privado, particular, etc. La dimensión ética y política está abandonada en el discurso de la formación docente, es necesario poner a debate a través de la tutoría el tipo de práctica docente que realizamos”

RAG/11-08-07.

Estos testimonios nos permiten saber que algunos tutores tienen claro que el proceso de tutoría implica el ejercicio de una práctica docente y tutorial y no son de ninguna manera “neutrales” que, por el contrario, cada uno de los docentes – tutores desarrollan la acción tutorial desde diferentes paradigmas. Es decir, que independientemente de que sea el currículum el que orienta de manera general el qué y el cómo de la tutoría, cada uno de los tutores asume diferentes enfoques ontológicos, epistemológicos y metodológicos en el ejercicio de ésta. En el caso de la ENRA, se observa cuando el colegiado de tutores se confrontan en algunas discusiones ya que algunos tutores son de extracción universitaria, algunos otros son “híbridos”, es decir, han estudiado la licenciatura en las normales y han hecho algún postgrado en algunas universidades o institutos, el resto son de formación normalista. Estos elementos nos describen un escenario complejo, en el cual el estudiante normalista recibe una formación integral que le prepara para la vida. Es decir, se promueve el desarrollo de habilidades para la resolución de problemas, para el trabajo en equipo y para adaptarse a nuevas situaciones que demanden y capacidad de razonamiento en el contexto específico.

Según Perkins (2000), el aprendizaje es un producto del pensamiento, implica que sólo es

posible retener, comprender y usar activamente el conocimiento mediante experiencias de aprendizaje en las que los alumnos reflexionan sobre lo que están aprendiendo y con lo que están aprendiendo.

PROPUESTA

Se propone que el paradigma de formación del profesorado, abordado durante las sesiones de tutoría se base en la indagación, como la generadora de actitudes y capacidades en los alumnos y maestros, al desarrollar competencias investigativas a partir de retos cognitivos comunes y contextualizados al entorno de los estudiantes, sobre temas que impliquen la tarea docente y la formación profesional; entendiendo a la indagación de acuerdo con Dewey (1929), como la habilidad para hacer preguntas, habilidad que tiene su origen en las necesidades del ser humano, el cual se convierte en un medio o instrumento para comprender y aprehender el objeto de estudio.

Dewey, (1965), señalaba que “la pregunta y la curiosidad, en cuanto actitud exploratoria, es la que da origen al pensamiento, decía, que en el niño la curiosidad es como un instinto natural y que en su crecimiento y participación en las relaciones sociales, éste se vale del lenguaje interrogativo, de las preguntas, para continuar explorando, por medio de los adultos, el mundo”.

Por lo tanto, consideramos que la indagación, trabajada desde la tutoría al preguntar, resulta motivante al despertar la curiosidad, el afán exploratorio, de manipulación en los estudiantes tutorados, y se convierte en una actividad (energía mental) de la curiosidad y en estructura del pensamiento, porque al formular una pregunta se señala el inicio de una búsqueda y un procesamiento de información que produce un nuevo conocimiento.

CONCLUSIÓN

Por ello y para ello, cada involucrado debe ir construyendo, reconstruyendo y de construyendo, con base en la indagación y en la mayor cantidad posible de fuentes de información y de formación, donde cada uno nos volvemos fuente para otros y reconocemos que la gama de posibilidades de búsqueda para encontrar lo que no sabemos, se va tomando cada vez en una vasta extensión de posibilidades, donde las TIC, la biblioteca, los maestros, los compañeros, los espacios de reflexión como el grupo, la academia, el consejo, los foros, el seminario, las asambleas, se tornan elementos comunes de búsqueda, de aprendizaje, de compartir, de reconocer, de aprender a desaprender el cómo hemos aprendido, donde el humanismo, la ciencia, la técnica y el arte se conjugan como elementos concatenantes de una nueva forma de ser maestro; para tener una nueva forma de formar formadores que formen hombres, en el más alto sentido del término: primero como ser humano que domina actitudes, habilidades, con una clara fundamentación en valores, y que por tanto, puede hacer suyos los procedimientos necesarios para hacerse del aprender a ser, aprender a hacer, aprender a aprender y aprender a convivir.

BIBLIOGRAFÍA

- Dewey, J. (1965). *La Relación Teoría Práctica en Educación*. Buenos Aires. Editorial Losada.
- García Córdoba, F. (2007). *La tutoría: Una estrategia educativa que potencia la formación de profesionales*. México. Limusa.
- Perkins, D. (2000). *La escuela inteligente del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. México SEP/Gedisa.

LOS PROCESOS DE REFLEXIÓN DE LOS ESTUDIANTES NORMALISTAS DESDE EL ESPACIO DE LA TUTORÍA

Elvira de la Rosa Donlucas ⁷

⁷ Mtra. En Ciencias de la Educación, Profesor de tiempo completo, Escuela Normal de los Reyes Acaquilpan, elviranreyes@hotmail.com

Introducción

El presente avance de investigación tiene como tarea indagar los procesos de reflexión que lleva a cabo el estudiante normalista del 7° y 8° semestres de la Licenciatura en Educación Preescolar para la mejora de su Práctica Profesional. Pensar la reflexión es reconocerla como un elemento fundamental que permite reconstruir y mejorar su actuar como futuro docente. Para valorar el proceso es necesario reconocer de qué instrumentos se vale o se apoya para realizar la reflexión y qué implicaciones teóricas revisa para desarrollarlo.

Lo anterior implica interpretar cualitativamente los procesos de reflexión para la mejora de su intervención y abre la posibilidad de mirar la propia práctica, reflexionarla, replantearla y comprender los enfoques que se tienen en torno a la misma para mejorar los procesos cognitivos de los estudiantes, por una parte, y los procesos de intervención pedagógica, por la otra desde el espacio destinado a tutoría.

En consecuencia, los dilemas que se plantean son: valorar los procesos que el estudiante normalista realiza en la mejora de su intervención, superar las concepciones de visualizar a la reflexión como un acto que implica solo una tarea solicitada, repetitiva, inamovible y reconocer las diversas posibilidades que ofrece ser sistemático en el proceso de los ciclos de reflexión para favorecer la mejora de su Práctica Profesional. Todos estos procesos bajo el acompañamiento del tutor.

El problema de estudio

La reflexión no es una acción aislada, sino que contempla un antes, un durante y un después; para ello es importante dar cuenta sobre los procesos que lleva a cabo el estudiante una vez culminada una etapa de Jornada Prácticas.

Algo que no se puede negar es que la reflexión está implicada en la formación, por las propias actividades inherentes solicitadas a los estudiantes en función de cada uno de los cursos que integra el Trayecto formativo de Práctica Profesional. Es evidente entonces, que se convierte en un ejercicio permanente, después de cada jornada de prácticas, pero lo que al parecer no se ha considerado con la debida seriedad, sobre cuáles son los procesos cognitivos y de qué herramientas se vale y pone en juego el estudiante para realizarla.

Por ello es necesario bosquejar de manera inicial dos problemáticas que están inmersas en este objeto de estudio. Primeramente, es cuestionar: ¿el estudiante normalista reflexiona sobre su Práctica Profesional? Esto porque a pesar de que se solicita reflexionar de manera paulatina y progresiva en cada uno

de los cursos que comprende el Trayecto Formativo de Práctica Profesional. Es durante el séptimo semestre donde emergen las dificultades y carencias en la realización de dicho proceso.

En segundo lugar ¿para qué y cómo reflexiona el estudiante normalista? El cuestionamiento se plantea porque, reflexionar debe ser un acto consciente, sistemático, apoyado de una metodología que permita al estudiante normalista identificar logros, dificultades y retos en la mejora de su Práctica Profesional. Sin embargo, el estudiante y el propio docente formador, en ocasiones otorgan poca importancia a este aspecto, volviéndolo sólo un requisito, una actividad superflua con poco o nulo valor educativo para la formación del futuro docente.

Dado este preámbulo se pondrá énfasis no en los resultados, sino en los procesos, que favorecen la reflexión, la reconstrucción de las prácticas y de los mismos sujetos. Entonces, será importante cuestionarse sobre ¿qué procesos de reflexión sigue el estudiante normalista para la mejora de su Práctica Profesional? ¿Cuáles son las herramientas de las que se apoya el estudiante, para realizar

los procesos de reflexión?, ¿Cuáles son los beneficios que aporta al estudiante reflexionar sobre su intervención, en miras de mejorar su Práctica Profesional?

Objetivos

Identificar los ciclos de reflexión utilizados por el estudiante normalista, durante su proceso de intervención.

Indagar los procesos de reflexión que llevan a cabo los estudiantes normalistas en la mejora de su Práctica Profesional.

Analizar la metodología y las estrategias utilizadas por el estudiante normalista durante su intervención para la mejora de Práctica Profesional.

Supuestos

Cuando los estudiantes normalistas realizan procesos de reflexión sistemáticos, apoyados en insumos que contribuyan a repensar lo que hacen mediante la formulación de procesos cognitivos se lleva a cabo una mejora de su Práctica Profesional.

Marco teórico

Como parte de las tareas de formación del futuro docente está implicado una constante, posterior a cada una de las jornadas de Práctica; es llevar a cabo la reflexión de su propio actuar para la mejora de Práctica Profesional. Si se creyera que la formación es un proceso acabado, que sólo tiene relación con la parte académica y que cuando el maestro concluye su instrucción en alguna institución, está formado, se estaría en la idea que la reflexión no forma parte de su formación. Esto sería falso, pues los procesos de formación van más allá de las escuelas, tiene más que ver con los procesos de vida y por lo tanto, son continuos e inacabados, tienen estrecha relación con nuestros encuentros con los otros. Al respecto, Schon (1993) considera que la reflexión surge cuando algo imprevisto ocurre en el aula ya

que se piensa por qué ha sucedido y se plantea cómo evitar que vuelva a suceder.

Cada uno de los semestres que cursa el estudiante normalista le ofrece "...herramientas teóricas–metodológicas y didácticas que son fundamentales para mejorar, innovar y transformar la docencia, de ahí que los ejercicios de reflexión, análisis e interpretación, derivados de las evidencias de aprendizaje de los estudiantes contribuirán a reorientar permanentemente su intervención". (SEP, 2012: 16).

De este modo, el Plan de estudios 2012 pone énfasis en el séptimo y octavo semestres para destacar la capacidad de reflexionar, analizar y mejorar la práctica profesional de cada uno de los estudiantes para propiciar mayores niveles de autonomía. Para ello se requiere de un acompañamiento que permita dialogar cara a cara las experiencias y los resultados que éstos adquieren durante sus intervenciones en las escuelas.

De este modo, el trabajo del formador contribuirá a establecer procesos cognitivos donde el estudiante recupere sus experiencias y construya diferentes estrategias que permitan mejorar su docencia de manera permanente (SEP, 2014). También, solicita que una de las tareas del formador sea propiciar la reflexión, el análisis y la argumentación de su intervención a través del desarrollo de metahabilidades.

La reflexión no sólo genera una serie de impactos; además, implica a los actores, porque a partir de ella podemos aprender, reconocer y transformar el actuar docente. Para Rockwell (2002: 211), "afinar la mirada" es construir y sistematizar una serie de pasos que permitan la iniciación hacia la reflexión; porque los procesos reflexivos desarrollan competencias individuales y sociales de razonamiento lógico, juicios ponderados y actitudes de apertura, acciones que motivan a mirarnos ante al espejo bajo la experiencia cotidiana y flexibilidad mental; que son premisas necesarias como docentes.

Hoyos (2003) propone una reflexión formativa, pero no en el sentido de ser un proceso que circunscribe a un grado o ciclo, sino a un proceso más largo y que tendría que ver con la formación como un proceso individual, sin fin, ni tiempos delimitados.

Para llevar a cabo la reflexión de su intervención, el estudiante se apoya de diversas herramientas que posibilitan cuestionar su actuar entre ellas podemos enunciar el diario del profesor, el seguimiento al profesor en formación que realiza el titular de Educación Básica y los cuestionamientos indagatorios que le formula su asesor en la modalidad Informe de Prácticas Profesionales. Es importante no movernos en la cotidianidad sino tomar un alto en nuestro proceso de intervención. Por lo general, como estudiante catalogamos nuestra intervención, después de un proceso de prácticas como excelente, buena, regular o mala, pero un día al hacer una revisión del trabajo cotidiano, nos damos cuenta de que estamos inmersos en una rutina y repetimos acríticamente ciertos procesos, sin cuestionarlos, sin considerar aquellos elementos que nos permitan reconstruirlos para no caer en el dogma y la monotonía.

Entre los elementos que nos ayudan a ser sistemáticos, podemos reconocer a la evaluación, que nos abre la posibilidad de mirarnos y reflexionar sobre lo que hacemos y cómo lo hacemos. El problema hasta hoy es reflexionar sobre la intervención como estudiante normalista; no surge como necesidad "natural" para mejorar su quehacer, sino obedece a demandas externas derivadas de la normatividad, de factores administrativos que marcan los tiempos, los enfoques y la objetividad de la evaluación.

Todo lo anterior nos lleva a pensar y "revalorar a la reflexión como un acto continuo que posibilite identificar las acciones emprendidas como retos a mejorar de manera permanente en vías de impactar en los aprendizajes de los alumnos" (Perrenoud, 2002: 34).

La modalidad Informe de Prácticas Profesionales solicita que la metodología para realizar la reflexión de su intervención sea la investigación-acción. Latorre (2003) hace una amplia revisión de las principales características de la investigación-acción desde la perspectiva de distintos autores. Se enuncian las de mayor relevancia:

Es cíclica. Cada ciclo se inicia considerando un problema práctico, que se analiza con el objetivo de mejorar la situación en la que tiene lugar. Para elaborar posteriormente un plan estratégico que se lleva a cabo a la vez que se observa su desarrollo y sus resultados. Por último, se analizan estos resultados, se reflexiona y se evalúa el impacto de la acción, siendo habitual que esto dé lugar a la identificación de otra área de mejora sobre la que se inicia un nuevo ciclo.

Es crítica. En la investigación-acción se reflexiona de manera objetiva sobre el proceso y sobre sus resultados; implica registrar y analizar también nuestros propios juicios, reacciones e impresiones en torno a lo que ocurre. Es participativa y colaborativa. La investigación-acción implica al investigador como foco principal de la investigación, pero debe realizarse junto a otras personas, debe ser un trabajo colaborativo ya que esta manera de trabajar enriquece todo el proceso. Es rigurosa y sistemática para favorecer la reflexión y generar procesos de investigación. Para Sacristan (1998), la investigación-acción mejora la educación a través del cambio; en ello la reflexión cobra especial importancia. Esto significa que se debe estar dispuesto a cambiar la propia comprensión, no sólo de la situación real que requiere un cambio, sino también de otros aspectos relacionados con el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación.

Entre las herramientas de apoyo para llevar a cabo la reflexión de su intervención está el diario del profesor. Porlán y Toscano (1991) consideran que el diario se reformula y se replantea de forma constante. Entre los planteamientos de Zabalza (2004), enuncia

que, no ha de ser una actividad diaria pero si periódica, ya que en caso contrario no permite observar el desarrollo profesional; son narraciones realizadas por el propio estudiante de forma muy personal, en las que se reflejan prácticas, sentimientos, percepciones; el contenido del diario es lo que el autor o la autora considere que es destacable sobre su intervención; suele escribirse sobre lo que sucede en las aulas, pero se pueden reflejar otros contextos que enriquecerá la reflexión del estudiante al captar mejor la visión sobre su realidad educativa.

Escribir es un acto que se recupera desde el diario porque permite tener presente los sucesos de la práctica, separar lo importante de lo anecdótico, de pensar sobre ello y buscar alternativas de solución. Así, la clave no está en los sucesos que ocurren en el aula sino en la interpretación subjetiva y reflexiva que el estudiante hace de ellos. Perrenoud (2002) enuncia que el estudiante actúa esencialmente como un organizador a partir de los diferentes insumos que le proveen otros actores para reflexionar en la acción y en la cotidianidad del aula de clases; así, será necesario vincular la teoría y la práctica con el fin de buscar soluciones a problemas educativos.

Conviene que el estudiante conozca la idea central de los ciclos de reflexión como rutas por las cuales le permita avanzar. Pero hay que tener presente el análisis de Poincaré (2002: 11): “los hechos no hablan por sí mismos, hay que hacerlos hablar”. Debemos recordar, que no son procesos mecanizables ni computarizables. Así, cada ciclo se presenta como un instrumento muy personal; en este caso las recetas no son válidas, ya que las temáticas se llevan a cabo en función de los intereses del estudiante que lo escribe, lo que permite plasmar la trayectoria profesional del autor en función de los temas que le preocupan y de cómo los supera.

La clave evaluativa para favorecer la reflexión estriba en fijarse en los cambios logrados como resultados de la acción; es atender los procesos llevados a cabo por el estudiante para la mejora de su Práctica Profesional. La modalidad del Informe de Prácticas Profesionales es elocuente y demostrativa para enunciar las etapas, el orden y la secuencia de cómo se fue realizando, con la exposición de las *etapas de la investigación*: cómo fue apareciendo la preocupación inicial, por qué nos llamó la atención, qué autores leímos o consultamos, cómo fuimos enfrentando y abordando cada una de esas etapas, las dificultades que encontramos, qué decisiones tomamos y en qué argumentos nos basamos, cómo las solucionamos, y la conclusión del trabajo (SEP 2012 p.11).

Metodología

La investigación es de tipo cualitativa. Se enfoca en comprender y profundizar los procesos de reflexión que llevan a cabo los estudiantes normalistas del 7y 8 semestres de la Licenciatura en educación Preescolar para la mejora de su Práctica Profesional. La investigación se lleva a cabo con un universo de 8 estudiantes de la Escuela Normal de los Reyes Acaquilpan. Se realiza durante el séptimo y octavo semestre del ciclo escolar 2015-2016.

La metodología asegura la producción de conocimientos propositivos y transformadores, a través de medios como la reflexión y el análisis continuo, acompañado de la triangulación como una de las estrategias más utilizadas del investigador (Bisquerra, 1996). En la investigación se utilizan técnicas de recogida de datos: estudios de casos, grabaciones, entrevistas en profundidad y la observación. La investigación es de naturaleza flexible, evolucionaria y sistemática.

La investigación cualitativa permite explorar las relaciones sociales, describir la realidad tal como se vive con la finalidad de explicar los

aspectos del comportamiento al plantearnos preguntas, interpretar y relacionar lo observado; se auxilia de métodos, como es la observación, el estudio de casos, la etnografía, entrevistas abiertas y el análisis de tipo narrativo. Se pretende entender la realidad mediante un proceso interpretativo donde se da cuenta de las acciones cotidianas de los sujetos u objeto de estudio.

Desde la perspectiva de Álvarez (2003), la investigación tiene un enfoque hermenéutico. Se define como la teoría y la práctica de la interpretación. De este modo se sostiene que la interpretación se encuentra limitada y sesgada por fuerzas sociales, políticas, económicas, clases sociales, la raza y el género. Jürgen Habermas, citado en Álvarez (2003), considera que para comprender totalmente el objeto de la interpretación o para lograr una comunicación no distorsionada deben emplearse principios hermenéuticos, debe recurrirse además a la explicación de las limitantes reales que actúan sobre el intérprete, por lo que es importante conocer el contexto.

Primeros hallazgos de la investigación

Cuando los estudiantes se comprometen a una reflexión, sobre la base de sus preocupaciones comunes e involucra a diferentes actores en el proceso para propiciar la reflexión, desarrollan el valor para criticar las estructuras de su propia intervención y poder para generar los cambios por sí mismos. Es el estudiante quien a partir de ejercicios sistemáticos a través de los ciclos reflexión comprende lo que sucede en el aula, lo asume y adquiere nuevos saberes y comprensión de ello.

El diario del profesor es una de las herramientas que utiliza el estudiante para comprender lo que sucede y transformar la realidad. Lo apoya en detectar sus debilidades, fortalezas y retos que asume para reorientar su intervención a partir de la reflexión.

En los ciclos de reflexión propuestos desde diferentes concepciones teóricas, los alumnos no los concibe como recetas de cocina, sino que el estudiante a partir de diferentes insumos (diario del profesor, fichas de seguimiento al profesor en formación y cuestionamientos indagatorios) se responsabiliza para tomar decisiones y hacer de su proceso de intervención una tarea crítica y reflexiva.

Los resultados que le reporta los diferentes instrumentos de evaluación, favorecen sus procesos metacognitivos porque les permiten tomar actos conscientes sobre su intervención a través de identificar sus logros, dificultades y retos a superar en sus próximas intervenciones.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, M. (2003). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata
- Barriga, O. y Henríquez, G. (2003). *La presentación del Objeto de Estudio. Reflexiones desde la práctica docente*. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile. Consultado en: <http://www-moebio.uchile.cl/17/barriga.htm>
- Bisquerra, R. (1996). *Los procesos cognitivos en el aprendizaje* Madrid: Morata.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. España: Ediciones Morata.
- Hoyos, M. y Meneses, G. (2007). *Sociedad de Conocimiento e información*. México. Editorial Lucerna Diogenis.
- Latorre, A. (2003). *La Investigación educativa*. México: Narcea.
- Martínez, M. (1994). Hacia un nuevo paradigma de la racionalidad, *Anthropos* (Venezuela), 28, 55-78.
- Perrenoud, P. (2002). *Reflexionar los procesos de enseñanza*. España: Morata.
- Poincare, M. (2002). *Metodología para la investigación*. Madrid: Paidós.
- Rockwell, E. (2002). *Imaginando lo no documentado: del archivo a la cultura*

- escolar. En Debates y desafíos en la historia de la educación en México. CIVERA, Alicia/ Escalante Carlos/ Galván Luz Elena. Coordinadores. México. El colegio Mexiquense, A.C. ISCEEM.
- Sacristán, G. (1993). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- SEP. (2012a). DGESPE.Obtenido del Plan de estudios para la formación de maestros de primaria. México: SEP
- SEP. (2012b). *Trayecto Formativo de la Práctica Profesional* . México:SEP:
- SEP. (2012c).DGESPE.*Orientaciones académicas en la elaboración del documento de titulación*. México: SEP.
- Schon, E. (1993). *Transformando la enseñanza Madrid: .Morata*.
- Servín, J. (2006). ¿Y después de la evaluación qué? En *Revista Reflexiones en torno a la educación*._No.2. 2ª. Época. México. ISCEEM, (Julio-diciembre).
- Zabalza, A. (2004). *El profesor como un ser competente*. España: Narcea

La tutoría como apoyo al desarrollo de las competencias profesionales.

Roberto Murillo Pantoja ⁸

⁸ Licenciado en Pedagogía, Docente Horas Clase, Escuela Normal de los Reyes Acaquilpan, rmurillop@hotmail.com

Resumen:

La tutoría hoy en día es vista como el apoyo o acompañamiento brindado a los alumnos para atender necesidades y como un seguimiento en su proceso de aprendizaje. Pero, ¿qué sucede con la tutoría en un nivel de educación superior?, ¿qué objetivo deben tener dichas tutorías? Como tutores se deben adoptar nuevos roles en el desarrollo de competencias académicas, personales y profesionales para favorecer la autonomía personal y la toma de decisiones.

Palabras clave: tutoría, acompañamiento, competencias profesionales, educación superior, perfil de egreso.

Introducción

La tutoría académica es “un proceso de acompañamiento de tipo personal y grupal, dirigido al desarrollo académico del estudiante, concretamente a sus procesos de aprendizaje para la mejora de su rendimiento y su proyecto personal” (Rodríguez, 2005: 198).

En la actualidad, se definen varias tendencias principales de la acción tutorial en los diferentes niveles de intervención. El docente asume su función tutorial con base en tres aspectos: a) el rol de tutor académico con funciones dirigidas al desarrollo académico del alumnado; concretamente a sus procesos de aprendizaje. b) el rol de tutor de la carrera; con funciones orientadas a ayudar al alumnado a elegir sus itinerarios académicos y profesionales, y c) el rol de tutor de asesoramiento personal con funciones centradas en la atención al bienestar y desarrollo personal del alumnado (Álvarez, 2008).

En el presente artículo se hace énfasis en el segundo aspecto porque se pretende saber hasta qué punto la tutoría cumple su papel de acompañamiento cercano, para contribuir al desarrollo de los estudiantes; con la finalidad de que puedan cumplir con el perfil de egreso exigido, o si se lleva a cabo únicamente como un requisito académico.

Actualmente, la tutoría se inserta con más auge en diversos niveles educativos de México. El objetivo a alcanzar recae directamente en el alumnado. El objetivo va

dirigido básicamente a brindar una atención individualizada o en grupo a todos los estudiantes, con la finalidad de favorecer diversos aspectos de su trayecto formativo.

La inserción de la tutoría en los niveles educativos permitió su inclusión en las Escuelas Normales del Estado de México. Se ve como “fuente auxiliar en el desarrollo integral del normalista” (Avelar, s.f.:3). Para la SEP (2012) se genera un seguimiento de los rasgos del perfil de egreso. El perfil de egreso planteado en las Escuelas Normales constituye un elemento referencial y guía para la construcción del plan de estudios, se expresan en competencias. Las competencias se enfocan en los conocimientos, habilidades, actitudes y valores propios de la profesión, generado dentro del aula en una práctica docente más competente.

El perfil de egreso comprende dos tipos de competencias: genéricas y profesionales. Las primeras hacen referencia a demostrar el desempeño por los egresados de educación superior. La segunda expresa desempeños a demostrar por los futuros docentes de educación básica.

En las modificaciones generadas en los últimos años en el sistema educativo, los docentes en formación han perdido de vista el apropiarse de lo que planteado en el perfil de egreso. Ha generado un desconocimiento de la mayoría de las competencias profesionales y se pierde el sentido de la formación. Sus consecuencias se observa de forma directa en las prácticas profesionales en escenarios reales.

La repercusión se enfoca en la disminución de algunas habilidades para atender situaciones y resolver problemas en el contexto escolar y colaborar activamente en la organización del trabajo institucional.

Una de las acciones, se enfoca a establecer la Academia de tutorías en la Escuela Normal de los Reyes Acaquilpan por el colectivo docente, con la participación de maestros y docentes en formación.

Para Braurdi (2000), la tutoría es un trabajo individual en el sentido de responsabilidad y compromiso de cada profesor con sus tutelados, sobre todo, en términos académicos, específicamente en la apropiación, adquisición y dominio de las competencias, hábitos, actitudes y valores orientados y reorientados para llegar a analizar, comprender, sistematizar.

Se le da la importancia a la tutoría en las Escuelas Normales con la finalidad de conocer y reconocer para los docentes en formación hasta qué han desarrollado sus competencias profesionales y su repercusión de manera directa en la práctica docente.

Materiales y Métodos

En la presente investigación se aplicó un cuestionario dirigido a identificar la funcionalidad de la tutoría en la Escuela Normal de los Reyes Acaquilpan; específicamente en el tercer grado de la Licenciatura en Educación Primaria. El grupo cuenta con un total de catorce alumnas. Se han elegido por la proximidad identificada para egresar. En este grado, se debe prestar mayor atención para hacer una valoración propia sobre las competencias profesionales, hasta el momento adquiridas o desarrolladas para enfatizar en las de mayor fortalecimiento.

El cuestionario consta de cuatro planteamientos y tres gradientes. El cuestionario va dirigido a conocer la perspectiva de las docentes en formación referente a la influencia de la academia de

tutorías en el desarrollo de las competencias profesionales.

Las preguntas base fueron: ¿Crees que la tutoría repercute en el desarrollo de tus competencias profesionales?, ¿los tutores apoyan el desarrollo de tus competencias profesionales?, en las sesiones de tutoría, ¿se trabajan las competencias profesionales? y ¿en qué medida se aborda y reflexiona el desarrollo de las competencias profesionales en la tutoría? Las gradientes fueron: “siempre”, “casi siempre”, y “nunca”.

Resultados

La aplicación del cuestionario posibilitó algunos hallazgos: Las alumnas consideran que “casi siempre” la tutoría ha cumplido con su función de acompañamiento en los procesos académicos de los docentes en formación. El proceso de tutoría presenta algunas deficiencias respecto a su desarrollo y constancia. Se presentan los conflictos de incluir en los horarios de clase las tutorías. Los tutores y los tutorados poca importancia le dan porque en ocasiones se trabajan temáticas no relacionadas con las competencias profesionales que el docente en formación debe adquirir para cumplir con el perfil de egreso, estableciendo en la educación y solicitado por la sociedad actualmente.

Referencias

- Álvarez, M. (2008). La tutoría académica en el Espacio Europeo de la Educación Superior. *Revista Interuniversitaria del Formación del Profesorado*, 71-88.
- Avelar, A. C. (s.f.). La tutoría en la Escuela Normal de Ecatepec; entre el simulacro y la obligatoriedad. *Memoria*, 11.
- Braurdi. (2000). *El tutor: procesos de tutela entre alumnos*. Barcelona: Paidós.
- Castaño, E., Blanco, A., & Asensio, E. (2012). Competencias para la tutoría: experiencia de formación con profesores universitarios. *Revista de Docencia Universitaria (REDU)*, 193-208.

Rodríguez Espinar, S. (2005). La tutoría en la educación superior: Un reto más del EEES. Barcelona: ICE. U. de Barcelona.

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

NORMAS DE PUBLICACIÓN

Sólo se aceptarán para su publicación trabajos inéditos.

El Consejo Editorial procederá a la selección de los trabajos de acuerdo con los criterios formales y de contenido de esta revista. Todos los artículos se someterán al proceso de evaluación denominado “doble ciego”.

El contenido de los trabajos consistirá en **artículos de divulgación** acerca de temas relacionados con el ámbito educativo.

La extensión de los trabajos será de 12 a 15 cuartillas, letra Arial 11; 1.15 de interlineado, en Word.

El título del trabajo no excederá de 15 palabras; todas con mayúsculas y en negritas.

La estructura del trabajo será:

1. Título
2. Autor o autores
3. Resumen en español e inglés 250 palabras
4. Palabras clave, en español e inglés máximo cinco
5. Texto
6. Referencias bibliográficas.

Las referencias se realizarán conforme a la normativa de la APA

NOTAS

1. Anexar en cada artículo, en un máximo de cuatro renglones: perfil profesional, lugar de trabajo, puesto o actividad que se desempeña.
2. Para el número uno de la revista, el plazo máximo para la recepción de trabajos será la **segunda quincena del mes de mayo de 2018**.
3. Se le comunicará a través de su correo electrónico, en un plazo de un mes, la aprobación del artículo para su publicación.
4. Se solicita hacer extensiva, a las personas interesadas en publicar algún artículo académico, sobre cualquier tema relacionado con educación.
5. Acompañar el trabajo con una carta de cesión de derechos, dirigida al presidente(a) de la Revista de la ENRA. La pueden descargar de la página: <http://www.normallosreyes.edomex.gob.mx>
Si es de su interés publicar un artículo en esta Revista, enviarlos al correo: comiteeditorialenra@gmail.com