



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
UNIDAD UPN 096 D. F. NORTE

---

---

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON CAMPO EN PLANEACIÓN EDUCATIVA

LA PLANEACIÓN ESTRATÉGICA DESDE LA DOCENCIA REFLEXIVA  
PARA LA FORMACIÓN INICIAL EN LA BENEMÉRITA ESCUELA  
NACIONAL DE MAESTROS

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:  
MAESTRO EN EDUCACIÓN CON CAMPO EN  
PLANEACIÓN EDUCATIVA

PRESENTA

JORGE LUIS MARBÁN ARAGÓN

ASESORA: MTRA. MARIANA DEL ROCÍO AGUILAR BOBADILLA



MÉXICO, D.F.

2010

# **AGRADECIMIENTOS**

## **A mi esposa Marina**

Por tus invaluable muestras de amor y cariño que incondicionalmente me alientan a poner pie firme en el piso de la vida. Te agradezco la paciencia y el apoyo al caminar conmigo esta maravillosa experiencia.

## **A mis hijos Jorge Luis y Alan Atzín**

Por ser para mí, la fuente de inspiración que me impulsa a transformarme cada día en un ser digno de guiarlos por el sendero de la vida.

## **A ti, Mariana del Rocío Aguilar Bobadilla**

Por tu consejo oportuno y asertivo que me ayudó a mondar el campo de mis incertidumbres para desconfiar de las certezas que limitan la creación de un ser nuevo.

## **A la UPN, Unidad 096 D.F. Norte**

La institución que forja identidades propias que nos alejan del oficio magisterial para acercarnos a la profesionalización del maestro.

## **A la Maestría**

Por ser la llave maestra que me ha permitido abrir puertas a una realidad concreta. Por siempre mi gratitud.



# ÍNDICE

## PÁGINA

### INTRODUCCIÓN

1

## CAPÍTULO I

### UN ENTORNO NEOLIBERAL EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE PARA LA EDUCACIÓN PRIMARIA

1.1.	Las implicaciones de la globalización en el terreno de la educación.....	11
1.1.1.	Las miradas en torno a la definición de competencias en la educación.....	19
1.1.2.	La educación basada en competencias.....	21
1.1.3.	¿Por qué competencias para la vida?.....	23
1.1.3.1.	Desarrollo de competencias para la vida en el currículo de la educación básica.....	28
1.1.4.	Competencias docentes para los maestros.....	37
1.1.5.	La formación docente basada en competencias .....	44

## CAPÍTULO II

### FORMACIÓN DOCENTE DESDE LA PERSPECTIVA REFLEXIVA

2.1.	Los teóricos de la reflexión para la formación docente.....	49
2.1.1.	El pensamiento de John Dewey que genera principios pedagógicos....	51
2.1.2.	La reflexión en la acción de Donald Schön.....	55
2.1.3.	Señalamientos de Brockbank y McGill que permiten centrar el pensamiento reflexivo.....	59
2.2.	El aprendizaje situado en contextos reales de la práctica docente.....	61
2.2.1.	La docencia reflexiva un marco de perspectiva para el docente.....	64
2.2.2.	El ciclo reflexivo para procesos formativos.....	67
2.2.3.	La formación docente desde los contextos situados.....	69

## CAPÍTULO III

### LA BENEMÉRITA ESCUELA NACIONAL DE MAESTROS EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES PARA LA EDUCACIÓN PRIMARIA

3.1.	Comprensión de los contextos de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros.....	79
------	---	----

3.2.	Un corte temporal cercano en la historia de la BENM para ubicar el currículum de 1997.....	85
3.3.	La práctica pedagógica acorde al PELEP 97.....	88
3.4	Planteamientos de formación de docentes a partir de la profesionalización curricular.....	90
3.5.	La docencia reflexiva como dimensión educativa de Estado.....	94
3.5.1.	Un concepto de educación desde la escuela normal.....	102
3.5.2.	Formación docente para la escuela primaria.....	106
3.5.3.	Hacia la conformación de un propuesta para la reforma curricular de las escuelas normales.....	115

## **CAPÍTULO IV**

### **LA PLANEACIÓN Y SU CONCEPTUALIZACIÓN EN EL CAMPO DE LA FORMACIÓN DOCENTE**

---

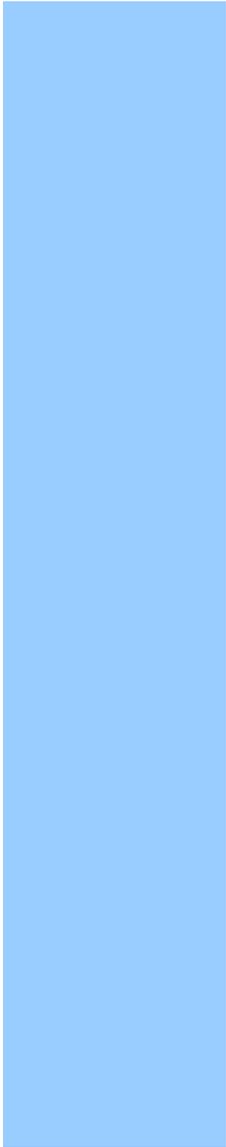
4.1.	Enfoques de planeación.....	122
4.2.	Planeación escolar.....	126
4.3.	Los tipos de planeación escolar.....	128
4.4.	Enfoques de planeación.....	135
4.5.	Planeación institucional.....	139
4.6.	Planeación estratégica.....	141
4.7.	Tendencias de la planeación estratégica en la BENM.....	142

## **CAPÍTULO V**

### **LA PLANEACIÓN ESTRATÉGICA DESDE LA DOCENCIA REFLEXIVA PARA LA FORMACIÓN INICIAL EN LA BENEMÉRITA ESCUELA NACIONAL DE MAESTROS**

5.1.	Planeación institucional estratégica en la BENM.....	150
5.2.	Ubicación curricular del trabajo docente I – II y del seminario de análisis del trabajo docente I – II y sus características.....	165
5.3.	Identificando la problemática, delimitación, justificación y estructura metodológica.....	174
5.4.	¿Quiénes fueron los estudiantes normalistas del grupo 4° “1” de la BENM?.....	179
5.5.	El diseño de un proyecto de intervención pedagógica basada en la planeación estratégica desde la docencia reflexiva para el grupo 4° “1”. ..	185
5.6.	Propuesta didáctico-metodológica del proyecto de intervención pedagógica basada en la planeación estratégica.....	196
5.7.	Aplicación y evaluación del proyecto de intervención pedagógica.....	219
5.8.	Situando la formación del docente reflexivo en el camino de la	

transformación de las prácticas pedagógicas.....	229
<b>CONSIDERACIONES FINALES.....</b>	<b>239</b>
<b>LOGROS Y ALCANCES.....</b>	<b>240</b>
<b>RETOS PENDIENTES.....</b>	<b>243</b>
<b>FUENTES DE CONSULTA.....</b>	<b>247</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>263</b>
<b>Anexo 1. Plantilla de personal.....</b>	<b>I</b>
<b>Anexo 2. Encuesta para identificar el tipo de enfoque de planeación.....</b>	<b>I</b>
<b>Anexo 3. Formato para la entrevista a profesores de la BENM.....</b>	<b>III</b>
<b>Anexo 4. Concentrado de porcentajes de los elementos del enfoque de planeación institucional en la BENM.....</b>	<b>IV</b>
<b>Anexo 5. Concentrado de datos del diagnóstico.....</b>	<b>V</b>
<b>Anexo 6. Cuestionario de diagnóstico.....</b>	<b>IX</b>
<b>Anexo 7. Lista de cotejo.....</b>	<b>XIII</b>
<b>Anexo 8. Instrumento de observación participante.....</b>	<b>XV</b>
<b>Anexo 9. Cuadros de concentrado de logros y limitaciones en la aplicación de las estrategias de intervención.....</b>	<b>XIX</b>
<b>Anexo 10. Ficha de logros de las estrategias de intervención pedagógica.....</b>	<b>XX</b>
<b>Anexo 11. Matriz de logros de la planeación.....</b>	<b>XXI</b>
<b>Anexo 12 Niveles de logro.....</b>	<b>XXV</b>



# Introducción

## INTRODUCCIÓN

*Los proyectos son, así se ha dicho ya, utopías prácticas. Son utopías porque son algo irreal, esto es, representan los futuros en un presente-como-si; son prácticas, porque anticipan el futuro más irreal en un presente que adviene como posibilidad real. De este modo, el futuro motiva las utopías prácticas del presente.*

**Thomas Luckmann**

El fortalecimiento educativo acorde a las exigencias del proceso de globalización, se ha centrado en las modificaciones de los Planes y Programas de Estudio del Sistema Educativo Nacional, como mecanismo estratégico para transformar al país a las condiciones de apertura a la competitividad, el desempeño y los indicadores de eficiencia imperantes a nivel mundial.

La Educación Básica como la Benemérita Escuela Nacional de Maestros están sufriendo esa transición curricular, donde se establecen contenidos en las diversas asignaturas orientados en el enfoque de competencias, que al carecer de una metodología propia, se va nutriendo de posturas incluso antagónicas son la perspectiva constructivista, el cognosicitivismo, la investigación-acción, la docencia reflexiva, los aprendizajes situados, las representaciones sociales, incluso del conductismo y pragmatismo reduccionista.

Al enfrentarse el docente en el aula *in vivo* para abordarlas, desde la planeación hasta la evaluación, tiene una confusión terrible, porque no se ha aclarado que, como enfoque y no como modelo, tiene la facultad de apropiarse de elementos de otras teorías y principios pedagógicos, por lo que pueden ser abordadas desde una visión del pensamiento complejo que sirve de articulador para integrar a autores tan disímbolos como Dewey y Freinet, Piaget y Vigostky, Morin y Schön, siendo difícil asociar estos componentes en el momento de movilizar conocimientos, habilidades y actitudes. Por eso las competencias se perciben en su existencia desde una referencia corta y amplia del término. La primera es la reduccionista, pragmática y eficientista que han pretendido sanear con la versión

amplia que plantea que se haga desde las condiciones mismas que ofrecen los contextos de aprendizaje, situando la enseñanza por parte del docente y situando el aprendizaje por los alumnos en condiciones reales o auténticas de las cuales se desarrollan los procesos respectivos.

Estos planteamientos junto con aquellos referentes contextuales son los que se abordan en los marcos conceptuales y de referencia que sustentan la propuesta didáctico-metodológica de un proyecto de intervención basado en la planeación estratégica desde la docencia reflexiva. Por lo que reviste importancia la descripción de situar los espacios y los procesos que se desarrollan en torno a las estrategias realizadas.

La Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM) como institución formadora de docentes para la Educación Primaria en el Distrito Federal, tiene este sentido formativo de cuatro años acorde a lo diseñado en el Plan y Programas de Estudios 1997, donde se especifica que el último año de la carrera se desarrolle en contextos reales de la práctica docente. En el Séptimo y Octavo semestres los docentes en formación son asignados a un grupo de niños en la Escuela Primaria para desarrollar el servicio social, bajo la tutoría de un maestro experimentado y la asesoría del titular del Seminario de Análisis de la Práctica Docente I y II para que cumplan con su servicio social, elaboren su documento recepcional y cubran los requisitos de titulación.

A lo largo de un ciclo escolar, el Trabajo Docente en la Escuela Primaria como en el Seminario en la BENM, fortalecen el último trayecto formativo en su formación inicial como docentes en la Educación Primaria, consolidando los *Rasgos del Perfil de Egreso*, además de la adquisición de la experiencia docente en condiciones reales de trabajo docente.

A razón de estos referentes, la propuesta que se establece en este documento, es una planeación bajo el enfoque estratégico de un proyecto de intervención para el grupo 4° "1" el cual fue diseñado, aplicado y evaluado en el ciclo escolar 2009-2010 en la BENM y en las dos escuelas de prácticas, (Profr. Ocampo Nabor Bolaños Soto y Profra. Beatriz de Gortari y Pérez), donde se asignaron a diez docentes en formación.

La estructura que se llevó a cabo en el grupo, determinó mediante la práctica, que ellas pudieran desarrollar sus propios proyectos de intervención en sus grupos respectivos en la Escuela Primaria, realizar su ejecución y recuperar las experiencias del proceso que se convirtieron en elementos fundamentales para integrar su documento recepcional a la par de cubrir el servicio social que como requisitos se cubrieron para que se pudieran titular de la carrera.

El presente trabajo se estructura en cinco capítulos. El primero, ***un entorno neoliberal en la formación inicial docente para la educación primaria***, donde se hace referencia a las implicaciones que han tenido en la educación el sistema neoliberal, sobre todo en la formación de docentes para la educación primaria.

En el segundo, ***Formación docente desde la perspectiva reflexiva***, se enfoca en el sustento teórico referencial de la docencia reflexiva para el diseño de la planeación de un proyecto de intervención pedagógica, que impactó en los docentes en formación del grupo 4° “1” de la BENM en el ciclo escolar 2009-2010.

Para el tercer capítulo, titulado ***La formación de docentes para la educación primaria en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros***, se plantea el marco de referencia, los antecedentes históricos y jurídicos que han permitido una mirada desde dentro de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, y que enfoca interpretaciones de los esfuerzos implicados en la formación docente en escenarios que coexisten como el oficial, el institucional y el de aula que determinan la formación inicial de licenciados en Educación Primaria.

En el cuarto, ***La planeación y su conceptualización en el campo de la formación docente***, se establece los conceptos de planeación, planeación escolar y sus tipos, los enfoques y la planeación institucional, estratégica y las tendencias de planeación que existen en la BENM.

Respecto al quinto y último capítulo ***La planeación estratégica desde la docencia reflexiva para la formación inicial en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros***, se da a conocer la propuesta didáctico-metodológica, se incluye su estructura de investigación, los enfoques metodológicos de la planeación estratégica en la BENM, el diseño del proyecto de intervención pedagógica, su aplicación, evaluación y análisis; además se plantea el objeto central de la investigación y la

forma en que se concretó con las docentes en formación del grupo 4° “1”, quienes cumplieron con su servicio social y elaboraron su documento recepcional.

Las consideraciones finales, los logros y los retos que han quedado pendientes muestran las múltiples dificultades a la que se enfrentó esta propuesta para revitalizar el conocimiento que nace de la práctica, incidiendo mediante la intervención basado en una planeación estratégica desde el marco de la docencia reflexiva.

Se ha convertido en una gran enseñanza de vida, la evidencia del documento reafirma que para transitar por los caminos de la incertidumbre hay una constante que se convierte en determinante, empezar con la transformación de uno mismo antes de pretender influir en la alteridad y los contextos.

Se invita al maestro de grupo, al especialista en planeación y aquel interesado, al debate que ofrece esta propuesta que pone de manifiesto la versatilidad del campo de la planeación educativa.

# CAPÍTULO I

UN ENTORNO NEOLIBERAL EN LA  
FORMACIÓN INICIAL DOCENTE PARA LA  
EDUCACIÓN PRIMARIA

## CAPÍTULO I

### UN ENTORNO NEOLIBERAL EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE PARA LA EDUCACIÓN PRIMARIA

*El significado cabal de estas y otras políticas de Estado de la SEP tiene que provenir de una visión global de la educación en la que dichas políticas se integren. Lo que en los términos de la tradicional “planeación de la educación” se denominaba el horizonte deseable, y ahora, en la metodología de “planeación estratégica” suele llamarse “la misión” de la institución sujeta a planeación, es indispensable para integrar las diversas políticas en una visión de conjunto, holística, de mediano y largo plazo; de ella se derivará el sentido de cada política particular.*

**Pablo Latapí Sarre**

Los medios de comunicación como la prensa, la televisión, la radio y la internet manifiestan constantemente la inmersión de nuestras formas de vida en una dinámica global, cuando se hacen expresiones de las distintas y diversificadas formas de representación social, como la delincuencia (en solitario o en grupos organizados), la pobreza, la marginación, la migración y la exclusión social que aunque se ignoren, son reacciones a estos escenarios que alimentan la inmediatez de la existencia, ya que son situaciones que en nuestra cotidianidad no se alcanzan a percibir de manera tangible y menos para detenerse a pensar cómo se ejercen en el estilo de vida, ni de qué forma son las influencias en las diversas manifestaciones que derivan de ese carácter mundial.

En este sentido, se pone a consideración la interpretación teórica que oriente la comprensión de este fenómeno social, para después darle su rumbo en el campo educativo, en particular en el ámbito de la formación docente donde se tiene el interés en darle la relevancia con esta serie de ideas puestas a discusión en el presente capítulo, que además, hace un recorrido para dilucidar cómo la globalización y el sistema neoliberal han tenido implicaciones en la educación.

El concepto de globalización fue inventado en los años ochenta y es considerado como una reconfiguración de la economía mundial, bajo la presión sobre todos los gobiernos de abrir sus fronteras al libre intercambio de bienes y capital. Para Immanuel Wallerstein (2006) es el resultado de los avances tecnológicos, especialmente en el campo de la informática, porque:

El término es tanto prescriptivo como descriptivo. Para los analistas de sistema-mundo, lo que se describe como novedoso (fronteras relativamente porosas) ha sido de hecho una ocurrencia cíclica a lo largo de la historia del sistema-mundo moderno (Wallerstein, 2006: 128).

En términos generales, la globalización se considera como un fenómeno social que ha impactado en la estructura política, económica y social de las entidades nacionales, en el momento en que esos procesos se realizan de manera global, y se entienden como de una sola pieza, propiciando un escenario que se percibe en la realidad inmediata como una sociedad planetaria (Morin, 1999). Esta concepción que se interpreta como de apoyo por parte de las naciones a un esfuerzo de facilitar el flujo de capitales, se va traduciendo en un empoderamiento de las organizaciones supranacionales quienes adquieren mayor soberanía que los mismos Estados, originando tensiones que plantean escenarios cada vez más contradictorios entre lo que se pensaba que pasaría y lo que está pasando.

El camino hacia la mundialización se aceleró en el momento en que se aprovecharon las innovaciones tecnológicas, que han generado una revolución en las comunicaciones y en el creciente intercambio de información que como tendencias paulatinas cada vez más sofisticadas van dando a esa interconexión mundial los acercamientos que permiten tener medios de control y dominio, no sólo de los procesos económicos, sino también de las sociedades, y sin duda ha generado que exista mayor dependencia hacia las economías más fuertes, en lo que se ha dado a llamar la tendencia de *modernización* mundial a partir de los principios del neoliberalismo económico y político (Ianni, 2006).

Con la impresión de que los cambios se deben a una visión evolucionista de la sociedad, “se han impuesto valores y parámetros como si todo fuera presente

presentificado, lugar sin raíz, hecho sin historia ni memoria” (Ianni, 2006: 83) y no es así, porque son múltiples y diferenciadas las formas sociales y culturales o de civilización que se confrontan con los patrones de lo modernizante.

Más allá de las ventajas que ofrece a los grandes centros de poder, la liberación de las fronteras y las barreras arancelarias replanteadas en el afán de alcanzar la eficiencia de un modelo de libre mercado, con fluctuaciones monetarias y movimientos especulativos de capital, están los efectos que han provocado, principalmente, aquellos que se derivan de la transición de la concepción de los *Estados Nacionales*,<sup>1</sup> a la del sistema mundo, donde las comunidades locales, las tribus, los clanes, los grupos étnicos, las diferencias étnicas, credos religiosos, ideologías, políticas y condiciones socio-económicas o culturales que daban identidad nacional a los países, se están viendo afectadas al aplicarse estas acciones de cambios verticales dentro de una racionalidad pragmática, técnica y automática que arroja a la humanidad a una unidad paradójica, en donde se hace perpetua la desintegración y la renovación, “con la presencia de la lucha y la contradicción, entre la ambigüedad y la angustia” (Ianni, 2006: 72), que debemos estar obligados a reflexionar de manera crítica y consciente, ya que no es la respuesta a las necesidades del mundo, los diversos contextos inmutables, determinantes y de sometimiento que impone la sociedad postindustrial, consumista y enajenante como única alternativa insoslayable.

Los efectos inmediatos, señala Chomsky (1996), se ven velados, porque la globalización en el momento de aplicar sus políticas neoliberales va desmantelando el marco constitucional y jurídico en aspectos identificados claramente como de *soberanía*,<sup>2</sup> y con ello, tutela los derechos sociales y de bienestar, condenando a millones de seres humanos a la desnutrición, a la carencia del derecho social, a la salud y a la educación, así también, al cambio de las antiguas formas de la tenencia

---

<sup>1</sup> Para Hans Kelsen el Estado Nacional es la comunidad creada por un orden jurídico nacional. El Estado como persona jurídica es la personificación de dicha comunidad u orden jurídico nacional que la constituye (Kelsen, 1988: 215,216).

<sup>2</sup> Soberanía es el poder preponderante o supremo del Estado. Hegel se dirige contra el principio afirmado por la Revolución francesa que enuncia que la soberanía reside en el pueblo. Rousseau había llamado soberano al cuerpo político que nace con el contrato social; para Kelsen la prioridad del derecho estatal puede ser denominado soberano (Abbagnano, 1995: 1085).

de la tierra, las garantías laborales, la seguridad social o la educación pública, en un carácter pecuniario y lucrativo centrado en la oferta y la demanda del capital como manifestación de la propiedad privada, lo que abre la puerta a un futuro de incertidumbre social de las naciones más vulnerables.

Si la vemos de esta forma, en definitiva, es una posición injusta, si entendemos que el neoliberalismo es un totalitarismo, al querer imponer un modelo único y dogmático<sup>3</sup> dirigido desde los organismos internacionales para orientar y promover la privatización de las empresas y los servicios, la supresión del Estado benefactor y el fortalecimiento del capital privado, la reorientación de la economía en función al mercado internacional, el impulso a las exportaciones, la apertura del capital extranjero y la internacionalización del mercado interno en los países en desarrollo, con la esperanza de que éstos se transformen y alcancen los niveles de desarrollo semejantes a los que tienen los países industrializados (Latapí, 1995), como si eso fuera la solución a los problemas locales con recetas globales de intervención, matizadas por entidades a quienes se desplazan con estas acciones, posibilidades de control y dominación, porque son una fachada ideológica que camufla las numerosas y variadas operaciones del imperialismo (McLaren, 2004).

En relación a estas consideraciones, es relevante señalar que la noción de globalización no sólo está determinada por la racionalidad del capitalismo que es lo que implica lo modernizante, sino también de la mezcla de un proceso histórico-social con el modo de ser, actuar, pensar, imaginar y de organizar la vida social que se vislumbran en términos de la modernidad a partir de horizontes filosóficos, científicos y artísticos que trascienden las configuraciones sociales, dando pie a las sociedades del conocimiento, que Pozo (2006) identifica como sociedades de aprendizaje para la transformación social con equidad, justicia social y pluralidad, y

---

<sup>3</sup> En Noviembre de 1989 el economista norteamericano John Williamson elabora como un borrador una lista de diez políticas que consideraba más o menos aceptadas por los grupos económicos con sede en Washington y lo tituló el "Consenso de Washington". Con los años se convirtió en el programa de la globalización: 1. Disciplina fiscal, 2. Reordenamiento de las prioridades del gasto público, 3. Reforma impositiva, 4. Liberalización de las tasas de interés, 5. Una tasa de cambio competitiva, 6. Liberalización del comercio internacional (trade liberalization), 7. Liberalización de la entrada de inversiones extranjeras directas, 8. Privatización, 9. Desregulación y 10. Derechos de propiedad (Latapí, 1995: 64).

que en la triada de investigación, desarrollo e innovación y enseñanza, se van propiciando campos de acción para la formación, la difusión del conocimiento y las propuestas que contribuyen a la solución de problemas sociales desde el campo de la educación (Díaz Barriga, 1998), escenario que podemos transferir para la conformación de procesos formativos de los futuros maestros para la educación básica, en especial a los del nivel primaria.

### 1.1. Las implicaciones de la globalización en el terreno de la educación

Cuando hablamos de educación hay dos planteamientos desde los cuales se pueden perfilar posturas de atención a nivel internacional, por un lado la de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y por otra, la de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). A consideración personal debemos retornar a la UNESCO<sup>4</sup> por muchas razones, sobre todo por el requerimiento de recuperar el sentido humanizante de la cultura, la ciudadanía y la civilidad, a diferencia de la OCDE que privilegia el desdibujamiento y la pérdida de la identidad, reduciendo a la educación al nivel de la capacitación, velada de iniciativas psicológicas y pedagógica que se ven reforzadas con la Educación Basada en Competencias (EBC) que ha generado insuficiencias en el campo de la formación y de las prácticas educativas, tal es el caso, que se puede observar con el nuevo reglamento del Instituto Politécnico Nacional (IPN) que pretende la sustitución de los títulos de ingenieros por el de *Técnicos Profesionales Asociados*, quitándole el carácter científico y tecnológico,<sup>5</sup> o la persistente intención de transformar a las escuelas normales en escuelas técnicas de turismo; son éstas y otras orientaciones que se discutirán en el siguiente apartado.

---

<sup>4</sup> Referencia que se sustenta en el artículo: “México, la UNESCO y la mala educación” con fecha 19 de enero de 2010 que publicó María Cristina Rosas Profesora e investigadora en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM. (mrosas@tutopia.com), donde hace referencia al informe de seguimiento de la Educación para Todos 2010 por parte de la UNESCO. (<http://www.etcetera.com.mx/articulo.php?articulo=2793&pag=1&coment=1> Consulta: 17/08/2010)

<sup>5</sup> <http://sdpnoticias.com/sdp/contenido/nacional/2010/05/17/1003/1046003> Consulta: 18/08/2010

Pero antes, para precisar, el término globalización<sup>6</sup> se asocia con los avances científico-tecnológicos, especialmente en el campo de “la informática que han podido unificar también a las sociedades y a su cultura, bajo un proceso de transformación paulatina de carácter global” (Wallerstein, 2006: 128), para arribar a lo que se considera *la aldea global*,<sup>7</sup> que sugiere la conformación de la comunidad mundial.

Desde esta conceptualización sobre la globalización, podemos desprender dos apreciaciones: una la concibe como una teoría, otra la entiende como un proceso; ambas están siendo permeadas por el desarrollo en las comunicaciones e información pero con efectos diversos. La primera sirve para interpretar los eventos que actualmente tienen lugar en los campos del desarrollo, la economía mundial, los escenarios sociales y las influencias culturales y políticas; la segunda para explicar, cómo se dan las condiciones económicas a partir de la movilidad de los recursos financieros, y cómo éstos, van transformando las condiciones de los países en lo económico, tecnológico, social y cultural.

Siguiendo esta lógica, los cambios de contextos propiciados por la globalización, pusieron de manifiesto que el concepto de Estado-Nación no es necesariamente resistente, y sus efectos se pudieron percibir a partir del 9 de noviembre de 1989 con la caída del muro de Berlín y la reunificación de Alemania, el desmantelamiento y desaparición de la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) en diciembre de 1991, la disolución violenta desde ese mismo año hasta 1998 de lo que era Yugoslavia en varios países, la separación pacífica de Checoslovaquia en una República Checa y otra Eslovaca el 1° de enero de 1993,

---

<sup>6</sup> El término fue utilizado por primera vez en 1985, por Theodore Levitt en “The Globalization of Markets” para describir las transformaciones que venía sufriendo la economía internacional desde mediados de la década del 60 (<http://foros.fox.presidencia.gob.mx/read.php?3,117579> Consulta: 05/04/2010).

<sup>7</sup> La crisis del petróleo en 1973 impulsó una reorganización del capitalismo de manera radical, con la cual se pretende una reforma radical de la empresa y un plan para el desmantelamiento del Estado benefactor. En los años ochenta los gobiernos de Thatcher en el Reino Unido y el de Reagan en los Estados Unidos asumieron el liderazgo de estas políticas denominadas “neoliberalismo”, para lograrlo, el Foro Económico Mundial de Davos se ha convertido en su centro estratégico y lugar para su promoción de su teoría desde 1991, y el Fondo Monetario Internacional (FMI) y la Organización Mundial de Comercio (OMC) de la cual México es miembro desde el 1° de enero de 1995, se han convertido en los principales implementadores de la política (Wallerstein, 2006: 117).

como claros ejemplos de que la *soberanía*<sup>8</sup> responde a proyectos alternos del nuevo orden de alianzas globalizadas (Prawda, 2001).

La reacomodación política internacional de las condiciones actuales del capitalismo en sus manifestaciones imperialistas, le otorga a la globalización más que un proceso de equilibrio político, una estrategia de geopolítica donde el poder hegemónico en solitario de los Estados Unidos de América se manifiesta en la exportación mundial de su cultura como valor estratégico para destacar el cambio protagónico de los geoactores del nuevo orden, donde ya no son los Estados, sino los organismos intergubernamentales como el Banco Mundial (BM), el Fondo Monetario Internacional (FMI), la Organización Mundial de Comercio (OMC) y, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) quienes toman las decisiones que afectan a las naciones (Ramonet, 2000), es decir, tienen como intención, en teoría, llevar al sistema democrático como régimen político dominante para lograr los beneficios del conocimiento y el desarrollo económico y social a la mayor parte de los seres humanos, sin hacer distinción de razas o fronteras, al grado que no requiera de la complicidad de los Estados para consolidarse como una soberanía ante todos, situación que se denota cada vez más con las crisis recurrentes y las manifestaciones de decisión mundial.

Ambas propuestas encaminadas para entender la globalización, extrapolan las expectativas que se tienden por un lado y otro, por una parte se señala que tal proyecto responde a las necesidades de un grupo privilegiado que pretende centrar las bases de un nuevo colonialismo sustentado en la tecnología y el poder del comercio, y por otra, en la formación de una sociedad vinculada con la producción en los propios espacios de autodeterminación, en que la acción de globalizar en efecto

---

<sup>8</sup> Para Immanuel Wallerstein soberanía es un concepto de la ley internacional que fue usado en forma generalizada por primera vez en el siglo XVI. Se refiere al derecho de un Estado de controlar todas las actividades dentro de sus fronteras. Es decir, la soberanía es una negación tanto del derecho de las subregiones de desafiar al Estado central y el derecho de cualquier otro Estado de interferir en los asuntos internos de un Estado soberano. Originariamente, el soberano era el monarca o jefe de Estado actuando en nombre propio. Luego de la Revolución Francesa, fue convirtiéndose cada vez más en el "pueblo" (Wallerstein, 2006: 137).

reúna los intereses de todos los individuos del mundo para evolucionar a un desarrollo sin perder de vista el sentido de la equidad.<sup>9</sup>

Lo que si está claro es que las sociedades actuales después de la caída del socialismo real y el dominio del capitalismo como única opción económica, se volvieron más complejas, cuando los problemas que enfrentan las rebasaron, y las leyes, categorías, conceptos e interpretaciones disponibles hasta ese momento, fueron insuficientes para contrarrestar los efectos (Morin, 2004); es en este momento cuando se concibe que las condiciones sociales, económicas y políticas se han ampliado a dimensiones multinacionales, internacionales, mundiales, es decir, de orden global, por lo tanto, requieren una transformación de la realidad social que ya no se agota en el ámbito de la sociedad nacional.

Estos postulados sobre la globalización, unos a favor y otros en contra, conlleva a argumentar que el neoliberalismo privilegia colocar al capital sobre el bienestar de las personas con la expectativa irónica de que, a la larga, el bienestar personal y la calidad de vida se verán beneficiados por la distribución de las ganancias, también es cierto que se van erosionando las entidades culturales que no caben dentro de una internacionalización de estilos de vida uniformes, hábitos de producción y consumo que impactan a través de los medios de comunicación social, como incentivos psicológicos de una sociedad modernizante (Chomsky, 1996).

Por ello, la educación juega un papel fundamental, como medio para implantar la doctrina económica con sus valoraciones filosóficas que enfatizan el aprecio del individuo, de su iniciativa y espíritu de competitividad, ignorando la importancia de la

---

<sup>9</sup> La globalización tiene: factores que impulsan su desarrollo: 1. Apertura de mercados, 2. Desarrollo de los medios de comunicación y transporte, especialmente Internet, 3. Crecimiento y fusiones entre empresas, 4. Privatización de empresas públicas, 5. Desregularización financiera internacional, de los cuales se obtienen beneficios potenciales, como: 1. Economía y mercado globales, que puede llevar a un mejor aprovechamiento de los recursos, 2. Acceso universal a la cultura y la ciencia. Mayor desarrollo científico-técnico, 3. Mayor capacidad de maniobra frente a las fluctuaciones de las economías nacionales, 4. Cooperación internacional, 5. Sistema global de protección de los derechos humanos, pero tiene como riesgos: 1. Falta de control sobre los mercados y las Empresas Multinacionales (gubernancia), 2. Aumento de los desequilibrios económicos, sociales y territoriales, 3. Concentración de la riqueza y aumento de la desigualdad social, 4. Incumplimiento de los estándares laborales mínimos (empleo decente), 5. Aumento del Consumismo, 6. Daños al medio ambiente, 7. Amenaza a la diversidad biológica y cultural, 8. Desaparición del Estado de Bienestar, 9. Predominio de la Economía financiera-especulativa sobre la Economía real, 10. Pensamiento único, con desprecio de la posibilidad de soluciones alternativas (Chomsky, 1996: 7,8).

solidaridad, de la integración social o colectiva, para dar paso a la formación de una mentalidad económica, pragmática y realizadora, orientada al aumento de la productividad y centrada en el lucro como motor de la vida económica, coherente al consumo de bienes materiales para representar un *statu quo*.<sup>10</sup>

La proliferación de estas conductas inmediatistas y superfluas, en la escuela van derivando en manifestaciones que desvaloran el sentido formativo para la edificación de valores y proyectos para mejorar la calidad de vida y cae en una retórica del discurso que provoca complicidad y connivencia a lo oficial porque en las prácticas cotidianas se sigue reproduciendo y actuando con la inercia de lo que los años han creado en cada experiencia docente.

Con este contexto, la educación es un sector clave para la integración de México en el ámbito de globalización comercial, de libre competencia y al mismo tiempo el medio para impulsar proyectos de desarrollo nacional con formas de organización y participación democrática en las escuelas, en ejercicios de gestión y de participación social, como fue en su momento el proyecto escolar y lo es ahora el Plan Estratégico de Transformación Escolar (PETE), que devienen de todas estas consideraciones que como efecto de las políticas de globalización se están aplicando.

Acotando en torno a las apreciaciones del nuevo orden mundial que inició con la posguerra, muchas acciones que se ven reflejadas en programas de financiamiento en las aulas son producto de mecanismos de trueque de deuda por educación que se ponen en marcha a favor del desarrollo por parte de las instituciones financieras internacionales, en primer lugar del Banco Mundial (Delors, 1997), como un reflejo inmediato de un *neoliberalismo*<sup>11</sup> que como doctrina económica se ha centrado en defender los intereses de los centros del poder financiero mundial, para ocultar que han logrado concentrar sin precedentes en la historia, la riqueza en pocas manos, a costa del empobrecimiento, el desempleo o el

---

<sup>10</sup> Statu quo es una locución latina que se usa para designar el estado de cosas en un momento determinado, especialmente en las relaciones diplomáticas (*Enciclopedia Hispánica*, 1993: 389).

<sup>11</sup> Teoría política que tiende a reducir al mínimo la intervención del Estado. *Neoliberalismo* es uno de los nombres que se usa para describir una ideología económica. También se puede llamar *capitalismo corporativo*, *globalización corporativa*, *globalización*, y hasta la *economía suicida*. (<http://www.ciepac.org/neoliberal/esp/neoliberalismo.html> Consulta: 05/04/10).

subempleo de la mayoría de la población económicamente activa de países en desarrollo, para ponderarse con acciones de colaboración internacional.

En estas condiciones, los cambios que se proponen al sistema educativo con la modernización educativa desde 1992,<sup>12</sup> pugnan por los requerimientos productivos, concepción en donde se acepta como calidad de las instituciones educativas, los resultados del perfil de egreso identificados como fuerzas de trabajo o recursos humanos, en donde el incentivo para acceder a mejores condiciones de escolaridad es sinónimo de colocarse en puestos más altos de las empresas o grupos gobernantes, y un reflejo claro es que las instituciones de educación superior responden clientelarmente a los sectores económicos con programas de promoción, evaluación y de certificación de competencias más que de sentido formativo definidas por el sector productivo (Díaz Barriga, 2002).

Entonces lo que se ha venido observando, es que la orientación de la política educativa en estas tendencias, se basa en el privilegio de un elitismo basado en la competencia, a costa del carácter público y popular de la educación, donde la privatización es inminente, la eficiencia es más atractiva en la iniciativa privada y la búsqueda de resultados comprobables en la evaluación, son los que determinan las orientaciones pedagógicas en la escuela con un sentido de productividad en términos de los procesos educativos, tendientes a la comparación de estándares internacionales, en donde el papel del maestro entra en un mercado real de competencia y remuneración diferenciada, conocido como mercantilismo profesional, todo esto, como resultado de la vinculación entre escuela y empresa, un sistema de reclutamiento y capacitación del personal inspirados en la ideología de la calidad de validez internacional, con un sentido que implica una certificación que refuerce la potencialidad productiva (Latapí, 1995).

Es por ello, que los escenarios planteados de las transformaciones que conllevan la globalización, también arrojan saldos positivos, cuando en palabras de

---

<sup>12</sup> El Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) se firmó el 18 de mayo de 1992 por el secretario de educación pública, la dirigente del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) y los gobernadores de los 31 Estados de la República, con la finalidad de que el sistema educativo sea flexible, mejore su calidad y pueda transferir el poder de decisión a los estados, municipios y a los padres de familia (Ornelas, 2003: 285).

Zemelman (2007) nos damos cuenta del enorme poder que tiene el maestro en el aula y al cual no pueden acceder de manera directa como él lo hace, porque al hacerlo se pueden transformar las prácticas y los resultados, por la forma diversa de abordarlas y enfocar las competencias; si bien, se busca la calidad de vida, la competitividad, eficiencia, vinculación con la producción, conocimientos básicos, calidad de la educación, participación de la sociedad, intereses de la sociedad, desregulación, globalización e incremento de recursos financieros, también se puede, a partir de estos ejes rectores neoliberales transformar a los sujetos educativos, en donde la intervención permita abrir otras fuentes de decisiones, producto de la participación democrática de diversos grupos sociales, desde el hecho de aprender a pensar, que al lograrlo, los transformaría en seres autónomos e independientes en el mundo cambiante e incierto expuesto por ellos mismos.

Lo interesante es que se ha dado apertura con las nuevas políticas a una nueva relación entre la educación y la sociedad, que podríamos señalar como de apertura, participación, inclusión y de compartir compromisos, pero sin perder de vista la concepción de que la educación es un derecho al que está obligado el Estado y no es ninguna dádiva, convirtiendo en un saldo positivo el proceso modernizador que permite redefinir el servicio público educativo enfatizando los derechos de los usuarios, como es el caso de los Consejos Escolares de Participación Social,<sup>13</sup> donde los padres de familia pueden incidir en la eficacia y eficiencia dentro del proceso de modernidad de la educación, como se señaló en los acercamientos conceptuales entre modernidad y modernización.

Otra perspectiva, se encuentra entre eficiencia, calidad y competitividad, porque si se logran evitar los riesgos que agudizan las desigualdades y el sentido de cooperación, se pueden aligerar desde la administración educativa de los centros educativos para promover una sana desregulación, estimular la creatividad, el espíritu de competencia de los educadores, impulso de la cultura de la evaluación que pueda elevar la calidad y abrir espacios de autonomía para que cada escuela pueda desarrollar sus propios proyectos innovadores, en donde el compromiso de los

---

<sup>13</sup> ACUERDO número 535 por el que se emiten los Lineamientos Generales para la Operación de los Consejos Escolares de Participación Social. Diario Oficial de la Federación 08/06/2010.

maestros pueda orientarse más hacia sus alumnos que hacia sus autoridades y se esfuerce en su actualización y formación permanente, se estimule el deseo de superación personal para un desempeño que fortalezca sus funciones a la par de nuevas formas de solidaridad con sus colegas, los padres de sus alumnos y la comunidad, para que en la práctica educativa refuerce los referentes para la vida económica, la preparación del estudiante para ingresarlo al mercado de trabajo mediante la formación de destrezas intelectuales y manuales de carácter general y de una cultura tecnológica y administrativa actualizada en una mayor responsabilidad social respecto a la educación.

Pero si se analiza, no sólo es la dimensión laboral lo que le da relevancia al proyecto educativo, sino las que surgen de la propia sociedad civil en aras de mejorar su calidad de vida y de los planteamientos de la necesidad de una ciudadanía ética, incluyente y crítica que en términos filosóficos, sociológicos e históricos se robustece cada vez más.

Por lo que considero que se pueden lograr cambios en la escuela que se adapten a la idiosincrasia del país, que salvaguarden la cultura, y que promuevan colectivos o cuerpos colegiados representativos de los actores educativos que vigilen y orienten su funcionamiento, con una libertad que empate con el respeto a los valores que fortalezcan la identidad nacional (Latapí, 1995), a pesar de que los indicadores de logro en los desempeños escolares que las evaluaciones internacionales señalan como graves deficiencias en la calidad del servicio que se brinda a la sociedad, podemos tener la capacidad de retomar el sendero y revertir los contenidos obsoletos y deficientes de los planes y programas de estudio por no tener una revisión permanente y ser considerados irrelevantes para las condiciones de cambio permanente y de incertidumbre en la sociedad del conocimiento, para involucrarnos en el planteamiento de nuevos o reestructurados diseños curriculares tanto para la educación básica como para las instituciones formadoras de docentes y desde estos planteamientos de política holística se construya desde las prácticas existentes en los contextos reales e inmersos en propuestas de proyectos innovadores (Ferry, 2002).

### 1.1.1. Las miradas en torno a la definición de competencias en la educación

Es admirable la forma en que irrumpió en el campo educativo mexicano el modelo por competencias, que fue trasladado de la industria taylorista al escenario escolar del mundo entero, pero más lo es, cómo se han adherido de manera incondicional sus protagonistas, primero en el área técnica y en la formación universitaria, quizá por su vinculación estrecha con el campo laboral, y después en el resto de los niveles educativos donde se ha expandido con amplia popularidad y como moda psicopedagógica, por ser ahí, así lo considero, donde se encontró la alternativa que ha podido contrarrestar la rutina y las costumbres de las prácticas educativas que habían distanciado a la escuela con las necesidades sociales básicas (Díaz Barriga, 2002).

En un primer acercamiento al concepto, se derivan dos apreciaciones, uno en el orden de lo económico y otro como justa competitiva. La primera nace de la lucha por conquistar los mercados mediante la oferta que se basa en la calidad de los productos y la aceptación por parte del consumidor; la segunda entendida como la contienda entre dos o más sujetos para desahogar una rivalidad o para demostrar una aptitud para hacer algo, claramente identificable en las competencias deportivas y en aquellas que buscan alcanzar generalmente hazañas de registro mundial.

Pero su pertinencia en el campo de lo educativo se deriva desde los años sesenta en nuestro país, -en ese esfuerzo de hacer un corte temporal para delimitar su origen-, cuando para denominar a la pedagogía basada en el desempeño se hacía referencia a un modelo de educación basado en competencias, que permeado por la tendencia industrial ya establecía medios de control para los procesos de socialización y de formación educativa a través de certificados profesionales de los profesores mediante instrumentos que medían con una calificación los alcances de los individuos en relación con el sector productivo (Frade, 2009).

Por sentido común se identifica que las competencias derivan del desempeño de determinadas acciones encaminadas a lograr objetivos o propósitos, ahí radica su proximidad a lo educativo, porque dentro de una racionalidad técnica las competencias se identifican también como los fines que desea alcanzar la escuela

(Tyler, 1998), aunque la incursión más clara es la que surgió desde la psicología, donde se identifican como

... una entidad que expresa la forma en que se hacen construcciones psicológicas tradicionales en cuatro aspectos, en lo cognoscitivo (conocimiento y habilidades), lo afectivo (motivaciones, actitudes, rasgos de personalidad), lo psicomotriz o conductual (hábitos y destrezas) y lo psicofísico o psicofisiológico (visión, memoria auditiva) (*Revista electrónica, 2003: 7*).

Como se aprecia en la referencia anterior, los acercamientos que se hacen del concepto de competencias engloba las características simples de lo que es y puede llegar a ser, subyacente de un individuo, en donde se ven causalmente relacionadas con un rendimiento efectivo a superior en una situación de trabajo, que indican formas de comportarse a pensar (Frade, 2009); en este sentido, el término competencias se manifiesta en una dimensión de patrones de conducta que le permiten a una persona rendir eficientemente para la realización exitosa de una actividad.

Desde esta perspectiva señala Samperio (2006), la competencia es una relación entre las aptitudes de una persona y el desempeño satisfactorio de las tareas correspondientes, ambos requerimientos al transferirlos al campo educativo, se entiende como la movilización del conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y aptitudes que desarrollan las personas para desempeñar una actividad de calidad, pero sin actuar al margen de las normas que aseguran un desempeño eficiente y óptimo en diferentes lugares.

Por lo consiguiente, las acepciones que de manera explícita o implícita se dan sobre las competencias pueden variar desde la identificación como un conocimiento adecuado ante las diversas actividades hasta la noción más compleja, entendida con la expresión en la cual el individuo moviliza todos los recursos que posee al hacer lo que sabe (Barrón, 2006).

Así, se puede establecer que las competencias son características permanentes de la persona que se ponen de manifiesto cuando se ejecuta una determinada actividad, la cual es capaz de desempeñarla productivamente, de manera eficiente que alcance buenos resultados susceptible de ser evaluados para

que se certifique o garantice que puede ser considerada como competente, es decir, que tiene la capacidad y las habilidades indispensables para las actividades.

Al recorrer las diversas percepciones, es difícil desligar ese componente esencial que identificamos como *nivel de logro*, y que vemos insistentemente en los diferentes instrumentos de evaluación educativa para medir el proceso que se requiere para alcanzar determinadas metas por medio de indicadores de desempeño en el proceso de enseñanza como en el de aprendizaje.

### 1.1.2. La educación basada en competencias

Después de hacer esas aproximaciones teóricas en torno a la concepción de competencias en la educación, podemos comprender la forma en que se ha adaptado en este terreno el pensamiento empresarial que privilegia la eficacia y la productividad de procesos productivos que están presentes en el discurso y actuación en el cotidiano quehacer educativo, al grado de notarse el cambio del lánguido asunto de justicia social para manifestarse como un tema de la economía política en el que la educación toma parte dentro de la función social que a la escuela se le atribuye.

Pero en el interés de comprender cómo es que el término competencia se fue apropiando para el carácter escolar, cuya conexión, como se ha expresado ya, se percibe en la relación existente entre lo educativo con el desempeño que proviene del ámbito laboral, y es ese elemento traducido a niveles de logro el que ha sido utilizado para designar la preparación que un sujeto posee y aplica al insertarse en el mercado de trabajo para desempeñar una ocupación o profesión específica.

Para ir deslindando atribuciones, para Rojas (2002), el término competencias tiene tres principales acepciones:

La de “competencia basada en tarea” (task-based) queda definida como diversos “comportamientos discretos” ligados con la realización de tareas muy específicas. Fue de hecho una de las primeras acepciones, e incluso la más difundida, y se caracterizó por su visión simplificada y fragmentaria acorde con el auge del conductismo y las técnicas del análisis de tareas, durante los años setenta.

La concepción de “competencia genérica”, en la cual se aglutinan los “atributos generales” del profesional experto, indispensables para un “desempeño efectivo”. Se trata de conocimientos y habilidades de índole general que augurarían el “pensamiento crítico” y las “habilidades en comunicación” con cierto nivel de dominio para el desempeño del profesional, cualquiera que fuese el contexto. Muy apegado a los modelos administrativos, este enfoque se ha considerado como descontextualizado, además de generar cuestionamientos acerca de si existen o no competencias genéricas, y si éstas en verdad pueden transferirse de cierta área de actividad a otra; o bien, si por tratarse de atributos tan generales, éstos sean aplicables en situaciones muy específicas.

La concepción de “competencia como relación holística o integrada”, en la cual toda competencia se plantea como un complejo estructurado de atributos generales (conocimientos, actitudes, valores y habilidades) requeridos para interpretar situaciones específicas y desempeñarse en ellas de manera inteligente. Bajo un enfoque integrado y holístico, dicha concepción reúne tanto las habilidades derivadas de la combinación de atributos, como las tareas determinadas para situaciones específicas. Asimismo, posibilita cierta variedad y enlace en la sucesión de acciones intencionales simultáneas, tomando en cuenta desde luego el contexto y la cultura del lugar de trabajo en el que se genera este proceso (Rojas, 2002: 47).

Al hacer una revisión de cada una, se observa que se siguen situando en la característica de desempeño de manera específica o en la noción integradora, pero hay un componente que reviste importancia, la incorporación no sólo de conocimientos y técnicas, sino también de los valores en ese desempeño para ser considerado como competente, lo que permite poder identificarlas con un alcance mayor que el limitado que se le da como sólo destrezas de tipo profesional.

Hay otra apreciación que a pesar de tener una visión conductista, permite hacer contrastes entre los diferentes referentes que en la consideración de Miguel Ángel Báez López (2006), se miran desde el sistema de jerarquización y diferenciación, desde donde categoriza tres grandes rubros, que explica de la siguiente forma:

Competencias básicas: entendidas como los conocimientos y habilidades mínimos para desarrollar una gran variedad de funciones laborales y que facilitan el aprendizaje laboral subsecuente en el contexto de una actividad específica, ya sea en un ámbito de diversificación, transferibilidad, o bien, de complejidad.

Competencias genéricas: se refieren a las habilidades y los conocimientos que son comunes a un conjunto de funciones productivas relacionadas.

Competencias específicas: son las habilidades y conocimientos que, por su nivel de especificidad, se emplean exclusivamente para el desarrollo de una función laboral (Báez, 2006: 34).

Si bien el concepto competencias procede del mundo del trabajo y ahora vemos que también se hace desde el campo de la lingüística, tiene una aplicación en la educación en todos los órdenes de la práctica docente de los distintos niveles educativos como una tendencia hacia la innovación, se le puede reclamar un nuevo replanteamiento, con el cual se le de mayor sentido a la construcción de aprendizajes desde los contextos escolares, donde pueda el estudiante tener la capacidad propia de razonamiento y el conjunto de habilidades para resolver situaciones de la vida cotidiana. Por lo pronto, se puede decir, que el empleo del término competencias que se ha dado en el lenguaje del ámbito educativo nos lleva a una comprensión muy diversa en sus clasificaciones, al grado de reconocer que no hay una que podamos considerar completa, racional y funcional, sobre todo que tenga un sentido de orientación para los diseños curriculares y de los sistemas de enseñanza (Díaz Barriga, 2006).

Si bien se pueden pasar horas debatiendo las conceptualizaciones sobre el término lo cierto es que la escuela debe cambiar y con ella la forma en que se enseña y se aprende, porque la tendencia de la Educación Basada en Competencias (EBC) tiene sentido cuando se van atendiendo los desafíos que los ambientes socioculturales y laborales inmersos en constantes cambios de este mundo globalizado demanda; por lo tanto, la vía es generar en los estudiantes procesos emocionales, afectivos, sociales e intelectuales necesarios para formular las iniciativas específicas orientadoras de la acción, donde ya no exista un aprendizaje pasivo, desarticulado y carente de sentido para la vida, donde la cadena de conocimientos se integren a la estructura vivencial de los estudiantes, transformando los esquemas abstractos en acciones concretas, apartando los conocimientos fragmentados para dar lugar a la construcción de una lógica interdisciplinaria (Garduño y Guerra, 2008).

### 1.1.3. ¿Por qué competencias para la vida?

Para mejorar la calidad y la flexibilidad de los procesos de producción y comercialización, la empresa ha requerido buscar otras formas de gestión y

organización laboral con las cuales pueda alcanzar mayor eficiencia para incrementar la producción, reducir los costos laborales y de capital, situación que se ha comprobado con éxito a lo largo del tiempo, así se vio con el *fordismo* que al incorporar la producción masiva y en serie, apoyada por la cadena de montaje pudo eliminar tiempos muertos de la fuerza de trabajo al momento de transformar las materias primas, pero cuando las circunstancias cambiaron debido al agotamiento de la voluntad cooperadora de la fuerza de trabajo y a las limitaciones que manifestó la propia organización laboral en la posguerra, emplearon otras estrategias, que de igual forma funcionaron, porque al involucrar a los trabajadores en la toma de decisiones relativas a la producción, existió mayor creatividad, que era lo que se requería para eficientar otra vez los procesos que permitieran convertir a la población en una voraz maquina consumidora (Barrón, 2002).

Este modelo de organización de trabajo es el que se ha transportado a la educación, que ahora se vigoriza con las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), sin duda, favorecerán a su debido tiempo la descentralización, para que la burocracia no afecte la flexibilidad de un modelo organizativo en su coexistencia conceptual de cultura empresarial y la disposición de que entre pares se pueda socializar por medio del trabajo en equipo y la convivencia, tanto en los conocimientos como las habilidades en aras de un aprendizaje continuo a lo largo de la vida, como se plantea en la literatura especializada en esta temática, porque así, los trabajadores contarán con suficiente autonomía para organizar y gestionar su trabajo. Ante esto, se pregunta ¿Cuál será la intención de este cambio en las relaciones sociales de producción?, y se responde que está, en el claro interés de formar recursos humanos que respondan a los vaivenes de la economía y a la competencia con innovación, capacidad para enfrentar el cambio y para gestionarlo.

A partir de este preámbulo, se desprende que la educación en esta perspectiva globalizadora debe propiciar la búsqueda continua y permanente del conocimiento en la expresión de educación para toda la vida que la Conferencia Mundial Educación Para Todos planteó en 1990 en Jomtien, Tailandia, con la convocatoria de las principales agencias de Naciones Unidas vinculadas con el campo educativo como lo son la Organización de las Naciones Unidas para la

Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) y el Banco Mundial (BM).

Otro acontecimiento que fortaleció esta tendencia de la educación, fue el informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, organizado por decisión de la Conferencia General de la UNESCO y encomendado a una comisión integrada por un núcleo de especialistas que fue presidido por el Jacques Delors.<sup>14</sup>

En ambos eventos internacionales se propone que cada persona sea responsable de su vida y que contribuya al progreso de su comunidad, y se considera que la vía para lograrlo sea la escuela.

La Conferencia Mundial de Jomtien estableció las Necesidades Básicas de Aprendizaje, las cuales abarcan las herramientas para el aprendizaje como la lectura, la escritura, la expresión oral, el cálculo, la resolución de problemas y contenidos básicos de aprendizaje como los conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes, ambos necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir y desarrollar plenamente sus capacidades.

Es esta declaración se plantea como misión de las instituciones de educación básica lograr aprendizajes que permitan a los niños y adolescentes interpretar la información, los valores, principios éticos, las habilidades, destrezas que le serán útiles para la vida, ya sea en el ámbito laboral, la familia, la política, y otros en el cual implique responsabilidades.

Se señala también que la visión que debe tener la educación básica, desde esta perspectiva de Jomtien, está en la universalización del acceso a la educación, el fomento a la equidad, darle prioridad al aprendizaje, ampliar sus medios de alcance, mejorar los ambientes de aprendizaje y el fortalecimiento de las concertaciones de acciones entre los actores educativos (Garduño y Guerra, 2008).

Apreciaciones que plantean la urgencia de dar respuesta a las Necesidades Básicas de Aprendizaje de la niñez para mejorar su calidad de vida asegurando el acceso a una educación primaria de alta calidad para el 2015, y que se ratificaron en

---

<sup>14</sup> Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Presidida por Jacques Delors (1996). La educación encierra un tesoro (Informe de la UNESCO, 2007: 9).

el Foro Mundial de la Educación Para Todos en Dakar, Senegal en abril del 2000, ya abordados en los debates en la Conferencia Regional de los Países Árabes sobre la Educación Para Todos celebrada en el Cairo del 24 al 27 de enero del 2000. Estos coincidieron con la Cumbre del Milenio (2000) donde se establecieron los objetivos de Desarrollo de la Organización de las Naciones Unidas para el milenio: Lograr una enseñanza primaria universal en dos vertientes específicas; enfocadas principalmente en construir una guía y una referencia para todas las partes interesadas en la educación, comprometiéndose para implementar una serie de estrategias; como la adecuación de Planes y Programas de Estudios en el nivel de la educación básica con la finalidad de lograr el éxito de las metas de la EPT, y que fueron constantes en las subsecuentes Conferencias como es el caso de las América sobre Educación Para Todos llevada a efecto en Santo Domingo, República Dominicana, del 10 al 12 de febrero del mismo año. En estos se evaluaron los objetivos y metas de Jomtien de 1990 y fueron pauta para la integración de un Marco de Acción Regional con compromisos para los próximos quince años, en la búsqueda de la equidad en la educación básica en un ámbito regional de pobreza, desigualdad y exclusión, entre las prioridades que se traducen de compromisos regionales a metas nacionales dentro de la propia heterogeneidad de cada país para alcanzar objetivos y compromisos comunes, en donde los mecanismos de las políticas públicas corresponsabilicen al Estado, el sector privado y a la sociedad civil para alcanzarlas.<sup>15</sup>

Los informes de EPT a partir del 2002 se han venido derivado en acciones que cada año van delineando las políticas educativas hacia esfuerzos para revertir la marginación, la desigualdad, y procurar la atención del servicio educativo a los grupos vulnerables, en atención a tres condiciones básicas, que la educación esté al alcance de la mayoría, que sea útil para todos los contextos y que pueda ayudar para seguir aprendiendo a lo largo de toda la vida. En esta intención de evitar que sea selectiva, que ayude a todos y que no sea injusta, se perfila la formación por competencias.

---

<sup>15</sup> Marco de acción de Dakar. Foro mundial sobre la educación. Dakar, Senegal, 26-28 de abril de 2000. UNESCO (Documento).

Hay razones convincentes para entender el por qué de un proyecto educativo basado en competencias, en este sentido, Concepción Barrón Tirado (2002) señala tres razones que parece relevante mencionar y que clarifican este cuestionamiento: una porque este modelo fortalece el crecimiento económico y el desarrollo social, otra razón, es porque el enfoque permite la calidad y capacidad de cada ser humano y una última, por facilitar el acceso y la adaptación al cambio.

En comparativo y con el afán de hacer una distinción de competencias para la vida de otras expresiones, la definición más precisa la expresa Dominique Simone (2004), cuando señala que las competencias se toman en cuenta desde las raíces latinas y las variaciones históricas de los significados que se dan a la palabra *competence*, ya desde ahí, se le puede dar sentido a dos de sus atributos que son la *cognizance* (conocimiento) y la *responsibility* (responsabilidad). Se puede usar el término competencias en varios campos de distintas disciplinas, porque se perciben como un sistema especializado de habilidades y capacidades necesarias o suficientes para alcanzar una meta específica, es visible su pertinencia y utilidad. Es esta apreciación, que se distingue también en el ámbito educativo donde se vislumbran los fines como una constante que predominan en todo el modelo. En el documento de Dakar (2000) también se señala este precepto como imperativo estructural

... para hacer referencia tanto de individuos que pretenden lograr metas altas como a grupos sociales exitosos que dominan tareas específicas y alcanzan objetivos importantes, al mismo tiempo siempre se relacionan con las disposiciones de aprendizaje necesarias con las que los individuos o miembros de grupos sociales cuentan y que deben usarse para resolver problemas difíciles (Documento Dakar, 2000: 15).

Si las competencias se refieren al conocimiento adquirido a través de la experiencia para generar un juicio de independencia como recurso mental de un individuo que emplea para dominar tareas demandantes, se concluye que competencia para la vida es la movilización adecuada de todos los recursos pero para construir su proyecto de vida y la sociedad en la que vive.

### 1.1.3.1. Desarrollo de competencias para la vida en el currículo de la educación básica

Los educadores en México nos enfrentamos a necesidades educativas circunstanciales acarreadas por las modas sexenales, que cubren las exigencias ideológicas del momento político-social en que se circunscribe el país en el contexto internacional. Por ello, el Programa Sectorial de Educación 2007-2012 plantea la necesidad de reformar la Educación Básica<sup>16</sup> con la implementación y aplicación de nuevos Planes y Programas de Estudio con sus respectivos enfoques y fundamentos teóricos, que justifican y sustentan estos diseños curriculares al apegarlos a la visión de la globalización imperante en el medio político de nuestro tiempo; este modelo del neoliberalismo económico le asigna a la educación la función de preparar a los alumnos para la competitividad económica y la formación de la moderna ciudadanía como una sociedad altamente educada, es decir, como una población participativa, profundamente democrática, crítica, organizada, respetuosa, defensora de los derechos humanos y preocupada por la justa distribución de los bienes y servicios (SEP, 2007).

El sentido de que la Educación Básica sirva para la formación de ciudadanos, plantea la necesidad del desarrollo de competencias en los ámbitos de conocimientos, habilidades, valores y actitudes, movilizados en los cuatro pilares que la UNESCO (1997) define como “aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a vivir con los demás y aprender a ser saber ser” (UNESCO, 1997: 92-103), entrando con ello a un desarrollo en el trabajo docente con mayor sentido de la escuela, como el espacio, donde se pueden transformar los contenidos curriculares en herramientas para la vida y de ahí la necesidad de aprender a aprender, porque la educación además de ser un proceso permanente para toda la vida, debe ayudar para resolver problemáticas nuevas y cambiantes en los diversificados contextos que se presentan.

---

<sup>16</sup> La reforma curricular se plantea en los enfoques, asignaturas y contenidos orientados al desarrollo de competencias y habilidades, buscando la articulación de los tres niveles, la incorporación del idioma inglés desde preescolar y la promoción de la interculturalidad (Programa Sectorial de Educación, 2007-2012: 9).

La clasificación de los tipos de competencias puede llegar a ser muy amplia: conductuales, genéricas, básicas, conglomerados, adicionales, únicas, pero en el ámbito educativo según el diseño de la reforma curricular y en el sentido de alcanzar el Perfil de Egreso al finalizar la Educación Básica, se consideran cinco competencias: 1. Para el aprendizaje permanente. 2. Para el manejo de la información. 3. Para el manejo de situaciones. 4. Para la convivencia, y 5. Para la vida en sociedad.

El Plan de Estudios de Educación Secundaria (2006) como último espacio curricular para la Educación Básica, las menciona de la siguiente manera:

1. Competencias para el aprendizaje permanente. Implican la posibilidad de aprender, asumir y dirigir el propio aprendizaje a lo largo de su vida, de integrarse a la cultura escrita y matemática, así como de movilizar los diversos saberes culturales, científicos y tecnológicos para comprender la realidad.
2. Competencias para el manejo de la información. Se relacionan con: la búsqueda, evaluación y sistematización de información; el pensar, reflexionar, argumentar y expresar juicios críticos; analizar, sintetizar y utilizar información; el conocimiento y manejo de distintas lógicas de construcción del conocimiento en diversas disciplinas y en los distintos ámbitos culturales.
3. Competencias para el manejo de situaciones. Son aquellas vinculadas con la posibilidad de organizar y diseñar proyectos de vida, considerando diversos aspectos como los sociales, culturales, ambientales, económicos, académicos y afectivos, y de tener iniciativa para llevarlos a cabo; administrar el tiempo; propiciar cambios y afrontar los que se presenten; tomar decisiones y asumir sus consecuencias; enfrentar el riesgo y la incertidumbre; plantear y llevar a buen término procedimientos o alternativas para la resolución de problemas, y manejar el fracaso y la desilusión.
4. Competencias para la convivencia. Implican relacionarse armónicamente con otros y con la naturaleza; comunicarse con eficacia; trabajar en equipo; tomar acuerdos y negociar con otros; crecer con los demás; manejar armónicamente las relaciones personales y emocionales; desarrollar la identidad personal; reconocer y valorar los elementos de la diversidad étnica, cultural y lingüística que caracterizan a nuestro país.
5. Competencias para la vida en sociedad. Se refieren a la capacidad para decidir y actuar con juicio crítico frente a los valores y las normas sociales y culturales; proceder en favor de la democracia, la paz, el respeto a la legalidad y a los derechos humanos; participar considerando las formas de trabajo en la sociedad, los gobiernos y las empresas, individuales o colectivas; participar tomando en cuenta las implicaciones sociales del uso de la tecnología; actuar con respeto ante la diversidad sociocultural; combatir la discriminación y el racismo, y manifestar una conciencia de pertenencia a su cultura, a su país y al mundo (SEP, 2006: 11,12).

Estos señalamientos muy puntuales responden a las tendencias educativas de dirigir los esfuerzos para que el aprendizaje se encamine a resolver problemáticas de la vida cotidiana en un carácter práctico, no en el reduccionismo de la atención de conflictos, sino en el impacto de la participación activa en sociedad; para ello se requiere de un incremento en la producción de conocimientos como componente indispensable para el logro de objetivos educativos, e imprescindibles en la organización de la tarea por desarrollar competencias, a partir de experiencias contextualizadas capaces de ser transferibles a situaciones reales de aprendizaje que provoquen la innovación que dan mejores resultados y tienen mayor sentido para las perspectivas de la Educación Básica.

Al respecto, las condiciones en las que México ha tenido para cumplir las exigencias del orden internacional han sido muy limitadas, toda vez que los programas, a pesar que las reformas educativas señaladas no aseguran que los jóvenes-adolescentes salgan de las escuelas al final de su formación que les ofrece la Educación Básica, ni que los rendimientos que tengan sean favorables, y la muestra palpable está en los resultados de las evaluaciones que la OCDE de manera reiterativa a manifestado ubicarnos por debajo de los estándares internacionales, sin perder de vista el gran nivel de rezago, reprobación y deserción, específicamente en este último aspecto se tiene un alarmante porcentaje de 37%, que en términos del Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) representan estadísticamente para el 2009 más de un millón de niños que no tienen garantizado el derecho de asistir a la escuela, es sin duda, un dato para México, muy alto entre los países de Latinoamérica.<sup>17</sup>

Si bien, las políticas internacionales demandan condiciones para que las instituciones de Educación Básica establezcan en sus diseños curriculares el

---

<sup>17</sup> En Latinoamérica, en países como México, 37% de los adolescentes abandonan la escuela antes de completar la secundaria, es decir, un poco más de una tercera parte. La mitad de ese 37% abandona la escuela, sin terminar siquiera la educación primaria. Estamos hablando de porcentajes muy altos, no es algo aislado, no es un asunto que se diga solamente de un Estado o de unas cuantas personas que están pasando esto, sino que estamos hablando de porcentajes muy altos y un porcentaje mayor todavía que no termina la educación secundaria.  
([http://www.ceidas.org/documentos/Excelsior/Desercion\\_escolar\\_y\\_rezago\\_educativo.pdf](http://www.ceidas.org/documentos/Excelsior/Desercion_escolar_y_rezago_educativo.pdf). Consulta: 15/05/10).

desarrollo de las competencias, éstas no se ven aterrizadas sino hasta la implementación del nuevo Plan de Estudios en la Educación Primaria, proyectado desde la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB). A partir del ciclo escolar 2009-2010, en el cual fue aceptado, a pesar de la forma sesgada y autocrática en que se presentó por parte de las autoridades, así como de los vacíos alarmantes, sobre todo, en los fundamentos teóricos enfocados a la aplicación de la propuesta metodológica que responde a las condiciones precisamente de ese rubro que es la formación por competencias. Así pues, lo que propone el currículo es una educación formal que permitirá que los alumnos adquirieran un Perfil de Egreso que les permita continuar con su formación, pero ingresar al mundo laboral se desvirtúa, al no concentrar los esfuerzos en el interés por aplicar y fortalecer la normatividad vigente de la Educación Básica que fundamente las necesidades de formación y desarrollo de estos cambios educativos en el aula, y que realmente ponga en práctica el descubrimiento, la capacidad de trabajar en equipo, aprender con otros, el fortalecimiento de los referentes cívicos y éticos como la orientación para la formación de identidades definidas.

En la expectativa de enfocar las competencias para la vida, además de referir la participación social y la resolución de problemas de carácter práctico, están las condiciones necesarias para que en la Educación Básica se contribuya para mejorar la manera de vivir y convivir en la sociedad, para ello, se exigen saberes socialmente contruidos, capacidad de aprender permanentemente para incrementar la cultura que se vea aplicada en la vida cotidiana y que contribuya a la formación ciudadana.

En esta necesidad de cuestionar el sentido y la actualidad de la escuela en la aplicación de su función social en la vida cotidiana para reducir significativamente las desigualdades sociales se han propuesto mapas de competencias; el más representativo esfuerzo fue el que realizó un equipo de trabajo en el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) durante el ciclo escolar 1999-2000, quien editó cuatro mapas de competencias para preescolar y primaria comunitaria rural, que contenía una reorganización del currículo a partir de cinco ejes: Comprensión del medio natural, social y cultural; lógica-matemática; comunicación; actitudes y valores para la convivencia, y aprender a aprender, que constituyen la base de los

planteamientos de las propuestas de la Declaración Mundial sobre Educación Para Todos en relación a las Necesidades Básicas de Aprendizaje (Garduño y Guerra, 2008). De acuerdo a la RIEB, las competencias que ahora se exponen no deben ser tan prescriptivas, sino que de manera flexible deben contribuir al logro del Perfil de Egreso de la Educación Básica, cuyos rasgos son:

1. Utiliza el lenguaje oral y escrito con claridad, fluidez y adecuadamente, para interactuar en distintos contextos sociales. Reconoce y aprecia la diversidad lingüística del país.
2. Emplea la argumentación y el razonamiento al analizar situaciones, identificar problemas, formular preguntas, emitir juicios y proponer diversas soluciones.
3. Selecciona, analiza, evalúa y comparte información proveniente de diversas fuentes y aprovecha los recursos tecnológicos a su alcance para profundizar y ampliar sus aprendizajes de manera permanente.
4. Emplea los conocimientos adquiridos con el fin de interpretar y explicar procesos sociales, económicos, culturales y naturales, así como para tomar decisiones y actuar, individual o colectivamente, en aras de promover la salud y el cuidado ambiental, como formas para mejorar la calidad de vida.
5. Conoce los derechos humanos y los valores que favorecen la vida democrática, los pone en práctica al analizar situaciones y tomar decisiones con responsabilidad y apego a la ley.
6. Reconoce y valora distintas prácticas y procesos culturales. Contribuye a la convivencia respetuosa. Asume la interculturalidad como riqueza y forma de convivencia en la diversidad social, étnica, cultural y lingüística.
7. Conoce y valora sus características y potencialidades como ser humano, se identifica como parte de un grupo social, emprende proyectos personales, se esfuerza por lograr sus propósitos y asume con responsabilidad las consecuencias de sus acciones.
8. Aprecia y participa en diversas manifestaciones artísticas. Integra conocimientos y saberes de las culturas como medio para conocer las ideas y los sentimientos de otros, así como para manifestar los propios.
9. Se reconoce como un ser con potencialidades físicas que le permiten mejorar su capacidad motriz, favorecer un estilo de vida activo y saludable, así como interactuar en contextos lúdicos, recreativos y deportivos (SEP, 2009: 43).

Los procesos reflexivos que se plantean en los rasgos del Perfil de Egreso son esenciales para el desarrollo de las competencias de manera transversal para todo el currículo, indispensables en todas las disciplinas para reconocer y valorar una formación consciente y situada en los contextos reales que demanda las necesidades actuales de cambio permanente.

Los planteamientos que se especifican en la RIEB dan continuidad a lo señalado en los Planes y Programas de Estudio 2004 y 2006 para la Educación Preescolar y Secundaria respectivamente, en tres elementos sustantivos: la diversidad y la interculturalidad, el desarrollo de competencias y la definición de aprendizajes esperados y la transversalidad, que se aclaran de la siguiente manera, tal como la reforma integral hace alusión:

1. La diversidad y la interculturalidad
  - Esta concepción se traduce, desde las asignaturas, en propuestas prácticas de trabajo en el aula, sugerencias de temas y enfoques metodológicos.
  - Se busca reforzar el sentido de pertenencia e identidad social y cultural de los alumnos, así como tomar en cuenta las distintas expresiones de la diversidad que caracterizan a nuestro país y a otras regiones del mundo.
2. Desarrollo de competencias y definición de aprendizajes esperados
  - Se busca que los alumnos apliquen lo aprendido en situaciones cotidianas y consideren, cuando sea el caso, las posibles repercusiones personales, sociales o ambientales.
3. Transversalidad
  - Incorporación de temas que se abordan en más de una asignatura: Educación ambiental; sexual; financiera; vial; cívica y ética; para la paz; del consumidor y para la igualdad de oportunidades entre personas de distinto sexo.
  - Se busca favorecer en los alumnos la integración de saberes y experiencias desarrolladas en las distintas asignaturas (SEP, 2009: 44-45).

Desde estos tres elementos sustantivos se van orientando los cuatro campos formativos, para dar una apertura a la vinculación de todo el esquema de educación básica.<sup>18</sup> Cabe señalar que los campos formativos de Preescolar no corresponden de manera exclusiva con alguna asignatura en Primaria o Secundaria, sino que existe una relación entre éstos por la naturaleza de los enfoques, propósitos y contenidos, como componentes curriculares para la Educación Básica.

En relación a lo expuesto, fue un imperativo revisar el nuevo Plan y Programas de Estudio 2009 para la Educación Primaria a contraluz del anterior de 1993, para conocer las variantes que en cuanto a estructura, metodología, actividades y criterios de evaluación se establecen. De esta exploración se encontró que los enfoques tiene una mayor amplitud, por ejemplo en la asignatura de Español en el

---

<sup>18</sup> Los campos formativos son: Lenguaje y comunicación, pensamiento matemático, exploración y comprensión del medio natural y social, desarrollo personal y para la convivencia (SEP, 2009: 46).

Programa 1993, se identificaba como comunicativo funcional, pero para el de 2009 se agrega lo social, quedando un enfoque comunicativo funcional y social.<sup>19</sup> También existe el cambio de los cuatro ejes temáticos a tres ámbitos con la finalidad de hacer una correlación entre lo escolar y lo social.<sup>20</sup>

El cambio respecto a la metodología es evidente la participación conjunta y colaborativa, pues a diferencia del Plan 1993, se trabaja por proyectos, situación en la cual tengo mis reservas, porque en las observaciones de las prácticas a los docentes titulares en los grupos donde los profesores en formación realizan su servicio social y que es parte de este estudio, se realizan proyectos de aula y el formativo que lleva la escuela en relación al Plan Estratégico de Transformación Escolar (PETE), pero sin estar acorde a los intereses de los niños, si no a una imperiosa necesidad administrativa, ya que los diseños y los planteamientos se reducen a la reproducción de situaciones que por muy auténticas, no nos llevan al plano real, en este sentido, las limitaciones que los docentes frente a grupo tienen es la propia flexibilidad de los programas, porque tienen la posibilidad de hacer mucho o de no hacer gran cosa, ya que existen orientaciones metodológicas, ejercicios y materiales pero se les deja la parte de la innovación y la creación de materiales para su planeación, y es ahí, donde existe el reduccionismo, porque no lo hacen.

En lo que respecta a los libro de texto, los del Plan 1993 tenían una lectura generadora para que los maestros de grupo pudieran partir de situaciones que existían en su entorno que se abordaban con una variedad de ejercicios con los cuales se podía propiciar la reflexión. Había un libro de lecturas que se convertía en el apoyo fundamental para el desahogo de las actividades, mientras que en los libros del Plan 2009 ya no hay nada de eso; ahora, poniendo como ejemplo el programa de Español de primer grado, contiene apartados sobre la lectoescritura, estrategias para la comprensión, estrategias de lectura y de expresión oral, con las cuales el docente

---

<sup>19</sup> Se entiende que para que sea enfoque comunicativo funcional y social se tienen no sólo que comunicar, sino que dicho conocimiento se debe socializar con otros en la vida cotidiana, por ejemplo, si se va a realizar una carta, para que sea funcional es importante que el otro responda.

<sup>20</sup> Los cuatro ejes temáticos que establece el Programa de Español de 1993 son: lengua hablada, lengua escrita, recreación literaria, reflexión sobre la lengua en relación a los tres ámbitos que se señalan en el de 2009 que son: de estudio, de la literatura, de la participación en la vida comunitaria y familiar (SEP, 2009: 29, 30).

tiene que ser creativo para el planteamiento de una secuencia didáctica con todos los componentes de un proyecto educativo pero sin los apoyos que en el otro programa tenía.

Respecto a la asignatura de Matemáticas se plantea un enfoque<sup>21</sup> que permite a los alumnos enfrentarse ante las problemáticas sociales, utilizando como herramienta la construcción de procesos de estudio un poco más prolongados en comparación al Plan anterior, ya que va teniendo una iniciación desde lo informal para arribar a lo convencional, sin perder el apoyo fundamental que es el razonamiento.

Otro punto relevante se encuentra en el hecho de que el Plan de Estudios 2009 señala estar bajo el modelo de competencias, pero en cada uno de los bloques de los Programas se encuentran de manera implícita, en cambio, en cada uno de ellos se precisan los aprendizajes esperados, con los cuales, se articulan los conocimientos y habilidades con las orientaciones didácticas.

En lo que respecta a la evaluación, en el Plan 2009 se toman en cuenta los tres elementos fundamentales del proceso didáctico, el profesor: las actividades de estudio y los alumnos. Los primeros dos pueden ser evaluados mediante el registro de juicios breves sobre la pertinencia de las actividades y de las acciones que realiza el profesor al conducir la clase, para lo cual se tienen como referentes los Planes de Clase que realiza el profesor, secuencias didácticas o avance programático. En cuanto a los alumnos, se consideran dos aspectos a evaluar, el primero para orientado a lo que saben hacer y en qué medida aplican lo que saben en una estrecha relación con los contenidos que se estudian en cada grado, la segunda se trata de evaluar las competencias desde la forma en que se van conduciendo en su aplicación.

Para las materias de Ciencias Naturales, Historia y Geografía que se encuentran juntas en primero y segundo grado en la asignatura de Exploración de la

---

<sup>21</sup> El Programa 2009 de primer grado de Educación Primaria señala que los enfoques se rigen en tres ejes temáticos que coinciden con los de Secundaria: Sentido numérico y pensamiento algebraico; Forma, espacio y medida y Manejo de la información. La característica principal es que estos ejes deben de vincularse entre sí y que en este último se integra la proporcionalidad (SEP, 2009: 83,84).

Naturaleza y la Sociedad, se busca, que al centrar ejes nodales del espacio geográfico, el tiempo, los seres vivos, los fenómenos y procesos naturales, se pueda adquirir una formación científica básica a partir del desarrollo de capacidades intelectuales, éticas y afectivas, para que el niño tenga las posibilidades de enfrentarse a problemáticas de la vida personal y social.

Por último, se destaca que en la asignatura de Formación Cívica y Ética (FC y E) hay una continuidad en el carácter de formación integral, al impulsar en los alumnos el desarrollo de competencias para actuar y responder a situaciones de la vida personal y social, con la intención que con estos elementos el niño se vea obligado a realizar una reflexión crítica y sea capaz de tomar decisiones y asumir una postura ética. El sentido de integral que se establece en FC y E se encuentra en la posibilidad de que los docentes desarrollen a partir de una experiencia global, aprendizajes desde los cuatro ámbitos de formación: El ambiente escolar, la vida cotidiana del alumnado, la asignatura y el trabajo transversal, que me parece extraordinario desde el planteamiento de la currícula.

Una vez hecha la revisión al Plan de Estudios de la Educación Primaria, se puede concluir que la reforma de éste realizada en 2009, consiste en la integración de proyectos para poder desarrollar competencias requeridas por grado, donde el alumno construye su conocimiento y el maestro sólo actúa como un facilitador del aprendizaje. Sin embargo, uno de los defectos está ahí mismo, es decir, para cada asignatura existe un proyecto diferente a desarrollar, lo que provoca conflictos y orilla al profesor de grupo a realizar el trabajo parcializado, pues, en lugar de aplicar un enfoque global utilizando una problemática de la vida e irla relacionando con todas las asignaturas, continúa con el viejo sistema disciplinar de querer ver los contenidos de manera aislada y forzar una interdisciplinariedad desde planteamientos diversos, perdiendo la riqueza que propone la currícula, de integración, colaboración y inclusión pedagógica.

#### 1.1.4. Competencias docentes para los maestros

Hemos podido hacer paradas en el camino, que hasta este momento nos han permitido comprender cómo las tendencias oficiales implantadas desde los indicadores internacionales, han abierto la puerta para la irrupción en el campo educativo de las competencias, pero ¿Cómo se requieren en sus elementos sustanciales, para que los docentes a pesar de sus resistencias las asuman, y las reconozcan en su implementación teórico-metodológica para la secuencia didáctica, y para el ejercicio de la gestión y la colaboración de las prácticas educativas en los diversos niveles del escenario escolar?

Este cuestionamiento lo podremos responder, si partimos para esta exposición, de elementos nodales de comprensión, el eje rector está con la especificación que la educación es considerada como el aspecto fundamental de la política pública de los países, incluso el BM declaró 1999 que la diferencia real entre países pobres y ricos, no es el mayor ingreso *per cápita*<sup>22</sup> de recursos, sino el acceso de la población al conocimiento, porque éste, determina la composición de las sociedades en los países, y traza la calidad de vida de unos y de otros. Desde esta visión entonces, podemos analizar que la educación es considerada como un medio para el orden cívico y la ciudadanía, alentador para el crecimiento económico sostenido y fundamental para reducir la pobreza, y no se diga como esencial para la cultura, por ser el más poderoso instrumento para divulgarla.

Así que, los retos del siglo XXI no se limitan con el saber, se requiere ese saber no sólo para conocer sino para crear, por lo que el papel tradicional del profesor -ser transmisor-, se transforma en mediador, fomentador de análisis, organizador de actividades de aprendizajes, facilitador de experiencias, activador de búsquedas, motivador, generador de discusiones y críticas, generador de problemas y dinamizador de la cultura, ante la postura distinta también, de un estudiante que piensa, crea, transforma, organiza y estructura conocimientos en un sistema personal

---

<sup>22</sup> Ingreso Per Cápita: (per capita income). Ingreso total de un grupo dividido entre el número de personas que lo integran. Al comparar estándares de vida entre economías, es, desde luego, más relevante tomar el ingreso per cápita que el ingreso total.  
(<http://www.cnbv.gob.mx/recursos/Glosario11.htm> Consulta: 08/04/2010).

y dinámico, dentro de sus capacidades, habilidades, valores y actitudes, para que se asuma como crítico de su propia formación. Características que se encuentran definidas desde los enfoques del Plan de Estudios 1993 que señalaban la libertad amplia que tenían los maestros en la selección de técnicas y métodos para la enseñanza (SEP, 1993).

Aún con todos los calificativos que pudieran atribuirse al modelo de competencias, para bien o para mal, los docentes no escapamos a su estructura, ya que es para este tiempo indispensable para su capacitación, actualización o formación permanente contar con los perfiles idóneos en relación con los diseños curriculares y dar respuesta a las categorías de eficiencia que exigen en la velada actitud de mejorar permanentemente la calidad y pertinencia de la educación frente a la evolución de la tecnología y la producción. Se ha asegurado que a partir de la asesoría pedagógica que brinden los docentes, será el nivel de logro e impacto que se tendrá en un futuro inmediato en la sociedad, porque ésta redundará en un beneficio social, ya que se logrará establecer la vinculación entre educación y el trabajo productivo (Aguilar, 2009). Alcanzar este propósito, sólo será posible mediante la aplicación de mecanismos que faciliten y fortalezcan la formación planteada del recurso humano y en donde no se descuide el fomento a la cultura, la participación democrática y la formación en valores, cuyos elementos contribuirán para crear una educación para la vida de manera coherente con las propias necesidades del individuo (Gagné, 2004).

Pero en el debate de que las competencias no pueden ser enseñadas sino desarrolladas, para que “cada vez que tengamos que intervenir y resolver problemas en la vida cotidiana lo hagamos de manera contextualizada, consciente a partir de la transferencia de aprendizajes cercanos a situaciones o necesidades reales” (Zabala, 2007: 41), que en términos llanos pudiéramos identificar como de automático, es decir, que se encuentren incorporados a nuestro ser, que podamos dirigirnos de manera natural con todos estos referentes como parte inherente de nosotros mismos.

Para lograrlo es necesario que al aprender los componentes de las competencias (conceptuales, procedimentales y actitudinales) que se movilizan en el

proceso educativo se pueda arribar a las características esenciales para la enseñanza, como lo son: la significatividad, la complejidad, lo procedimental y la funcionalidad, que Perrenoud (2004) especifica en su obra, *Diez nuevas competencias para enseñar*, de la siguiente forma:

... competencias consideradas prioritarias en la formación continua del profesorado de primaria: 1. Organizar y animar situaciones de aprendizaje, 2. Gestionar la progresión de los aprendizajes, 3. Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación, 4. Implicar a los alumnos en su aprendizaje y en su trabajo, 5. Trabajar en equipo, 6. Participar en la gestión de la escuela, 7. Informar e implicar a los padres, 8. Utilizar las nuevas tecnologías, 9. Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión y, 10. Organizar la propia formación continua (Perrenoud, 2004: 15-16).

En relación a esta postura, con la cual se hace una presentación de las competencias que sugiere una adquisición de manera gradual en ese camino hacia la consolidación autónoma del profesorado mediante un proceso que los lleve al fortalecimiento de la formación docente, la función profesional y la transformación que se desea de la educación. La identificación de pasos sistemáticos subsecuentes, no son muy viables, ya que el ser competente se va adquiriendo sin necesidad de seguir patrones o modelos preestablecidos que limitan las diversas afluentes que pueden detonar esas capacidades y que también son viables.

En cambio los objetivos de la Educación Para Todos, consideran elementos como los estilos de aprendizaje y los contextos además de la participación activa en las nuevas tecnologías y la responsabilidad profesional para promover la calidad educativa, en donde juegan un papel fundamental el docente, al señalar que:

La condición social, el ánimo y la competencia profesional de los docentes, al considerarlos en su papel que desempeñan para promover la calidad de la educación tanto en la escuela como en programas más flexibles basados en la comunidad, porque ninguna reforma educativa tendrá posibilidades de éxito sin la activa participación de los docentes y su sentimiento de pertenencia, así que las estrategias se enfocan también en la de encontrar, atraer, formar y retener a buenos profesores, porque el reto está en el nuevo papel del docente para preparar a los alumnos en una nueva economía basada en el saber y movida por la tecnología, con diferentes estilos de aprendizaje y del desarrollo físico e intelectual mediante ambientes estimulantes y participativos (UNESCO, 2000: 21).

Sugiere la cita el papel que tiene el docente de promover saberes en ambientes colaborativos con recursos digitales para una nueva economía en la sociedad que ha sido descrita como la sociedad del conocimiento, escenario que se derivó después del ascenso que tuvo la sociedad de la información, cuyo advenimiento se produjo con las tecnologías de la información y la comunicación y que han sido factores de cambios sociales, porque la información interpretada se transforma en conocimiento, que es a su vez, el recurso clave para la integración de los individuos en nuevas formas para construir identidades con la revolución de conceptos con los cuales nos comportamos y nos dirigimos en la sociedad poscapitalista. En este desequilibrio que se establece como base, se requiere desarrollar habilidades intelectuales de mayor complejidad en los procesos educativos con creatividad, flexibilidad y aceptación de lo que se llama inteligencia social, con lo cual no sólo necesita saber aquello que debe enseñar, sino todo lo que necesita para poder enseñarlo, para que pueda delinear los componentes centrales de las competencias docentes con conocimiento y acción práctica, el primero como antecedente de la práctica y el segundo donde se entrelaza el aprendizaje práctico y el conceptual en una relación dialéctica (Ávalos, 2005).

Esta expresión es un indicativo para que exista una conexión entre el saber disciplinario y el saber pedagógico, que debe poseer además la característica de un conocimiento con significación social, de tal manera que el saber especializado, que abarca formas de comprensión teórica, práctica, abstracta y concreta de una manera interrelacionada, debe aludir además a las siguientes características que toda profesión posee: que sirva como un valor social profundo y permanente, que opera conforme a un caudal de saber especializado y que controla las condiciones del ejercicio de su profesión. En donde el docente competente debe ser un profesional polifuncional, creativo, autónomo y solidario, apoyándose en un papel de mediador procesal, de facilitador académico, de guía procedimental; mediación que estará centrada en su propia competencia cognitiva, su competencia sociocultural y su competencia profesionalizada, lo que integradamente, forman o definen su competencia pedagógica (Ávalos, 2005).

Si somos observadores, en todas las sociedades y en todas las épocas existen determinados patrones de la persona que es maestro y de su labor pedagógica, muchos de ellos, son imágenes y valores socialmente construidos, como chalecos hechos a la medida de las necesidades sociales, y que van quedando como recelos imaginarios que se expresan como representaciones de un ideario con el cual se cubren las finalidades legítimas o no, que se requieren en un determinado momento histórico.

El docente enfrenta esas exigencias sociales, pero también aspira a cubrir las corrientes pedagógicas hegemónicas que le demanda un currículo. Estas y otras más que podríamos enumerar en un listado nutrido, son situaciones difíciles y complejas que se resumen en una propuesta de profesionalización docente y para arribar a ella son necesarias las competencias docentes. Por poner una interpretación a este precepto, ¿Cómo enfrentaríamos los docentes las condiciones de lugares de alto riesgo, la diversidad cultural de los alumnos, la heterogeneidad de los grupos o la falta del deseo por aprender?, si lo enfrentamos con metodología tradicional precarios a la realidad actual y, no conocemos los mecanismos de innovación sobre todo en la gestión de los procesos de cómo se produce el conocimiento, para acercar la brecha generacional con los estudiantes en conceptos, métodos, actividades y recursos será difícil incidir en la forma por la cual ellos van construir su aprendizajes.

Las competencias docentes en estos términos, no se limita a la adquisición de estructuras de conocimientos acreditados mediante títulos, un ISO (*International Organization for Standardization* por sus siglas en inglés), el nivel de logro de autonomía en el desempeño, el prestigio académico o el reconocimiento social, si no se tiene la capacidad de considerarlas para el aprendizaje como una responsabilidad colegiada, porque la adquisición de competencias sólo se puede dar donde la selección de las tareas sean definidas, colaborativas, con niveles de aprendizaje, y que movilice todos los recursos disponibles para ocupar el tiempo de los otros en un diálogo pedagógico, humanista y de acompañamiento.

El profesor como facilitador dentro de esta perspectiva, al tener que organizar el aprendizaje como una construcción de competencias por parte del alumno, diseña

las estrategias como investigación mediante proyectos, talleres, centros de interés o unidades trabajo, de ahí la importancia de la utilización de rúbricas para definir los criterios de desempeño individual y del portafolio para reunir evidencias y compararlas con los resultados que le ayuden a determinar juicios sobre los logros y resultados que le ofrezcan los productos finales.

La ubicación del alumno como centro del sistema educativo ha determinado la percepción de los roles del maestro y por consiguiente de las competencias que lo respaldan. Después de hacer una revisión de los referentes expuestos, podemos concluir que son dos las principales competencias docentes, en donde se engloban para su atención en las aulas, una enfocada en el saber enseñar, la cual no debe reducirse al dominio de los contenidos, y una segunda que se desprende de la capacidad para favorecer el deseo de saber de los alumnos, lo que implica a su vez el desglose de muchas otras, como el discurso que lo representa con un lenguaje comprensible, con el cual pueda comunicar y generar la comunicación a través de un diálogo reflexivo, que tenga una capacidad autónoma y responsable para promover formas de gestión que fortalezcan el ejercicio de la iniciativa creadora de la escuela, en la reconsideración del trabajo pedagógico en relación al currículo, a los contenidos de enseñanza, los métodos y los perfiles profesionales que poseen (Altet, 2008).

Son competencias del docente, no sólo estar interesado en el conocimiento que pretende que sus alumnos aprendan en la escuela, para que éstos puedan relacionarlo con lo que se vive fuera de ella y a su vez traer a la clase sucesos y experiencias para propiciar situaciones genuinas de aprendizaje, sino también, ser capaz de facilitar el diálogo, la participación y la colaboración de los estudiantes para que se responsabilicen de su propio aprendizaje. Para lograrlo, el docente puede emplear diseños secuenciales basados en la innovación, la creatividad, la flexibilidad y la seguridad emocional, que al ponerlas en marcha durante situaciones de contextos reales de aprendizaje, favorece el saber y amplía los conocimientos, mientras cuida su desarrollo afectivo y social (Marchesi, 2004).

Como vemos, son muchos los elementos que se requieren para poder ser considerado como a un profesor competente, no sólo las atribuciones que emanan

del compromiso social, como el ser capaz de desarrollar una educación multicultural, o colaborar con los padres y trabajar en equipo con los compañeros para confrontar y analizar situaciones, que de manera colaborativa se resuelven en la escuela.

En los modelos *Curricular e Integral para la Formación Profesional y el Desarrollo de Competencias del Maestro de Educación Básica (2009, 2010)* se proponen ocho competencias<sup>23</sup> que van a formar a los docentes de este nivel educativo, tienen principios generales que son los sustentos teóricos de la propuesta en cuanto a la noción, alcance y desarrollo de esas competencias, en este sentido se consideran que representan un continuo porque pueden desarrollarse desde la formación profesional básica y extenderse a lo largo de la vida.

También estas competencias se encuentran en constante desarrollo ya que su evaluación es permanente, así como la elaboración de estrategias. Son dependientes de la experiencia académica y profesional al ser utilizadas para atender las demandas y exigencias de las situaciones auténticas. Son específicas al ser seleccionados, organizados y movilizadas los recursos cognitivos y materiales, porque son dependientes del contexto para darle valor, significatividad, representatividad y pertinencia como medio para articular información que variará en grado de complejidad por estar identificadas desde la experiencia docente, la toma de decisiones en el proceso formativo, para que impliquen procesos metacognitivos y de autorregulación por la cualidad de ser planteamientos intencionales que coordinan la planeación, el seguimiento y el monitoreo el cumplimiento de metas para la resolución de problemas en situaciones auténticas o contextos determinados (SEP, 2010).

---

<sup>23</sup> Las ocho competencias que se señalan en los Modelos Curricular e Integral para la Formación Profesional de los Maestros de Educación Básica, derivan del análisis de la literatura especializada, 1. Planear, guiar y evaluar situaciones auténticas de aprendizaje, 2. Participar en actividades de colaboración y trabajo institucional, 3. Tomar parte de manera comprometida y responsable en actividades sociales, colaborativas y comunitarias, 4. Realizar actividades de generación, uso y transferencia del conocimiento en el campo educativo, 5. Construir, desarrollar, participar y evaluar proyectos de innovación educativa, 6. Actuar intencional y con autonomía (cognitivo-motivacional-afectiva) en la solución de problemas educativos, 7. Actuar con apego a normas éticas y de compromiso de la vocación docente, y 8. Utilizar efectivamente las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) para el desempeño profesional (Modelo Integral para la Formación Profesional y el Desarrollo de Competencias del Maestro de Educación Básica, 2009: 24, 25).

Así, las referencias que establecen la propuesta del Modelo Curricular e Integral para la conformación de un diseño curricular para la Educación Normal, se centran para que el estudiante normalista desarrolle y perfeccione las competencias a lo largo de su trayectoria de formación, desde donde pueda ser capaz de solucionar situaciones auténticas de aprendizaje y por lo consiguiente logre cuando se encuentre en el ejercicio profesional resolver problemas educativos complejos.

#### 1.1.5. La formación docente basada en competencias

Se ha hablado mucho acerca de las competencias que debemos formar en los alumnos, pero para lograrlo hay que repensar, redirigir y redimensionar la forma en que se está formando a los futuros profesores y también de cómo se están capacitando sus formadores en los niveles educativos superiores, ya que si bien es cierto que la mayoría de las universidades y normales en este nivel se nutre de los mejores especialistas en cada una de las profesiones, ello no garantiza que sean buenos docentes. A pesar de que estos especialistas defienden con orgullo su experiencia en el campo profesional y que trasladan esos modos de actuación a sus alumnos, no es suficiente, por ello, un proceso de autoformación a través de la práctica reflexiva donde se aprende haciendo lo que no se sabe hacer, de un análisis de su práctica y de los problemas profesionales que se detecten de ella, son puntos de partida fundamentales para “dejar de ser enseñantes para convertirse en formadores de docentes bajo el sentido de construcción de competencias profesionales” (Altet, 2008: 36).

Es muy interesante, pero se convierte en un hecho lamentable si tomamos en cuenta que el desafío actual es formar a nuestros alumnos para una realidad global en un mundo competitivo, en el cual su especialización sin versatilidad, puede convertirlo en un trabajador periférico, *“muy hábil en su especialidad”* pero incapaz de responder interdisciplinariamente ante una realidad global innegable. Por lo tanto, una formación pedagógica puede subsanar este dilema, pero en una formación con un sentido más amplio, que incluya la actualización, la superación, la capacitación, la

profesionalización y la competitividad, que se pueden diferenciar de la siguiente manera

- Actualización: Verbo usado para cambiar un sistema con el fin de hacerlo más adecuado a los tiempos presentes.
- Superación: Verbo relacionado de forma directa con los grados académicos que se expiden como acreditación de algún título y normalmente significa la conclusión de algún programa de estudios establecido.
- Capacitación: En cuanto a formación de profesores, capacitar significa propiciar el desarrollo de capacidades, normalmente en el plano de lo didáctico-pedagógico.
- Profesionalización: En lo pedagógico implica el desempeño profesional de la docencia con un sólido soporte valoral del maestro.
- Competitividad: En formación docente incluye además aspectos de relevancia profesional para el logro de las metas educativas. (<http://www.elsiglodetorreon.com.mx/noticia/409577.sin-profesores-competentes-no-es-posible-form.html> Consulta: 07/04/10).

La formación basada en competencias propicia que el docente se adentre al proceso que permitirá convertirlo mediante la combinación de conocimientos teóricos, prácticos, experiencias y conductas, en generador de capacidades, con las cuales podrá propiciar en sus estudiantes, la capacidad para adaptarse al cambio, al desarrollo del raciocinio, la comprensión y la solución de situaciones complejas. En términos de Beatrice Ávalos (2005), el profesor que es competente en su conocimiento pedagógico de la disciplina dispone tanto de comprensión conceptual como de herramientas para ayudar a otros a comprender, el docente actúa como puente entre los significados insertos en el conocimiento curricular y las construcciones que deben hacer los alumnos de ese conocimiento.

Con base a la fundamentación teórica que se ha vertido en torno a las competencias, podemos ubicarlas en la formación docente como una forma de participación que lleve a construir sentido a los significados formativos y la oportunidad de desarrollar una identidad profesional a partir de los contextos reales que ofrece la práctica docente, porque con las acciones intencionadas se puede seleccionar, movilizar y coordinar un conjunto de recursos en un contexto de acción o situación auténtica, en donde se consideran como recursos tanto los conocimientos, las teorías disciplinares, las emociones, las actitudes y la participación con la otredad

para enfrentar actividades situadas, características del tipo de aprendizaje centrado en competencias en un proceso activo y complejo, en el que el docente en formación construye sus conocimientos acorde a una estructura de significados previos, mediante la interacción con agentes humanos o materiales en entornos auténticos, ya que el enfoque de competencias es constructivo, autorregulado, situado y colaborativo. Al extraer de las situaciones pedagógicas los componentes de la práctica, los maestros en formación construyen el saber hacer (Faingold, 2008).

Para la formación docente basada en competencias se establecen principios generales que se han referido ya, que deben estar inmersos en un proceso evolutivo, sistemático y organizado para que el estudiante normalista pueda involucrarse de manera individual y colectiva en su proyecto formativo de manera reflexiva y creativa, para ejercer la docencia en relación con un nivel de desempeño en la Educación Primaria. El Plan de Estudios para la Licenciatura de Educación Primaria 1997 (PELEP '97) señala como un primer nivel, la reflexión crítica que debe hacer el estudiante normalista para analizar los problemas y realizar planteamientos de propuestas de intervención pedagógica que impliquen su solución colectiva, mediante el acompañamiento de un tutor. Posteriormente, el mismo PELEP '97 hace el indicativo de que la reflexión debe tener un impacto en la transformación social.

A lo largo del cuarto grado, para el séptimo y octavo semestre es donde se percibe la correlación entre competencias y la definición de los Rasgos del Perfil de Egreso como campos de estudio para la formación inicial en el espacio curricular del Seminario de Análisis del Trabajo Docente y en el Trabajo Docente en la Escuela Primaria durante los periodos de las practicas respectivas, cuando los estudiantes se enfrentan a la función educativa en condiciones y exigencias reales bajo la tutoría de un profesor experimentado, quien transmitirá su experiencia para reforzar o modificar la calidad de los aprendizajes en el aula. Condición que revisaremos con más detenimiento en el siguiente capítulo.

# CAPÍTULO II

FORMACIÓN DOCENTE DESDE LA  
PERSPECTIVA REFLEXIVA

## CAPÍTULO II

### FORMACIÓN DOCENTE DESDE LA PERSPECTIVA REFLEXIVA

*La práctica reflexiva postula de forma implícita que la acción es objeto de una representación. Se da por supuesto que el actor sabe lo que hace y que, por tanto, puede cuestionarse los móviles, las modalidades y los efectos de su acción.*

**Philippe Perrenoud**

Hemos hablado de la transformación social, sin hacer evidente que es un proceso que requiere primero la transformación individual de los actores que pretenden realizarla, sea esta, desde la incertidumbre, la relación con la alteridad, el poder, entre muchas y otras representaciones mentales que se materializan en sociales, porque para el educador ese proceso se origina en el pensamiento, la percepción, la evaluación y la acción en el sentido que señala Pierre Bourdieu (Jiménez, 2005) cuando refiere un *habitus* que implica poner en juego al conjunto de esquemas que nos permiten adaptarnos a situaciones, que en este caso sea la adquisición del pensamiento reflexivo que facilite “evolucionar la imagen y confianza de uno mismo, en relación con el mundo y con los demás, para traducirse de forma subjetiva lo que somos en identidad para darle sentido al trabajo y a la vida misma” (Perrenoud, 2007: 153).

En el desglose de la proximidad que da la narrativa del apartado anterior en conjugar el referente a la pertinencia de la formación docente, dicho acercamiento se hace desde tres componentes básicos en este espacio: la reflexión, el aprendizaje situado y la docencia reflexiva, con lo que se pretende incorporar a los planteamientos para formar un solo cuerpo explicativo como marco teórico-metodológico que, aunado a los contextos institucional de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM), y que desde estos postulados, sea clara la propuesta de cómo con una planeación estratégica en la elaboración de proyectos de

intervención puede favorecer los índices de titulación de los docentes en su formación inicial en la BENM.

El trayecto puntual de los fundamentos referenciales, tienen la intencionalidad de conducir a un diseño de planeación estratégica en dos ámbitos muy claros: la intervención pedagógica y su impacto en la formación profesional de los maestros de educación primaria, tratamiento al cual se invita a seguir en el correlato expositivo del presente documento.

## 2.1. Los teóricos de la reflexión para la formación docente

La reflexión como propuesta educativa radica en la aspiración de enseñar a pensar a los estudiantes para que logren su autonomía en la construcción de sus propios procesos de aprendizaje, pero no se puede hacer desde el reduccionismo pedagógico de las acciones de causa-efecto de lo empírico. Para ello es indispensable tener el respaldo de la teoría para no actuar como lo señala Perrenoud (2007) en un inconciente práctico, por el sustento teórico, ideológico y científico que aportan las teorías de los teóricos que incorporadas a las que se generan de la práctica, se van entramando para conformar un sana relación entre práctica, teoría y práctica, en esa secuencia inmutable para proveer de los conocimientos, habilidades y actitudes que se requieren como elementos sustanciales para las competencias en el ámbito educativo.

La formación docente como la educación formal se ha venido fundamentando desde tres perspectivas: la pragmática, la desarrollista y la reflexiva, en cuyos aportes que cada una proporciona se han visto sustentadas no sólo las prácticas pedagógicas, sino todo el modelo educativo.

Las consideraciones de la primera se ubican en la racionalidad técnica, aplicables a los diseños curriculares y a todas las actividades educativas dentro y fuera del aula que exigían para su validación que los productos educativos fueran observables, porque daban certeza a la práctica docente y su condición prescriptiva, ofrecía un área de confort y seguridad con su inmutable y rígida estabilidad pragmática.

Para la segunda perspectiva, se identificaron que las investigaciones que proporcionó la Psicología al definir perfiles en los comportamientos acordes a la evolución mental permitían tazar estadios y niveles de desarrollo, por lo que se empezaron a conducir las prácticas acordes a esos esquemas psicogenéticos específicos, que ahora vemos en retrospectiva, no siempre coinciden con las realidades existentes en las escuelas ni en los niños de los que se hace su taxonomía de madurez. Porque ahora con las condiciones globales y de interacción permanente con la información y las formas indeterminadas de la vida, las prácticas educativas inmersas en la cotidianidad, la rutina y lo repetitivo, más que firmeza para la enseñanza son más bien autoengaños, fantasías y recelos de ingenuidad.

Así que, la transformación se encuentra en la tercera perspectiva, donde el ejercicio reflexivo, identificado dentro de la percepción de la práctica en la incertidumbre pedagógica que plantean los autores como Donald Schön, John Dewey, Jerome Bruner, John W. Brubacher, Philippe Perrenoud, Maurice Tardif, Luis Miguel Villar Angulo, Ángel Díaz Barriga, Frida Díaz-Barriga Arceo, Henderson, Reed y Bergemann, Kenneth Zeichner, Santos Guerra, Smyth y John Elliott, entre otros, quienes sustentan la propuesta de la docencia reflexiva.

En sus acepciones, se percibe como propuesta, que la formación docente sea desde la autonomía, para que sean capaces de tomar sus propias decisiones, en donde el conocimiento nuevo va creciendo a partir de ellos, para que las reflexiones que surjan de las experiencias pasadas se compartan en colegiado con otros profesores en formación, y se den soluciones a los problemas abordados a través de actividades que promuevan el pensamiento crítico, desde y para la práctica, para lograr así, transformar, edificar, significar y revalorar la posición del profesional educativo.

Si se delimita el campo de la propuesta reflexiva, es para ponerle una distancia prudente que la separe de la perspectiva enciclopédica (Pérez, 2005), tecnicista-eficientista, ya que esta última, a pesar de reflejar resultados objetivos, éstos no son de transformación social como en el caso de la primera, lo que puede ser posible cuando el docente puede responderse del por qué son así sus prácticas pedagógicas, además de que pueda fundamentarlas con la teoría, confrontarlas y

enfrentarse a la posibilidad de redescubrir cosas que están implícitas en él desde su formación de vida.

Por eso, uno de los principales retos para la formación docente se encuentra en el planteamiento de hacer pasar de la condición de oficio a la de profesión, y para lograrlo se requiere de un cambio en los procesos de construcción de los conocimientos y de las habilidades que se consideren profesionales, alejadas de la cuestión mecánica y pragmática para acercarlos al “saber de la experiencia que surge a partir del saber práctico elaborado desde de sus propias vivencias y experiencias” (Paquay, 2008: 11).

Hacer un acercamiento a los teóricos que hacen el planteamiento reflexivo para la formación docente es imperioso para comprender el sentido contextual de la propuesta de planeación estratégica en la BENM, razón del presente estudio del que se da cuenta en un entrelazado de significados descriptivos.

#### 2.1.1. El pensamiento de John Dewey que genera principios pedagógicos

Para adentrarse al pensamiento reflexivo, hay un referente obligado, y ese es John Dewey, quien en su obra *Cómo pensamos* (1998), brinda la exposición del problema que ofrece la relación entre la formación del pensamiento, del pensamiento reflexivo y del proceso educativo.

El método de John Dewey es representativo de la teoría educativa norteamericana inmersa en la filosofía pragmatista y como instrumento de la teoría del conocimiento; ha sido sobresaliente su figura en la educación nueva o activa y su postura en la educación parte de la premisa de que el alumno debe ser educado de acuerdo con las disposiciones y aptitudes propias, poniendo de relieve las facultades humanas en su conjunto, en donde la razón del aprendizaje sea para prepararlo en la adaptación a la sociedad en la que está inmerso.

La teoría educativa de Dewey está influenciada por la filosofía del idealismo de Hegel y Kant, del pragmatismo de Charles Sanders Peirce y William James, y para la concepción de la inteligencia como función biológica evolutiva hizo uso de las ideas darwinianas. Asume el criterio de que la mente tiene una base cultural, que la

inteligencia es una actividad adaptativa y que el aprendizaje es una realización práctico-vital, en donde se concibe a la inteligencia como la capacidad para solucionar problemas y situaciones nuevas, en donde los procesos vitales del individuo le permiten adaptarse a las situaciones nuevas poco problemáticas y que con instrumentos de adaptación se puede acceder a casos más complicados en un proceso de evolución y desarrollo, que le permitirá a los estudiantes mejorar el pensamiento y la experiencia para intervenir acertadamente en la realidad (Fermoso, 2005).

Para el pensamiento humano que lo considera como instrumento conductista para la formación educativa, siempre y cuando exista en él, un proceso de experiencia que permita a su vez un análisis físico y activo en que interrelacionan actitudes y métodos, para llevar acabo este desarrollo y evolución manifiesto en el pensamiento. Dewey identifica cuatro etapas: La inicial donde se ubica la experiencia como necesidad real de la cual se despierta el pensamiento; la segunda que refiere la disposición de datos; la tercera que constituye las ideas en donde se identifica la parte creativa y creadora, y por último la etapa de la aplicación y comprobación de los pensamientos en situaciones reales.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> La fase inicial es la experiencia identificada como una necesidad empírica real, donde se despierta el pensamiento alejado de un ejercicio verbalista, en donde al presentar el conocimiento nuevo pueda ser conectado con los hábitos existentes para despertar una respuesta eficaz; en esta percepción, para que el alumno cuestione y problematice tiene que existir más material real, más objetos y oportunidades susceptibles de ser abordados en torno a las acciones planteadas. La segunda fase consiste en disponer de datos, en donde el material de pensar no son sólo pensamientos, sino acciones, hechos, sucesos y las relaciones de las cosas; la experiencia que ofrezca recursos para vencer las dificultades que se identifican como un estímulos. Los datos los obtiene el alumno de su memoria, de la observación, de la lectura y de la comunicación; donde pueda disponer de recursos y de revisar sus experiencias pasadas identificando de ellas lo que le sirve, una concepción alejada de la acumulación informativa de la escuela tradicional. La tercera fase la constituyen las ideas, es la parte creativa, creadora, donde existe previsión de resultados probables, la incursión a lo desconocido y nuevo, sugerencias, inferencias, explicaciones, conjeturas, que el alumno va descubriendo, las soluciones no las ofrece el profesor, es pensamiento es original para quien lo tiene, para quien lo autodescubre, lo piensa a diferencia de la acumulación de datos que pueden ser comunicables, las ideas anticipan posibles soluciones a las problemáticas planteadas. La cuarta etapa es la aplicación y comprobación, es decir, cuando los pensamientos se aplican a situaciones con pleno sentido y realidad, se genera la experiencia. Los pensamientos son solo sugerencias, tentativas, indicaciones, puntos de vistas para tratar las situaciones de la experiencia, pero cuando se aplica en un plano concreto de una problemática los pensamientos se comprueban y es ésta la que les confiere un significado y sentido a su realidad (Fermoso, 2005: 14, 15).

La educación en estos términos, es entonces conceptualizada como el desarrollo de disposiciones y actitudes necesarias para la vida continua y progresiva de una sociedad, por medio del ambiente; es una reconstrucción o reorganización de la experiencia que le da sentido y que aumenta la capacidad para dirigir su curso de seguir experimentando, dentro de un ciclo de experiencia, continuidad y reconstrucción, originando un proceso reflexivo. Para el cual Dewey propone dos fases para que se de ese pensamiento reflexivo, uno que se ubica en el estado de duda, de vacilación, de perplejidad, de dificultad mental en la que se origina el pensamiento, y otro que se desprende del acto de busca, de caza, de investigación, para encontrar algún material que esclarezca la duda y que disipe la perplejidad (Dewey, 1998). Situación de donde se deriva que existe la necesidad “centrarse en la naturaleza de la experiencia vivida” (Manen, 2003: 55) para hacer contrastes con lo que se ha investigado para que de manera teórica aunado a la apreciación explícita que otorga la práctica se realice la deconstrucción de una expresión reflexiva.

Es relevante destacar que al realizarse en la educación actividades específicas que posean un fin o propósito de importancia o interés, se identifiquen los materiales que sean capaces de introducirlo a las condiciones de experiencia como instrumentos del aprender ulterior, en donde se generan los significados, de acuerdo con estas bases metodológicas.

Cuando se realizaron las intervenciones pedagógicas en el grupo 4° “1” de la licenciatura en educación primaria durante el ciclo escolar 2009-2010, se observaron estos fundamentos con los cuales los docentes en formación fueron capaces de explorar las condiciones sociales existentes para seleccionar las actividades escolares, en las que éstas fueran específicas y asociadas con las de los otros (los alumnos, la tutora, las autoridades educativas de la primaria, los padres de familia, el asesor de la normal, compañeras e incluso su propia familia), en un ambiente social, en donde se configuró un proceso educativo, controlado de tal forma que pudieron ejercer una acción directa de intervención en el contexto situado, que considera el medio ambiente desde su simplificación, dato que se utilizó y que se considera relevante en el momento cuando se trataron de eliminar los rasgos perjudiciales que

podieron deteriorar los hábitos mentales,<sup>2</sup> y para ello fue necesario que el proyecto se convirtiera en ese corte de la realidad que a lo largo de un ciclo escolar se llevó a la práctica docente en la escuela primaria, como en la expresión coloquial, *para muestra basta un botón*.

Para realizar el diseño de las diversas estrategias y actividades que se aplicaron de la secuencia didáctica en los diferentes grupos de las dos primarias de prácticas (de las cuales haremos referencia en el último capítulo), se consideró lo que en su obra *mi credo pedagógico* publicado en 1897, Dewey señala como el principio fundamental y base de su teoría educativa, *el interés*, el cual, lo admite como punto de partida para la educación. A pesar que los intereses sean específicos en cada alumno, se aplica dicho principio desde la elección del material a transmitir y los elementos que la componen en el ambiente y en la experiencia escolar, para que no le sean indiferentes al niño. Dependerá del maestro la habilidad de identificar las aficiones para encauzarlas mediante actividades unidas con interés y disciplina para estimular el cambio y el gusto para agotar las capacidades que conlleven aprendizajes, no como almacenamientos de conocimientos, sino como la capacidad para resolver situaciones nuevas y conflictivas.

Si partimos de que la escuela es el reflejo de la vida real, debe estar vinculada con el mundo, por ello, se tiene que partir de su medio ambiente para organizar las diversas funciones disciplinares, para enriquecer y liberar lo que entran los contenidos pero desde los contactos más directos y personales de la vida. En esta lógica, las aspiraciones educativas, en términos de Dewey, deben fundarse en tres características:

1. Debe fundarse sobre las actividades y necesidades intrínsecas del educando,

---

<sup>2</sup> En el aspecto neurobiológico, Dewey señala que la inteligencia, el pensamiento y la experiencia, la moral y la religión son medios de adaptación, en donde la educación facilita y madura este proceso adaptativo, en esta consideración, la educación comprende la integración de los principios abstractos intelectuales y la persecución de proyectos prácticos, en donde la experiencia le da su significado el cual tiene su origen entre la conexión de los estímulos y respuestas dentro de la continuidad y la experimentación (Dewey, 1998. 89).

2. Debe ser capaz de traducirse en el método de cooperación con las actividades de los educandos y de sugerir el tipo de medio ambiente necesario para liberar y organizar esas capacidades, y
3. Que no debe ser demasiado abstracta y general (Fermoso, 2005: 29).

Reconocer que la naturaleza es considerada como proveedora de aspiraciones, de la eficacia social y de la cultura, entonces hay que identificarla como una teoría general de la educación en donde la autonomía se puede lograr en el pensamiento y en la actividad social en un proceso humano que promueve el desarrollo cognitivo del estudiante. Es Dewey defensor de la enseñanza reflexiva y fundador del movimiento progresista en la educación, centrada en el alumno, tomando en cuenta sus intereses y habilidades, que serían las bases por medio de las cuales se construyera el aprendizaje, porque en esta percepción la enseñanza debe sustentarse en lo que el alumno sabe y a partir de ahí construye el desarrollo de la percepción intelectual y la valoración científica y cultural, son apreciaciones hechas por Dewey que en la proximidad del centenario (1910) de sus publicaciones, no han perdido vigencia, por encontrar un modelado más próximo a los postulados de la práctica reflexiva.

#### 2.1.2. La reflexión en la acción de Donald Schön

A lo largo de la formación inicial y permanente como docentes, hemos conocido y aplicado modelos pedagógicos, ya sea, porque nos identificamos con ellos o porque tenemos que aplicarlos por estar en los Planes y Programas de Estudio que estamos trabajando, su conocimiento sistemático o implícito, deriva de un ejercicio en la práctica con finalidades diversas, al existir tendencias y enfoques, los cuales se pueden definir desde distintas perspectivas, la psicología, sociología, la histórica o la pedagógica.

Si hacemos un recorrido de estos modelos a lo largo de la historia de la educación y la pedagogía, podemos reconocer tres tendencias que han permanecido de manera clara. La primera tiene un origen sociológico identificada como racionalista, y centrada en enfoques de centralización y normalización, en la lógica

de que el control de los procesos, en este caso de los educativos, pueden elevar la calidad educativa, así que, ese control se centra en la currícula, los textos, la secuencia didáctica y su enseñanza. La segunda de fundamento psicológico, plantea la necesidad educativa de mirar el desarrollo del niño para que se ejerzan adecuaciones curriculares o didácticas en el proceso de aprendizaje. Y la última, que es una tendencia a la acción crítica, analítica y reflexiva que articula las formas institucionales, los contextos históricos, políticos, sociales y económicos de la sociedad para que sea promotora de cambio mediante el ejercicio educativo.

Para la formación docente, con la tendencia que se implante en los diseños curriculares, sea racionalista, desarrollista o crítica, no puede desprenderse de una cultura de formación mixta por la misma cultura magisterial y la del origen de los propios formadores, que se han anclado a perspectivas tradicionales que se repiten permanentemente, aunque lo ideal sería que tuvieran de los tres modelos, la lógica de orden social a partir del dominio de competencias docentes, una comprensión clara del desarrollo infantil para poder incidir en el proceso de aprendizaje y ser capaz de promover situaciones reales y auténticas de aprendizaje a través de la crítica constante de su práctica con la intención de mejorarla. Se insiste que el interés se acota en este último momento que ofrece la tendencia crítica-reflexiva, porque hace énfasis a los procesos que revisten importancia en el criterio de que la transformación social se generará de una movilización de saberes desde la práctica y para la práctica.

El estadounidense filósofo Donald Schön (1998) señala que los mejores profesionales, son aquellos cuya inteligencia y sabiduría van mucho más allá de lo que pueden expresar con palabras, por lo que para afrontar los desafíos que provoca su trabajo, no basa sus conclusiones en fórmulas preconcebidas, ni en la improvisación, sino desde la reflexión en la acción, con la cual puede aprender en la práctica, que es la manera con la cual se puede incentivar la creatividad vital en los profesionales del futuro.

Existen principios pedagógicos que le dan sentido a la práctica docente, en términos de Schön (1992) su reconstrucción se hace desde tres momentos, la *reflexión en la acción* que provoca a menudo una *reflexión sobre la acción y para la*

*acción.* La reflexión en la acción es detenerse a pensar, resolver problemas durante la actividad, la reflexión sobre la acción después de la interacción se plantea qué puede hacerse para mejorar los resultados y la reflexión para la acción se presenta para anticipar situaciones y planear antes de enfrentarse a los problemas.

Es en la reflexión sobre la acción donde el énfasis se sitúa en aprender haciendo, donde

... los estudiantes aprenden mediante la práctica de hacer o ejecutar aquello en lo que buscan convertirse en expertos, y se les ayuda a hacerlo así por medio de otros prácticos más veteranos que les inician en las tradiciones de la práctica (Díaz-Barriga, 2006: 8).

La disposición de los docentes expertos que en el PELEP '97 son considerados como tutores, van aportando su experiencia a los novatos y noveles docentes en formación, para generar experiencia en el oficio de enseñar. Desde este punto de partida se considera a la reflexión como un proceso de encuadre, exploración y estructuración de problemas dentro de un contexto de situaciones reales, las cuales se denominan como zonas indeterminadas de la práctica, las cuales están en su apreciación, caracterizadas por la incertidumbre, la singularidad y el conflicto de valores, que son como los elementos de los problemas a los cuales se enfrentan los profesionales educativos en los escenarios de la vida real, la cual presenta situaciones poco definidas o estructuradas y con dilemas de diversa índole, para que los futuros docentes puedan tomar decisiones en condiciones de incertidumbre (Schön, 1992).

Señala que no es válido el hecho de enseñar teorías y técnicas con la esperanza de que las apliquen cuando se enfrentan a la realidad educativa del aula, porque eso implica la ruptura de la escuela con la vida, es necesario que se establezca un diálogo ente el docente-tutor y el alumno-practicante, caracterizado por tres aspectos esenciales:

- a) Tiene lugar en el contexto de los intentos del practicante por intervenir en una situación real y concreta;
- b) utiliza lo mismo acciones que palabras, y
- c) depende de una reflexión en la acción recíproca (Díaz-Barriga, 2006: 9).

Obtener significados y capacidades para la intervención o actuación competente, se hace mediante procesos de aprender haciendo para construir situaciones y soluciones de manera selectiva, para después reconstruirlas en la reflexión al momento de examinar la actuación. En términos de Schön, para que sea considerada la reflexión sobre la enseñanza se tienen que cubrir tres propósitos:

- Deliberar acerca de la enseñanza, obtener información sobre lo que se hace y cómo se hace.
- Dirigir la enseñanza de manera propositiva, de modo que la reflexión se convierta en una forma de mediación instrumental de la acción.
- Transformar las prácticas de enseñanza en la medida en que la reflexión propicie una reconstrucción personal o colectiva de la docencia (Díaz-Barriga, 2006: 10).

Son estos propósitos que dan coherencia a la propuesta que se describe en la planeación estratégica para los diseños de intervención pedagógica que elaboraron las diez estudiantes normalistas del grupo 4° “1” de la Licenciatura para la Educación Primaria, con los cuales incidieron en la Escuela Primaria para contribuir con su formación inicial. Cabe señalar, que la obtención de información se hace desde las relaciones contextuales en donde se define lo social, lo cultural, lo espacial y lo temporal, posteriormente se plantean relaciones de significados para que ocurran intercambios de contenidos mediando saberes socialmente construidos con los que se plantean a partir de investigaciones y de la interacción con la realidad educativa.

Al cubrir estas especificaciones los docentes en formación hicieron posible la integración de documentos recepcionales con los cuales explicaron situaciones en sus textos, donde daban cuenta de los resultados obtenidos a lo largo de un ciclo escolar en contextos reales de aprendizaje docente. Con los fundamentos teóricos de la docencia reflexiva se recuperaron vacíos de la formación inicial que se complementaron con el ejercicio profesional en la acción educativa. Partiendo del conjunto de microacciones derivadas del diseño de estrategias pedagógicas, de su desarrollo, análisis y confrontación que le fue dando cuerpo a los textos con sentido para un determinado tipo de destinatarios en un intercambio de experiencias como vínculo organizado de manera coherente, que en su momento abordaremos.

La perspectiva reflexiva se postula para este trabajo como un marco presuposicional por la capacidad de relacionar y poner en práctica los conocimientos anteriores, valores y creencias durante todo el proceso de formación inicial.

### 2.1.3. Señalamientos de Brockbank y McGill que permiten centrar el pensamiento reflexivo

Las coautoras de varias obras en el Reino Unido, Ian y Anne, han fortalecido la acción en el aprendizaje para la Educación Superior, sus investigaciones señalan que para lograr los objetivos señalados por Schön, es determinante el ejercicio de un *diálogo reflexivo*, entendido éste como algo más allá del diálogo que surge de manera natural entre las personas, por lo que debe considerarse como aquel que conduce a la potencialidad del aprendizaje críticamente reflexivo y que esté intencionado para facilitar los cambios de supuestos sobre el sentido de realidad de una persona basada en su experiencia (Brockbank, 2002).

En esta lógica, para llegar a la práctica reflexiva se requiere como condicionante incorporar el diálogo, con el cual se van implicando a un desarrollo de practicante reflexivo, desde cuatro fases

- I. Reflexión personal.
- II. Diálogo reflexivo con otro colega: contar la historia.
- III. Diálogo reflexivo con otro colega: formar parte de la historia.
- IV. Diálogo reflexivo con otros colegas: facilitar el desarrollo de la práctica reflexiva (Brockbank, 2002: 135).

Para aplicar el diálogo reflexivo lo más conveniente es la técnica de seminario, porque con él, se facilita la identificación de avances en la reconstrucción de los saberes que vía experiencia se van apropiando del enfoque reflexivo, el cual consiste en relacionar los contenidos del programa con la propia realidad, así como lo señala Gimeno Sacristán (2005):

Trabajar con los argumentos prácticos que utiliza el profesor/a es la mejor manera de atender y enriquecer su desarrollo profesional. *En primer lugar*, sólo el conocimiento implícito es los argumentos prácticos tiene la suficiente flexibilidad y soporta el grado requerido de ambigüedad para afrontar la

extraordinaria complejidad, diversidad y movilidad de la vida del aula. *En segundo lugar*, el análisis y la reelaboración de los argumentos prácticos requieren y permiten que el conocimiento académico, procedente de la investigación adquiera la significación y relevancia indispensables para ser utilizados como instrumento de entendimiento y de orientación para la acción. *En tercer lugar*: El conocimiento procedente de la investigación científica no es el sine qua non del mérito de los argumentos prácticos. No es más que un elemento, aunque un importante elemento en el cuadro de los objetivos y fundamentos por la acción en el aula. *En cuarto lugar*, el conocimiento que se aloja en las premisas que componen un argumento práctico es el único conocimiento realmente eficaz para la práctica. La bondad del conocimiento teórico extraído en la investigación académica no garantiza por sí la mejora de la calidad de la acción si no llega a conformar los argumentos prácticos que funcionan en la mente del profesor/a (Sacristán, 2005: 416).

Cuando se abordan las acciones de cómo los estudiantes se enfrentan a las circunstancias que han vivido en su experiencia académica y que empiezan a cuestionar en el momento de tener contacto con la práctica, originan que se propicie la investigación de la propia práctica docente, para rescatar de ella elementos sustanciales para la formación docente, que desde la formación inicial, es pertinente empezar a ver el por qué y para qué de las acciones que se realizan en y durante la práctica docente, poniendo para ello la consideración de que la vía más recomendable es mediante la docencia reflexiva, la cual tiene una proximidad desde Brockbank (2002) cuando señala que:

La reflexión se define en dos sentidos; en primer lugar, como un proceso por el que se tiene en cuenta la experiencia y, en segundo lugar, derivándose del primer sentido, la creación del significado y la conceptualización a partir de la experiencia y la capacidad de mirar las cosas como potencialmente distintas de como aparecen, incluyendo este último aspecto la idea de la reflexión crítica. Cuando se considera la experiencia, se incluyen el pensamiento, el sentimiento y la acción (Brockbank, 2002: 100).

De estas consideraciones desglosamos la pertinencia ante el diseño de la planeación estratégica en la formación inicial del docente de Educación Primaria en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, con la cual se pudieron explicitar las estructuras de significado de la experiencia donde están centrados los fenómenos auténticos, es decir, experiencias que se viven efectivamente, a pesar de ser tan variadas e infinitas como la vida misma, por lo que se van acotando y centrando en la Escuela Primaria mediante el diseño de proyectos de intervención pedagógica que

servieron de guía en el proceso del servicio social y para lograr descripciones de las actividades desarrolladas, obteniendo significados e interpretaciones para su formación profesional en contraste con las acciones de los demás para correlacionarlas en la práctica. Esto enriqueció adopciones y adaptaciones que consisten en la incorporación de competencias para enfrentar la variedad de los contextos sociales institucionalizados, es decir, los docentes en formación partieron desde la perspectiva de la docencia reflexiva para desarrollar definiciones que se impusieron ante creencias, con las cuales se pusieron establecer la toma de decisiones y la resolución de problemáticas como prioridades institucionales que se mantienen desde los intereses profesionales y de la comunidad donde estuvieron inmersas y cuya participación generó un efecto sobre las actividades cotidianas de la escuela.

## 2.2. El aprendizaje situado en contextos reales de la práctica docente

Los planteamientos del PELEP '97, toma como referente fundamental para analizar la práctica los cinco rasgos del perfil de egreso, desde las asignaturas del Área de Acercamiento a la Práctica Escolar hasta el Seminario de Análisis del Trabajo Docente I y II, donde se hace una reconstrucción detallada de las acciones que el estudiante normalista realiza durante su trabajo con los niños en la Escuela Primaria, a fin de que le permita identificar con precisión los factores que influyeron en los resultados obtenidos y los rasgos de la competencia didáctica que requieren ser perfeccionados para lograr que la intervención docente sea cada vez más eficaz y congruente con los principios y propósitos educativos del contexto escolar especificado (SEP, 2001).

El aprendizaje situado, tiene varias acepciones por el tratamiento que varios autores le han dado, la cognición situada que Lev Vigotsky le atribuyó se ha diversificado en aprendizaje situado, comunidades de práctica, participación periférica legítima, aprendizaje cognitivo, aprendizaje artesanal, enseñanza recíproca, construcción colaborativa del conocimiento, comunidades de aprendizaje, alfabetización tecnológica, entre otras, para sostener que el conocimiento es situado,

porque se es parte y producto de la actividad, del contexto y la cultura en que se desarrolla y utiliza (Díaz-Barriga, 2006).

Desde la perspectiva situada, situacional o contextualizada, el aprendizaje debe comprenderse como un proceso multidimensional de *enculturación*<sup>3</sup> donde mediante la actividad y los contextos de aprendizaje se pueden apropiarse de la cultura, involucrando el pensamiento, la afectividad y la acción. La idea de que el aprender y hacer son acciones inseparables, resultan efectivas sólo si se aplica en el contexto pertinente, ya que se centra en prácticas educativas auténticas.

En contraposición del individualismo educativo, en la perspectiva situada el aprendizaje se da en un proceso de acción recíproca de los siguientes componentes:

- El sujeto que aprende.
- Los instrumentos que se utilizan en la actividad, sobre todo los de tipo semiótico.
- El objeto por apropiarse u objetivos que regula la actividad (saberes y contenidos).
- Una comunidad de referencia donde se insertan la actividad y el sujeto.
- Normas o reglas de comportamiento que regulan las relaciones sociales de esa comunidad.
- Reglas que regulan la división de tareas en la misma actividad (Díaz-Barriga, 2006: 21).

Con estos elementos se amplían los principios educativos del constructivismo y el aprendizaje significativo, porque parte de que el educando tiene como punto de partida lo que realmente sabe, puede hacer y desea saber, para que las experiencias educativas aborden sus necesidades personales, entendidas estas desde la relación con los prioridades y creencias existentes dentro del contexto social de cada una de las dos escuelas de práctica.

Se recupera de los planteamientos anteriores, que las prácticas educativas refieren el análisis colaborativo de la información o contenidos de aprendizaje en simulaciones situadas para un aprendizaje *in situ*, que significa que se desarrolla en

---

<sup>3</sup> Enculturación es el proceso mediante el cual una cultura establecida enseña a un individuo con la repetición sus normas y valores aceptados, de tal forma que el individuo pueda convertirse en un miembro aceptado de la sociedad y encuentre su papel apropiado. Más importante, la enculturación establece un contexto de límites y formas correctas que dictan que es apropiado y que no, en el marco de una sociedad. Es un proceso que se desarrolla tanto desde en la niñez hasta la vida adulta y puede ser consciente o inconsciente (<http://www.scribd.com/doc/452446/Enculturacion> Consulta: 08/04/10).

escenarios reales en el que tiene lugar la adquisición de habilidades intelectuales mediante la transferencia de actividades marcadas por la situación, es decir, el modelo de aprendizaje situado considera que la transferencia<sup>4</sup> tiene lugar cuando una situación nueva determina o desencadena una respuesta y no sólo la apreciación de la transferencia que se centra en el aprendizaje de una habilidad en un contexto que se aplica en otro.

Al rescatar el componente sociocultural del aprendizaje situado, se comprende que lo que se enseña tiene un vínculo con las necesidades cotidianas, porque es más un aprendizaje social que individual, es independiente, se produce a través de la reflexión de la experiencia, a partir del diálogo con los otros y la exploración de significados de los acontecimientos en un espacio y un tiempo concreto.

Los elementos que se han percibido en las intervenciones pedagógicas de los estudiantes normalistas en los diferentes espacios curriculares en simuladores (reducidos a trabajos escolares) en muchos de los casos, para aplicar el conocimiento que han adquirido en el contexto de las jornadas de prácticas para atender las diferentes contenidos disciplinares, son poco coherentes a los señalados por la teoría, porque pocas veces se orienta la aplicación de las secuencias didácticas al proceso para ayudar a los docentes en formación a identificar problemas y aportar soluciones didáctico-pedagógicas,<sup>5</sup> las prácticas son en el mejor de los casos el desahogo de contenidos donde se ejerce la habilidad de controlar un grupo de niños para que se apropien de esos saberes, sin tener la referencia de que realmente sea una dificultad educacional.

Con estos componentes se logra que las teorías se apliquen en su generalidad o en su especificidad para situaciones contextual siendo hasta ese momento cuando se denotan si son realmente significativas y útiles para la formación docente. El propio diseño curricular le asigna espacios para que exista el

---

<sup>4</sup> La transferencia es un proceso que no se fundamenta esencialmente en el aprendizaje de otras situaciones conocidas (transferencia horizontal), no en principios asociados (transferencia vertical), no en la inducción deducción obtenida de las relaciones explícitas mostradas en el planteamiento que conduce a una respuesta unívoca (procesamiento convergente) (Tardif, 2004: 24).

<sup>5</sup> Datos proporcionados por la entrevista realizada al profesor de la BENM, Alfonso Leonardo Frago Martínez el viernes 20 de marzo de 2010, adscrito al Colegio: La Educación en el Desarrollo Histórico de México I y II.

acompañamiento de un tutor en las diversas actividades que se realizan en la realidad escolar y pueda recibir la experiencia de él como experto que va confrontando con la propia que recupera de la práctica.

El aprendizaje situado enfrenta al futuro maestro con su docencia. No sólo pensada la docencia, como una actividad que brinda experiencia práctica, sino como la docencia reflexionada, analizada e interpretada. Entonces, ahí está el reto, el de acompañar al estudiante para desarrollar su habilidad para seleccionar, jerarquizar y discriminar la información que le provee. Utilizando dimensiones con las cuales pueda ubicar la experiencia en la docencia en los aspectos didácticos, sociales, valorales, institucionales, curriculares y de evaluación, entre otros.

### 2.2.1. La docencia reflexiva un marco de perspectiva para el docente

La reflexión es más que pensar, significa llevar ese pensamiento reflexivo a la transformación de las relaciones sociales enfocadas a las características del trabajo y la situación laboral que en nuestro caso se orienta a la enseñanza diaria en el salón de clase con la intención de transformarla y cambiarla para mejorar profesionalmente.

Los modelos pedagógicos que han orientado la formación docente son aquellas que insisten en convertir al profesor en un intelectual que domina las disciplinas científicas para impartirlas de manera eficiente.

Los rasgos que debe tener, en esta lógica el sentido de formación, es la adquisición del saber, la técnica, determinadas actitudes y comportamientos que favorezcan que los saberes sean transmitidos. Modelos orientados a la eficacia social, cuestiones de técnica que muestran un inventario de lo que debe enseñar los docentes, racionalidad que impera con la educación basada en el desarrollo de competencias docentes.

Otro modelo que se sustenta en la comprensión de los principios de evolución del desarrollo de formación, que investiga la naturaleza del niño, genera un ambiente potencialmente facilitador del aprendizaje y propicia la experimentación del profesor en la práctica, además de ser un antecedente para arribar a la alternativa crítica y

orientadora del cuestionamiento de teorías y prácticas consideradas alienantes y represivas, para defender la que ofrece niveles de logro para la transformación de las situaciones de la vida en el aula.

Esta otra mirada de la formación de formadores va conduciendo a su punto extremo de formar sujetos autónomos, donde los futuros enseñantes tienen el deseo y la energía necesaria para la construcción de un proyecto educativo que sea verdaderamente de su propiedad, en donde los dispositivos de análisis de las prácticas y la investigación sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje constituyan para la formación aquello que favorezca en la construcción del profesionalismo a través del desarrollo de una mentalidad: el saber analizar (Paquay, 2008). Habilidad que se diluye constantemente por la falta de constancia en los procesos pedagógicos empleados en las orientaciones metodológicas de los colegios de la BENM, que se reducen a métodos que van desde la asignación de lecturas, realización de exposiciones, demostración de determinados puntos de vista que se consideran importantes, o de hacer demostraciones del conocimiento, como una muestra de imitación y reproducción, para después, hacer evaluaciones de los aprendizajes presentando a los estudiantes cuestionarios de opción múltiple, haciéndolos exponer o escribir ensayos en los que parafrasean o elaboran productos como resúmenes o esquemas acerca de las lecturas. Estos aprendizajes son deficientes al tener fallas al aplicar el conocimiento, porque no están disponibles los saberes para aplicarlos o no son susceptibles de transferencia, por la diferencia de sólo cubrir las apariencias de comportamientos pragmáticos al pensar en contextos reales y situaciones auténticas pero sin asumirlo como tal.

A partir de la docencia reflexiva se logran desarrollar competencias individuales y sociales de razonamiento lógico, juicios ponderados y actitudes de apertura y sentimientos genuinos de ciudadanía.<sup>6</sup> Expresiones teóricas que se fueron incorporando a lo largo de las sesiones de recuperación de la experiencia en la Escuela Normal después de los periodos de prácticas intensivas que realizan los

---

<sup>6</sup> El ciudadano es aquel que tiene autonomía y autorresponsabilidad, que entiende la importancia de la razón y de la racionalidad en la planificación de la propia vida y del futuro (resolución de problemas) y que respeta la hospitalidad de los otros (como en la diversidad cultural) (Popkewitz, 2007: 12).

docentes en formación. La variación individual del escenario escolar de cada uno de los diez grupos de intervención en la Escuela Primaria, dieron abstracciones diferentes, principalmente por la forma en que fueron asumidos los fundamentos teóricos-metodológicos y las circunstancias sociales en las que actuaron los niños.

Son las actitudes como los rasgos de aptitudes que se evaluaron en la parte final del ciclo escolar 2009-2010, con lo que se puede señalar que no determinaron cambios en las condiciones existentes de los grupos, los cuales siguieron comportándose y actuando dentro de su desempeño escolar de igual manera, a pesar de que las secuencias didácticas y su desarrollo fueron orientadas a esta perspectiva. Al contrario en todo el proceso parece que la tutoría se orientó ante la incidencia contraria que refuerza la credibilidad y razonamiento de las viejas prácticas conductuales y simbólicas del deber ser del docente, punto neurálgico que se desarrollará más adelante, pero que se reviste en importancia porque la docencia reflexiva no puede verse desde otras perspectivas sin tener en cuenta el pensamiento reflexivo, ya que no son normas definidas e inmutables de éxito, competencia o de estándares de conducta para juzgar capacidades, es un vivir en la toma de decisiones y de resolución de problemas ante un proceso flexible y continuo.

Existen desventajas notorias, no todo es innovación sin fin, ante circunstancias en las cuales la prescripción tiene ventajas para rescatar procesos escolarizados, y esto fue notorio principalmente en el grupo de 1° "C" en la Escuela Primaria Profra. Beatriz de Gortari, atendido por la docente en formación Ivón Anahí Muñoz Villalobos que tuvo que relacionar las cualidades de una niña para conjuntar como una categoría que partiera de lo que veía, hablaba y actuaba, con la intención de incidir en las estrategias a utilizar y proponer con su tutora de grupo. Por lo que es necesaria una atención individualizada con apoyos elementales de percepción y lógica, porque no podemos reforzar la expresión de que todos los niños aprenden, sino que aprenden de una forma inclusiva con atención diferente, con base a sus necesidades, potencialidades o cualidades particulares.

### 2.2.2. El ciclo reflexivo para procesos formativos

La escuela en la expresión de Martín Carnoy (1986) contribuye a conservar una estructura jerárquica y a hacer que la misma clase de personas esté a cada generación en la cumbre mientras otras sigan en la base (Carnoy, 1986: 344), este indicativo que a pesar de no concebirlo o compartirlo por los educadores, sigue distinguiendo a la escuela cuando se convierte sólo en una fachada que poco tiene que ver con la realidad de la estructura económica y social. Su desvinculación que inevitablemente genera la reproducción social de manera inminente, nos lleva a cuestionarnos ese sentido meritocrático que postula la escuela para legitimar el acceso a condiciones de vida diferentes en la sociedad.

Las demandas que se exigen de la escuela, muchas de ellas son atribuciones que les corresponden a otros agentes sociales y que son la base de las innumerables críticas por su incapacidad que tiene ésta para solucionar o simplemente atender de manera satisfactoria, lo que provoca un reduccionismo de la función educativa a una formación de estructura social piramidal.

En contraposición a esta lógica que remite a un simple cambio, compromiso y reafirmación social están los enfoques de análisis del conocimiento tanto en los aspectos administrativos, educativos y curriculares de la escuela, con el interés de conformarse como un sistema potencialmente eficiente y racional con programas más sensibles a las variaciones individuales en el aprendizaje y evitando que las prácticas escolares convencionales conviertan a la enseñanza en una acción rutinaria, trivial e inefectiva y, todo por no existir cuestionamientos en torno a la responsabilidad de los docentes sobre qué y cómo enseñar, originando que se quede limitada a un trabajo profesional mecánico, en un mimetismo causado por prácticas inconcientes en el ejercicio profesional del docente, sin determinar los fines a los que se van encaminando los esfuerzos de esa enseñanza.

Entonces apreciamos que se tiene que abstraer de la realidad para formar un conocimiento desde el contexto y la realidad de los actores principales por el nivel de significado que se adquiere, en el cual se logra al comprometer la conciencia.

Así que los cambios que se generan en la escuela, dentro de su función social tradicional de formación personal, se determinan desde los propios detonadores de los saberes docentes, que Tardif clasifica en cinco tipos:

... los que provienen de una índole personal, los que proceden de la formación escolar anterior, los que tienen ingerencia propia de la formación profesional para la docencia, aquellos cuyo origen esta en los programas y libros didácticos utilizados en el trabajo y por último, incluye los que tienen como fuente la propia experiencia de la profesión, en el aula y en la escuela (Tardif, 2004: 48).

Estos no son más que categorizaciones que se van definiendo conforme se van utilizando en los espacios contextuales mencionados, en un *sincretismo*<sup>7</sup> pedagógico en que se resumen los diversos saberes adquiridos en relación con el trabajo docente, y el reconocimiento de la experiencia en que se conjugan y confrontan con la realidad cotidiana y biográfica (Tardif, 2004).

Es en esta apreciación, donde se observa que dependiendo de su rol social, los profesores van diseñando estrategias con autonomía profesional con la intención de cambiar las condiciones ideológicas y administrativas de la escuela, pero se ven muy limitados en sus intentos, por lo que se propone para lograrlo, que se adentren al ciclo de la praxis, integrado por la aplicación de cuatro formas de acción en los cuales se desarrollan movimientos en la reflexión, esta metodología es conocida como el ciclo de Smyth, que consiste en un proceso de una forma de hacer investigación sobre la práctica que involucra el perfeccionamiento profesional a las luz de los diseños curriculares (Villar, 1995). El ciclo tiene cuatro fases: Descripción, información, confrontación y reconstrucción.

La descripción es un estadio donde los profesores reflexionan acerca de las acciones que describen su conocimiento, creencias y principios que caracterizan su práctica de enseñanza. Se describe lo que se hace para acceder a hechos y dilemas que después problematiza para que sea susceptible de cambio. La información

---

<sup>7</sup> El sincretismo significa que la relación entre los saberes y el trabajo docente no puede pensarse según el modelo aplicacionista de la racionalidad técnica, utilizado en las formas de concebir la formación de los profesionales y en la que los saberes anteceden a la práctica, formando una especie de repertorio de conocimientos previos que, a continuación, se aplican en la acción (Tardif, 2004: 49).

consiste cuando los profesores exponen sus teorías sobre su acción docente, hacen inferencias sobre los hechos para darles significado a través de categorías de explicaciones tacitas. La confrontación es la fase donde los profesores buscan la constatación de sus supuestos, ideas, valores y creencias, en relación con las fuerzas sociales e institucionales, es la construcción de los conocimientos a través de la interacción social con los demás. La reconstrucción es la intención de criticar y destapar las tensiones existentes entre las prácticas docentes y los contextos culturales y sociales más amplios. En la descripción se contesta la pregunta ¿Qué hago?, en la información ¿Qué significa esto?, para la confrontación ¿Cómo he llegado a ser así?, y en la reconstrucción ¿Cómo podría hacer las cosas de manera diferente? (Villar, 1995). Cabe señalar que son estos elementos los que se rescatan en los diarios de campo y las bitácoras de incidentes críticos, que se utilizaron como recursos metodológicos en los diez grupos que se atendieron entre las dos escuelas primarias donde se desarrollaron las jornadas de prácticas intensivas del ciclo escolar 2009-2010 y que en el capítulo V daremos cuenta.

### 2.2.3. La formación docente desde los contextos situados

La formación por competencias es preparar al futuro docente para una función de adaptación al cambio, con el cual pueda impulsar formas de pensamiento estratégico que le permita pensar en mundos posibles, al momento de determinar los límites reales de los problemas, así como, el momento adecuado de intervenir y ejecutar cambios para la obtención de los beneficios trazados.

La imaginación de escenarios posibles esta presente, desde el momento en que se aprende a identificar lo que se debe de conservar y lo que no forma parte de la dinámica del cambio, en este caso de la práctica educativa, para identificar qué tanto del contexto es útil para la formación y qué es aquello, lo que sólo nos da un disfraz que nos hace resistirnos al cambio, si no hacemos esta discriminación, los proyectos propuestos en cualquiera de los niveles o espacios institucionales, a pesar de que pudieran llegar a ser pertinentes, viables, ambiciosos, y convenientes, no se concretan, menos se institucionalizan por el simple hecho de ser poco realistas.

Entonces se requiere una preparación con vista a la adaptación al cambio, en donde se pueda desarrollar un pensamiento crítico, el cual tiene que estar alejado del hacer pobre, asistemático e inapropiado, pues sería simplemente una formalidad sin esencia, como los cumplimientos administrativos de los proyectos escolares que desprenden recursos económicos pero que no se incorporan a la labor educativa, que serían su fin último y más relevante.

Entre las acciones que se realizan con vista a preparar la adaptación al cambio, están aquellas que exigen creatividad y liderazgo dentro de una objetividad de análisis para no fantasear (Gairín, 2001) al momento de aplicarlo, es prudente ir desprendiendo variables que den respuesta a la pregunta ¿Y si ocurriera tal cosa?, con la finalidad de tener claro que las estrategias están diseñadas para incidir y no sólo para cumplir un espacio curricular o administrativo.

Son todos estos componentes que ofrece la riqueza del pensamiento divergente de cómo se presenta en la escuela, y un claro indicio son las juntas de Consejo Técnico, en las cuales es difícil concretar aspiraciones colaborativas, y son el vivo ejemplo de una manifestación de una situación problemática nueva que admite varias soluciones.

Como se ha planteado, la formación docente desde la contextualidad requiere de una posibilidad de aprender de la experiencia que la práctica genera, para teorizarla antes de hacerle confrontaciones con otras realidades, sean estas de otros sujetos inmersos en su ámbito como de los teóricos que las establecen y volverlas a poner en práctica en un proceso dialógico y dialéctico para ir las adaptando al cambio que se encuentran en la práctica dentro de contextos reales de aprendizaje.

Es indudable que el maestro ideal no existe de manera permanente, su concepción va cambiando conforme a la temporalidad que la sociedad en sus condiciones históricas demanda, es por ello, que la modificación de los sistemas educativos que se están planteando recientemente recuperan los esfuerzos apostados para satisfacer las necesidades educativas de aprendizaje.

Reformas curriculares que llegan a ser en determinadas ocasiones un retorno a los orígenes supuestamente superados y olvidados, por su carácter prescriptivo y

dogmático, a pesar que los fines educativos se replantean en la otra lógica de apertura, flexibilidad y autonomía pedagógica.

Al precisar las dos conceptualizaciones nodales, se entra a razonamientos con los cuales se tendrían que definir los fines educativos que se persiguen en los determinados escenarios del esquema educativo nacional, en términos de Tenti Fanfani (1998), se conciben como una aspiración en la cual se busca ganarle terreno a las prácticas inherentes al oficio de enseñar que se describen con particularismos e intuición, para dar paso a la profesionalización de la enseñanza con vocación y creatividad en una tradición de competencias técnico-pedagógicas.

En relación a la autonomía que se identifica como una cualidad del oficio de ser maestro, Maurice Tardif (2004) la define como un arte de la acción educativa que corresponde a una actividad racional que no se fundamenta en un saber riguroso, que exige una capacidad de juicio en situaciones de acción contingentes, capacidad guiada por determinadas finalidades y su práctica corresponde a una especie de combinación de talento personal, intuición, experiencia, costumbre, buen sentido y habilidades confirmadas por el uso.

Desde esta lógica, la formación docente es un proceso de desarrollo individual tendiente a adquirir o perfeccionar capacidades, que van desde el desarrollo de sentir, de actuar, imaginar, comprender, aprender, a utiliza el cuerpo en una dinámica psicológica que se refuerza en la experiencia, las situaciones, las búsquedas y los reencuentros entre los procesos de iniciación, de descubrimiento y de experiencias que recorre en su camino hacia la profesionalización del oficio de ser maestro.

Al docente se le exige un función doble, por un lado la formación científica, literaria y artística que se denomina académica y por otra la que proviene del orden organizacional de las propias instituciones educativas como lo es la gestión, la concertación y la orientación. Por ello, Tedesco (1999) señala que las implicaciones que tienen como desafíos el rol del docente, son:

Cualidades relacionadas con el conocimiento y los valores que el docente debe poseer y desarrollar en los alumnos, a lo que se agregarían una serie de competencias relacionadas con el modo de facilitar o lograr los aprendizajes deseados: manejo de métodos de enseñanza relacionados con los contenidos; competencias relacionales que lo habiliten para interactuar con alumnos, padres, colegas y miembros de la comunidad; el dominio de técnicas

relacionadas con los avances más modernos de las tecnologías de la información y la comunicación, sus propias capacidades de aprendizaje y actualización permanente; sus competencias para la investigación y reflexión acerca de sus prácticas (Tedesco, 1999: 67, 68).

La importancia de ubicar la formación docente desde el principio fundamental de la reflexión, está en el hecho de que a través de ella, se puede resolver para maestros y estudiantes el logro del proceso de enseñanza y de aprendizaje respectivamente, mediante una exposición y confrontación de las realidades donde se conflictúa el propio destino del hombre, y el lugar que se ocupa en el mundo y las relaciones que se generan entre los mismos seres humanos, no en un afán mimético, sino para encontrar la verdadera educación que no sólo consiste en enseñar a pensar sino también en aprender a pesar sobre lo que se piensa (Savater, 1997).

Otro elemento fundamental para la formación docente en contextos situados, es la incertidumbre en la educación, sabemos que es una constante permanente, las prácticas pedagógicas que se realiza como profesores buscando mantener en una seguridad las cosas bajo control, a pesar que con ello, nos estemos repitiendo constantemente en esquemas obsoletos y caducos, porque pensamos que el cambio sólo requiere de innovaciones sencillas, bien elaboradas y demostradas políticas educativas, pero al presentarse problemas inesperados queremos utilizar de manera recurrente los mismos procedimientos conocidos.

Ubicarnos en los contextos reales de la práctica docente, es navegar en el mar de la incertidumbre, aprender a vivir en ella, es adecuar las prácticas pedagógicas a la realidad concreta de cada contexto en el cual se realizan, con el afán de potencializarlas, tomar decisiones, resolver problemas y hacer consciente lo que de manera rutinaria hacemos inconcientemente, porque el acercamiento a cuestionarnos a nosotros mismos en lo que hacemos y desde donde lo hacemos, es una invitación a la reflexión de identificarnos y reconocernos como sujetos de cambio y ubicados como objetos de autoanálisis en el camino de la transformación, haciendo las transferencias de intervención pedagógica, en nuestro caso parte del diseño de un proyecto para las diez estudiantes normalistas en su contexto y realidad muy particular que orientó el diagnóstico de problemas y necesidades al inicio del ciclo

escolar 2009-2010 y, que después fue punto de partida para la estructura de sus propios proyectos en las realidades contextuales de su escuela de práctica y de sus grupos asignados para el desarrollo de su servicio social.

Con el diagnóstico se decidieron las realizaciones en el aula en cuanto a las estrategias y las actividades que fueron diseñadas en cada fase del proyecto de intervención, que en términos de Pérez (2005) se encuentra en manos de los maestros planear la práctica docente para potenciar el aprendizaje desde los contextos en que se están desarrollando los alumnos, porque

La función específica del docente consiste en diagnosticar, planificar, conducir y evaluar los aprendizajes. Para poder realizar su función específica necesita conocer muy profunda y detalladamente al grupo de alumnos que le ha tocado. Mal podría planificar la tarea si desconoce para quien realiza esa planificación. Tanto las características como las aptitudes y posibilidades y el nivel medio de conocimientos del grupo deben ser conocidos por el docente, previamente a la iniciación de la tarea educativa. Es por esa causa que este diagnóstico tiene un tiempo de realización determinado y relativamente corto (Pérez, 2005: 47).

Con los elementos que aporta el diagnóstico para tener conocimiento de la realidad educativa, desde esta perspectiva, implica un doble conocimiento por parte del docente. Uno a nivel académico, que refiere al manejo y operatividad de los alumnos en las áreas básicas del conocimiento que se encuentran en la currícula oficial. Otro que se identifica a nivel de integración, donde se perciben las relaciones interpersonales y vínculos que se dan en el grupo que son necesarios reconocerlos para orientar las acciones desde su dinámica social; ya que permite identificar las características psicosociales que destaca a los líderes, sus seguidores, los rechazados y a los ignorados.

Con el proyecto de intervención aplicado al grupo 4° “1” se fueron enfrentando las exigencias entre estos dos niveles y el conocimiento sobre el lugar del que parten también los elementos de contexto para acercar al grupo a la propuesta desahogada con las actividades establecidas en las fases del cronograma.

En este sentido podremos ver como de un proyecto de intervención derivado de una planeación estratégica se desprenden a su vez, diez proyectos de intervención pedagógica para atender las problemáticas diferentes y aquellas que

representaron la mayor incidencia en los grupos donde se aplicaron, estos a su vez fueron los mecanismos a través de los cuales pudieron concretar su formación inicial las docentes en formación del grupo 4° "1" de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros y realizar el documento recepcional desde la línea temática de titulación que establece el PELEP '97 como Análisis de Experiencias de Enseñanza, donde pudieron relacionar los resultados de la práctica con los contenidos particulares de una determinada asignatura de la Educación Primaria con la reflexión sistemática de esas mismas formas de enseñanza aplicadas y que podremos percibir claramente en el capítulo V de este trabajo.

# CAPÍTULO III

LA FORMACIÓN DE DOCENTES PARA LA  
EDUCACIÓN PRIMARIA EN LA BENEMÉRITA  
ESCUELA NACIONAL DE MAESTROS

### CAPÍTULO III

## LA FORMACIÓN DE DOCENTES PARA LA EDUCACIÓN PRIMARIA EN LA BENEMÉRITA ESCUELA NACIONAL DE MAESTROS

*La Escuela Normal (...) se establece con carácter de Nacional, es decir; que no se limita a recibir alumnos del D.F., sino que admite también alumnos de los estados, ya enviados por sus gobiernos respectivos y sostenidos con pensiones que éstos les concedan, ya vengan a estudiar por su propia cuenta (02 de octubre de 1886).*

**Ignacio Manuel Altamirano**

La formación que se recibe de una institución de educación superior imprime características peculiares para percibir la realidad o desenvolverse en el ámbito profesional. El diseño curricular que tienen y la aspiración formativa que se establece en el Perfil de Egreso son elementos sustanciales que van estructurando estilos de vida y de organización social (diseños curriculares que en teoría ofrecen a la sociedad un determinado profesional apto para la disciplina en la que fueron educados). En este caso, el contexto que ofrecen las instituciones formadoras de docentes en las diferentes modalidades de la educación básica, establecen en sus planes de estudio la necesidad de vincular el ejercicio profesional, por lo que es de vital importancia las prácticas docente, donde se recupera el fruto que da la experiencia cotidiana y la pericia al enfrentarnos a situaciones y problemáticas que sólo se resuelven en el campo de la acción.

En el caso de las normales, su condición *endogámica*,<sup>1</sup> en donde la organización, las tradiciones académicas o los enfoques curriculares que plantean

---

<sup>1</sup> Actitud social de rechazo a la incorporación de miembros ajenos al propio grupo o institución. En el caso de las escuelas normales, señala Davini, los gérmenes de la endogamia puede encontrarse en el modelo pedagógico-institucional representada por una unidad académico-escolar, con un a sección de enseñanza media en la cual se formaban los futuros maestros y una escuela primaria anexa, concebida como “Departamento de Aplicación”, esperando así, formar una escuela primaria “modelo” que sirviera de campo de observación y entrenamiento de los estudiantes de magisterio, dentro de la impronta normativa y modelizadora de la tradición de la época. El circuito institucional de ingreso-trayectoria escolar-egreso-puesto laboral-supervisión de nuevos docentes, en el marco social de fuerte utopía normalista, creaba los lazos propios de una “gran familia” (Davini, 2001: 84,85).

sus Planes y Programas de estudio, van dando su sello especial al normalismo, el cual se identifica y reconoce como pertinente a las realidades de la profesión docente, al grado de poner una línea de lo que la especulación universitaria ofrece.

La formación académica además de ser una de las razones, no es toda la connotación que pueda definir al docente en su ejercicio profesional, son más cuestiones de orden intrínseco que van fortaleciéndose con la práctica en lo cotidiano para conformar un estilo propio desde donde el maestro incorpora elementos de experiencias en casos de cómo afrontó determinadas situaciones conflictivas o de aquellas que resultaron correctas desde un inicio, incluso, el recuerdo muy oportuno de formas de enseñar de quienes atendieron el trayecto educativo, responde incluso a los gustos que como docente nos satisfacen de nuestro trabajo, observable en la relevancia de posturas y actitudes, el recato a las expresiones coloquiales y realce a las solemnes, el manejo de grupo, el control de las conductas deseables y el estímulo de formas que han pasado en el proceso de formación docente para conformar un estilo en las prácticas educativas que aliente a la transformación de mejores opciones.

Las escuelas normales han pretendido equilibrar una doble formación, la pedagógica y la organizacional, con la aspiración de que el futuro docente pueda encarar con otra mirada las realidades existentes a la labor educativa, su entorno, su actuar, apreciación y crítica, para que se aleje en la práctica educativa del reproduccionismo y la desesperanza, a través de la conformación de la conciencia para una transformación de la realidad social, para no correr el riesgo de quedarse las normales en la simple preparación para las tareas concretas a las cuales se enfrenta el enseñante, es decir, en el nivel pragmático e instrumentalista.

Es por ello, que en el presente capítulo se explora el contexto institucional donde se realizó el reporte que se pone a consideración. Una mirada desde dentro de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, orientará a enfocar interpretaciones de los esfuerzos implicados en la formación docente en los diferentes escenarios que

---

coexisten sin tener coherencia necesariamente, el oficial, el institucional y el de aula, van determinando la formación inicial de licenciados en Educación Primaria.

En primera instancia se hace un corte histórico temporal que recorre la instauración del nivel licenciatura de las normales, el ascenso del presente currículo, el PELEP '97 y el marco del modelo curricular que fundamenta un Plan de Estudios aún en proceso, que entrelaza la práctica docente desde la Escuela Normal y la Escuela Primaria en un vínculo con la vida, en los bordes de sus respectivos diseños curriculares, planteados con un nuevo esquema de profesionalización docente basado en competencias y el aprendizaje situado.

El modelo curricular propone una formación docente, con flexibilidad curricular, intercambio y movilidad académica intrainstitucional, opciones para los estudiantes normalistas de continuar con estudios de posgrado dentro y fuera del país a partir del último año de la carrera con apoyo de becas nacionales, además de contar con una diversificación para la titulación con las que se puedan valorar otros aspectos del conocimiento y aprendizaje de los normalistas.

Aspectos que se entrelazan con el interés de finalizar el apartado de manera coherente, desde la concepción que se tiene de la Escuela Normal y de la práctica que se deriva de su función de Estado, y el abordaje que se proyecta del contexto institucional aunado al externo y conceptual que han permitido ubicar la metodología y el desahogo de la propuesta que se plantea en relación a la planeación estratégica que desde la docencia reflexiva favoreció la implementación de proyectos de intervención para cerrar el periodo de la formación inicial estudiantes normalistas del grupo 4° "1" de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros durante el ciclo escolar 2009–2010, cuya sistematización ha contribuido para la integración de un proceso que además de fortalecer el trabajo del Seminario de Análisis del Trabajo Docente en el Séptimo y Octavo semestre de la Licenciatura en Educación Primaria ha generado la expectativa que potencializa al PELEP '97 además de ser su amparo sustantivo, sustento y justificación jurídica en cuanto a la naturaleza que reviste el presente reporte investigativo.

Esa sistematización se presenta desde una perspectiva estratégica en la planeación didáctica durante las prácticas en contextos reales del trabajo docente en

la escuela primaria, como experiencias de aprendizaje a partir de un proceso de intervención alejada de una actividad lineal y pragmática.

### 3.1. Comprensión de los contextos de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros

Para comprender la estructura administrativa que tiene la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM) es relevante su identificación jurídica, y posteriormente su organización.

La BENM es una institución de educación superior dedicada a la formación profesional de profesores de Educación Primaria en el Distrito Federal. Dentro del marco jurídico, específicamente en el Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública (SEP), se establece que la BENM, depende directamente de la Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio (DGENAM), la que a su vez responde administrativamente de la Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal (órgano desconcentrado de la SEP), y normativamente de la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE), que se inscribe en la Subsecretaría de Educación Superior de la SEP. La bivalencia que se observa en lo administrativo y en lo normativo, le ha generado una doble responsabilidad ante las exigencias de las dos subsecretarías con dinámicas diferentes.

Sus instalaciones son adecuadas para cubrir la matrícula de estudiantes,<sup>2</sup> en cada ciclo escolar. En su momento a la distancia de más de un siglo de tradición que tiene, ha mantenido sus condiciones inmejorables, además de ser respaldadas por un prestigio académico reconocido y de gran tradición dentro del magisterio.

Tenía un peso tan relevante, por estar en el centro del país y ostentar el nombre de Nacional, que desde allí, se dictaban las tendencias o modas para la Educación Normal, así lo hace ver Concepción Jiménez Alarcón (1979) en la obra, *Historia de la Escuela Nacional de Maestros*.

---

<sup>2</sup> Para el ciclo escolar 2009-2010 la matrícula fue de 1179 estudiantes, de los cuales 237 fueron hombres y 942 mujeres. (Proyecto Integral para el Programa de Fortalecimiento de la Escuela Normal, miércoles 21 enero de 2009: 4).

El edificio de la BENM fue terminado en noviembre de 1947, sirvió de sede para celebrar la II Conferencia General de la UNESCO en ese mismo año, fue construida sobre una superficie total de 119,000 m<sup>2</sup>, y albergaba “dos escuelas normales a la cual pueden concurrir 4,200 alumnos en dos turnos; dos escuelas anexas de observación, con 36 aulas y un cupo de 3,600 alumnos en dos turnos, dos escuelas primarias de experimentación, con 40 aulas y un cupo de 4,000 alumnos en dos turnos, lo que hace un total de 11,800 alumnos en dos turnos. Además en las torres de laboratorio, que tiene salas de física y química, anatomía, biología, laboratorio psicopedagógico, museo pedagógico y museo escolar, en sus dos aulas puede contener 800 alumnos en dos turnos. Un pequeño auditorio cerrado para 300 personas; el auditorio principal para 650 y un abierto con cupo para 2,600 personas. La biblioteca con una capacidad para 200,000 volúmenes tiene una sala de lectura para 200 personas. Además de talleres de encuadernación, carpintería, etc. Tal era la descripción de la escuela en la época de esta normal se creó al transformarse la Escuela Secundaria de Niñas en la Escuela Normal, en 1989 (Jiménez, 1979: 203, 204).

Con el acuerdo presidencial del 22 de marzo de 1984, los estudios realizados en las escuelas normales fueron elevados al rango académico de licenciatura, con el Plan de Estudios 1984, que derivó en conflictos, por inconsistencias teórico-metodológicas que justificaron la realidad laboral y política imperante de la institución, pero que provocó una revisión dentro del marco del Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales, dando origen al diseño de un nuevo Plan y Programas de Estudio para la Licenciatura en Educación Primaria en 1997, y que después de trece años del ascenso del nivel académico aún se mantiene vigente.

En esa transición, hay un hecho determinante para la BENM, en ella había dos turnos de 20 grupos por cada uno, haciendo un total de 160 entre ambos, y una población que superaba los 4 800 estudiantes. Cuando se aplicó el Plan de Estudios de 1984, se presentó una prolongada huelga en la institución, provocando que los conflictos entre sus integrantes se polarizaran en dos bandos con claras posturas políticas; ante la amenaza que representaba para la estabilidad de la reforma curricular de las normales, las autoridades educativas deciden cerrar el turno vespertino, provocando con ello, la reducción de la matrícula escolar, la confrontación de los profesores, hecho suscitado porque los docente del vespertino, donde se decía estaba la “disidencia”, son concentrados en el matutino donde

estaban los “institucionales” y el criterio de ya no ser considerada como Nacional a pesar de llevar el nombre, la institución pasó de acuerdo a los esfuerzos de descentralización oficial de la SEP, a la entidad federativa, que en este caso es el Distrito Federal.

Respecto a la organización académica, en las áreas sustantivas de docencia, difusión e investigación con muy pocos puntos de integración y coincidencia, que más bien pareciera que cada una marcha por su lado. El trabajo colegiado que exigía la reforma curricular de 1997 ya se venía realizando desde antes,<sup>3</sup> pero para formalizarlo se integraron Colegios de Asignaturas por semestre, compuestos por algunos pequeños de 3 ó 6 maestros y de otros de 7 a 15 integrantes, estos núcleos de trabajo institucional tienen movilidad en cuanto a sus integrantes ya que algunas de esas asignaturas sólo se imparten en un semestre o en dos. Esta situación ha ofrecido las condiciones para la estabilidad de trabajar de manera más cercana, permitiendo hacer discusiones ricas y profundas, en el desarrollo de proyectos, y poder trabajar colaborativamente en espacios físicos favorables.

Otro espacio de incidencia para el trabajo colegiado son las reuniones intercolegiadas, que consisten en programar para cada grupo, tres o cuatro reuniones a lo largo del semestre con los profesores de todas las asignaturas que los integran para buscar alternativas a los problemas que se presentan en ese espacio áulico, con el apoyo de una orden del día, que como guía propone el área de docencia y que enriquecen los presentes se toman acuerdos que resuelven además de las problemáticas que en ellos se presentan, la atención de otros temas centrales, como lo son las actividades de observación y práctica docente en las escuelas primarias o las salidas a otros lugares de interés pedagógico y la vinculación con otros colegios o grupos. Esta organización escolar, depende mucho de la elaboración de los horarios, para que se cuente con horas libres a la semana y puedan asistir a las diversas reuniones colegiadas, las cuales tendrían que ser obligatorias por estar

---

<sup>3</sup> Entrevistas realizadas a la Profra. Guadalupe Ugalde Mancera y al Profr. Pablo Jasso González el 22 y 23 de abril de 2010.

contempladas en la carga de trabajo, pero los profesores no siempre están presentes, ni participan con regularidad.<sup>4</sup>

También es importante señalar, que la mayoría de los integrantes de los colegios permanecen en ellos, pueden subir o bajar de grado pero no de tipo de asignatura. El espacio destinado para los colegios son cubículos espaciosos para efectuar las reuniones colegiadas, asesoría, preparar clase, estudiar, leer, donde guardar sus libros y sus materiales de estudio.

Esta forma en que la currícula insiste para el trabajo colegiado con la expectativa de alcanzar mejores resultados de gestión e intervención en el aula, tiene su por qué; la experiencia indica que se trató de revertir lo que en su momento ocurrió cuando se puso en marcha el Plan 1984, en esa lógica, las academias se organizaban por asignaturas que a su vez se agrupaban por disciplina o línea disciplinar, lo que permitió conformar 10 academias: Pedagogía, Psicología, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Matemáticas, Español, Filosofía, Educación Artística, Educación Física y Educación Tecnológica, ubicadas en espacios amplios y funcionales, con equipo de computo, mobiliario y una secretaria de apoyo, pero con el tiempo algunas de ellas, se constituyeron en cotos de poder por la fuerza política que representaban, algunos de estos feudos eran de gran tamaño que tenían capacidad no solo de organización, sino de decisión, tal era el caso de la Academia de Pedagogía que tenía cerca de 70 maestros, y eran capaces de frenar o impulsar las iniciativas de las autoridades, criterio vertido en las entrevistas realizadas a dos docentes de tiempo completo y con mayor antigüedad en la institución.<sup>5</sup>

La situación del Colegio<sup>6</sup> de Análisis del Trabajo Docente I y II durante el 7° y 8° semestres, es diferente a los restantes, se caracteriza por un grupo integrado de 8 a 10 estudiantes atendido por un maestro asesor quien imparte dos asignaturas, Trabajo Docente I-II, y el Seminario de Análisis del Trabajo Docente I-II, la primera se

---

<sup>4</sup> Guía de observación participante aplicadas a dos profesores: Adolfo Carro de la Fuente y Sofía Robles Macías del Colegio de Análisis del Trabajo Docente, realizada el lunes 22 de marzo de 2010.

<sup>5</sup> Entrevistas realizadas a la Profra. Guadalupe Ugalde Mancera y al Profr. Pablo Jasso González los días 12 y 13 de abril de 2010.

<sup>6</sup> La organización académica que tiene la Benemérita Escuela Nacional de Maestros es a través de colegios de academia, que se integran por cada una de las asignaturas que especifica el Plan y Programas de Estudio 1997.

encuentra directamente vinculada con la Escuela Primaria ya que a lo largo de un ciclo escolar los docentes en formación desarrollan su servicio social en una jornada intensiva con la finalidad de que adquieran la experiencia necesaria para atender a un grupo de niños en condiciones reales de trabajo docente, y en la segunda se recupera lo teórico-metodológico en la Escuela Normal, que mediante la técnica de seminario se abordan discusiones que fortalecen los aprendizajes adquiridos a lo largo de su formación.

Es en este espacio curricular, donde podemos distinguir una posición más dinámica, ya que es aquí donde se puede distinguir la visión global del PELEP '97, no sólo por la vinculación más estrecha con la Escuela Primaria en donde existe un fuerte vínculo con los maestros de grupo que fungen como tutores, sino porque la definición de los fines se denotan ya claros y tangibles, para ser concretados en la elaboración del documento recepcional y en la respectiva titulación de los docentes en formación.

Existen también, las reuniones de Coordinadores de Colegio, que suelen ser, de dos o tres por semestre donde se tratan entre otros asuntos, la planeación individual y colegiada, el Consejo Académico y la organización de la semana de expresión normalista. La importancia de estas reuniones se encuentra en que se revisan los trabajos o documentos de las diferentes áreas de trabajo de la institución, se comentan y se ven alternativas de solución y toma de decisiones en relación al trabajo académico.

Hay una Unidad de Posgrado, quien es responsable por ser sede la institución, de la Maestría en Educación Básica como proyecto para implementarse entre los diferentes planteles de Educación Normal en el Distrito Federal, por eso se define como un Programa Interplanteles (MEBI) que en el ciclo escolar 2009-2010 culminaron su primer año de duración de los dos que la integran, también cuenta con una especialización titulada "Intervención didáctica para el desarrollo de la competencia comunicativa en la educación primaria" que inicia en el ciclo 2010-2011,

y que comúnmente los profesores de educación primaria llaman de español.<sup>7</sup> Los diplomados,<sup>8</sup> los cursos institucionales, interinstitucionales, de intercambio y los que cada colegio propone de manera autogestiva que aporta a su formación disciplinar, actividades autogestivas que cada colectivo y colegio diseña en proyectos de mejora académica que pueden ser seminarios, mesas redondas, presentaciones de libros, conferencias, encuentros o foros, y el simposio internacional,<sup>9</sup> actividades diversas que forman parte de la formación continua de los profesores adscritos a la institución, están a cargo de la unidad de actualización, la cual cuenta también con programas de intercambio académico con diversas instituciones de nivel superior y de asesoría pedagógica para las escuelas primarias. La Unidad de Difusión y Extensión Educativa promueve los eventos culturales y la vinculación académica con las Escuelas Primarias del Distrito Federal y el intercambio con normales del país, así como el convenio cultural con las escuelas del magisterio de la Universidad de Castilla-La Mancha en Toledo, España, que cada año durante el séptimo y octavo semestres dos alumnos son beneficiados, para realizar una estancia de práctica docentes en un escuela pública española por un periodo de dos meses, que cubren 175 horas curriculares, cuya experiencia se manifiesta en su documento recepcional.

Existen áreas dependientes de las unidades y oficinas administrativas, como Control Escolar, Psicopedagogía y Docencia, con las cuales se distribuyen las cargas para atender las funciones sustantivas de docencia, investigación y extensión educativa. Cuenta además con cuatro primarias anexas que tienen la función experimental y en donde se realizan observaciones y prácticas pedagógicas, la "República del Brasil", "Manuel Acosta", "Luis Hidalgo Monroy" y la "Genoveva Cortés Valladares".

---

<sup>7</sup> Cabe mencionar que se hace referencia a la especialización más reciente ya que existe una constante movilidad en cuanto a la cantidad y áreas de atención, que se encuentran enfocadas a la escuela primaria.

<sup>8</sup> Los diplomados que están en activo desde el ciclo 2009-2010 son: "El enfoque constructivista en la enseñanza de la matemática" y "La enseñanza de la matemática con un enfoque basado en competencias", pero en el receso escolar se imparte "La danza y el arte", enfocado a diversas actividades artísticas pero en el contexto de la danza.

<sup>9</sup> Se desarrolla con conferencias matutinas y talleres vespertinos, en un lapso de tres días. Los dos recientes son: El VI simposio Internacional que se tituló "Transversalidad: aportes y perspectivas" el cual se llevó acabo los días 4, 5 y 6 de junio de 2008 y el VII se llamó "Las reformas educativas y la formación docente en un marco de globalización", efectuado los días 7, 8 y 9 de octubre de 2009.

Durante los años que cubren más de una década de la implementación del PELEP '97 en la BENM, se cubren los 45 espacios curriculares (22 en el semestre non, y 23 en el semestre par), que van, desde la atención del servicio educativo de los 75 grupos que integran la institución, hasta los que se encuentran organizados en áreas de conocimiento, actividades de observación, ayudantía, práctica docente y Trabajo Docente del Séptimo y Octavo semestres.<sup>10</sup>

Siendo los profesores de los colegios los encargados de aplicar el PELEP '97, considero oportuno ofrecer la información proporcionada por la Oficina de Recursos Humanos de la propia institución respecto a la totalidad de los que integran la platilla de personal docente durante el ciclo escolar 2009-2010, son 194 profesores, de los cuales 135 son de tiempo completo, 9 de tres cuartos de tiempo, 12 de medio tiempo y 38 con horas fraccionadas. (Anexo 1)

### 3.2. Un corte temporal cercano en la historia de la BENM para ubicar el curriculum de 1997

Haciendo un recorte histórico con la intención de ubicar temporalmente la fundación de la institución, con la referencia que proporciona el maestro Benjamín Fuente González (1996), podemos señalar que la actual Benemérita Escuela Nacional de Maestros<sup>11</sup> tiene su antecedente en dos instituciones: la Escuela Normal de Profesores y la Escuela Normal de Profesoras, fundada la primera el 24 de febrero de 1887 y dos años después la segunda, producto de la política educativa del Porfiriato. No es sin embargo, hasta 1925 que Lauro Aguirre fundó la Escuela Nacional de Maestros, resultado de la fusión de las dos anteriores.

---

<sup>10</sup> *Programas de Fortalecimiento de la Escuela Normal. ProFEN.* México: Benemérita Escuela Nacional de Maestros/DGENAM, agosto 2007: 10.

<sup>11</sup> El proyecto de Altamirano fue sometido a discusión en una junta convocada por el Ministro Baranda, en la que participaron Justo Sierra, Miguel Serrano, Jesús Acevedo y Alberto Sandoval, los doctores Manuel Flores y Luis E. Ruiz y los profesores Miguel Schulz, Joaquín Noreña, Manuel Cervantes Imaz y Enrique Laubscher. Después de las modificaciones de rigor, se envió posteriormente a la Cámara de Diputados en donde se aprobó y expidió el Decreto de fecha 17 de diciembre de 1885, publicándose el respectivo reglamento el 2 de octubre de 1886. Finalmente, el 24 de febrero de 1887, se inauguró la Escuela Normal para Profesores, en el edificio sito en la Calle de Santa Teresa, actualmente, Licenciado Verdad (Fuentes, 1996: 16).

En el afán de hacer una descripción del escenario de la Normal, se puede reconocer cuando entrando por la puerta central que se encuentra sobre la Calzada México-Tacuba, a la salida de la estación normal que pertenece a la línea dos del metro, que lleva a los pilares donde estuvo durante mucho tiempo “La torre”, símbolo identificativo de la obra arquitectónica de Mario Pani, que puede ser apreciada en la parte superior en ambos costados del edificio, la fachada con los frontispicios en altorrelieve de Luis Ortiz Monasterios, que describen los periodos históricos de la humanidad, belleza de ese valiosísimo patrimonio artístico y cultural del país y del normalismo mexicano. Cuando se aprecia primero el del lado norte, podemos identificar por inferencia de que se refieren a la cultura Universal y posteriormente el del lado sur como indicativo que corresponde a los momentos más relevantes de la historia de México.

Es en este escenario donde se aplica el PELEP '97, que se justifica en su momento, así como todos los Planes de Estudio de Educación Básica y Normal, en dar cumplimiento al proyecto político del Estado mexicano denominado *Modernización Educativa*,<sup>12</sup> claramente expresado a través del Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 y sustentado en las disposiciones de la Ley General de Educación 1993.

Algunos antecedentes de las reformas curriculares de la Educación Normal, conducen al año 1969, cuando cambia el Plan de Estudios que agregaba un año a la carrera de profesor de Educación Primaria, pasando de 3 a 4 años; posteriormente en 1972 al formulase un nuevo Plan y Programas de estudio, se le agregaba el ciclo de bachillerato para ser cursado al mismo tiempo que el llamado ciclo profesional.

Para 1975, sin que se evaluarán los resultados del Plan anterior, pues aún no había egresados (tal como sucedió con el Plan 69), se impuso un nuevo Plan de Estudios, que sustituía las materias de formación pedagógica por las didácticas especiales para cada asignatura; así, en 1976 se modifica el Plan de Estudios 1975

---

<sup>12</sup> El programa para la Modernización Educativa (PME) 1989-1994, que presentó el Presidente de la República, el 9 de octubre de 1989 en la ciudad de Monterrey. En este programa nacional, la educación primaria es considerada como el componente básico del sistema educativo, y se enfatiza en la necesidad de elevar su calidad así como en lograr su articulación pedagógica con los niveles de preescolar y secundaria (SEP, 1991: 1).

(conocido como plan 1975 reestructurado), quedando la formación ambivalente, es decir, incluyendo por una parte, estudios de bachillerato con formación propedéutica que permitía continuar estudios superiores en el área de Ciencias Sociales; y por otra parte, la tradicional formación profesional que seguía enfocada en las didácticas. En 1984 y después de varios intentos de hacer realidad la postura de algunos profesores, se establece por decreto presidencial la elevación de los estudios de la Educación Normal, al nivel de licenciatura con dos grandes novedades; los laboratorios de docencia y la idea del bachillerato pedagógico como antecedente.

A pesar de los buenos deseos para la pertinencia curricular, se observan desfases entre el Plan de Estudios 1984 de la Educación Normal con el Plan y Programas de Estudios 1993 de la Educación Primaria, identificando claramente incoherencia entre enfoques, propósitos y contenidos.

Por ello, surgió la necesidad evidente de elaborar un nuevo Plan de Estudios que respondiera a las condiciones de la Escuela Primaria, así que, para agosto-septiembre de 1997, se dio a conocer públicamente su versión final, la cual tuvo como antecedente por lo menos dos etapas: una de consulta y otra de discusión donde participaron los directores de las Escuelas Normales, algunas comunidades normalistas, maestros distinguidos, maestros en servicio y, algunos especialistas del área curricular y disciplinar, incluso el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) participó con algunos documentos y reuniones centradas en la fundamentación curricular.

El Plan 1997 no se presenta solo, sino como parte de una Reforma Integral a la Educación Normal, que va a la par de la transformación de la Educación Básica que en el discurso oficial se centraba en espacios, insumos y programas de formación profesional. En este tenor, el subsistema inició su labor con el Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales, (PTFAEN) que se derivó a su vez del Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, que parte de la decisión de que sean las escuelas normales quienes continúen formando a los maestros de Educación Básica, decisión que esta siendo sometida a

una revisión histórica por parte de la *Alianza por la Calidad de la Educación*,<sup>13</sup> que cuestiona la labor que hacen las escuelas normales provocando rumores de extinción y cierre inminente de éstas por agotarse el campo laboral.

### 3.3. La práctica pedagógica acorde al PELEP '97

La Benemérita Escuela Nacional de Maestros en la búsqueda de mejorar la práctica en la formación docente, no tiene otro campo de acción, más el que le marca el PELEP '97, toda vez que, de su eficaz aplicación dependen las formas de organización y operación de los servicios tan diversos que ofrece, como son entre otros, la intervención pedagógica enfocada a la diversidad, la automatización de los servicios, la atención respetuosa y profesional a los estudiantes, el reconocimiento y fortalecimiento de derechos laborales de docentes y trabajadores.

En este sentido, el PELEP '97 tiene una estrecha relación en su origen con la reforma curricular de la Educación Básica que se inició en 1993, por crear, un esquema de formación para los maestros de primaria, pues los enfoques y los contenidos del currículo demandaban competencias profesionales en el maestro, como: la intervención educativa sensible a las condiciones distintas de alumnos y grupos escolares, creatividad y adaptabilidad y, el dominio de las mismas competencias que debe fomentar en sus alumnos; cualidades que no se podrían atender con el diseño curricular del Plan de Estudios de Educación Normal 1984, “por no ser ya vigentes sus propósitos, ni adecuadas sus prácticas” (SEP, 1997: 17).

Además de contribuir a la formación con los rasgos que deben alcanzar como Perfil de Egreso durante su formación como docente para la Educación Primaria, que se define de la siguiente forma:

Los llamados “perfiles profesionales” se elaboran a partir de esta forma particular de redactar los objetivos, como un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes, definidos operacionalmente, para un ejercicio profesional. Esta idea, por referirse únicamente a los aspectos observables del

---

<sup>13</sup> La Alianza por la Calidad de la Educación, firmada entre el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación y el gobierno federal, fue presentada de manera oficial durante la celebración del día del maestro el 15 de mayo de 2008.

comportamiento del sujeto (con pretensión de poder ser evaluados), tiende, aparentemente, a regular la orientación de un plan de estudios, pero en realidad lo que hacen es eliminar los análisis sobre la formación que un sujeto debe adquirir en un proceso escolar, y divide artificialmente en áreas la conducta humana. Esto tiene su origen en los planteamientos de Bloom de los años cincuenta (Díaz Barriga, 1990: 372).

Con la especificación de las aspiraciones que se pretenden a partir de los rasgos deseables en el PELEP '97, vigente hasta la fecha, se considera como un instrumento de planeación que apoya la formación inicial de los licenciados en Educación Primaria, además de constituir un marco de referencia para las escuelas normales y los profesionales dedicados a la formación docente, toda vez que permite orientar los fines educativos, el quehacer pedagógico, el proceso enseñanza-aprendizaje y los de evaluación.

En el Plan de Estudios señalado, se expresan:

- Las políticas y criterios que orientan la formación inicial de profesores de educación primaria.
- El perfil de egreso que le da direccionalidad a la formación docente durante ocho semestres.
- Las asignaturas y su enfoque, que integran los contenidos de formación curricular formada de 35 asignaturas distribuidas a lo largo de los primeros seis semestres, con un valor total de 448 créditos que incluye las actividades teóricas y prácticas (SEP, 1997: 17-20).

El PELEP '97 en relación con el Plan 1984, presenta ciertas incongruencias entre las que destacan, el desdén por la formación teórico-pedagógica, argumentando que aquel Plan, estaba saturado de asignaturas semestrales con dificultad de articular los contenidos entre ellas y una cultura profesional coherente, que había un énfasis excesivo en el estudio de disciplinas teóricas sin énfasis en la comprensión de los problemas escolares, cuando se puede reconocer que no sólo esta ausente en las asignaturas, sino en la fundamentación y orientación de criterios para la elaboración del Plan y en la organización de las actividades académicas.

El mejoramiento de la planta física y el equipamiento de las escuelas normales no ha sido suficiente, ni oportuno como se debiera, los programas de financiamiento son limitados en presupuesto para poder garantizar el desarrollo adecuado del currículo en sus contenidos disciplinares, gestión institucional y regulación del trabajo

académico que tendría que estar acorde a las necesidades de organización que demanda el propio Plan de Estudios 1997 y no al vaivén de lo administrativo.

A lo largo de la implementación del diseño curricular, se ha hecho un seguimiento y evaluación periódica para determinar que se requiere mantener, o reafirmar del PELEP '97, entre los puntos de mayor atención que se han convertido en la columna medular están, el desarrollo de las habilidades de los alumnos para fortalecer su formación inicial vinculada a la práctica en condiciones reales de trabajo en la escuela primaria, la innovación de las prácticas de formación, y la utilización de materiales curriculares acordes a las necesidades e intereses de la población estudiantil, como son sin duda las tecnologías de información y la comunicación.

Pero pese a ello, también se requiere darle alternativas de actualización y adecuación curricular a lo que se identifica como desfasado e incongruente, sobre ello, podemos señalar incidencias que se observan en la planeación de los cursos por parte de los formadores de docentes, en el establecimiento de las actividades cocurriculares, en la revisión de las estrategias de trabajo, organización de las evaluaciones y el seguimiento de los contenidos acordes a los enfoques que se plantean. Además de otras cuestiones donde se involucre el Plan de Estudios para lograr las finalidades que establece, y para ello se requiere, que se tenga una estrecha relación con el proyecto institucional, las acciones y las prácticas pedagógicas de planeación e intervención pedagógica y de gestión escolar de la BENM, porque es mediante la evaluación curricular como se justifica el valor del currículo y principalmente la asignación de recursos, por lo que se deben orientar los propósitos necesarios que conduzca a la evaluación en cualquier tipo de contexto para proporcionar información para tomar decisiones acerca de las personas desde el currículo (Posner, 2004).

#### 3.4. Planteamientos de formación de docentes a partir de la profesionalización curricular

Lo que normalmente se observa en el ámbito académico de la BENM, es lo que se percibe en cualquier institución inmersa en el conjunto de teorías que en el sentido

común se identificarían como conocimientos teóricos y prácticos, es decir, la atención de los conocimientos relativos a las disciplinas y a la cultura, que se imponen por el Plan y Programas de Estudio, y los conocimientos pedagógicos y didácticos que se utilizan para organizar las condiciones más favorables para el aprendizaje y la gestión escolar que se aplica para el cumplimiento de las exigencias oficiales.

La imperiosa demanda curricular de un acercamiento a la realidad educativa por medio de dos jornadas de práctica por semestre, que si bien logran un saber que puede ayudarles a actuar en una situación determinada, sigue siendo una respuesta parcial y mecánica, sino logra teorizar el estudiante sus propias prácticas, poniendo en juego lo que rescata más allá de las rutinas, automatismos y esquemas de acción eficaces que recibe en el aula de la BENM por parte de sus profesores que le imparten clase, no podrá llegar a la profesionalización, porque para ello se necesita analizar y hacer conciente todos los dispositivos reflexivos para integrar conocimientos, de otra forma se limitará a ser un técnico y no un profesional. En este sentido Marguerite Altet, señala que:

Las habilidades profesionales del maestro están fundamentadas en conocimientos de varios tipos: los conocimientos teóricos (el “conocimiento que se debe enseñar” y el “saber para poder enseñar”) y los conocimientos prácticos (el “conocimiento acerca de la práctica” y el “saber que se obtiene con la práctica”). Los conocimientos que se cosechan mediante la práctica son las herramientas que permiten desarrollar la capacidad de análisis” (Altet, 2009: 22).

La investigación es un detonante para integrar este tipo de maestro que señala Altet, para que durante su formación se inmiscuya al estudiante en la acción educativa y pueda desarrollar una identidad profesional, en cuyo intento se ponen en juego, su proyecto personal, toma de decisiones y las diversas representaciones que se vinculan con la enseñanza.

Llegar a la concepción de maestro profesional como lo define Perrenoud, citado por Altet (2008) no es muy alejado de las prácticas cotidianas de la BENM, donde después de reorientar hacia el enfoque reflexivo el curriculum se perciben manifestaciones de autonomía y responsabilidad como lo expone el autor

Al maestro profesional lo definimos como una persona autónoma dotada de habilidades específicas, especializadas, ancladas en una base de conocimientos racionales, reconocidos, procedentes de la ciencia) legitimados por la academia), o de conocimientos explícitos surgidos de distintas prácticas. Y cuando estos conocimientos proceden de prácticas contextualizadas, entonces son conocimientos automatizados y profesados (Perrenoud, 2003: 36).

Si entendemos que la profesionalización implica la racionalización de los conocimientos que se ponen en práctica en la acción para que se hagan eficaces en cualquier situación, según Altet (2008), es posible a partir de cuatro modelos de formación:

1. El maestro magíster o mago: modelo intelectualista, que considera al docente que lo sabe todo. 2. El maestro técnico: modelo que surge de las escuelas normales; la formación se basa en el aprendizaje imitativo de las prácticas del maestro experimentado, quien transmite al estudiante sus procedimientos y sus “trucos”, el formador es un practicante experimentado “modelo”; las habilidades técnicas son dominantes. 3. El maestro ingeniero, especialista en aspectos técnicos: Utiliza las aportaciones científicas de las ciencias humanas, racionaliza su práctica e intenta aplicar la teoría a la práctica. 4. El maestro profesional, practicante reflexivo: la dialéctica teoría-práctica, el maestro se convierte en profesional reflexivo capaz de analizar sus propias prácticas, de resolver problemas y de inventar estrategias. La formación integra las aportaciones de los practicantes y de los investigadores y pretende desarrollar en el maestro un enfoque de las situaciones vividas de tipo acción-saber-problema al utilizar conjuntamente teoría y práctica para que el maestro construya las capacidades necesarias de metacognición y análisis de sus propias prácticas (Altet, 2008: 38).

Desde el modelo mecanicista en la cual las situaciones controlan al maestro, se debe romper a través del paradigma reflexivo, ya que desde esta postura se pueden aprovechar hasta las costumbres para resolver las incertidumbres y enfrentar las situaciones de cambio durante el ejercicio profesional, a partir de la práctica, a través de ella y para ella (Schön, 1992). Porque los beneficios del modelo para la formación docente no tiene ninguna validez sino se logra teorizar la práctica, mediante el análisis e interpretación de las rutinas, las decisiones tomadas y la comparación de los conocimientos y las habilidades puestas en juego cuando se esta en la acción educativa.

Para lograr llegar a la toma de la conciencia reflexiva, Perrenoud propone 10 dispositivos de formación de habilidades profesionales:

1. La práctica reflexiva, 2. El intercambio sobre los modelos y la práctica, 3. La observación mutua, 4. La metacognición con los alumnos, 5. La escritura clínica, 6. La formación apoyada en el video, 7. La entrevista de clarificación, 8. La historia personal. 9. La simulación y el juego de roles, y 10. La experimentación de enfoques poco habituales (Perrenoud, 2009: 30).

Estos detonadores, si lo revisamos no son más que otra apreciación de “aprender a hacer lo que no se sabe hacer haciéndolo” (Perrenoud, 2007: 17), con la clara intencionalidad de comprender de por qué hacemos lo que hacemos, argumentando mediante el cuestionamiento de saber que es lo que sostiene a la práctica que realizamos en términos personales y en el ámbito profesional como docente, en el cual el inconsciente práctico debe ser bañado por la lucidez de la concientización para que sea significativo.

La participación del prácticum reflexivo, mediante las acciones de intervención, la percibo alejada de la racionalidad técnica que todo lo comprende desde la regla, las inferencias, la comprobación de hipótesis y la atención de datos. Para Schön (1992) el prácticum reflexivo pasa por tres tipos:

... uno orientado a que aprendamos a reflexionar en la acción aprendiendo primero a reconocer y aplicar reglas, hechos y operaciones estándar; luego otro, a razonar sobre los casos problemáticos a partir de las reglas generales propias de la profesión; y un tercero que se considera, sólo después que llegamos a desarrollar y comprobar nuevas formas de conocimiento y acción allí donde fracasan las categorías y las formas familiares de pensar (Schön, 1992: 47,48).

Bajo el cobijo de este fundamento teórico, se hicieron acercamientos al modelo formativo para la reflexión en la acción, con la construcción de los proyectos de intervención que diseñaron las diez alumnas del grupo 4° “1”, y en cuyo aplicación y análisis fueron acompañadas hasta el momento en que lo integraron a su documento recepcional.

Desde la conformación de las narrativas que formaron parte del cuerpo de sus ensayos, las estudiantes normalistas pudieron aplicar los principios que ofrece la docencia reflexiva, cuando se tuvieron que enfrentar a las incertidumbres que se presentaron en las diversas situaciones durante sus estancias de práctica en la

escuela primaria y que tuvieron que resolver, porque uno de los logros que este enfoque proporciona, es el compromiso que se genera cada vez que se cuestiona, se conflictúa y se demanda de sí mismo para adoptar una postura, problematizar y resolver problemáticas.

Son acercamientos de cómo se va desarrollando el currículum formal en la formación docente, que tiene fuertes implicaciones filosóficas, políticas y sociales, que en consideración con Kemmis (1998), así como lo afirma en su obra, *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*,<sup>14</sup> se incluye en esa relación teoría y práctica la existente entre educación y sociedad.

Esto indica que el PELEP '97 tiene una clara validez en este sentido, porque en el mapa curricular esta presente la vinculación teoría-práctica instituida como una tradición académica si la consideramos incluso como una reproducción de estereotipos, en donde la vocación se forma por la situación biográfica que cada estudiante tiene, la cual incluye los procesos sociales que influyeron en su vida y las vivencias particulares que contrasta cuando entra en comunicación con los demás.

### 3.5. La docencia reflexiva como dimensión educativa de Estado

La virtualidad no opera en los escenarios de los enseñantes, el contacto directo con los niños, jóvenes y adultos matriculados en el Sistema Educativo Nacional, exigen de su vida profesional un sinnúmero de conocimientos para ponerlos en condiciones de enfrentar y sortear las investidas de la vida cotidiana y garantizar cierto nivel de confort y solvencia en su entorno inmediato, la sociedad también exige su parte transformadora para edificar valores que eviten su autodestrucción, el gobierno los seduce para mantenerlos de su lado para que como grupo de cohesión y conciencia social puedan reproducir condiciones de desigualdad y de inequidad sin los estragos que se darían sin esos refuerzos pedagógicos, que en realidad son directrices verticalistas que van siendo moldeadas por los profesores para ser presentadas

---

<sup>14</sup> El título original de la obra es CURRICULUM THEORISING: BEYOND REPRODUCTION THEORY, editado por la Universidad Deakin en 1986 por Stephen Kemmis con la colaboración de Lindsay Fitzclarence. Fue traducido por Pablo Manzano para ediciones Morata en 1988.

como cuestiones de éxito o de fracaso escolar en las prácticas que van siendo orientadas bajo percepciones de excelencia, una de las máximas aspiraciones con las que se orientan los currículum en los diversos niveles y modalidades educativas, y que puede ser lograda bajo una sola óptica que se impone y se pone de manifiesto con las competencias docentes en el caso del educador y *competencias para la vida*<sup>15</sup> para el educando (Perrenoud, 2001).

Los cambios geopolíticos han marcado la existencia de un nuevo proyecto cultural inmerso en los procesos de globalización de las economías, en el cual las instituciones de Educación Superior son el medio para lograr su construcción y difusión, para ello, se ha empezado con la transformación de las reglas de competitividad, donde se aprecian los procesos de producción y de comercialización, con los índices de eficiencia productiva, en donde la lógica, es ser más productivo con los mínimos costos laborales y de capital, con la ilusoria idea de que las tendencias de mejora de la calidad se logran a través de la flexibilización de las formas de gestión, organización laboral e incorporación de tecnologías (Dieterich, 2004).

La *estrategia de globalización*<sup>16</sup> que en el plano económico se basa en un nuevo intercambio de mercancías, servicios y hombres bajo la libre competencia, le hace una crítica a las instituciones de educación superior por no responder a los intereses que demanda la sociedad actual, la cual requiere de una formación de profesionales adecuados a los perfiles específicos de los vaivenes de la economía, de las políticas internacionales marcadas por organismos internacionales y de los avances disciplinarios y tecnológicos, que privilegian el capital humano con la perspectiva empresarial, es aquí donde encontramos el porqué del establecimiento en 1997 de una organización curricular flexible basada en competencias acorde a los

---

<sup>15</sup> Se toma en cuenta que se aprende dentro y fuera de la escuela, que el desarrollo de las competencias se deben ver en términos de una preparación para la vida en lugar de un logro escolar, y que la capacidad de aprender es una competencia fundamental (Simone, 2004: 50).

<sup>16</sup> La nueva estrategia de globalización neoliberal en el plano económico parte del supuesto de que las sociedades se desarrollarán a partir de un nuevo intercambio de mercancías, servicios y hombres; que se regirá bajo las leyes de la oferta y la demanda, en el marco de una competencia internacional y no de un mercado regulado. Esto es lo que define el neoliberalismo: la libre competencia en el intercambio internacional de mercancías y el hecho de que esta competencia determine quiénes podrán explotar y sobrevivir para obtener las ganancias de dicha globalización (Lerner, 1996: 13).

requerimientos de la economía globalizada; en este sentido Heinz Dieterich Steffan (2004) señala como se reduce el ser humano en función de los intereses económicos, al expresar

... la estrecha relación entre el proceso nacional de producción y comercialización de mercancías y su referente empírico-ideológico en el sistema educativo es un hecho generalmente reconocido (Lerner, 1996: 13).

Así mismo, Díaz Barriga (1998) pondera la pertinencia de mecanismos de evaluación para darle validez y confiabilidad al poder discriminatorio de las políticas educativas del Estado, cuando dice que la evaluación

... indudablemente, tiene un papel estrechamente asociado al desarrollo del pensamiento neoconservador que campea en occidente, el triunfo de las leyes de mercado, la exacerbación de la competencia, en detrimento de la colaboración, como un nuevo darwinismo social, en el que se beneficiarán los mejores, los más preparados y los más audaces (Díaz Barriga, 1998: 79).

De esta forma, los sistemas educativos se deben adaptar y responder a los cambios tecnológicos y de organización del trabajo, y que la escuela sea el instrumento para llevar a cabo estos cambios mediante la creación de programas individualizados para los estudiantes de todas las edades, sistemas más flexibles centrados en el estudiante, con calendario y horario más amplios, promoción del autoaprendizaje y uso de esquemas con mayor diversidad de habilidades o posibilidades de aprender a aprender. Por ello, los currículos flexibles acentúan el desarrollo de *competencias*<sup>17</sup> profesionales, así como el desarrollo de habilidades para el trabajo. Desde esta perspectiva, ser competente significa desempeñarse de acuerdo con los estándares profesionales y ocupacionales para obtener un resultado específico, por ello, la responsabilidad de la capacitación para el empleo se ha

---

<sup>17</sup> Las competencias son parte y producto final del proceso educativo. Competencias es su construcción durante el proceso educativo, como también lo es su desempeño, es decir, el resultado práctico del conocer. Es la capacidad de poner en marcha de manera integrada aquellos conocimientos adquiridos y rasgos de personalidad que permitan resolver situaciones diversas. Las competencias básicas suponen los saberes, las habilidades y las actitudes básicas que todos los estudiantes tendrían que alcanzar, de acuerdo a las finalidades generales de la enseñanza obligatoria, para comprender y actuar en la sociedad actual (<http://www.oei.org.co/iberfob/vargas/index.htm>. Consulta: 09/11/08).

convertido entonces en un dilema para las instituciones formadoras de profesionales, ya que durante años han tenido la función de la transmisión cultural y no sólo la de capacitar para el trabajo, y se han visto fuertemente cuestionadas por su falta de vinculación estrecha con el sector productivo.

Si bien es cierto que no podemos ubicar la práctica docente alejada de los contextos que tradicionalmente son inmanentes a ella, si podemos notar claras diferencias que saltan a la vista de las relaciones entre la formación y la realidad existente de la educación pública en las aulas de las escuelas, una de ellas es sin duda lo que Arnaut (2004) identifica como un rasgo del sistema nacional de formación docente, la heterogeneidad, que se puede percibir en lo administrativo, organizacional, curricular, profesional y laboral; condición que fue alimentada desde su origen con la diversidad de actores que han participado en la creación, administración, sostenimientos y desarrollo de las instituciones formadoras de maestros, por la necesidad de atender la diferentes formaciones curriculares muy específicas de los distintos niveles y modalidades de la Educación Básica, generando a su vez la existencia de una diversidad de normales para cubrir esos requerimientos formativos, preescolar, primaria, secundaria, educación física, tecnológica, telesecundaria, artística, indígena, y la de intervención educativa de la UPN (Arnaut, 2004). Son estos cimientos que ofrecen las instituciones formadoras de docentes que permitirán en principio articular una formación profesional en esos términos de heterogeneidad con las condiciones de homogeneidad que incluso raya en la uniformidad del Subsistema Nacional de Educación Básica que cada vez más se ve alejada de las necesidades que demanda la sociedad actual.

Otra diferencia que podemos identificar es la existente entre la formación que se ha recibido en relación con ejercicio profesional de la docencia, aunque quisiéramos separarlas no podríamos, pero que en sus dimensiones propias no pueden ser concebidas como fines últimos en la conformación dentro del criterio que se busca en la actualidad para la formación de docentes.

Una de ellas, es cómo la formación inicial y las subsecuentes en el ejercicio profesional, se vinculan con el servicio docente, en el cual se implica un proceso de profesionalización magisterial que va de la adecuación principalmente de

mecanismos de actualización y especialización pedagógica, hasta la obtención de grados de posgrado, como maestrías, doctorados y posdoctorados; en términos de esta visión, se entiende que la formación profesional del docente contribuirá en el servicio educativo nacional, incidiendo en una transformación educativa por el alto grado de preparación que tienen para ejercer cotidianamente en las aulas de las escuelas de todo el país, y aspirar a las expectativas de ponerlas a la altura de los contextos internacionales y darles un rango dentro de un benchmarking<sup>18</sup> mediáticos en la lógica racional, instrumentalista y pragmática en el cual se ve perfilado por los organismos internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), el Banco Mundial (BM) y de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés) que imponen un sistema de indicadores del desempeño estudiantil en condiciones similares a las que se establecen en el sistema de mercado.

En esta analogía de escuela y empresa, de padre de familia y demandante de servicios, entre relaciones pedagógicas y relaciones de insumo/producto, entre aprendizaje y producto, podemos observar que se convierte todo ese mecanismo neoliberal globalizante a una tecnología política para reducir costo al ofrecer una calidad educativa competitiva carente de elementos esenciales para la condición del docente como lo es el liderazgo, la gestión, autonomía, currículo, infraestructura, salario, horarios, perfil académico, y otros que favorecerán en su entorno inmediato (Andere, 2003).

Para Carlos Ornelas (2003) son tres los propósitos para apoyar la profesionalización del magisterio, elevar la calidad de la educación e innovar para el futuro, sin descuidar el prestigio de la tarea de los maestros, en estos términos es posible ese logro mediante estrategias encaminadas a la

---

<sup>18</sup> El *benchmarking* se basa en los estándares de desempeño para lograr a partir de la comparación de resultados o procesos, identificar la mejor práctica e iniciar procesos de mejoramiento. Sus tipos son: el *benchmarking interno* utilizado para comparar unidades similares o que cumplen funciones similares al interior de la organización; los *benchmarking competitivos* son aquellos cuyo objetivo es hacer comparaciones entre competidores directos o cercanos que se relacionan con una misma base de clientes, y el *benchmarking funcional* se utiliza para comparar funciones entre organizaciones que no sean competidores y que desarrollen uno o más procesos de trabajo similares, cuyos resultados sean utilizados como referentes y fuentes de información para mejorar los procesos de trabajo (Bonney, 2005: 54).

... preparación, actualización y la revaloración social de la profesión, porque el magisterio se encuentra en una situación contradictoria: la sociedad les encomienda a sus hijos, pero no le reconoce plenamente su trabajo; le exige responsabilidad y diligencia, sin embargo, no se le paga bien, se les alaba el 15 de mayo, pero no se admite plenamente que son profesionales (Ornelas, 2003: 85).

A tal grado esta la situación actual en los procesos de formación, que se requieren propuestas que permitan construir alternativas viables con las cuales hacer frente a los problemas y dinámicas que permean el ámbito educativo: globalización, pérdida de valores, rápida desactualización de contenidos, entre otras. Se piensa que con la formación se pueden plantear el reconocimiento de un conjunto de procesos que se expresan con significados culturales y de valores, apunta hacia la apropiación de procesos asociados al campo de conocimiento y de la realidad, cuando ello implica que la producción de conocimiento no es propiedad exclusiva de las instituciones de enseñanza. De este tipo de reconocimientos parte el movimiento de enseñanza reflexiva: el conocimiento rebasa los límites de una institución y su construcción requiere del proceso de confrontación con la realidad.

En los últimos años, se han publicado documentos que intentan nuevos diseños en la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones, teniendo como eje de construcción la formación reflexiva.

La expresión de enseñanza reflexiva, es una noción desde que John Dewey planteó la diferencia que se observaba entre una acción humana rutinaria y una acción reflexiva aplicable a la enseñanza, la práctica y la formación reflexiva. La primera sugiere acciones guiadas por impulsos, tradiciones y autoridades. En este tipo de acciones, según Dewey, se intenta crear la imagen de situaciones no problemáticas. A diferencia de ésta, la acción reflexiva supone una actitud activa, persistente y cuidadosa de las creencias y/o prácticas desempeñadas. Es necesario poner en juego no sólo una solución lógica y racional de problemas, sino reconocer la intervención de las intuiciones y emociones, por lo que es necesaria una apertura intelectual y un alto grado de responsabilidad.

En la década de los 80's, Donald A. Schön en su obra *la formación de profesionales reflexivos*, parte de la crisis de confianza que existía en la preparación

de los profesionales para hacer la crítica a las instituciones formadoras de no saber enseñar las nociones de una práctica eficaz, por lo que plantea, que es necesario pensar el problema al revés, es decir, generalmente se piensa que un profesional no hace uso adecuado, pertinente y/o eficaz del conocimiento científico cuando desempeña una actividad laboral, este autor plantea que sería mejor plantear qué podemos aprender a partir de un examen detenido de las prácticas y competencias vinculadas con la racionalidad técnica. En el entendido de que existen áreas de la formación profesional que escapan a dicha racionalidad.

Para elaborar su propuesta de profesional reflexivo Schön recupera planteamientos bastante conocidos de Dewey como el de "aprender haciendo". Este autor concibe que los estudiantes aprenden mediante la práctica al hacer aquello en lo que buscan formarse y se ayudan por medio de otros profesionales prácticos con experiencia. Propone entonces Schön, una especie de formación artesanal en donde la tradición y la experiencia conforman un campo de formación profesional, como una convención de acción, en las cuales se comparten lenguaje, significados, instrumentos, haceres, saberes y puntos de identificación, donde los estudiantes aprenden bajo la guía de un profesional con más experiencia, para que a través de su guía conozcan no sólo contenidos, sino lógicas de resolución ante situaciones de incertidumbre, donde pueda relacionarlas y articularlos con los elementos del curriculum.

En este contexto donde se trata de aproximar al mundo de la práctica, los estudiantes aprenden haciendo, en el ejercicio de un prácticum reflexivo, que es una situación pensada y dispuesta para la tarea de aprender una práctica. Ello implica que la formación se conciba como un proceso activo de interacción; la reflexión significa también reconocer que la producción del conocimiento respecto a una enseñanza adecuada rebasa los límites de lo establecido en un recorrido escolar y se prolonga más allá de este.

La reflexión es un proceso que se lleva a cabo antes y después de la acción, lo que Schön ha denominado reflexión sobre la acción. Es el proceso mediante el cual el profesional mantiene un diálogo reflexivo con las situaciones en las que desarrolla su actividad, resolviendo sobre problemas específicos.

Estos conceptos de reflexión sobre y en la acción se basan en una visión del conocimiento, de la teoría y de la práctica, muy distinta de la que ha predominado en la enseñanza. Desde el punto de vista de la racionalidad técnica, existe una separación entre la teoría y la práctica que debe superarse de algún modo, porque los únicos que a menudo son conscientes de las contradicciones existentes entre la teoría y la práctica son los alumnos, al vivir en una realidad mientras son formados en otras, situación que se observa cuando se sigue formando con el Plan 1997 que fue diseñado para responder a las demandas de la reforma de 1993 y no a la que se a puesto en marcha a partir de 2009 con la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB).

Si efectivamente existe la preocupación sobre la falta de conexión entre la idea de conocimiento profesional y aquellas competencias que se les exigen a los profesionales en el terreno de la realidad, deberíamos no sólo preguntarnos cómo hacer un mejor uso del conocimiento, sino, qué se puede aprender a partir de un contexto específico caracterizado por su heterogeneidad, complejidad y cambio constante.

Este reconocimiento, implica aprender a conceptualizar una nueva forma para ofrecer procesos específicos de enseñanza aprendizaje a través de problemas. Es decir, no centrar como eje de formación al contenido disciplinar, sino estructurar la construcción de sentido a partir de problemas pertinentes para cada una de las distintas profesiones, que permitan confrontar contenidos y problemas en un ámbito de realidad concreta.

En este sentido, se requiere que el aprendizaje tenga como origen una a través de los problemas pertinentes de la profesión, lo cual conduce a la convergencia de diferentes procesos a propósito de la formación profesional: la indagación, la comunicación y la confrontación de bases empíricas con propuestas teóricas para la construcción de conocimientos.

Nos presenta la perspectiva que pasa de una concepción disciplinar a otra que se centra en la resolución de problemas, y esto implica la participación efectiva del proceso de formación derivadas de acciones concretas, porque

Al abordar el proceso de aprendizaje bajo esta concepción, entre otros aspectos, se dirige la formación de los profesionales a partir de problemas concretos mediante la ejercitación de la práctica profesional, la cual logra la integración e incrementa la capacidad de producir conocimientos. El proceso permite también la flexibilidad requerida para abordar los objetos de estudio en correspondencia con los cambios del proceso tecnológico emergente. En resumen, aprenden la transformación constante en la propia realidad (Arenas, 2009: 84).

En esta consideración en la cual la práctica es el elemento articulador del proceso formativo, reviste importancia las formas de cómo se investiga esa práctica, la experiencia que aporta se tiene que ir explorando desde las profundidades del ser, haciendo conciencia de lo que se hace de manera automatizada y sin sentido.

### 3.5.1. Un concepto de educación desde la escuela normal

La educación en todos los tiempos ha sido el proceso de transmisión e innovación de la cultura de una generación a otra con el propósito de realizar plenamente las potencialidades del individuo y de la sociedad mediante el conocimiento de la verdad, el bien y la belleza como valores fundamentales de los cuales se derivan los demás (Llinás, 1985).

La cultura emanada a través de la educación es una representación de la conciencia donde se entrelaza la actividad cognoscitiva con la vida real, para dar seres humanos que respondan a su tiempo, enriqueciéndolos para desenvolverse en circunstancias vitales, respondiendo a sus aspiraciones y a la búsqueda de sí mismo y al destino de todo un pueblo.

Como la educación es un hecho objetivo que conviene perpetuarse en la sociedad se consagra en normas vigentes que responden a las grandes preocupaciones históricas, a las características del pueblo, de los niveles de bienestar a los que aspiran y a los valores más altos alcanzados por la humanidad; por ello resulta difícil plantear un concepto de educación, ya que cada generación ha considerado como obligación suya, ocuparse de ella por considerarla el medio más viable para materializar el tipo de hombre que responda a las más altas aspiraciones de sociedad.

Para Francisco Larroyo (1994) la palabra *educación*<sup>19</sup> proviene del latín *educare*, y del griego *paidagogein*; considera que la concepción tiene un sentido humano y social, y por ello la define como

... un fenómeno mediante el cual el individuo se apropia en más o en menos de la cultura (lengua, ritos religiosos y funerarios, costumbres morales, sentimientos patrióticos, conocimientos) de la sociedad en donde se desenvuelve, adaptándose al estilo de vida de la comunidad en donde se desarrolla (Larroyo, 1994: 36).

Considera que la educación en suma es una realidad, una necesidad, un desarrollo, una aspiración y una función cultural y social, que en su acto intervienen de manera permanente tres elementos, el educando que es el sujeto que se educa, el educador identificado como la persona que educa y la materia que es el objeto del proceso educativo, entonces podemos concretar que para que se ejerza la educación se requiere que el bien cultural que se apropia el educando este bajo la influencia del educador (Larroyo, 1982).

En este sentido la educación se pueden considerar desde tres significaciones generales:

1. Cuando se refiere a una institución social, dándole un contenido histórico-comparativo o socio-político.
2. Para designar el resultado o producto de una nación. Así se habla de una buena o mala educación, o adaptada, conservadora o progresista.
3. Cuando se relaciona de manera prevista o imprevista a dos o más seres humanos y los pone en situación de intercambio y de influencias recíprocas (Sarramona, 2002: 28).

El concepto de educación se torna complejo cuando pretende ser exhaustivo de todos sus significados a la totalidad del ser humano y del contexto social, pero

---

<sup>19</sup> Etimológicamente la palabra educación procede del verbo latino *educ-as-are*, que significa criar, amamantar o alimentar. Algunos autores han hablado de la procedencia del verbo latino *educ-is-ere*, que significa extraer de dentro hacia fuera. La preferencia por este segundo significado supone considerar la educación más como un proceso de desarrollo interior que de construcción realizada desde el exterior (Sarramona, 2002: 27).

varían de acuerdo a las escalas de valores y las ideas imperantes en el campo intelectual, social, político y religioso de su época. En términos de Sarramona (2002) el concepto se agrupa en nueve características:

1. Idea de perfeccionamiento: La educación es una modificación del hombre que entraña perfeccionamiento, una realización al máximo de sus posibilidades desde una perspectiva ética, estrechamente ligada a la idea de perfección está la idea de bien, ya que ambos hacen referencia a lo conveniente para la naturaleza humana.
2. Medio para alcanzar el fin del hombre: La educación aparece como medio imprescindible para que el hombre se realice en su plenitud y alcance su fin último, aunque la idea que se tenga del fin depende de la filosofía de partida.
3. Organización u ordenación: Sea personal o socialmente, la educación es vista por algunos autores como medio de estructuración y ordenación hacia lo ética.
4. Acción humana: La educación es un conjunto de influencias sobre los sujetos humanos; la educación es una influencia humana porque se trata de un fenómeno social.
5. Intencionalidad: La educación se presenta como una acción planeada y sistematizada, aunque se reconozca la existencia de acciones educativas no intencionales.
6. Referencia a las características específicamente humanas: La educación es en sí mismas una tarea específicamente humana, en las características más propias del ser humano (voluntad, entendimiento, moralidad) y de todas sus funciones.
7. Concepto de ayuda o auxilio: La educación significa la única posibilidad de realización del ser humano, pero no puede ser una simple imposición externa sino de la cooperación voluntaria del propio sujeto.
8. Proceso de individualización: Puesto que la educación acontece en un sujeto, puede ser completada como un medio de realización individual.
9. Proceso de socialización: La educación del sujeto supone su incorporación a la sociedad: adquiere lenguaje, costumbres, conocimientos y normas morales vigentes en ellas (Sarramona, 2002: 28-31).

Todas las situaciones que se producen en torno a la educación se identifican de manera dinámica, porque la formación del sujeto es bajo la influencia que recibe del exterior y que actúa sobre sus capacidades, desarrollándolas y al mismo tiempo, interviene sobre el medio o entorno contribuyendo así a su transformación y evolución, ya que la educación integra al individuo en el sistema cultural mediante procesos de socialización, los cuales se establecen a través de la interacción dentro y fuera de los vínculos sociales.

Por la carga conceptual y la amplitud de su universo, la educación tiende a centrar la atención en nuevos ámbitos como sistema de modelos, de comunicación, concebida cibernéticamente, como eje del desarrollo económico, como palanca del avance tecnológico, como instrumento de cambio como respuesta a la demanda social y como factor clave para el desarrollo de los países.

Pero en general, señala la transmisión y aprendizaje de las técnicas culturales de uso, de producción, de comportamiento, mediante las cuales un grupo de hombres está en situación de satisfacer necesidades, de protegerse contra la hostilidad del ambiente físico y biológico, de trabajar y vivir en sociedad en una forma más o menos ordenada y pacífica, que en un proceso de transferencia para la escuela normal se recupera este postulado, ya que como órgano público dependiente del Estado, con el cual éste forma a los maestros que a su vez capacitarán a las nuevas generaciones que tienen como función social en términos de Álvarez (1966), de participar en la obra progresista y en la solución de problemas de la vida nacional.

Si bien es cierto que la educación normal tiene por objeto preparar maestros que al mismo tiempo que trabajen en escuelas de Educación Básica (Preescolar, Primaria y Secundaria) impartan una enseñanza adaptada a los recursos, las necesidades y características de innovación de mayor trascendencia.

En el caso específico de las Escuelas Normales consideradas a partir de 1984 como instituciones de Educación Superior, se plantearon cambios que se perciben en la concepción de los contenidos para la formación de profesores, por ello fueron fortalecidos en el campo de lo teórico, de la práctica y de la investigación, encaminados hacia la actividad docente a través del desarrollo de competencias profesionales para responder a las demandas que se derivan de la necesidad de una educación suficiente para todos, de alta calidad formativa que distribuya con equidad la perspectiva integral del constructivismo (SEP, 1997).

Ya desde las Juntas Nacionales de Educación Normal celebradas en 1959 en Saltillo, Coahuila y Monterrey, Nuevo León se planteaba que la Educación Normal debería tener como preocupación fundamental preparar a los educadores que van a poner en práctica las finalidades de la educación mexicana en diez puntos centrales

que consideramos prudente señalarlos por su vigencia como perspectiva histórica para el normalismo:

1. Debe de hacer del educador un ciudadano eficaz tanto en el cumplimiento del deber como en el reclamo del derecho.
2. Debe desarrollar en el educador una formación integral con todos los aspectos de la cultura, de manera que éste llegue a adquirir una concepción científica del mundo y de la vida, para que se ajuste a ella en todos los procesos de su trabajo.
3. Debe de preparar un tipo de educador que sea respetuoso de la libertad de pensamiento y de creencia.
4. Debe luchar por formar un educador que sea defensor de la unidad nacional a través de la educación como función del Estado.
5. Debe de hacer del educador una persona que se interese por la educación de todas las clases sociales, distribuyendo las oportunidades atendiendo a las actitudes y disposiciones del educando.
6. Debe de preparar un educador que tome con verdadero cariño la educación de las clases del pueblo más atrasado, y de los núcleos de población más olvidados.
7. El educador mexicano debe de ser un agente de transformación progresivo de su comunidad, centrando su acción en elevar el nivel de vida de las clases sociales más atrasadas y de los núcleos de población más apartados especialmente en los aspectos económico, cívico y cultural.
8. Debe de forjar un educador que luche porque los mexicanos alcancen un mayor grado de justicia social, preocupándose por la formación de la conciencia cívica de los ciudadanos para que exijan una mejor distribución de los bienes: económicos, políticos y culturales.
9. Debe de preparar un educador que vele y ponga en juego los medios más eficaces para que toda persona cumpla con el deber de educarse de acuerdo con las prescripciones de la ley.
10. Debe de hacer del maestro un protagonista firme y tesonero de la paz, de la solidaridad, de la democracia, de la justicia y de la unión entre las naciones (Álvarez, 1966: 49).

Ese imaginario del deber ser del maestro normalista prevalece en el recelo velador de los principios pedagógicos que transforman el entorno en aras de la justicia social de un pueblo que deposita en él la guía de la esperanza de un mundo mejor.

### 3.5.2. Formación docente para la escuela primaria

Antes de abordar esta temática de la formación docente, es prudente hacer un alto para definir los momentos que identificamos con el nombre genérico de *formación de*

*docentes*,<sup>20</sup> porque se desglosan en cinco tipos que tienen implícitas funciones diversas, acordes a las condiciones en que se encuentre el sujeto en formación. En este sentido tenemos en términos de Bárbara Greybeck Daniels (2008) en el artículo “*La formación y profesionalización docente*” publicado en la Revista Educar,<sup>21</sup> a la formación inicial la refiere como la preparación profesional para la docencia en alguna especialidad, nivel o área educativa; a la especialización que es utilizada para profundizar y ampliar la formación inicial en términos disciplinares, metodológicos o tecnológicos; la superación que está destinada para programas de posgrado para profesionales de la educación en el sentido de una modalidad de actualización que busca en sí, los mismos fines de profundizar y ampliar la formación inicial; menciona también a la capacitación que la considera como una formación para la docencia a profesores que ya ejercen y los lleve a obtener el grado académico y, por último la nivelación que es el complemento de la formación inicial para docentes que no obtuvieron el grado de licenciatura y es el medio para poder lograrlo.

Al definir el término, “la formación es un proceso desarrollo individual tendiente a adquirir o perfeccionar capacidades” (Ferry, 2002: 52), que van desde el desarrollo de sentir, de actuar, imaginar, comprender, aprender, a utilizar el cuerpo; es una concepción ubicada en la dinámica psicológica que refuerza las experiencias, las situaciones, las búsquedas y los reencuentros, que mediante procesos de iniciación, descubrimiento o de la experiencia se recorre el camino para orientar el trayecto impregnado de éxitos y fracasos, instrumentaciones, formas de vida y demás, para lo cual se requiere que se tenga una formación doble, por un lado se exige una formación científica, literaria o artística, que se denomina académica y, la formación profesional que se reduce a una formación pedagógica, y de otros aspectos de orden organizacional de las instituciones educativas como lo es la gestión, la concertación, y la orientación.

---

<sup>20</sup> El trabajo del formador consiste en establecer e implementar procedimientos que le permiten al docente aprender mediante la investigación como práctica transferible en el marco de otras prácticas, la del docente y del formador, lo que se daría en llamar una práctica reflexiva, pensada (Beillerot, 2006: 122).

<sup>21</sup> <http://educacion.jalisco.gob.mx/consulta/educar/05/greybeck.html> Consulta: 12/11/2008

Las escuelas normales han pretendido equilibrar esa doble formación, incluso han incertado en programas de actualización la participación de las universidades para en el caso se juzgue necesario ajustes científicos, porque desde 1984 cuando se establece el nivel de licenciatura para la normal, la intervención de la universidad en cuanto a la superación de la formación académica, pedagógica y profesional, la consideraban poco deseable e incluso peligrosa, ya que desde el punto de vista normalista, la universidad es un lugar de especulación alejado de las realidades de la profesión docente; pero si observamos y apreciamos la crítica, sino se hace, se corre el riesgo de que las normales se queden en la simple preparación para las tareas concretas a las cuales se enfrenta el profesor, es decir, en el nivel pragmático e instrumentalista de la formación docente.

Si bien es cierto todos estos puntos, los extremos son por si mismos polarizados, porque si aceptamos la propuesta de los partidarios de que la formación quede totalmente conferida a las universidades, se le dan argumentos a la oposición normalista, por la posición exterior y distanciada que la universidad adopta en relación con la institución escolar, y en contra partida la corriente que defiende a las universidades señala que la formación es tan importante que no puede ser gestionada por el organismo que la emplea porque puede arriesgar la libertad y entrar en una condición de conformismo.

La intromisión de otras profesiones en la docencia, limita en mucho la formación profesional, que en términos de Ferry Gilles (2002), los profesionales como los médicos o abogados son reconocidos por su competencia y se les ubica en una corporación por detentar una exclusividad en su función, pero en el caso del *status* profesional de los enseñantes no está establecido claramente. La critica se presenta en el hecho de que el modelo pedagógico adoptado por los formadores, tienden a imponerse como modelos de referencia de los formados, y éstos se ven conducidos a reproducir los procedimientos, las actitudes, el estilo de comportamiento desarrollado por los formadores y la institución de formación, que este caso es la escuela normal que fue concebida y nombrada así para perpetuar esta reproducción.

La otra mirada de la formación de formadores conduce al su punto extremo de formar sujetos autónomos, donde los futuros profesores tienen el deseo y la energía necesaria para la construcción de un proyecto educativo que sea verdaderamente de su propiedad. Pero a pesar de estas observaciones, cuando se visitan las escuelas de prácticas en las semanas asignadas para ello, se nota con tristeza que a lo largo de los años, nuestros egresados formados con el perfil reflexivo, crítico y analítico, se ha convertido y moldeado a las condiciones imperantes en el sistema de lo cotidiano, inmediato y ordinario, con tintes acríticos y de dinámica que el resto de los docentes ubica como propio y natural para el diario quehacer docente, a lo que surgen preguntas como ¿Dónde quedó la formación sobre la práctica?, ¿Qué hizo reflexionar para cuestionarlas en el terreno de la acción?, porque

... los dispositivos de análisis de las prácticas y la investigación sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje constituyen dos procedimientos de formación que favorecen la construcción del profesionalismo a través del desarrollo de una mentalidad: el saber analizar (Altet, 2008: 49).

Entonces se dan cuenta que la realidad educativa es distinta a la que se les planteó en la institución formadora de docentes, y que una carrera meritosa puede llegar a ser muy lucrativa y son atrapados en esa dinámica que define Freire (2005) como educación bancaria;<sup>22</sup> un claro ejemplo de esta situación son carrera magisterial y los ascensos en el escalafón vertical de la comisión mixta SEP-SNTE, con los cuales se puede gozar de los beneficios que implican mejoras salariales por un lado, y la colocación burocrática en un puesto administrativo por el otro.

En esta lógica meritocrática a la que se ven inmersos los docentes en servicio, no es privativa de ellos, también las instituciones educativas se enrolan en diversas acciones que tienen como prioridad la búsqueda de ese reconocimiento económico y social. Una clara evidencia de ello, son las que participan en el Programa de Escuelas de Calidad,<sup>23</sup> incluso hay escuelas que se someten a procesos de

---

<sup>22</sup> En la concepción bancaria la educación es el acto de depositar, de transferir, de transmitir valores y conocimientos, no se verifica (Freire, 2005: 79).

<sup>23</sup> El Programa Escuelas de Calidad (PEC) nace como una iniciativa de reforma de la gestión institucional y escolar, que busca superar diversos obstáculos para el logro educativo, tales como: - El estrecho margen de la escuela para tomar decisiones, - El desarrollo insuficiente de una cultura de

certificación ISO 9000 en alguna o varias áreas de sus procesos educativos para aspirar a ésta distinción, que difunden ampliamente como parte de su promoción institucional.

Es relevante entonces apreciar que mientras se tiene una formación docente en la escuela normal encaminada a la práctica pedagógica y no se tiene esa formación laboral que los prepare a responder a las especificaciones de los lineamientos jurídicos que rigen su trabajo y se ven envueltos en marcadas desigualdades respecto a las condiciones que tienen en la contratación y en su desempeño con el resto del personal docente.

Se hace referencia a esta condición que los maestros van adquiriendo para su situación laboral a raíz del establecimiento de la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE) que fue anunciada el día del maestro del año 2008, para retomar las líneas de calidad, que en realidad son pautas que vienen señalando los organismos internacionales en el marco de la sociedad del conocimiento. Por lo que entre los debates que ha acarreado, están los mecanismos de acceso a las plazas en Educación Básica por medio de un examen para nuevo ingreso al servicio docente desde el ciclo escolar 2008-2009, mediante una convocatoria nacional en que la SEP y el SNTE han cumplido parcialmente con los compromisos que se establecieron en la ACE, con la intención de transformar el Sistema Educativo Nacional, al menos eso se hace notar en el discurso oficial que genera innumerables dudas cuando se afectan las condiciones laborales y de contratación que hemos mencionado, que van lacerando la situación del magisterio nacional exponiéndolo a la exploración del mercado como se hace en la empresa privada y que va en menoscabo del carácter gratuito, científico e integral que debe tener la educación.

Esta afirmación la podemos identificar cuando observamos que los resultados de los alumnos en la prueba ENLACE van a determinar las promociones y

---

planeación, - La ausencia de evaluación externa de las escuelas, - La ausencia de retroalimentación de información para mejorar su desempeño, - Las condiciones poco propicias para el desarrollo de un liderazgo efectivo de los directores, supervisores y jefes de sector, - La escasa vinculación entre los actores escolares, - El ausentismo, - El uso poco eficaz de los recursos disponibles en la escuela, - La limitada participación social, - La existencia de prácticas docentes rutinarias y, - Las deficiencias en infraestructura y equipamiento (<http://basica.sep.gob.mx/pec/> Consulta: 06/06/2010).

permanencia de los maestros en Carrera Magisterial,<sup>24</sup> orilla a estos volcar sus prácticas a reforzar cuestiones del examen y por ende descuidan el sentido formativo que debe tener su quehacer pedagógico en ese afán de responder a los requerimientos oficiales; en este sentido está también el desmantelamiento de las escuelas con los cierres de los turnos vespertinos y el establecimientos de las Escuelas de Jornada Completa y de Horario Ampliado que vienen a favorecer la proliferación escuelas particulares.

Son estos, indicios desde los cuales percibimos que la formación de docentes plantea principios que orientan de manera distinta la formación inicial que a las diferentes modalidades formativas de los docentes, por su naturaleza y las condiciones en las cuales se presentan; si vemos, el contexto histórico nos refleja un transito de las diversas maneras de concebir y plasmar en acciones la intencionalidad de dicha formación, algunas enfocadas a que aprendan y respeten normas para un determinado estilo de conducta, otras para que se aprenda haciendo, una más en la capacidad del docente para enseñar, o en la concepción crítica para fundamentar teóricamente los que se debe hacer, pero la que destaca es la que se percibe en el Plan y Programas de la Licenciatura en Educación Primaria 1997 que se vincula con la investigación para fortalecer la formación teórica y de docentes-investigadores con énfasis en un perfil de docente centrado en competencias como un reflejo de las tendencias actuales para promover de manera prioritaria el desarrollo de habilidades para el desempeño profesional, con todo esto, la acción formadora en la concepción de la función de un docente que puede oscilar entre preceptor, artesano, tecnólogo, teórico, científico e investigador, siendo en estas percepciones el cómo se entienden los propósitos de formación que se consideran alcanzar con el Plan y Programas de Estudio.

En el caso de la formación inicial la tendencia de la investigación está presente para que con técnicas de autoestudio se pueda asegurar un crecimiento profesional y además se logren evaluar los propios métodos didácticos, el estilo de

---

<sup>24</sup> Después de los resultados en la aplicación del primer ensayo en el ciclo escolar 2008-2009, no muy favorables por cierto para el magisterio nacional, se convirtió en un mecanismo para evidenciar las condiciones en las que se encuentra la formación docente.

enseñanza y el progreso que van teniendo los estudiantes. Las técnicas para hacer ese trabajo son las entrevistas, los cuestionarios, las observaciones, registros, grabaciones en el aula y el diario que sirve para que las inquietudes y las observaciones que se registren sirvan para la autorreflexión.

Las realidades existentes en la práctica docente está permeada por un enfoque académico que se sustenta en la racionalidad técnica, cuya epistemología está derivada del positivismo, en cuya ideología, los problemas de la práctica son meramente instrumentales y que se pueden resolver desde la aplicación de la teoría sistemática, si bien, el modelo de competencias en el que se encuentran sustentados los programas de estudio, van llevando a una formación pedagógica gradual de adiestramiento técnico para que los docentes adquieran habilidades operativas del saber hacer, en términos de los contenidos procedimentales, se tiene la clara intención de resolver la ausencias que se señalaban en torno a que el ser docente se obtenía en las aulas de las escuelas con la práctica laboral y no en las instituciones formadoras que tienen disciplinas fragmentadas y que en la realidad no vinculan sus contenidos de manera interdisciplinaria, menos de manera transdisciplinaria, para que puedan coexistir paradigmas acordes a las realidades contextuales en lo áulico, escolar e institucional.

Los enfoques de los Planes y Programas de las licenciaturas en vigor en las Escuelas Normales, “Preescolar en 2004, Primaria en 1997, Secundaria en 1999 y de Educación Física en el 2002” (Arnaut, 2004: 23-24), le apuestan a la práctica, al grado de considerarla como una verdad incuestionable, a pesar de disociar la importancia de fundamentar en la teoría cuestiones que parecen o lleguen a ser implícitas de la labor académico-docente, toda vez que se requiere en todo momento situar la práctica y las acciones pedagógicas de intervención hacia si mismo y hacia el entorno bajo un enfoque reflexivo y no en una concepción lineal que sólo quede entre la idea de la práctica y la actividad de enseñar en el aula, en donde se recupera la teoría pero para una profesión que se va viendo reducida a una formación practicista-instrumental.

Entonces al considerar que la formación inicial se encuentra en una tensión entre teorías y la práctica, se desprende una baja teorización en la formación

docente, y que se percibe como necesaria, ya que las teorizaciones deben ser incorporadas como herramientas conceptuales para leer la práctica, para ser cuestionadas en la práctica y no para configurarla. Por lo tanto, la casuística en casos prefigurados, simulados o estandarizados ofrecen la oportunidad de presentar estereotipos de la práctica escolar sin considerar dilemas intersubjetivos que no se pueden agotar en lo objetivo, porque se tienen que involucrar formas de pensamiento, de percepción, revisión, estructuración de esos esquemas que se ponen en juego desde su interpretación. La otra mirada de concebir el Plan de Estudios para la formación inicial esta en no aceptar lo habitual como cosa natural y estar dispuestos a adoptar el enfoque reflexivo y alejarse de la protectora práctica normativa, tecnocrática y asimétrica que elimina el encuentro entre sujetos y los saberes culturales (Davini, 2001).

Es por ello, que al cuestionarse el por qué las docentes en formación y el formador están ligados en la construcción de saberes, se comprende la pretensión de tenerse que alejar de una función automatizada y se pueda acercarse esa relación a la coparticipación, construcción de planes operativos, administración de una organización didáctica, empleo de dispositivos, para evaluar y para que en su saberes capitalice, difunda y disemine. Se habla también de mecanismos de supervivencia, en donde la comodidad de esquemas de creencias, saberes adquiridos a lo largo de años de servicio docente, rutinas que no han variado por representar la seguridad de los resultados que provoca, costumbres y vicios en relación con los requerimientos administrativos que propician la simulación y la autocomplacencia de una connivencia que raya en la confabulación y la complicidad que se retribuye en poca carga laboral y autoengaño de realidades diferentes a lo que el discurso expresa, y que vamos transmitiendo a los futuros enseñantes.

Las condiciones en la realidad de la escuela primaria que por lo general, así se ha hecho ver, tienen modificaciones curriculares antes que las escuelas formadoras de docentes, las cuales tienen que adecuarse y adaptarse posteriormente sobre la marcha de la ejecución de planes y programas que ya se operan en las aulas.

Es esta, la situación que se observó al diseñarse después de trece años de haberse establecido el nivel de licenciatura un Plan de Estudios acorde a este nivel y cuatro años después de que se diera la reforma curricular de 1993 en la educación primaria, en esa circunstancia que se vuelve a presentar al implementarse la RIEB en el año 2009 sin la presencia de un currículo en la Escuela Normal acorde a esas condiciones.

El PELEP '97 inmerso dentro del marco del Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales, ofreció materiales, lineamientos y apoyos diversos para su aplicación y seguimiento, además de establecer en su mapa curricular tres áreas de actividades de formación:

1. Las escolarizadas dentro de la escuela normal.
2. Las de acercamiento a la práctica escolar, las cuales implican la observación y la práctica educativa. En estas actividades se hace una combinación entre el trabajo directo en los planteles de primaria y el análisis de las experiencias obtenidas realizadas en la escuela normal.
3. Las prácticas intensivas, con las cuales se pretende hacer el acercamiento a las condiciones reales del trabajo docente en la escuela primaria (SEP, 1997: 51).

Dentro de las actividades que señala el Plan de Estudios 1997, se hacen vinculaciones con los procesos metodológicos relacionados a la investigación cualitativa, es decir, se basa en la investigación de la práctica para teorizar las experiencias que se contrastan con los referentes teóricos de los autores y después llevar a la práctica los productos de reflexión y de la acción. Es por ello, la importancia de que se debe considerar en su formación docente el contexto, la diversidad y la memoria histórica local, con la intención de hacer construcciones propicias para la intervención pedagógica en aras de una transformación social.

La formación docente para la Escuela Primaria se encuentra en cumplir con los propósitos formativos planteados en el mapa curricular que se desahoga en ocho semestres, cada uno con una extensión de 18 semanas, con cinco días laborales por semana y jornadas diarias de seis horas para cubrir 448 créditos entre actividades teóricas y prácticas en condiciones reales de trabajo docente.

### 3.5.3. Hacia la conformación de una propuesta para la reforma curricular de las Escuelas Normales

En la imperiosa obligación que plasma el Artículo Tercero Constitucional al Estado para que la educación sea la prioridad en la conformación de un país democrático con alto sentido ciudadano, implica que la formación educativa que se ofrezca en todos los niveles tiene que estar encaminada al desarrollo digno de las personas, condición que se infiere a la capacidad que debemos tener todos los ciudadanos mexicanos para desenvolver nuestras potencialidades y reconocer nuestros derechos, así como cumplir con las responsabilidades que tenemos todos en la conformación de una sociedad más justa.

El Programa Sectorial de Educación 2007-2012, plantea que para lograr responder a las necesidades y demandas sociales que en resultados de calidad y equidad no han sido favorables a los requerimientos de la sociedad del conocimiento y de la globalización, es indispensable de una profunda reforma educativa del Sistema Educativo Nacional, esta empresa titánica, se propone llevarla a cabo mediante mecanismos de evaluación con procesos e instrumentos innovadores de todos los actores, para que con los resultados que se obtengan se puedan diseñar e implementar acciones y programas eficaces que permitan tanto reafirmar como extender los logros, corregir deficiencias y afrontar las limitaciones, en el ánimo de que los esfuerzos se traduzcan en un mejoramiento del rendimiento escolar de los alumnos, en referencia a los altos índices de reprobación, deserción y de los bajos niveles de aprovechamiento. Para ello, se exhorta a los maestros a la preparación, al compromiso y a los esfuerzos cotidianos para que la reforma a la educación tenga éxito.

Con la intención de hacer frente a los retos que enfrenta el Sistema Educativo Nacional, se proponen en el Programa seis objetivos sectoriales,<sup>25</sup> los cuales están

---

<sup>25</sup> Los objetivos del Programa Sectorial de Educación 2007-2012 son: Objetivo 1. Elevar la calidad de la educación para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional. Objetivo 2. Ampliar las oportunidades educativas para reducir desigualdades entre grupos sociales, cerrar brechas e impulsar la equidad. Objetivo 3. Impulsar el desarrollo y utilización de tecnologías de la información y la

implícitos en el modelo de reforma curricular propuesto para la formación profesional de los maestros de Educación Básica, pero en especial el quinto que establece:

Ofrecer servicios educativos de calidad para formar personas con alto sentido de responsabilidad social que participen de manera productiva y competitiva en el mercado labora (Programa Sectorial de Educación, 2007-2012: 12).

El señalamiento expresa que el medio para que la educación sea relevante y pertinente para el desarrollo sustentable, la productividad y el empleo se requiere la integración de planes y programas de educación superior, para fortalecer la capacidad de investigación y la certificación de la fuerza de trabajo. Estas líneas están determinadas en la propuesta de un modelo curricular para las instituciones de formación de docentes en la Educación Básica.

Con fecha de octubre de 2009 se dio a conocer el Modelo Integral para la Formación Profesional y el Desarrollo de Competencias del Maestro de Educación Básica, en él se plantean las orientaciones para responder a las necesidades de actualización de los esquemas de formación docente enriqueciéndolas a partir de las tendencias de la innovación educativa en el marco de las sociedades basadas en el conocimiento, para ello toma diez premisas básicas para el diseño curricular de los planes de estudio de las licenciaturas de educación Preescolar, Primaria y Secundaria de las Escuelas Normales: La flexibilidad curricular, el enfoque de competencias, el aprendizaje situado, fomento del pensamiento innovador, desarrollo de comunidades de aprendizaje, fomento de habilidades de investigación, tutoría en contextos situados, intercambio y movilidad de estudiantes y profesores, opciones de titulación y la vinculación de los planes de estudio de licenciatura con el posgrado.

---

comunicación en el sistema educativo para apoyar el aprendizaje de los estudiantes, ampliar sus competencias para la vida y favorecer su inserción en la sociedad del conocimiento. Objetivo 4. ofrecer una educación integral que equilibre la formación de valores ciudadanos, el desarrollo de competencias y la adquisición de conocimientos, a través de actividades regulares del aula, la práctica docente y el ambiente institucional, para fortalecer la convivencia democrática e intercultural. Objetivo 5. Ofrecer servicios educativos de calidad para formar personas con alto sentido de responsabilidad social, que participen de manera productiva y competitiva en el mercado laboral y el objetivo 6. Fomentar una gestión escolar e institucional que fortalezca la participación de los centros escolares en la toma de decisiones, corresponsabilice a los diferentes actores sociales y educativos, y promueva la seguridad de alumnos y profesores, la transparencia y la rendición de cuentas (Programa Sectorial de Educación 2007-2012: 14).

Después de una investigación realizada en los meses de junio y julio de 2009 e instrumentada a partir de la visita de nueve escuelas normales que cubrieron como requisitos: ofrecer por lo menos una licenciatura en educación básica, tener una de las modalidades de educación normal (Benemérita, Centros Regionales, Rurales y Experimentales) y poder representar a las diversas regiones geográficas, se recupera de los resultados la contemplación de tres objetivos fundamentales para la estructuración de un modelo curricular que señala como prioridad recuperar y sistematizar información que enriquezca la comprensión de la cultura de las Escuelas Normales, generar procesos de discusión y reflexión que den luz para la actualización del Plan de Estudio, cabe señalar que, tanto el modelo integral como el curricular son sus bases teórico-metodológicas que definen enfoques, competencias, procesos, objetivos, pero el mapa y el diseño curricular esta en construcción, pese a ello, dan pauta para visualizar la formación docente con premisas que fortalecen ya lo planteado en el diseño de 1997, y que se busca obtener a partir de doce elementos: Perfil de Egreso, Plan de Estudios, planificación, instrumentación y evaluación de la práctica docente, sistemas de prácticas (observación y práctica docente), programa de tutorías, documento recepcional, seguimiento de egresados, estudios de posgrado, actualización docente, intercambio y movilidad, investigación educativa y cuerpos colegiados.

En la búsqueda de acercar a los actores con los procesos formativos, se incorporan acciones de gestión, investigación, trabajo colegiado, evaluación y seguimiento, trabajo colaborativo, redes de conocimiento entre otros factores que si bien se venían desarrollando con la currícula de 1997, la incorporación de la reforma en Educación Básica y las tendencias en el campo educativo tienden a favorecer en la mejora de las condiciones de trabajo y ajuste permanente ante la resolución de problemas educativos.

Los fundamentos teóricos del Modelo Integral para la Formación Profesional del Maestro de Educación Básica son: aprendizaje situado, cognición o inteligencia distribuida, reflexión en la acción, trayectorias docentes, desarrollo de competencias, situaciones auténticas y conciencia problematizadora.

El aprendizaje situado en la postura de darle el carácter sociocultural del aprendizaje, la cognición o inteligencia distribuida enfrenta la tarea colaborativa en la división estratégica del trabajo mediante objetivos compartidos o mediante diálogos y retos planteados desde diferentes perspectivas, la reflexión en la acción imprimir en el sentido común un saber que proviene de las experiencias de vida y revelado a partir de la argumentación y la deliberación social, las trayectorias docentes en la continuidad de la formación profesional hasta alcanzar el dominio experto del campo profesional, el desarrollo de ocho competencias<sup>26</sup> para las acciones intencionadas y efectivas en situaciones auténticas que se definen como aquel conocimiento que proviene del mundo y se convierte en una práctica educativa real o simulada y se pueda alcanzar una conciencia problematizadora que es la necesidad de aproximarse a los problemas a partir de una postura reflexiva y crítica.

El Modelo Curricular para la Formación Profesional de Maestros de Educación Básica enmarca de manera estratégica el proceso de reforma curricular de los planes de estudio para las licenciaturas en Educación Preescolar, Primaria y Secundaria por parte de la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) y tiene como objetivo dar respuesta a las importantes demandas y desafíos educativos de un mundo global, diverso e interconectado, orientando un modelo de formación profesional a través del desarrollo de competencias como un profesional del aprendizaje en y para la sociedad del conocimiento.

El modelo propone actuar sobre diversos ámbitos de intervención e impactos del sistema de formación profesional de maestros de Educación Básica, como lo son el marco normativo e institucional, organización curricular, orientaciones

---

<sup>26</sup> Las ocho competencias que se señalan en el modelo curricular e integral para la formación profesional de los maestros de educación básica derivan del análisis de la literatura especializada, 1. Planear, guiar y evaluar situaciones auténticas de aprendizaje, 2. Participar en actividades de colaboración y trabajo institucional, 3. Tomar parte de manera comprometida y responsable en actividades sociales, colaborativas y comunitarias, 4. Realizar actividades de generación, uso y transferencia del conocimiento en el campo educativo, 5. Construir, desarrollar, participar y evaluar proyectos de innovación educativa, 6. Actuar intencional y con autonomía (cognitivo-motivacional-afectiva) en la solución de problemas educativos, 7. Actuar con apego a normas éticas y de compromiso de la vocación docente, y 8. Utilizar efectivamente las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) para el desempeño profesional (Modelo Integral para la Formación Profesional y el Desarrollo de Competencias del Maestro de Educación Básica, 2009: 24,25).

epistemológicas y psicopedagógicas, diseño del Plan de Estudio y Enfoques de aprendizaje. Se presenta en cuatro capítulos la organización de la propuesta curricular, en el primero se presenta un conjunto de antecedentes conceptuales y de la práctica en forma contextualizada de los sistemas educativos básicos en relación a las tendencias educativas y de los resultados de formación a partir de cuatro dimensiones: social, epistemológica, psico-educativa y didáctica, y técnica.

En el segundo se presentan los resultados y conclusiones alcanzados del análisis y evaluación curricular del subsistema educativo normal que realiza la DGESPE en aspectos como la perspectiva histórica de los programas, lineamientos, y planes y programas anteriores. En el tercero se hacen las orientaciones que dan fundamento al modelo propuesto en dos premisas, la primera relacionada a la organización y estructura general del Plan de Estudios, con componentes de flexibilidad curricular, intercambio y movilidad académica, nuevas opciones de titulación y la vinculación con el posgrado y, la segunda para orientar el enfoque y la perspectiva general del Plan de Estudios que refuerzan y fortalecen el carácter situado y reflexivo de la enseñanza y del aprendizaje, y por último en el cuarto capítulo se describe a detalle el Modelo para la Formación Profesional y el Desarrollo de Competencias del Maestro de Educación Básica, en componentes que van desde sus antecedentes, fundamentos teóricos y el conjunto de ocho competencias base del Perfil del maestro de Educación Básica.

También es relevante señalar que la condición de la investigación es parte de los objetivos de la educación normal, en donde el maestro se permita valorar, reflexionar, criticar y reconstruir su práctica en función de los propósitos institucionales y personales que se le presenten, por ello se concibe como práctica formativa y práctica especializada.

# CAPÍTULO IV

LA PLANEACIÓN Y SU  
CONCEPTUALIZACIÓN EN EL CAMPO DE  
LA FORMACIÓN DOCENTE

## CAPÍTULO IV

### LA PLANEACIÓN Y SU CONCEPTUALIZACIÓN EN EL CAMPO DE LA FORMACIÓN DOCENTE

*La mayoría de los que planean creen que un plan es una agregación de soluciones para cada integrante en un grupo de problemas (amenazas y oportunidades), los cuales son enfrentados independientemente.*

**Russell L. Ackoff**

Hay una alegoría a la planeación que hace José Saramago (2001) en la colección de textos breves *El equipaje del viajero*, específicamente en la Carta a Josefa, mi abuela, que dice:

Te tengo delante, y no entiendo. Soy de tu carne y de tu sangre, pero no entiendo. Viniste a este mundo y no te has preocupado por saber qué es el mundo. Llegas al final de tu vida, y el mundo es aún para ti lo que era cuando naciste: una interrogación, un misterio inaccesible, algo que no forma parte de tu herencia: quinientas palabras, huerto al que en cinco minutos se da la vuelta, una casa de tejas y el suelo de tierra apisonada (Saramago, 2001: 30).

En este párrafo narrativo podemos identificar lo que Ackoff (1983) refiere como orientaciones temporales<sup>1</sup> para las diferentes tipologías de planeación que podemos reconocerlas como formas de pensamiento desde las cuales se emprenden las diversas acciones de una planeación. Entonces la forma en que concebimos determinada realidad es como encaminamos los esfuerzos para abordarla, si ese

---

<sup>1</sup> Las orientaciones temporales que señala Ackoff (1983) son: el reactivismo, el inactivismo, el preactivismo y el interactivismo. El reactivismo tiene la perspectiva de que no les satisfacen las cosas tal como están, ni el modo en que ocurren y prefieren las cosas tal como una vez estuvieron; el inactivismo refiere que se está satisfecho con las cosas tal como están y que no quieren regresar al pasado y no les agradan las formas como están evolucionando las cosas, por lo que tratan de impedir el cambio, se basa en los objetivos de sobrevivencia y estabilidad; los preactivos creen que el futuro será mejor que el presente y buscan acelerar el cambio para explotar las oportunidades que traiga, por último esta el interactivismo, cuyos partidarios creen que el futuro puede ser influenciado por lo que uno hace y por lo que los demás hacen, entonces el futuro esta sujeto a creación. Y entonces las planeación es el diseño de un futuro deseable de la invención de los métodos para llegar a él (Ackoff, 1983: 73-87).

pensar es creativo, pues buscamos alternativas poco convencionales, si es conservador las recreamos en relación para que las cosas se mantengan en un estado y no altere las condiciones que favorecen a lo que estamos acostumbrados a hacer, en fin, nos pareciera que la vida de los otros es inmutable y repetida, mientras estamos en un vertiginoso cambio permanente, pero es tan sólo la orientación temporal que explica en el caso de la abuela que se lleva la vida en un escenario lleno de certidumbre y confianza, en el cual el día que le viene será igual al anterior, representa una postura que se ubica en el *preactivismo* de la planeación de su vida, en comparación de la postura *interactivista* que adopta el relator al increparle cambios que no desea, por no entenderlos al preferir mantenerse en el objetivo de la supervivencia en la existencia inmutable y estable que ofrece el *inactivismo*.

De la misma forma en que se ha realizado el acercamiento a las orientaciones temporales de la planeación, en este capítulo también se propicia una aproximación a sus diferentes enfoques y en especial al estratégico para orientarlo dentro del ámbito educativo en el campo de la formación docente, particularmente en la que se ofrece en la BENM con todos sus indicativos institucionales para argumentar una propuesta con la que se recupera el trayecto formativo inicial del Licenciado en Educación Primaria del Plan 1997.

#### 4.1. Concepto de planeación

Uno de los criterios que nos guían para tomar decisiones en nuestra vida, es la visualización de un futuro inmediato deseable, que para lograrlo, ponemos en juego todos aquellos recursos con los que contamos para posibilitar que se haga realidad.

De la misma forma, para definir a la planeación tenemos que dirigir nuestros esfuerzos a obtener lo deseable o evitar lo indeseable en un esfuerzo por controlar el futuro mediante la toma de decisiones anticipatorias con las que se puedan integrar armónicamente el presente con el futuro.

A la planeación le concierne el presente y es por eso, que todos los esfuerzos por diseñar actividades que implican obtener lo deseable y evitar lo indeseable, están encaminadas a controlar desde esta posición lo que favorezca para los deseos o los

intereses de quienes van moldeando un modelo determinado, porque es mediante decisiones la forma en la que se provocan cambios y creaciones intencionales que se circunscriben en la idea que implica una visión dinámica de la realidad y donde se pueden ver determinados sucesos que se derivan de esa extensión anticipatoria del futuro (Sachs, 1980).

Para definir el concepto de planeación existen diversas acepciones que implican expresiones generalizadas, pero el acercamiento casi obligado es lo que señala Prawda (1985) como:

... un proceso anticipatorio de asignación de recursos para el logro de fines determinados. Planear es decidir en el presente las acciones que se ejecutarán en el futuro para realizar propósitos preestablecidos (Prawda, 1985: 23).

Porque dentro de los elementos sustanciales que la definen, se identifica el sentido de proceso, el cual se interpreta como una condición de que no hay nada acabado, que las cosas se mantiene en una construcción permanente, y que están en un transito donde suceden infinidad de eventos que se traducen en relevantes para lo fines que se persiguen.

Es en esa apreciación, donde se interpreta que no sólo son importantes los resultados, sino que es relevante también la integración de lineamientos que permiten la construcción y la realización de las diferentes acciones participativas de interacción dinámica entre la formulación y los logros que de la planeación se deriven.

Esos momentos del proceso anticipatorio se conocen como fases subsecuentes, que tienen la función de darle continuidad a las actividades y que se ajustan de acuerdo a la organización que se tenga y de los recursos con los que se disponga para poder implementar acciones con las cuales se va pretendiendo aminorar los efectos indeseables en relación a los deseables y de aprovechar las condiciones del contexto económico, político y social de donde se este realizando la planeación, así como, las variables e indicadores que se presentan en determinadas

coyunturas que pudieran en un momento dado impedir el ejercicio del proceso en un probable escenario no previsto.

En este sentido, es relevante destacar que los actores que participan en determinada realidad social donde se está llevando a cabo la planeación, juegan un papel fundamental, porque son esas personas, quienes intervienen en el proceso las que están interactuando de manera determinante en los futuros factibles y deseables de la planeación, por lo que dependerá también de la racionalidad que cada uno de ellos posea, el tipo y la forma en que tomen sus decisiones que a su vez van a ir modelando la formulación de los problemas susceptibles de intervención y de la determinación de los medios que van implantando su solución.

Entre las características de la planeación están, el principio orientador indicativo y que es iterativa, prospectiva, integral, opcional y operativa.

El principio orientador indicativo por lo general se ajusta a lo que se considera acorde a las características propias de la naturaleza y problemática del compromiso que se adopte, y que se proyecta para ser cumplido en objetivos y propósitos. Es iterativa, cuando se percibe acorde a la relación que existe entre la evaluación de los resultados con los cambios que permiten irse permeando en el contexto socio-histórico del objeto propio de estudio, con las orientaciones que generan de manera permanente las acciones que son las más pertinentes en ese momento. Tiene el sentido de la prospectiva cuando se considera que el futuro viable puede ser ordenado y dosificado en acciones de referencia productiva. Es integral por sumar esfuerzos para conjuntar congruencias entre todos los componentes del proceso. Es opcional, cuando se prevén acciones alternativas para superar situaciones cambiantes que pueden afectar el desarrollo de los planes. Y es operativa en su acción de impactar con la toma de decisiones en el quehacer y marco del objeto de ser planificado, desarrollando equilibrios y coordinaciones encaminadas a eficientar los recursos y obtener beneficios genéricos (ANUIES, 2004).

La planeación es el requerimiento indispensable para orientar las acciones hacia un sentido predictivo del futuro aún inexistente, pero posible de ser construido, y orientado.

... como práctica histórica, y como una serie de aproximaciones permanentes que el hombre elige para ser mejor, (...) que basa su actuar en la regulación reflexiva y sistemática de sus acciones concretas, en contextos inciertos y diversos, irregulares y temporalmente interactuantes entre futuros y presentes (Hernández, 2006: 77).

Sin perder el sentido que tiene la planeación como proceso, la formulación de un plan se concibe como un conjunto de técnicas y metodologías necesarias para el logro de sus objetivos y metas, dentro de sus respectivas dimensiones políticas, económicas, sociales; por lo que se ejerce desde dos aplicaciones, la macroplaneación que se establece en una problemática integral enfocada a distintos ámbitos, sean estos nacionales, regionales o estatales; y la microplaneación que atiende situaciones o problemas particulares en el ámbito educativo para concretar acciones a nivel de una localidad o entidad administrativa escolar pero sin perder el amparo de un macroplán educativo (Prawda, 1985).

Dentro de la macroplaneación el diseño del futuro puede hacerse desde tres clase de planificación: retrospectiva, prospectiva y circunspectiva, la primera se plantea a partir del análisis crítico de lo que ha sucedido en el pasado (orígenes, desarrollo, implicaciones e incluso ciclos que se llegan a completar y repetir periódicamente), por lo que este tipo de planeación se le llama determinista y probabilística, toda vez que sus fundamentos son constantes históricas clasificadas y temporalizadas. En la segunda, tiene un carácter holista al tomar en cuenta la diversidad del contexto para marcar decisiones en la dirección del futuro en el ámbito de planeación en un ideal de un escenario deseable y probable, y donde juegan un papel determinante el diseños de las estrategias para la realización del escenario elaborado, y para el último tipo de planeación, en la concepción circunspectiva, se considera al hoy, al ahora, como factor suficiente para el ejercicio-de la planeación, que se apoya en el escepticismo pragmático, que aprovecha las condiciones sociopolíticas como medio propicio para planear (Godfeder, 1998).

En la condición de la microplaneación y en especial de la enseñanza, se emprende una descripción de situaciones internas y externas enfocadas al aprendizaje como razón insoslayable de las estrategias de enseñanza implementadas en la planeación educativa, en relación a esto, se propone una planeación estratégica para

realizar diseño de proyectos de intervención fundamentados por el modelo de competencias y aprendizajes situados.

#### 4.2. Planeación escolar

En el Sistema Educativo Nacional las decisiones políticas aplicadas para dinamizar la estructura de los niveles y lograr un funcionamiento en los ciclos escolares, requiere de una planeación en donde se relacionan funciones de presupuesto, formación, motivación, organización, estructuras, sistemas de control y evaluación.

Si la planeación es el proceso que tiene como finalidad última la elaboración de un plan, para lo cual se requiere de métodos, técnicas y procedimientos, y su trabajo se constituye a través de objetivos y metas que, de manera inevitable, tienen su referente político; entonces le corresponde al planificador disponer conforme a la realidad de la organización escolar, la selección cuidadosa de prioridades de desarrollo económico-social, relación entre metas, objetivos, políticas, prescripción de estrategias y la viabilidad política, como sus principales características (Godfeder, 1998).

El currículo refleja para la planeación ser la herramienta fundamental para determinar la distribución territorial de recursos educativos y de la disposición de mecanismos de planificación participativa que favorezcan el conocimiento de cada estructura en cada centro educativo, por lo que se requiere para la planificación escolar elementos como los datos demográficos, tasas de escolaridad, índices educativos de la sociedad, distribución geográfica de los bienes educativos, necesidades curriculares y demandas del sistema productivo (Gairín, 2001).

La planeación escolar puede entenderse entonces como la acción emprendida por los sujetos y grupos educativos; representa la intervención de los colectivos de las comunidades educativas, que ponen en acción los procesos en donde están implícitos recursos para afrontar situaciones, formular y articular metas y objetivos, proyectar soluciones alternativas, así como predecir su impacto, diseñar alternativas de acción para hacer realidad los logros, valorarlas, comprobarlas y programarlas para la práctica.

En la Escuela Primaria, la planeación escolar se va constituyendo para ser representada como esquemas básicos del programa educativo del Plan de Estudios vigente, en donde la estructura de secuencias didácticas se va articulando con las competencias que se plantean desarrollar, los aprendizajes esperados que los alumnos tienen que aprender, las características de los contenidos y la naturaleza de los objetivos. Así entonces, la planeación de una unidad o bloque de alguna asignatura de los Programas de Educación Primaria, representa una labor mucho más compleja que la selección de temas, exige una determinada metodología y una clara comprensión del significado de los componentes que integran la estructura, la actitud crítica, la selección y la integración de los contenidos, conductas, medios y modos de acción, el logro de los objetivos generales y específicos de cada unidad, la puesta en marcha de las estrategias generales y específicas (Lafourcade, 1999).

En el campo de la formación docente también dependerá del diseño, manejo y ejecución estrategias que se tengan en la planeación para organizar y considerar las actividades escolares para optimizar el proceso educativo que favorezca la construcción del conocimiento de los docentes en formación en el espacio áulico de la normal y en los espacios de la práctica formativa en contextos reales de aprendizaje.

En cuanto a la condición de los formadores en la BENM, no es ajeno que se observe la improvisación como una práctica que se advierte por la confianza que se genera por el dominio de los contenidos y la planeación se reduce como un requerimiento administrativo en vez de constituirse como parte de su actividad para orientar los procesos de enseñanza-aprendizaje a la formación con la utilización de mecanismos evaluativos para orientarlos, ante esto la planeación se abre a una tendencia de formación intelectual del docente para la incentivación de la conciencia crítica, innovación, reflexión sobre la práctica educativa y en la adquisición de elementos teóricos y metodológicos para confrontar la realidad educativa y la participación en el diseño.

Desde esta mirada la planeación educativa debe pasar de la práctica cuantitativa que impera por las exigencias neoliberales a la de los esfuerzos que se derivan de la realidad social, donde sea posible la práctica política de planes de

carácter nacional, estatal o regional encaminados a satisfacer las necesidades y salvaguarde proyectos de trascendencia para el país (Aguilar, 2009).

De lo anterior se desprende el establecimiento de elaborar una planeación estratégica para integrar proyectos de intervención pedagógica como una propuesta que tuvo que articularse con las prácticas reales de los docentes en formación del grupo 4° “1” de la BENM, con la intención de recuperar la formación inicial del ser docente de Educación Primaria en un proceso de construcción de saberes disciplinarios y didácticos y la práctica académica, que se ven sintetizados al elaborar el informe de la aplicación del proyecto de intervención y se argumenta en el documento recepcional para culminar con la titulación.

#### 4.3. Los tipos de planeación escolar

La planeación escolar definida como una actividad deliberada, consistente en desarrollar un conjunto de posibles acciones adecuadamente articuladas para alcanzar un conjunto de metas, y responder a determinadas perspectivas

1. Para pensar en el futuro,
2. Actuar sobre el futuro y llegar a controlarlo,
3. Para tomar decisiones
4. Como procedimiento formalizado para producir un resultado definido (González, 2007: 208).

Representa un conjunto de acciones que permiten la adaptación a cada situación concreta que vaya surgiendo, para que mediante estrategias vayan dando respuestas al entorno cambiante de la sociedad, para ello, se describen diferentes tipos de planeación con las cuales son factibles desarrollar proyectos de intervención pedagógica, como la planeación tradicional, estratégica, constructivista y global u holística.

La **planeación tradicional** está reforzada con

... las teorías antiguas de enseñanza-aprendizaje que ponen en relieve particularmente las condiciones externas del aprendizaje conforme a los principios de contigüidad, repetición y reforzamiento (Gagné, 2004: 28).

Porque lo que orienta a este tipo de planeación es lo conductista, donde los alumnos son pasivos, receptivos y mecanicistas, sólo esperan recibir el conocimiento ya elaborado y repetir una serie de datos que el maestro impone con su forma de enseñar.

En este sentido José Antonio Aguilar (2009), propone que para obtener mejores resultados con la planeación en cualquier tipo de organización o nivel, se tienen que ajustar a una metodología básica con las siguientes etapas:

- a. Análisis situacional: Elemento central lo constituye el diagnóstico operacional, que busca proporcionar a los responsables de la dirección de las instituciones educativas una guía para la autoevaluación que facilite el conocer el nivel de eficiencia con que se está operando, así como las principales deficiencias que limitan esta operación; otro elemento es el pronóstico que permite, con base en los resultados del diagnóstico estimar los efectos que los problemas pueden tener en el futuro, de seguir un curso tal como hasta ese momento, así como el efecto de acontecimientos previsibles que pueden agravar o reducir las manifestaciones de dichos problemas.
- b. Determinación de objetivos: Si el diagnóstico nos indica como se encuentra la escuela, los objetivos refiere a donde se dirigen las acciones y a dónde queremos estar al fines de éstas. Para fines operativos los objetivos se deben desglosar en metas, que se entiende como el resultado cuantificado que debe alcanzarse en un periodo determinado, tomando en cuenta, medidas de desempeño cualitativas y cuantitativas en los recursos, tiempos, calidades, costos, productos, etc.
- c. Plan de acción: Es el documento que permite canalizar los esfuerzos de los miembros de la institución a la solución de las principales deficiencias detectadas en el diagnóstico operacional. El plan se enuncia con una explicación concreta, realista y detallada de lo que hay que hacer, de cómo hacerlo y de quien, cuándo y con qué se hará para alcanzar metas precisas. Es indispensable para la elaboración de un plan de acción, tener como base el correcto conocimiento de los problemas y de las condiciones que en ellos inciden.
- d. Planeación del control: La consecución de los objetivos establecidos en la planeación se lleva a cabo mediante la acción ejecutiva de llevar a la realidad los planes, son los resultados que se obtengan al aplicarlos que determinaran si se han cumplido o no los objetivos, el planear un control es con la premisa de llevar un seguimiento de la planeación, para ello se requiere tener como base de medición las metas de manera cuantificadas y precisas; establecer estándares de control, como medidas de eficiencia necesarias para mantener en acción los objetivos; y la definición de instrumentos de medición y de los responsables para ejecutarla, el modo de presentar los informes y las acciones que se tendrán que implementar para ejercerlas (Aguilar, 2009: 28-30).

Esta forma prescriptiva para realizar la planeación se orienta dentro de esta perspectiva tradicional, con la que se afronta la necesidad de describir objetivos que representen información, habilidades intelectuales, estrategias cognoscitivas, actitudes, destrezas, habilidades, valores y otras categorías donde entran en juego los recursos, materiales didácticos, métodos y procesos de evaluación, pero en el nivel conceptual y referencial, para el dominio de información bajo un esquema memorístico.

Se percibe también su condición adaptativa-reactiva de este tipo de planeación, porque las metas de trabajo se van presentando en la marcha y en contraste a las problemáticas, además de generalizar procesos, sin relevancia a las particularidades específicas, ya que la planeación va siendo moldeada conforme se presentan las circunstancias, en un carácter inmediatista, por basarse en patrones que le proporciona una experiencia poco ajustada a la realidad educativa.

En contrapartida a esta percepción, están aquellas que son consideradas como modernas, que dan una atención individualizada a las problemáticas que se presentan en el contexto, que se encaminan a brindar procesos interiorizados para que se alcancen aprendizajes situados, en donde esté la influencia del acto de aprender acorde a las condiciones internas de los alumnos, donde las habilidades, deficiencias y capacidades necesarias para diseñar el esfuerzo educativo de enseñar sean identificadas desde el diagnóstico, que otros tipos de planeación aplican.

En lo que respecta a la **planeación estratégica**, a pesar de constituirse como una herramienta administrativa ésta tiene como característica general, que se encuentra proyectada al logro de los objetivos institucionales, y tiene como finalidad básica el establecimiento de guías generales de acción de la misma, al implementarse como mecanismos orientador del orden organizacional que a través de la creación de la misión, visión, objetivos estratégicos, estrategias y metas, le otorga un sentido al desarrollo de las acciones, grupos y departamentos de las organizaciones. Este tipo de planeación se concibe como un proceso que consiste en decidir sobre los objetivos de una organización, sobre los recursos que serán utilizados, y las políticas generales que orientarán la adquisición y administración de tales recursos, toda vez que se considera a la institución como una entidad total. Sus

características más importantes están en ser original al momento de ser fuente de planes específicos subsecuentes, se puede conducir en niveles jerárquicos de dirección, tiene un marco referencial general para toda la organización, maneja información externa, afronta niveles de incertidumbre con otros tipos de planeación, cubre amplios periodos, sus lineamientos son muy detallados y su parámetro principal es la efectividad (Castrejón et. al, 1997).

Para alcanzar las metas que se requieren en la organización institucional, se establece una estructura que se enfoca a conciliar los esfuerzos de sus integrantes en determinadas áreas para su óptimo funcionamiento y eficiente aplicación de los recursos disponibles.

La planeación estratégica es el proceso de formulación e implementación de una estrategia y los elementos que la hacen factible, constituye a los procesos de los que depende la formulación de un plan estratégico para operativizar la estrategia o ponerla en práctica, vinculada con dos puntualizaciones:

1. La elaboración de una estrategia puede ser considerada como proceso de planificación. A fin de cuentas, la elaboración de estrategias puede también considerarse ligada, como la planeación, a las interrelaciones que se establecen entre una serie de decisiones donde el futuro sobra relevancia, e incluso a la integración de estas decisiones a través de un proceso formalizado que permite, formalmente, la equiparación a la toma de una única decisión: la elección de una estrategia en un determinado momento. Pero hay que tener presente que, en todo caso, el proceso de planeación representa tan sólo una manera de concebir la elaboración de estrategias, entre las diversas que cabe identificar.
2. La elaboración de una estrategia no viene exclusivamente determinada por la planeación estratégica. Ésta no es la única fuente, sino que, por el contrario, es una más de entre las muchas disponibles, algunas de las cuales ni siquiera tendrán un carácter planificado (González, 2007: 218).

La planeación estratégica tiene un esfuerzo táctico y operativo, para la elaboración de un plan que permita plasmar las estrategias elegidas, una vez definidas y concretadas en dos visiones; una que establezca lo que se va a lograr, es decir, los resultados deseados a corto plazo que incidan positivamente en el aprendizaje de los alumnos, y la otra, de cómo se van a conseguir los resultados, mediante los procesos y los recursos que permitirán su realización. Existe un esquema jerárquico de la planeación en las concepciones de la estrategia, por ellos,

su concepción no debe reducirse a la producción de un plan, ni quedar supeditada al empleo de un determinado procedimiento, con una rigidez excesiva, porque restringirá y privará de oportunidades a la organización escolar.

Es por ello que existió un debate entre el discurso y la práctica de la planeación estratégica al momento de institucionalizarse, porque mientras las organizaciones tenían la respuesta al tener la dirección de varias alternativas posibles se enfrentaron a lo operativo cuando los individuos veían mejoras al aplicarlas, entonces ¿Cómo captar su energía para aprovecharla y establecer un rumbo más eficiente?, a lo que se ha identificado como pensamiento estratégico, en el sentido de alejarse de la percepción de que la planeación estratégica es solamente una programación de planes en un sentido prescriptivo, si no se consideraba el ambiente de la organización, bajo la lógica de que ya no debe existir una separación entre concepción y ejecución, porque los que conciben el plan estratégico son los que lo deben llevar a cabo, en la constante de que la planeación estratégica es una práctica política-cultural y no solamente una herramienta de técnica administrativa.

La **planeación constructivista** es otra alternativa del esfuerzo de planeación sin que pierda el sentido de proceso y no una simple tarea para llegar a un hecho concreto es la planeación de acuerdo al *enfoque constructivista*.<sup>2</sup> El nuevo Plan y Programas de Estudio 2009 de la Educación Primaria, exigen la orientación con base a esta corriente que en el contexto psicológico de Vigotsky (1995) aprecia que la evolución humana es un producto de la actividad socialmente significativa generadora de conciencia. Según este autor, las funciones mentales superiores del ser humano deben considerarse productos de una actividad mediada, es la clave de su teoría del contexto socio-histórico-cultural, en que los mediadores, llámense estos maestros, padres, amigos, libros, películas, y otros que realicen en su papel el desempeño de instrumentos psicológicos, considerando a estos como los que poseen una orientación interna que transforma las aptitudes y destrezas de la naturaleza humana en funciones mentales superiores mediante la internalización, el

---

<sup>2</sup> Unificando las diferentes aportaciones de autores como Vigotsky, Piaget, Maturana y Ausubel, tendremos que el enfoque constructivista propone que el individuo construye por sí mismo sus esquemas cognitivos y sociales el comportamiento, así como los afectivos de acuerdo a la interacción que éste tenga con su ambiente y su propia disposición interna (Díaz Barriga, 2003: 27).

cual, a su vez, es un proceso de transformación de las acciones externas en funciones psicológicas internas; y medios de comunicación interpersonal. Refiere también esta corriente que la nueva aproximación evolutiva debe construirse sobre tres conceptos: las funciones mentales superiores, el desarrollo cultural y el control de los procesos personales de comportamiento, es decir, se basa la transformación de las funciones naturales en funciones culturales bajo la influencia de los instrumentos psicológicos manifestados en la interrelación entre el pensamiento y el lenguaje (Vygotsky, 1995).

Si bien el constructivismo refiere que el conocimiento se construye sobre los datos de la experiencia aplicando reglas que proceden de estructuras innatas que da lugar a la creación de esquemas y organizaciones conceptuales de los contenidos empíricos, la planeación acorde a este enfoque reconoce la función del desarrollo evolutivo de los individuos y la adquisición de las funciones mentales superiores a través de las interacciones sociales; es decir, la adquisición del aprendizaje mediante mecanismos de autorregulación o esquemas reguladores conducentes al equilibrio de lo orgánico y de lo mental mediante procesos de asimilación y acomodación, en la concepción de Piaget que concibe al organismo como activo e interactivo, con la capacidad de adquirir nuevos aprendizajes al margen de mecanismos estrictamente ambientales o innatos; así mismo, con la percepción de Vygotsky basada en la identificación de las relaciones sociales, de trabajo y de producción constituyen la base en la aparición de nuevas organizaciones mentales (Guerrero, 2006).

En lo que respecta a la planeación holística o global, se explica a partir del enfoque globalizador<sup>3</sup> en el sentido que Antoni Zabala lo expresa, como una perspectiva globalizadora que no se considera como una técnica didáctica, sino como una actitud frente al proceso de enseñanza. Primero, se reflexiona en torno a los criterios que vienen dados por las mismas fuentes que informan el currículum; las consideraciones sociológicas, epistemológicas y psicopedagógicas. En la segunda

---

<sup>3</sup> Los métodos globalizados y el enfoque globalizador, que son conceptos únicamente ligados al a educación; el primero alude a métodos de enseñanza completos y el segundo, a una forma y actitud de concebir la enseñanza y de aproximarse al hecho educativo (Zabala, 1999: 23).

parte, se aclaran algunos malentendidos referidos a la globalización y a la interdisciplinariedad (Zabala, 1999).

En esta ésta expresión Antoni Zabala (1999) señala que,

... el conocimiento de la realidad constituye un proceso activo a través del cual el sujeto logra interpretar parcelas de la misma, establecer relaciones, atribuirle significados. Se trata de un proceso global en el que el individuo, a partir de sus conocimientos previos, del bagaje que ya posee, que puede ser considerado como el conjunto de los «esquemas de conocimiento» que forman la estructura cognoscitiva del que aprende, construye significados sobre esa realidad o sobre alguna de sus partes. En la secuencia descrita, dichos esquemas de conocimiento se modifican constantemente, se hacen más complejos y establecen nuevas relaciones entre ellos como consecuencia de las informaciones que van siendo incorporadas. Esto, a su vez, repercute en la posibilidad de abordar parcelas nuevas y progresivamente más complejas de la realidad, puesto que los instrumentos cognoscitivos de que se dispone son cada vez más poderosos, permitiendo la comprensión de fenómenos y relaciones de índole diversa (Zabala, 1999: 23).

Un proceso de estas características, que exige una actividad mental intensa por parte de quien la lleva a cabo, conlleva unas ciertas condiciones, donde el objeto de conocimiento, sea claro y coherente, y la persona pueda atribuirle significado, pero también, es indispensable los conocimientos previos para que sea posible dicha construcción.

En la planeación se deben tomar en cuenta estos elementos, donde es necesario encontrar sentido a las actividades de enseñanza y aprendizaje, estar motivado para aprender y sentir interés por realizar el esfuerzo que supone la construcción de significados. La motivación y el interés en el ámbito escolar se encuentran muy relacionados con factores personales e indudablemente, con factores interpersonales, en los que destaca la importancia de las relaciones afectivas. Por otra parte, influye también la manera de presentar los contenidos que han de ser objeto de aprendizaje y las actividades diseñadas para ello.

La adopción de enfoques globalizadores, que enfatizan la detección de problemas interesantes y la búsqueda activa de soluciones, mediante una planeación didáctica o escolar, presenta que la motivación en el alumno para involucrarse en un proceso dinámico y complejo que permita un aprendizaje tan significativo como sea posible; en relación a esto el aprendizaje significativo es un aprendizaje globalizado,

ya que éste posibilita la formación de un mayor número de relaciones entre el nuevo contenido de aprendizaje y la estructura cognoscitiva del alumno.

Entonces la planeación se constituye desde estos términos, como un proceso de reflexión sobre las acciones que parten de un presente conocido para irlo orientando a un futuro deseado, mediante la orientación de una secuencia de decisiones. Son estas formas y actitudes de cómo se concibe la planeación la que selecciona opciones de operación de un proceso que consta de etapas sucesivas e interrelacionadas más allá de planes de acción y ejercerlos, refiere a la concepción de enfoques que en un connotación más amplia son los principios que dan la creación de la planeación al racionalizar, preveer y facilitar la creatividad conforme a los requerimientos de la institución de la aplicación de un proceso como opciones variables y recursos.

#### 4.4. Enfoques de planeación

Los enfoques “son actitudes y formas de pensamiento radicado” (Biggs, 2005: 76) en un proceso con el cual afrontamos la comprensión de la información para transformarla en aprendizaje. Son perspectivas que cambian lo que pensamos de manera decisiva, son formas de reaccionar al ambiente y a los diferentes factores escolares que pueden ser el currículum, la evaluación y los métodos de enseñanza en relación a planteamientos o problemas, que están determinados por el Plan de Estudios o los contextos que determinan la adquisición de los saberes convencionales.

Los enfoques, se pueden clasificar en dos tipos, los que llevan a un aprendizaje superficial y los que lo hacen hacia uno profundo. Si entendemos que el conocimiento<sup>4</sup> es el objeto de la comprensión, también éste requiere de diversos

---

<sup>4</sup> Cuando el conocimiento es declarativo o proposicional se refiere al saber sobre las cosas o saber qué, esos conocimientos de contenidos aumenta gracias a la investigación, no a la experiencia personal. Se trata de un saber público, sometido a reglas de comprobación que lo hacen verificable, replicable y lógicamente consistente, es lo que está en las bibliotecas y libros de texto y es lo que los profesores declaran en las clases magistrales, la comprensión que consignan los estudiantes de estos conocimientos puede comprobarse pidiéndoles que lo declaren, con sus propias palabras y poniendo sus propios ejemplos. El conocimiento funcional se basa en la idea de actuaciones fundamentadas en

niveles en relación a los enfoques que se requieren para su atención. Por ejemplo, si es un conocimiento declarativo, requieren de un enfoque superficial, pero si se refiere de un conocimiento funcional que se basa en actuaciones fundamentadas en la comprensión, donde se necesita de un sólido fundamento de conocimientos declarativos, procedimentales y condicionales, entonces se aplica un enfoque profundo.

Si la planeación como un instrumento, que se convierte en un factor gradual de cambio, para crear las condiciones para afectar el presente y comprometer el futuro, requiere incorporar estructuras para el diseño y ejecución de un plan determinado y adaptar un modelo de planeación como posibilidades de realización, necesita de enfoques, con los cuales se describen y se hacen explícitos.

Para Taborga (1980), los enfoques son maneras de observar y analizar los puntos esenciales de un problema o asunto para tratarlo o resolverlo acertadamente, señala tres elementos constitutivos, el sujeto que observa y analiza, la materia, objeto de observación y análisis, conformada por los problemas y asuntos, y el objetivo que se busca, que consiste en tratar o resolver acertadamente el problema o asunto. En relación a la planeación, el enfoque puede variar en función de las características o de la situación que tengan los elementos constitutivos.

Hay tantos enfoques como supuestos de disconformidad<sup>5</sup> con algún aspecto de la realidad presente o futura existen, porque la intención de un enfoque esta en cambiar la realidad en el aspecto que motiva el desacuerdo, haciendo explicito el propósito que se persigue y el análisis para efectuar la tarea.

---

la comprensión. Estos conocimientos están en la experiencia del aprendiz, que puede poner a trabajar el conocimiento declarativo resolviendo problemas, diseñando edificios, planificando la enseñanza o practicando la cirugía. El conocimiento funcional requiere un sólido fundamento de conocimientos declarativos, al menos en el nivel relacional, pero también implica saber cómo hacer las cosas, cómo desarrollar procedimientos o aplicar destrezas (conocimientos procedimental) y cuándo hacer estas cosas y por qué (conocimiento condicional). El conocimiento procedimental está basado por sí en destreza y carece de fundamentos declarativos de nivel superior, se trata de seguir al pie de la letra las secuencias y acciones, saber qué hacer cuando se presenta una determinada situación, tener las competencias necesarias. El conocimiento condicional incluye el conocimiento procedimental y el declarativo de orden superior en un nivel teórico, de manera que el sujeto sepa cuándo, por qué y en qué condiciones se debe hacer esto y no lo otro. La combinación transforma el conocimiento procedimental en funcional, que es flexible y de gran alcance (Biggs, 2005: 79).

<sup>5</sup> Esta disconformidad puede abarcar una gama conceptual muy amplia, desde considerar negativa la realidad, hasta conceptualizarla positiva, pero perfectible. Esta disconformidad lleva implícitos determinados valores y se funda en cierto grado de conocimiento de la realidad (Taborga, 1980: 63).

De acuerdo a estos criterios, para Tomás Miklos (2004) existen cinco enfoques, que orientar la planeación en las organizaciones e instituciones escolares, los cuales son: Incrementalismo inconexo, exploración mixta, racional, normativa, transactiva y participativa.

El incrementalismo inconexo tiene como principales representantes a Braybrooke y Lindblom y surge como crítica a la planeación racional comprensiva, porque representa una estrategia en la toma de decisiones en una organización que se encuentra parcializada y fragmentada en diversos grupos y en la que no es posible centralizar las decisiones.

La exploración mixta requiere del conocimiento de la complejidad y turbulencia del entorno, para estar en condiciones para tomar decisiones en cualquier situación con resultado y efectos positivos.

En el enfoque racional destacan tres tipos: optimizante, satisfaciente y comprensivo, el primero supone la instrumentación adecuada y correspondiente a la utilidad máxima de una función que delinea en la medida en que se logran los objetivos. Es satisfaciente al proceder sin información exhaustiva para identificar en forma limitada tanto el abanico de alternativas posibles como al impacto global asociado con cada una de ellas, y es comprensivo al requerir de un amplio y profundo diagnóstico de las circunstancias actuales en virtud de que se propone abarcar todos y cada uno de los elementos de la situación problemática.

El enfoque normativo o llamado también por ideales, tiene una orientación sistemática, participativa y fuertemente orientada hacia el futuro deseado como ideales o fines últimos.

En cuanto al enfoque transactivo identificado también como de innovación o de la investigación-acción, se basa en las ideas del valor de la persona y la reciprocidad, promoviendo el aprendizaje mutuo y efectivo mediante el diálogo, con la finalidad de transformar el conocimiento en acción por medio de una secuencia de relaciones interpersonales.

Y por último, el enfoque participativo, que a pesar de contener diversidad se pueden compartir objetivos comunes, lo que ofrece es la posibilidad de conjugar

valores, el aprendizaje y la acción responsable y compartida por parte de los afectados o usuarios (Miklos, 2004).

Para Prawda (1985) existen cuatro enfoques clásicos en la planeación educativa que son: estimación de demanda social, planeación de recursos humanos, análisis de tasas internas de retorno y análisis de costo-beneficio o costo-efectividad, los tres primeros encajan en la planeación racional comprensiva que abarca todo el conocimiento necesario sobre la situación problemática, teniendo en cuenta todas las metas que persigue el sistema, y el último pertenece a la planeación racional satisfaciente que reconoce las limitaciones del conocimiento que se posee y que tienden a obtener sólo los niveles de satisfacción.

La estimación de demanda social se basa en los pronósticos nacionales de educación, la planeación de recursos humanos estiman estos recursos acorde a lo requerido por los diferentes sectores de la economía del país en función al pronóstico del crecimiento de la economía. El de análisis de tasas internas de retorno su supuesto básico es que la educación genera beneficios al incrementar la productividad de los trabajadores, y es vista como una inversión y por último la de costo-beneficio o costo-efectividad es un procedimiento que se utiliza a nivel micro donde su beneficio no sólo se mide en términos monetarios sino también en medidas que se traducen en una actividad educativa como son las habilidades, destrezas, capacidad, conocimientos, aptitudes o valores en los integrantes de la institución.

En el caso de Friedman (1973) señala dos enfoques (orientaciones o formas de pensar y de realizar la planeación), la asignación o racionalización y la de innovación o cambio. El primero consiste en la asignación de recursos limitados entre usuarios que compiten entre sí por ellos, y se orienta hacia el logro de un futuro factible, que suponen la conservación o mantenimiento del orden constitucional establecido en el sistema. El segundo enfoque se basa en la necesidad de introducir cambios estructurales y cualitativos en los sistemas e instituciones que se definen como futuro deseable, y sus desafíos consisten en identificar y seleccionar estrategias apropiadas para construirlo y en lograr articular compromisos de acción necesarios para su instrumentación oportuna, produciendo transformaciones

estructurales en la orientación de la sociedad para el desarrollo, ya que busca el cambio institucional, se orienta a la acción y moviliza recursos para su realización.

#### 4.5. Planeación institucional

Las diversas concepciones existentes en torno a la planeación muestran que ésta puede ser: estratégica, indicativa, prospectiva, integral, participativa. Sin embargo, sea cual fuere la denominación utilizada, en todos los casos la planeación cuenta con un conjunto de características comunes, como son: un objetivo, un mecanismo para interpretar una realidad actual, y una forma de proyectar un escenario deseado, a partir de lo cual se dirige, organiza y controla el rumbo de un proceso, un plan de trabajo, una institución o hasta un país. Lo importante en todo caso no es la metodología utilizada, sino que el ejercicio de la planeación se asuma con seriedad y que realmente nos conduzca a alcanzar escenarios certeros de acuerdo a nuestros propósitos.

En el caso de la planeación institucional, la cual se entiende como el conjunto de elementos estructurales y funcionales, mediante los cuales se definen, describen, articulan, norman y evalúan los instrumentos necesarios para orientar y fortalecer el quehacer institucional, para lo cual, implica que el sistema debe articular a la planeación, la programación, la presupuestación y la evaluación, con acciones que están encaminadas a alcanzar la misión y la visión de la Institución. En lo que se tiene que articular los planes y proyectos que emprenda la Escuela en el marco de la mejora de la calidad que establecen el Plan y Programas de Estudio vigentes en la escuela.

Si consideramos que la planeación y la evaluación son un sólo proceso, pero por razones prácticas éste se divide en dos momentos: uno que establece un ordenamiento lógico de acciones para alcanzar una situación deseable y factible (planeación); y otro con un sentido crítico y autocrítico que permite retroalimentar al primero (evaluación). Entonces dentro de las instituciones la voluntad de la comunidad es determinante, la suma de voluntades por parte de los miembros de la comunidad de la escuela es un principio fundamental, así que la incorporación del

personal académico y de apoyo y asistencia a la educación en la colaboración con su trabajo y sus aportaciones en las diversas actividades de la escuela es determinante en una planeación institucional.

Lo importante en todo caso no es la metodología utilizada, sino que el ejercicio de la planeación se asuma con seriedad y que realmente conduzca a alcanzar escenarios certeros de acuerdo a nuestros propósitos. Por ello, el modelo de planeación institucional de la Escuela debe conducir a realizar un proceso de reflexión y análisis serio y bien organizado, que permita:

- Identificar las fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas de la Institución.
- Integrar los insumos de la planeación estratégica.
- Precisar los propósitos institucionales (misión, visión, objetivos, valores, principios).
- Alcanzar los objetivos y resultados estratégicos, vinculando para ello los procesos de planeación, programación, presupuestación y evaluación institucionales (UNAM, 2003: 62).

De esta manera, la utilidad de la Planeación Institucional se da en dos sentidos:

1. Debe permitir, mediante la claridad con que se definan los propósitos institucionales, para que la escuela siga la dirección correcta en sus grandes líneas de acción, para cumplir adecuadamente con su función educativa, y
2. Vincular organizadamente la planeación, la programación, la presupuestación y la evaluación del desempeño institucional (UNAM, 2003: 62).

Para definir la organización institucional es indispensable conocer el conjunto de relaciones entre los siguientes elementos: Tipo de organización, el proceso de trabajo que abarque los tipos de insumos, operaciones y transformaciones materializadas en los productos y las eficiencias. La evaluación del desempeño, la estructura formal del sistema que contenga el organigrama formal y la distribución del poder de decisión y participación de los diferentes puestos. La estructura informal del sistema que son las vías paralelas de decisión y de la identificación de grupos de influencia. Las políticas generales de la organización que tienen explícitas las reglas de organización.

Con el establecimiento de las estrategias de la organización institucional se encaminan los esfuerzos a implantar acciones de la estructura organizativa y las

decisiones para distribuir recursos, para lograrlo se consideran dos etapas, una funcional que consiste en la división de la actividad del sistema orientadas a un fin específico, y la estructural que busca diseñar una estructura organizacional donde las funciones se distribuyan en unidades eficientes.

Para recuperar este apartado, es relevante señalar que la planeación es una alternativa de acción en el proceso de desarrollo<sup>6</sup> de un sistema social como lo es la educación, para tomar decisiones de manera anticipada y orientarla hacia un cambio y una dirección que se encuentra determinada por los contextos y los enfoques desde donde se visualizan el sistema educativo (Castrejón, 2007).

#### 4.6. Planeación estratégica

Cuando se establecen los objetivos y metas que una institución desea obtener a largo plazo<sup>7</sup> se están aplicando procesos de planificación estratégica. Pero su viabilidad se da en el momento en que se realiza el análisis de la organización escolar en los aspectos internos con las fortalezas y debilidades, y en los externos que permiten identificar las amenazas y las oportunidades (FODA), y es así, como se pueden comprometer los recursos que serán utilizados, y las políticas generales que orientarán la adquisición y administración de tales recursos, en la adquisición de rendimientos o el control y la evaluación de la gestión institucional.

Es relevante considerar que para realizar el ejercicio de la planeación estratégica se necesita un pensamiento estratégico, cuyo término se entiende como la capacidad para resolver con éxito los problemas en forma individual y colectiva, y de responsabilizarse por los resultados en el futuro. Un pensamiento estratégico se focaliza en examinar la naturaleza, el contexto, el proceso y los factores determinantes de las decisiones alejadas de las rutinarias u operativas, ya que es creativo, sintético, integrador y crítico.

---

<sup>6</sup> El desarrollo es una potencialidad para mejorar (no la mejora en sí) de la calidad o el estándar de vida (Ackoff, 1983: 54).

<sup>7</sup> El largo plazo se define como un periodo que se extiende aproximadamente entre 3 y 5 años hacia el futuro.

Si planificar es aprender y aprender significa aumentar la capacidad de reflexión, entonces el pensamiento estratégico es sistematizar diferentes perspectivas ya que provienen de distintos tipos de conocimiento. Es por ello que la planeación estratégica tiende a crear condiciones imprescindibles para hacer factibles los proyectos institucionales, ya que con ella se pueden modificar los medios existentes que actúan en la realidad escolar, al momento de fijar objetivos y metas de mayor alcance y con ello las posibilidades de éxito, porque el procedimiento estratégico no se superpone a la realidad, sino que emerge de ella.

De acuerdo a Domínguez (2007) la estrategia es un análisis y un propósito de futuro en donde se integra lo económico y lo político-social en un modelo abstracto que responde y reacciona como si fuera la realidad, con el cual se exploran en sus consecuencias para encausarlas hacia objetivos determinados.

#### 4.7. Tendencias de la planeación estratégica en la BENM

La planeación entendida como el proceso anticipatorio mediante el cual se determinan las líneas generales de acción a desarrollar de manera coordinada y sistemática, para alcanzar un escenario factible y deseable en una institución educativa, se puede reconocer en la BENM con el Programa de Fortalecimiento de la Escuela Normal (ProFEN) que tiene un diseño estratégico y se ejecuta como un instrumento para la mejora del quehacer institucional centrado en la formación de docentes. Con la intención de comprender el origen de esta planeación estratégica que tiene la institución, es relevante hacer aclaraciones generales.

Con la firma del Acuerdo para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) en 1992, se sentaron las bases para la transformación de la educación normal. En este marco, en 1996 surgió el Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales (PTFAEN), coordinado por la Dirección General de Normatividad (DGN) de la Secretaría de Educación Pública (SEP), que inicialmente contaba con cuatro líneas de atención prioritaria:

1. Transformación curricular de planes y programas de estudio.

2. Actualización y perfeccionamiento profesional del personal docente de las Escuelas normales.
3. Elaboración de Normas y orientaciones para la gestión institucional y la regulación del trabajo académico.
4. Mejoramiento de la planta física y del equipamiento de las escuelas normales.

Posteriormente se le incorporó la evaluación interna y externa, así como el mejoramiento de la gestión institucional. Si bien el PTFAEN expresaba la decisión política de atender a las escuelas normales como las responsables de la formación inicial de los maestros de educación básica y reconocía la vigencia de la tradición y la identidad del normalismo, al mismo tiempo, señalaba que las funciones académicas de las escuelas normales se habían debilitado y deteriorado significativamente, por lo cual se hacía necesario organizar diferentes acciones para consolidar y mejorar de manera sustancial la vida académica de las escuelas normales.

Con la reestructuración de la SEP, las atribuciones en materia de la educación normal se transfirieron a la Subsecretaría de Educación Superior, creándose en el año 2005, la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) con el propósito, entre otros, de contribuir al mejoramiento del subsistema de educación normal.

Dicha redefinición organizativa generó la posibilidad de fortalecer al Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas (PROMIN), iniciativa que desde el 2002 impulsan de manera coordinada la SEP y la Secretaría de Educación de cada entidad, con la finalidad de contribuir a elevar la calidad en la formación inicial de los docentes, mediante el desarrollo de acciones estratégicas que tengan incidencia en las prácticas académicas y en la gestión de las escuelas normales.

En su primer año de operación (2002) el PROMIN no incorporó a las normales del Distrito Federal, fue en 2003 y 2004 que la ENMJN, la BENM, la ENSM, la ENE y la ESEF entraron a este programa y concretaron cuestiones como Plan de Desarrollo

Institucional, Misión, Diagnóstico, Visión, Líneas de Desarrollo y de Acción, Objetivos y Metas Estratégicas, Estrategias Generales, Proyectos Estratégicos, Plan Anual de Trabajo, Proyectos Específicos.

Para encarar y solventar los retos referidos anteriormente, entre las acciones más relevantes que se emprendieron para mejorar al PROMIN, destacan a partir de 2005, el diseño de orientaciones para que cada entidad formule un Plan Estatal de Fortalecimiento de la Educación Normal (PEFEN), lo cual representa un enriquecimiento al enfoque y a los instrumentos de planeación estratégica del Programa y, principalmente, una mayor participación de las autoridades educativas estatales en la definición de políticas y estrategias estatales para fortalecer tanto a las escuelas normales en lo particular, como al conjunto del sistema de Educación Normal.

Entonces el PEFEN es una estrategia para favorecer, por una parte, la integración y consolidación de un sistema estatal de educación normal de buena calidad en cada entidad federativa; y por la otra, coadyuvar en el mejoramiento de los servicios educativos y de la gestión de las instituciones formadoras de maestros. Con su ejecución se pretende apoyar la transformación y consolidación de las escuelas normales en auténticas instituciones de educación superior y facilitar su integración al sistema de educación superior. Cabe agregar que, el PEFEN se ha constituido, a la vez, como una herramienta para reconocer y alentar el trabajo sobresaliente que realizan las Secretarías Estatales de Educación o su equivalente y las escuelas normales para lograr una formación de calidad en los futuros maestros y, bajo esta perspectiva, asignar recursos de forma diferenciada en correspondencia con los resultados educativos que obtienen y a su desempeño institucional.

El PEFEN en cada entidad se desagrega a través de un Programa de Fortalecimiento de la Gestión Estatal de la Educación Normal (ProGEN) y de Programas de Fortalecimiento de la Escuela Normal (ProFEN). El primero proporciona orientaciones de política para el conjunto del sistema estatal de educación normal, y contribuye con la implementación de proyectos integrales a dar respuesta a problemáticas comunes de las escuelas normales. El segundo lo formula

cada escuela normal con la finalidad de proteger sus fortalezas institucionales y, mediante un proyecto integral articulado, mejorar el desarrollo de las licenciaturas, la formación profesional y el desempeño de sus maestros, así como la organización y el funcionamiento del centro educativo.

La formulación del PEFEN se caracteriza:

- Por ser un proceso conducido por las Secretarías Estatales de Educación o su equivalente de cada estado;
- Por abarcar dos ámbitos de planeación, el estatal y por escuela normal;
- Por ser resultado de una planeación participativa e integral;
- Por sustentarse en una sólida autoevaluación de la educación normal en la entidad,
- Por la definición de políticas y estrategias para orientar el proceso de transformación, y;
- Por centrar la reflexión y la mejora en los aspectos estratégicos que tienen mayor incidencia en la calidad de la educación normal.

El PEFEN 1.0 incorporó la posibilidad de financiar con recursos adicionales acciones de las instancias estatales de los subsistemas de formación docente, de esta manera, en la DGENAM al igual que en las cinco normales públicas del Distrito Federal, se trabajó en el diseño de proyectos académicos y de gestión.

A partir de la construcción del PEFEN 2.0 en 2007, las normales públicas del D.F. y en la DGENAM vieron complicaciones para ejercer los recursos por los trámites burocráticos que se establecían en las Reglas de Operación del PROMIN a pesar de que la DGENAM elaboró una guía metodológica.

La actualización de la planeación en el marco del PEFEN 3.0, dejó de manifiesto el reto permanente del trabajo colegiado asociado a procesos de planeación estratégica propios de otras Instituciones de Educación Superior (IES), que ha sido útil para la reorientación y reordenación del trabajo académico hacia el

fortalecimiento institucional y a la mejora en la calidad de los procesos de formación docente en nuevos y complicados escenarios para la Educación Normal.

La elaboración del PEFEN BIENAL que inicia en el ciclo escolar 2009-2010, ha permitido confirmar el valor que representa para el subsistema formador de docentes del Distrito Federal continuar impulsando el proceso de planeación estratégica participativa como un instrumento efectivo para dirigir el desarrollo académico de las escuelas normales hacia el logro de la capacidad, competitividad e innovación requeridas para repositionarlas como instituciones de educación superior. Uno de los aprendizajes más significativos, es el que se refiere al compromiso asumido por las comunidades de las escuelas normales a través de indicadores en el proceso de autoevaluación, en la definición de las metas compromiso y la elaboración de los proyectos integrales.

El PEFEN 1, 2, y 3 han impulsado una gestión en las escuelas normales del Distrito Federal que ha permitido la creación de las condiciones académicas, organizativas y administrativas para que los docentes que se forman en las mismas alcancen el Perfil de Egreso planteado en el Plan de Estudios vigente.

# CAPÍTULO V

LA PLANEACIÓN ESTRATÉGICA DESDE  
LA DOCENCIA REFLEXIVA PARA LA  
FORMACIÓN INICIAL EN LA BENEMÉRITA  
ESCUELA NACIONAL DE MAESTROS

## CAPÍTULO V

### LA PLANEACIÓN ESTRATÉGICA DESDE LA DOCENCIA REFLEXIVA PARA LA FORMACIÓN INICIAL EN LA BENEMÉRITA ESCUELA NACIONAL DE MAESTROS

*La planeación estratégica coadyuva a lograr el objetivo general del PROMIN: Contribuir a elevar la equidad y mejorar la calidad y pertinencia de la educación superior, en particular el logro y consolidación de la educación normal en cada entidad federativa y el mejoramiento de las instituciones formadoras de maestros que lo integran, mediante el apoyo al desarrollo de los proyectos del ProGEN y los ProFEN en el marco del Plan Estatal de Fortalecimiento de la Educación Normal (PEFEN 2009-2010).*

SEP/DGESPE

La planeación institucional que identifican las necesidades, la filosofía institucional, los fines, objetivos y las metas, para determinar la asignación de los recursos para la ejecución y evaluación de las diversas acciones que se realizan en la BENM, provienen de sus condiciones contextuales. Al ser reconocidas las normales como Instituciones de Educación Superior son evaluadas de manera externa por la Secretaría de Educación Estatal (SEE),<sup>1</sup> la Subsecretaría de Educación Superior (SES), la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE), la Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio (DGENAM) y de manera interna por la Unidad de Planeación de la institución.

En el entendido de que la BENM debe constituirse en comunidad académica, donde se hagan realidad aquellos fundamentos que dan sustento al PELEP '97 en cuanto a la teoría, los procesos de adquisición de aprendizaje y las metodologías que parten del conocimiento que se funda en la práctica pedagógica reflexionada en contextos reales, se tienen que generar posibilidades de interacción, análisis e

---

<sup>1</sup> En el caso del Distrito Federal es la Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal (SSEDF).

interpretación de la realidad social situada en objetos de estudio y ambientes formativos, diseñados desde una planeación estratégica institucional que potencialice las funciones sustantivas de docencia, investigación y extensión que como institución de educación superior tiene.

Para lograrlo se requiere que cada maestro de la BENM asuma responsablemente el proceso de resignificación que en términos estratégicos se define como un profesional de la educación dedicado a la tarea de formar docentes para la Educación Primaria, que se considere como constructor de pedagogía, líder, investigador de su propia práctica y propiciador de la reflexión en él mismo como en sus docentes en formación, que sea promotor de su valoración como agente de cambio y buscador incansable del saber pedagógico, que refuerce el sentido de la Escuela Normal para que ésta no pierda su naturaleza institucional y persista respondiendo a las exigencias temporales de la realidad social y las aspiraciones del ideario que se consagra en el artículo tercero constitucional, sin perder la visión única que establece la autoridad oficial que es la Secretaría de Educación Pública (SEP) a través de los canales verticales dentro de la administración federal que la encaminan al establecimiento de la misión y visión institucional para el logro de objetivos, y metas coherente con el Sistema Educativo Nacional.

En este marco referencial, sirve como preambulo para describir el contenido del último apartado, donde se abordan temáticas que precisan una propuesta para la formación inicial de docentes para la Educación Primaria, en un primer momento se describe de manera argumentativa cómo se lleva a cabo la planeación institucional estratégica en la BENM, la ubicación del espacio curricular del Seminario de Análisis del Trabajo Docente en el Séptimo y Octavo semestres de la Licenciatura en Educación Primaria acorde al PELEP '97, la identificación de la problemática de la presente investigación, su delimitación y justificación; la estructura de la planeación estratégica que derivó en el diseño, aplicación y evaluación del proyecto de intervención pedagógica llevado a cabo en el grupo 4° "1" durante el ciclo escolar 2009-2010, para lograr al final situar la formación de un docente reflexivo en la BENM encaminado a la transformación de las prácticas pedagógicas.

### 5.1. Planeación institucional estratégica en la BENM

Las realidades mundiales en donde cuesta mucho trabajo comprender las ideas del sistema-mundo llamado globalización y de la economía-mundo que popularmente se denomina neoliberalismo (Stein, 2006), han venido a traer cambios en la multiplicidad de los aspectos que conforman la vida económica, política y social, en los espacios tradicionales de la planeación en las instituciones en cuanto a sus acciones y de movilización. En ese proceso de globalización económica se ha visto la mundialización de la cultura y los grandes avances científico-tecnológicos, y a su vez formas distintas de producción, de organización y de relaciones humanas, son en estos factores en donde se ven inmersas las instituciones de educación superior, con un claro enfrentamiento con tendencias sociales, culturales, políticas y económicas que les permiten la consolidación de su organización y estructura o el surgimiento de formas que redefinen el perfil profesional en la complejidad del entorno (Miklos, 2001).

Los caminos en la construcción de la sociedad del conocimiento las instituciones de educación superior requieren de la reestructuración, sin perder su carácter público y ser congruentes con los fines que se plantea como ideario constitucional, este desafío requiere además de la buena voluntad de los gobernantes y de los funcionarios en quienes se deposita la responsabilidad de administrarlas, de metodologías de planeación estratégica que coadyuven a traducir esa responsabilidad, compromiso y pertinencia en programas de trabajo que tengan el impacto que fortalezca a las instituciones y a la sociedad (Didriksson, 2006).

Es en esta nueva estrategia de la política económica de competitividad sistémica en donde lo esencial es la formación de capital humano, con grandes inversiones en la capacitación de sus trabajadores para fomentar y alcanzar en el ámbito educativo una calidad que servirá a ese nuevo modelo de globalización de los mercados, percepción muy alejada de ese estado-benefactor y sí muy presente en las orientaciones de planificación permeadas de la eficiencia y de la eficacia imperantes en esas tendencias internacionales de innovación continua y mejoramiento de procesos y productos (Villarreal, 2002).

Estas reflexiones nos llevan a entender las orientaciones que tiene en realidad la planeación institucional estratégica para responder a esas exigencias externas en su elaboración para el proceso de desarrollo y mantenimiento de un ajuste permanente de la organización, como se define a la planeación estratégica.

La planeación estratégica es de largo plazo, es decir, de cinco a diez años; abarca toda la organización buscando resultados de largo alcance. En este sentido supone una visión de futuro que permita a la institución alcanzarlo transformando sus debilidades en fortalezas, enfrentando los retos y amenazas de su entorno y aprovechando las oportunidades que le brinda el ambiente en el que se inscribe para que de esta manera pueda cumplir con su misión institucional (UNAM, 2003).

Las instituciones de educación superior consideran a la planeación como un proceso permanente, participativo y colegiado, que orienta al cumplimiento de sus fines sustantivos –docencia, investigación y difusión y extensión de la cultura- así como de sus actividades administrativas de apoyo, que permiten la coordinación de los esfuerzos de la comunidad en el logro de sus objetivos fundamentales.

La BENM como institución formadora de profesores de Educación Primaria para el Distrito Federal, durante la gestión 2001-2006 incorporó el enfoque de la planeación estratégica para su organización y funcionamiento, desde el momento en que se inscribe al Programa de Fortalecimiento de las Escuelas Normales (ProFEN), que ya se ha descrito en el capítulo anterior, lo que pudo posibilitar la participación creciente de los sectores de la comunidad escolar en la planeación, desarrollo y evaluación de las acciones académicas, de organización y administración del servicio (BENM, 2003).

Como institución de nivel superior se incorpora a la exigencia oficial para la elaboración de una planeación de carácter estratégico para su organización y funcionamiento, con la cual se busca la participación efectiva de la comunidad normalista en los programas, proyectos y acciones a través de sus órganos colegiados como los son el Consejo Técnico de la BENM, el Consejo Académico de la BENM, y los Cuerpos Colegiados, por los mecanismos institucionales de seguimiento y evaluación, sin olvidar los vínculos con la sociedad en el sentido formativo de los futuros docentes para la Educación Primaria.

Para el ciclo 2009-2010 se atendieron 1029 alumnos de la Licenciatura, acorde a la aplicación curricular del PELEP '97.

En el programa de tutoría académica, 1417 alumnos de las Escuelas Primarias Anexas y 40 alumnos en el Posgrado, entre Maestría y Especialización, 375 alumnos atendidos en actualización con diplomados, curso y talleres, durante los semestres y el periodo intersemestral del ciclo escolar referido, y 744 alumnos capacitados en el manejo de las nuevas tecnologías en el aula y de la lengua inglesa (BENM, 2009: 5).

De acuerdo a los datos proporcionados por la oficina de Recursos Humanos, la planta docente se integra por 194 maestros que atienden los grupos de Licenciatura, más 30 profesores en funciones directivas, 2 con Acuerdo Presidencial y 4 que están disfrutando del año sabático; 11 trabajadores cuentan con plaza docente adscritos en los servicios médicos, de biblioteca y administrativos; además hay 85 profesores adscritos a las Escuelas Primarias de experimentación pedagógica y 329 trabajadores de apoyo a la docencia; cabe señalar que no todos pertenecen al techo financiero de la BENM, existen intercambios interinstitucionales que transfieren la prestación del servicio a pesar que sus claves presupuestales sigan perteneciendo a su adscripción, sean éstas en la Coordinación Sectorial de Educación Primaria, o de Secundaria, de la DGENM, de alguna de las normales del Distrito Federal, del Centro de Actualización del Magisterio (CAM) o de alguna área de la Administración Federal.

Entre las actividades que se realizan cotidianamente se pueden enumerar:

1. La aplicación del Plan y Programas de Estudio,
2. Desarrollo de actividades cocurriculares, extracurriculares y complementarias;
3. Asesoría de alumnos para tutoría, titulación o capacitación,
4. Actualización para los docentes y,
5. Servicios de apoyo a los estudiantes.

La planeación institucional estratégica en la BENM es considerada como un proceso clave que tiene como propósito orientar y coordinar las acciones académicas y de

gestión a corto y mediano plazo. Tiene una visión integral sustentada en las políticas, los lineamientos y acuerdos planteados en el Comité Estatal de Planeación y su impulso ha logrado un avance en la cultura de la misma planeación en las diferentes espacios académicos y administrativos.<sup>2</sup> Comprende diferentes niveles y documentos: El Plan de Desarrollo Institucional (2003-2009);<sup>3</sup> el Proyecto Integral (Plan Anual de Trabajo); las planeaciones de colegio, de curso, e individual, los proyectos y programas para la atención de los alumnos para la tutoría, apoyo académico, apoyo al documento recepcional, seguimiento y evaluación del PELEP '97, actividades complementarias, apoyo psicopedagógico, observación de la práctica, ceremonias cívicas, organización de eventos nacionales e internacionales, seguimiento de egresados, programa editorial, actualización de la normatividad, posgrado, cursos y talleres de actualización para formadores y maestros en servicio, intercambio académico con el Instituto Politécnico Nacional (IPN) y Normales del país, así como el convenio cultural con las escuelas del magisterio de la Universidad de Castilla-La Mancha en Toledo, y la asesoría didáctico-pedagógica a las escuelas primarias del Distrito Federal. En este contexto, el proceso de planeación institucional estratégica que se lleva a cabo en la institución, además de identificar los principales problemas que la aquejan, emprende acciones que buscan mejorar las condiciones educativas para la formación docente en la BENM.

---

<sup>2</sup> El sistema de gestión de la calidad DGENAM para la norma ISO 9001:2000, establece como objetivos de calidad: 1) Fomentar a los docentes de educación preescolar, primaria, secundaria, especial y física que demandan los servicios de educación básica en el D.F., 2) Realizar actividades de desarrollo profesional para maestros, directivos de educación básica y formadores de docentes conforme a las necesidades educativas del D.F., 3) Ejercer eficientemente los recursos materiales y financieros y 4) Eficientar el aprovechamiento y la capacitación de los recursos humanos en el subsistema.

<sup>3</sup> Es relevante señalar que a partir de la remoción del Lic. Efrén González García como director del plantel, el día viernes 16 de julio de 2010, quedó pendiente el proyecto educativo que seguirá la institución para un periodo similar de 6 años, el cual no se había podido concretar por diversas circunstancias, entre ellas la auditoría, específicamente de los recursos autogenerados por el pago de servicios escolares, que terminó el 09 de julio de 2010 a consecuencia del movimiento estudiantil que inicio con un paro y la toma física de las instalaciones el 26 de octubre de 2009 para exigir el pago de tres meses (mayo, junio y julio de 2009) de adeudo de las becas del Programa Nacional de Becas (Pronabes) y que se prolongó hasta el 6 de noviembre el mismo año. La reunión de evaluación institucional llevada a efecto del 12 al 14 de julio de 2010, perfiló sólo los cambios a la conformación del Consejo Técnico de la BENM y dar directrices para que en la planeación institucional al inicio del ciclo escolar 2010-2011 pudieran dar indicios de integración del proyecto académico de la BENM.

Entre los meses de mayo y junio de 2010 se aplicó una encuesta a una muestra de 20 docentes de tiempo completo, con una antigüedad superior a los 30 años de servicio, de los cuales eran 10 docentes frente a grupo y 10 docentes pertenecientes al cuerpo directivo.<sup>4</sup> (Anexo 2 y 3)

La encuesta se integró por seis preguntas abiertas, tomando en consideración los elementos de la estructura del esquema que Torga, (1980) menciona como operativo en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), y que es similar al que se aplica en la BENM. He tratado de hacer una descripción gráfica de los resultados y comentarios en relación al enfoque que se utiliza para el desarrollo de la planeación institucional en la BENM, las expresiones que hacen los maestros docentes y los que realizan funciones directivas tendrán un tratamiento posterior que es necesario para delimitar las miradas en que se percibe de ésta, a pesar de que ambos coexisten en el mismo contexto y conjuntan sus esfuerzos en el logro de los fines educativos oficiales.

Las preguntas fueron:

- ¿Con cuál enfoque de planeación se identifica?
- ¿En qué enfoque se lleva el proceso de diagnóstico para detectar las necesidades que atenderá la planeación institucional?
- ¿Qué enfoque se tiene del proceso de definición de la misión, visión, objetivos, metas y estrategias de la planeación institucional?
- ¿Cuál de los enfoques identifica en el proceso de elaboración de la planeación institucional?
- ¿Qué enfoque se observa en el proceso de aplicación del plan institucional?

---

<sup>4</sup> La muestra de 20 docentes de tiempo completo y de una antigüedad mayor a los 30 años de servicio son: a) frente a grupo: Acosta Laguna José Luis, Barbet Cabrera José Antonio, Bañuelos Carrillo Esperanza, Barbosa Ruiz Fortino Perfecto Libertario, Barrera Reyes Juan Marcelo, Frago Martínez Alfonso Leonardo, Bonilla Lima Alicia Melita, Cabrera Fajardo Rubén, Carrión Méndez Antonio, Chávez Martínez Lilia. b) Pertenecientes al cuerpo directivo: Caballero Ramos Romeo Froylan, Coria Escamilla Mario, Delgadillo Zamora Manuel, Carro de la Fuente Adolfo, Campos Hernández Constantino, Juárez Romero Claudia Amanda, Jasso González Pablo, Mejía Sánchez Arturo, Morales Campos José Cuauhtemoc, Peña Escalante Teresa.

- ¿Cuál enfoque identifica al proceso de evaluación y seguimiento de la planeación institucional?

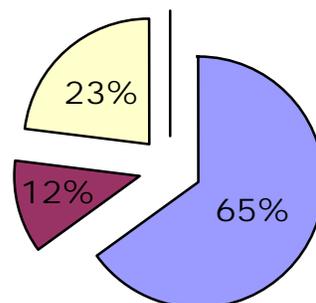
Podremos observar que las apreciaciones de ambos grupos de encuestados son completamente diferentes en cuanto a la planeación institucional que se desarrolla en la Normal, por lo que una difusión permanente de las diversas actividades que se realizan en torno a la funciones de planificación es relevante para consolidación no sólo la filosofía institucional, sino la integración de todos los miembros de la comunidad escolar en la dinámica de lo que se desarrolla de manera transparente para elevar la calidad de la oferta educativa.

El mecanismo para dar a conocer los resultados es presentando el indicador que establece la pregunta en relación al docente frente a grupo y su representación gráfica, posteriormente lo que mencionan los del cuerpo directivo y su respectiva gráfica, se hacen algunos comentarios que son pertinentes, ya que al final se desglosan las consideraciones generales.

Se pueden apreciar los diferentes aspectos que identifican el tipo de enfoque empleado para la integración de la planeación institucional, considerando los elementos de la estructura que se realiza en la BENM, para ello se hacen puntualizaciones explicativas de cada sector señalado.

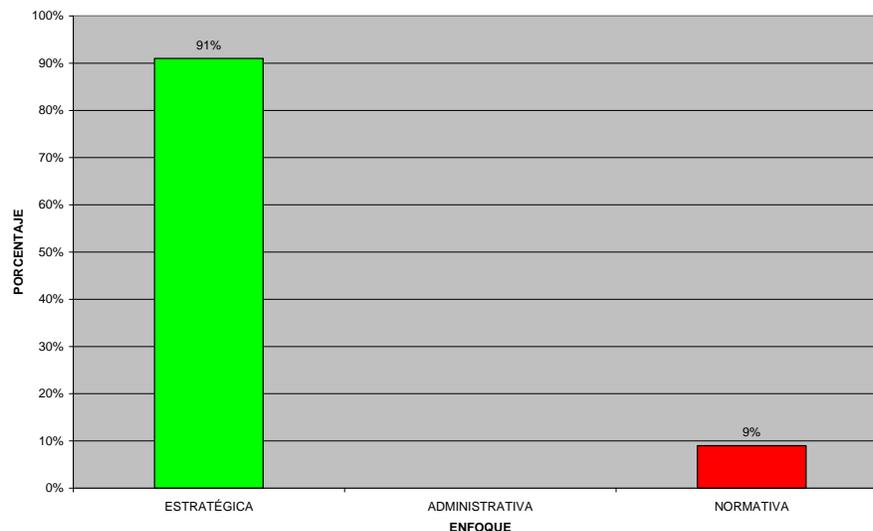
En cuanto al enfoque de planeación institucional con el que se identificaron los docentes, el 65% con el estratégico, el 23% normativo y el 12% administrativo.

#### Docentes



En el caso de los maestros entrevistados que integran el cuerpo directivo el 91% se ubicaron en la estratégica, mientras el restante 9% en la normativa, quedando claro que no se identifican como administrativos a pesar de estar desempeñando esas funciones. En una apreciación personal, hago la acepción de que queda a los que fueron maestros de grupo la añoranza del desempeño docente, posicionándose en esa condición a pesar de tener mucho tiempo sin ejercerla, ya que la mayoría se identifican como lo que fueron en el imaginario del buen maestro y no en lo que son, funcionarios educativos.

### Cuerpo directivo

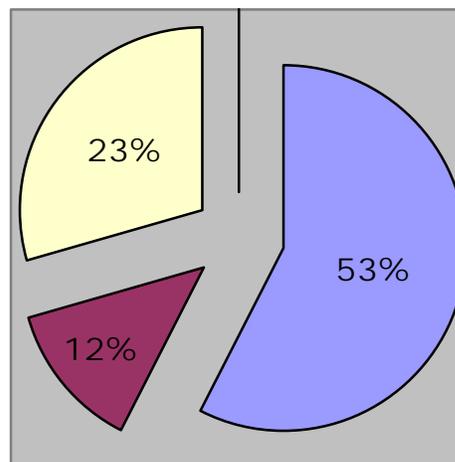


El contraste de las respuestas se debe a la información que poseen los dos sectores encuestados, mientras los docentes tienen una vaga idea de la planeación estratégica se inclinan en respuestas que van hacia el deber ser de las funciones que a su parecer tiene la planeación en la institución, mientras que el cuerpo directivo ha hecho suyo, el discurso oficial de los planeadores de la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) y las especificaciones que presenta el Plan Estatal de Fortalecimiento de la Educación Normal (PEFEN), ya que reciben de manera periódica cursos relativos a estas temáticas, sobre todo para llevarlo de acuerdo a la norma y no tengan desviaciones o incidencias y exista transparencia en el momento de la rendición de cuentas de los

recurso asignados, ya que en las respuestas se pudieron observar estas definiciones, que a mi parecer reflejan su manejo formal y cotidiano, por ejemplo la maestra Claudia Esther Trejo García, Jefa de la Unidad de Planeación señaló en la pregunta de ¿Cuál es el enfoque de planeación con el que se identifica en la institución?, a lo que ella contestó que “... la planeación estratégica y participativa es una estrategia para impulsar la capacidad de las entidades y escuelas normales públicas, de modo que favorezca la integración y consolidación de un sistema estatal de educación normal de buena calidad, así como el mejoramiento de los servicios educativos y de la gestión de las instituciones formadoras de maestros”.<sup>5</sup>

En lo que respecta a la manera en que se lleva el proceso de diagnóstico para detectar las necesidades que atenderá la planeación institucional, los docentes en un 53% señalan que es estratégica, el 27 normativa y el 12 administrativa.

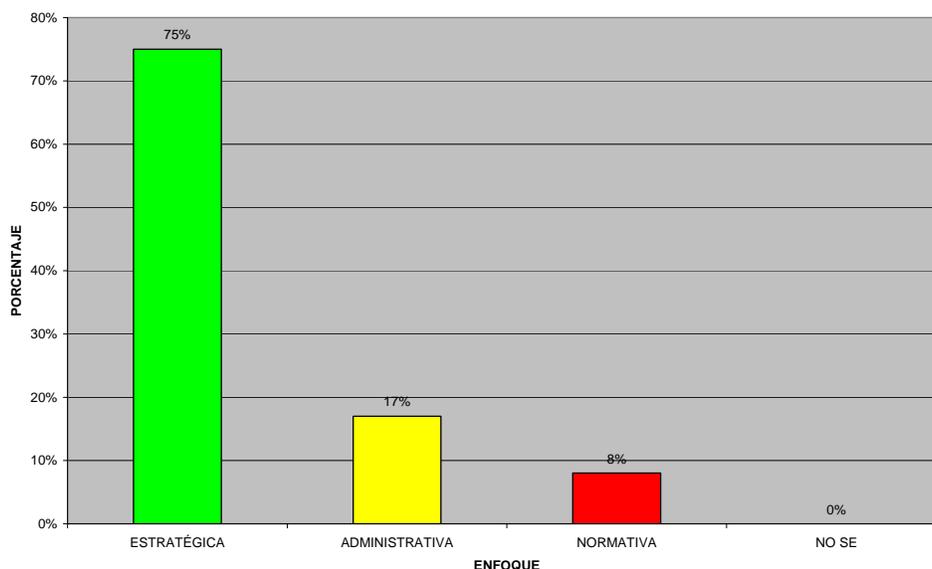
#### Docentes



En cambio los encuestados del cuerpo directivo señalaron en un 75% que es estratégica, 17% administrativa y 8% normativa. Considero que los maestros que realizan funciones directivas tienen presente la metodología de la planeación estratégica, y estos resultados reafirman que la planeación institucional está orientada desde este enfoque y que es clara para este sector de la encuesta.

<sup>5</sup> Encuesta realizada el lunes 14 de junio de 2010.

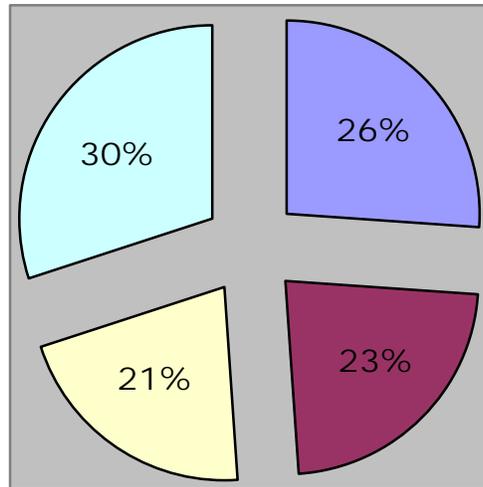
### Cuerpo directivo



En cuanto a la percepción que se tiene del proceso de definición de la misión, visión, objetivos, metas y estrategias de la planeación institucional, en el caso de los docentes encuestados señalaron que es estratégica en un 26%, administrativa en 23% y normativa en 21%, mientras el restante 30% indica no saber, estos resultados confirman la aseveración de que no se tiene un dominio de la filosofía institucional y lo que se tiene es una apreciación de lo que ha sido de manera endogámica la BENM, como referente histórico fundamental que le da respaldo a las diversas acciones que se emprenden a nombre del normalismo.

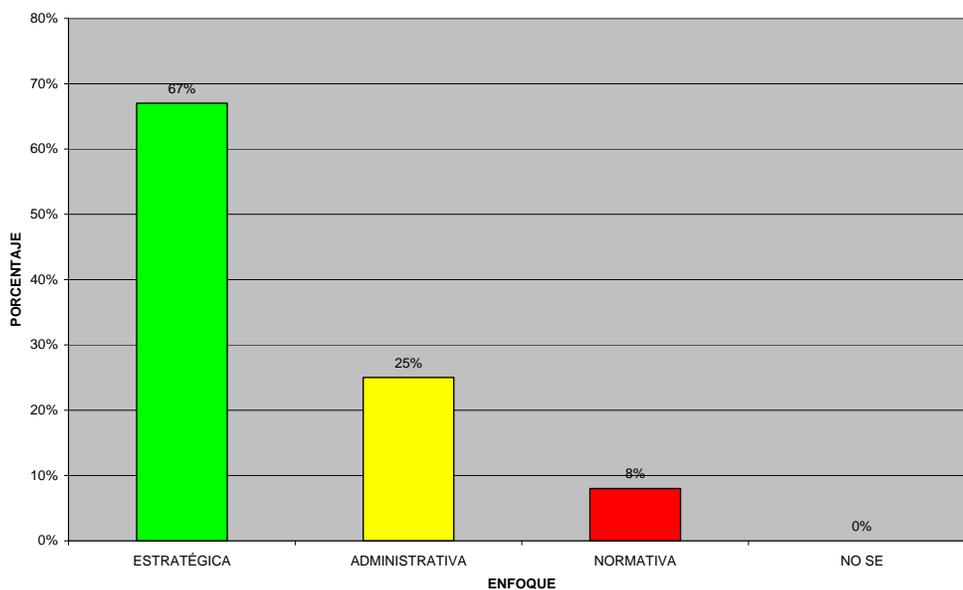
En la preferencia sobre la estratégica como enfoque de planeación, se dispone de una perspectiva que favorece para dar respuestas a las principales fortalezas y problemas identificados en la fase de autoevaluación del proceso de planeación, guiadas por políticas, objetivos y estrategias debidamente articuladas y actualizadas en proyectos integrales que acercan al logro de las metas institucionales y que desde las áreas, unidades, oficinas, departamentos, cuerpos colegiados y colegios académicos se van diseñando desde estos contextos encaminados a la mejora y competitividad de la gestión que se vea impactada en la formación de docentes en Educación Primaria.

### Docentes



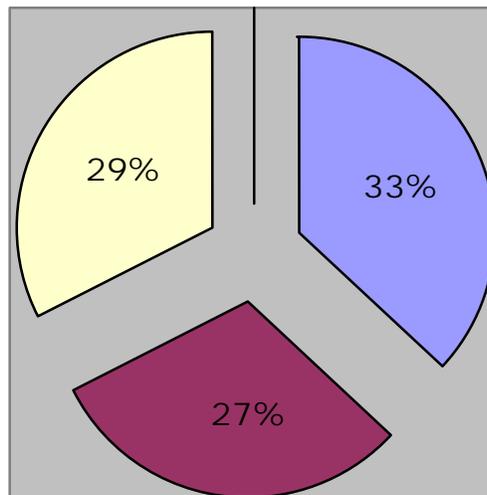
En lo que respecta a los resultados que expusieron los encuestados del cuerpo directivo, 67% señalaron que es estratégica, 25% administrativa y 8% normativa.

### Cuerpo directivo

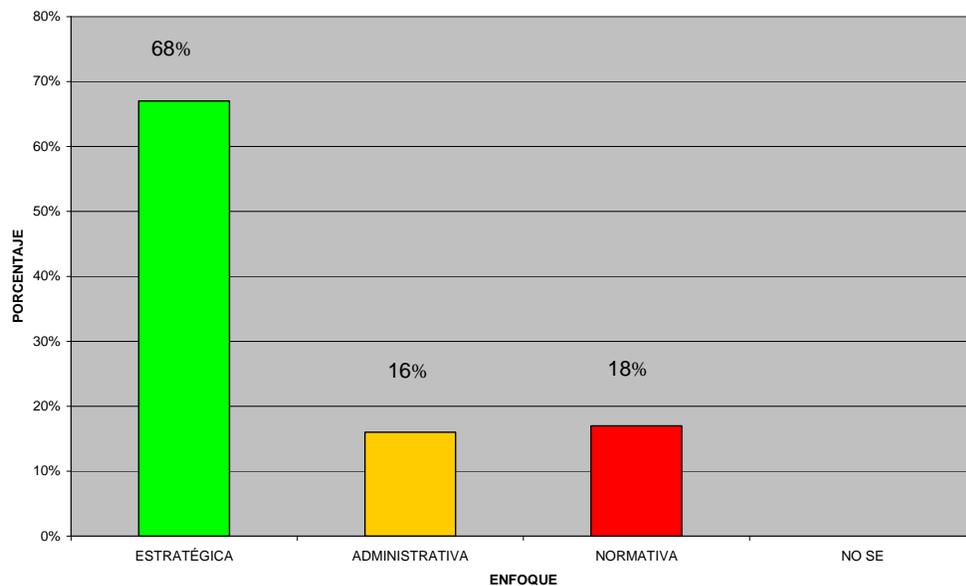


Para la identificación del proceso de elaboración de la Planeación Institucional, los docentes señalan que el enfoque utilizado es en un 33% estratégica, 27% administrativa y 29% normativa, mientras los del cuerpo directivo 68% estratégica, 16% administrativa y 18% normativa.

### Docentes

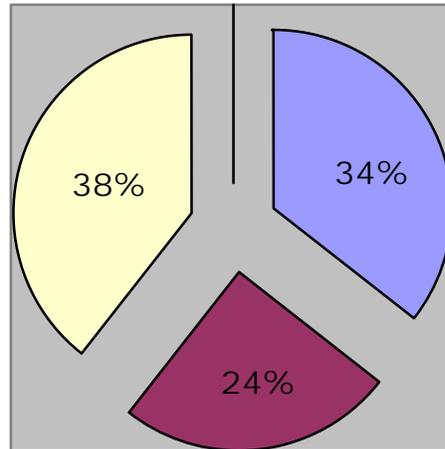


### Cuerpo directivo



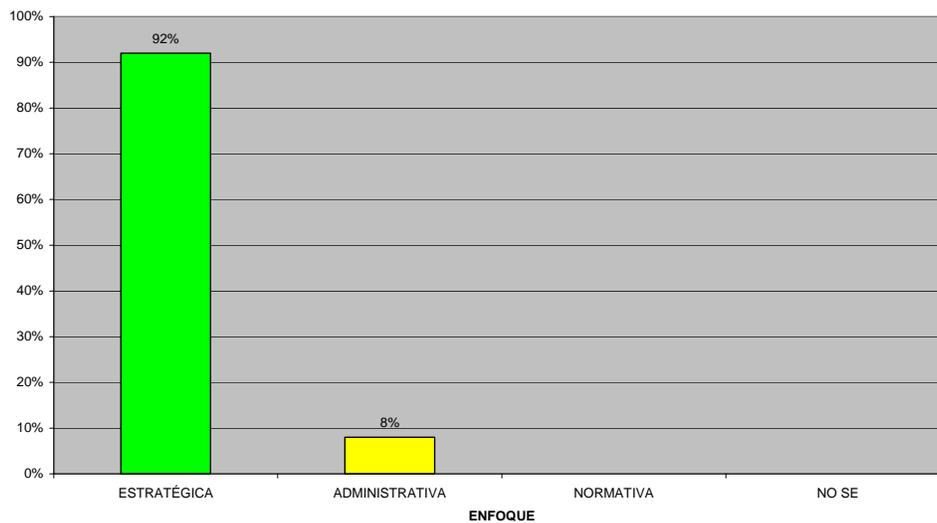
Respecto al proceso de aplicación del Plan Institucional, los docentes señalan que el enfoque utilizado en un 34% es estratégica, 24% administrativa y en 38% que es normativa.

### Docentes



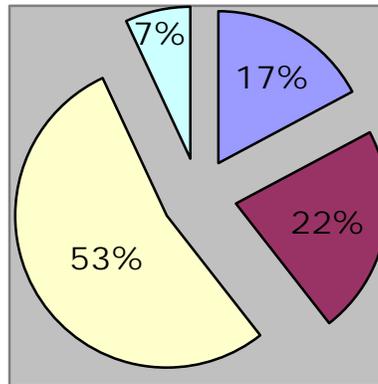
En lo que respecta, el cuerpo directivo manifestó un 92% como estratégica, y un 8% en administrativa y no consideran el enfoque normativo para la aplicación del Plan Institucional, en contraste con lo que dicen los docentes.

### Cuerpo directivo



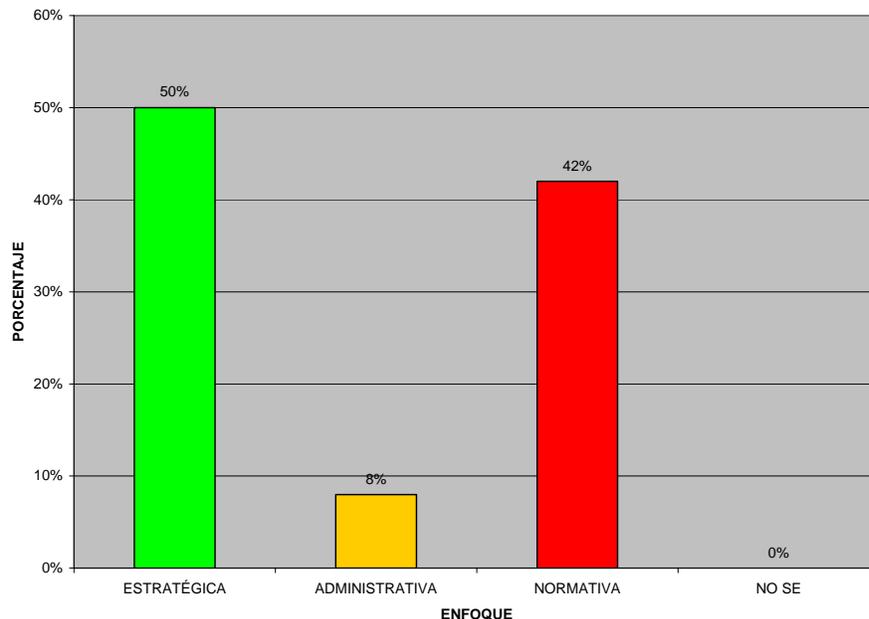
Por último, el enfoque que identifican los docentes en cuanto al proceso de evaluación y seguimiento de la Planeación Institucional es 17% estratégica, 22% administrativa, 53% normativa y el restante 7% no lo sabe distinguir.

### Docentes



En cuanto a los encuestados del cuerpo directivo, consideran que el enfoque utilizado para la evaluación y seguimiento de la planeación se hace de manera estratégica en un 50%, administrativa 8% y normativa en un 42%.

### Cuerpo directivo



Como se puede observar a lo largo de la presentación de los datos, mientras los encuestados pertenecientes al cuerpo directivo consideraron que los diferentes elementos de la Planeación Institucional es Estratégica, los docentes expresaron que es estratégica sólo en la manera en que se lleva el proceso de diagnóstico para detectar las necesidades que se atenderán, en el proceso de definición de la misión, visión, objetivos, metas y estrategias y, en la del proceso de elaboración de la planeación institucional, pero en los procesos de aplicación y de evaluación y seguimiento de la planeación institucional la ubican en el enfoque normativo, lo que determina una incongruencia sustancial, porque son dos enfoques que se contraponen en lo que respecta a su operatividad, ya que la estratégica es innovadora y flexible y la normativa rígida y prescriptiva. (Anexo 4)

Con la información proporcionada en la encuesta se han podido detectar indicadores que fortalecen la Planeación Institucional Estratégica que se lleva a cabo en la BENM, como los siguientes:

- Impulsar la participación de la comunidad escolar en la planeación.
- Se identifica al colegio como eje primordial del trabajo colegiado.
- Se propone el diálogo y la generación de propuestas desde los espacios colegiados.
- Fortalecer e impulsar estrategias académicas desde los cuerpos colegiados.
- Generar propuestas para la mejora e incidencia en las problemáticas que se perciben en la BENM.
- Incorporación gradual de maestros, alumnos y trabajadores en los proyectos institucionales que los involucran directamente para contrarrestar actitudes de resistencia, simulación y escepticismo en la planeación estratégica.
- Incorporación a la comunidad escolar en los trabajos académicos, para que coadyuven y contrarreste la falta de experiencia en la planeación estratégica, que limitan los resultados en los diferentes ámbitos de acción que tiene el ProFEN en la institución.

También se pudieron identificar factores que han influido y restringido en la estructura de la Planeación Institucional Estratégica en BENM, como:

- Un escenario de una comunidad fraccionada por divergencias político-sindicales, diferencias que ya se han planteado en el capítulo III.
- Una infraestructura que a pesar de sus adecuaciones aún resulta insuficiente para el servicio.
- Las suspensiones laborales de distinta índole.
- Alumnos que ingresan a nuestra institución con un bajo perfil en cuanto al dominio de habilidades de estudio y una limitada cultura general.
- Las fallas en la presupuestación que queda condicionada por los tiempos ofrecidos por la DGESPE, ya que la radicación del 80% de los recursos del ProFEN se hace por licitaciones públicas y los dispone la DGENAM.
- Resistencia de un importante sector de docentes y trabajadores para incorporarse a nuevas prácticas profesionales, acordes con paradigmas vigentes.
- El exceso de acciones planteadas en la Planeación Institucional, lo que limita el impacto debido a la falta de presupuesto.
- Ausencia de diálogo para consensar la diversidad de referentes y estilos de docencia que se ven reflejados en un trabajo disperso y que repercute en la aplicación del Plan y Programas, así como en el logro de los Rasgos del Perfil de Egreso que señala el PELEP '97.
- La responsabilidad en el proceso de Planeación Institucional Estratégica llevado a cabo en la BENM, recae en los elementos del cuerpo directivo y la supervisión está a cargo del director de la escuela, la subdirección académica y la responsable de la Unidad de Planeación.

- Es necesario realizar un proceso de planeación a partir de la participación colegiada de la comunidad normalista para formular el diagnóstico, así como en el diseño del plan, su instrumentación y la evaluación.
- El proceso de la Planeación Institucional permite observar que mientras el cuerpo directivo tiene clara la visión de la planeación estratégica, los docentes, aunque parten también de este enfoque, identifican la tarea de la Planeación Institucional como de normatividad.

Con todos estos referentes que aportó el estudio, se puede concluir que no se realiza una Planeación Institucional desde el enfoque estratégico, que si bien es cierto contiene los componentes en el diseño, es una realidad de que en el campo de acción no se aplica, ya que se realiza para cumplir administrativamente con las especificaciones oficiales y los requerimientos de los Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior (CIEES), la auditorías internas y externas de la certificación ISO 9000: 1998, y de las que corresponden al Órgano de control de la Administración Federal. Los requerimientos normativos que se cumplen, reflejan una cultura institucional que deriva más a responder a las condiciones de mantenerse y prevalecer en ella que a las necesidades inherentes de la función pública en relación al servicio profesional que se brinda como institución superior formadora de docentes.

## 5.2. Ubicación curricular del Trabajo Docente I - II y del Seminario de Análisis del Trabajo docente I - II y sus características

En el séptimo y octavo semestre se encuentran dos espacios curriculares para culminar la formación profesional del docente para la Educación Primaria acordes al PELEP '97, estos son el Trabajo Docente I - II y el Seminario de Análisis del Trabajo Docente I - II, con claves 70/80 y 79/89, con horas-semana de 28/4 y créditos 49.0/7.0 respectivamente, están dispuestos para que a lo largo del ciclo escolar los estudiantes normalistas puedan responsabilizarse de un grupo de alumnos de

Educación Primaria, con la intención de que completen su formación teórica en condiciones y exigencias reales del trabajo docente, y fortalezcan con el prácticum el proceso formativo que les ayude a consolidar los Rasgos del Perfil de Egreso.

Con la estancia en la Escuela Primaria se cubre el Servicio Social y se pone en marcha el diseño curricular de recibir la tutoría de un profesor experimentado, cuya función es orientar las actividades del estudiante en el aula, transmitir su experiencia, hacer recomendaciones oportunas y señalarle aspectos que conviene reforzar o modificar para mejorar la calidad que se requiere, más ahora que se ha puesto en marcha la Reforma Integral de Educación Básica 2009.

La tutoría recibida en la Escuela Primaria por los docentes en formación se complementa con la asesoría que tienen en la BENM, por parte del titular del Seminario de Análisis del Trabajo Docente, donde sistematizan la experiencia adquirida y socializan en el grupo, para que de manera colegiada se analice el desempeño con el objetivo de mejorar la práctica, además del diseño, aplicación y evaluación del proyecto de intervención pedagógica que ve reflejada la experiencia docente al momento de la elaboración del documento recepcional para obtener el título al finalizar el ciclo escolar respectivo.

El desempeño de los estudiantes frente a grupo es valorado, tanto por el maestro tutor como por el responsable del seminario mencionado. En la elaboración de su documento recepcional, los estudiantes tendrán apoyo y asesoría puntual de otros maestros de la Escuela Normal, de acuerdo con el tema de su trabajo, además de contar con una beca económica.

El PELEP '97 establece de manera implícita que el enfoque de la asignatura es el reflexivo, basado en el modelo de competencias y bajo el sentido formativo en condiciones reales de la práctica del trabajo docente en la Escuela Primaria. Las tres actividades de atención del seminario se concretan para consolidar los rasgos deseables del Perfil de Egreso, como el último espacio curricular para incorporar los en la formación inicial.

Los *Lineamientos para la Organización del Trabajo Académico durante el Séptimo y Octavo Semestres* (2000) señalan en relación a su enfoque formativo que

Para que las sesiones de seminario tengan un sentido formativo, los estudiantes deberán realizar un trabajo permanente de reflexión y estudio sobre los aspectos que, desde su punto de vista y a partir de las experiencias que viven en el grupo y con los niños en la escuela primaria, requieren ser analizados con el propósito de mejorar el desempeño profesional (SEP, 2000: 34).

La importancia de la reflexión sobre las prácticas radica en el interés por comprender que la solución de problemas se aborda a través de actividades que promuevan el pensamiento crítico, en la práctica y para la práctica.

La reflexión es más que pensar, significa llevar ese pensamiento reflexivo a la transformación de las relaciones sociales enfocadas a las características del trabajo y la situación laboral (Dewey, 1998). Es por ello, que la asignatura tiene la oportunidad de que mediante la práctica docente se pueda orientar la enseñanza diaria en el salón de clases en la Escuela Primaria con condiciones reales de intervención. Situación que favorece la expectativa de transformar la formación inicial y al mismo tiempo la intención de cambiar en sí mismo, para mejorar profesionalmente.

En la racionalidad de los modelos pedagógicos que son utilizado para la formación docente, el de la tendencia crítica también favorece para adentrar al docente a procesos de conciencia que no solo permita sobrevivir a una organización educativa, al currículo, a las prácticas pedagógicas, las políticas y las relaciones con otros formadores, sino a sus propias prácticas pedagógicas, en donde las actitudes que se adoptan a raíz de las acciones que se derivan lo hagan más operativo, dinámico y eficiente. Con esta lógica, el enfoque reflexivo se va incorporando como un elemento sustancial y determinante para los docentes en formación al momento de ejercer las funciones inherentes de la práctica en la Escuela Primaria.

En estos términos, se identifica al docente en formación, en el mismo estatus que un titular de grupo, que a pesar de estar bajo su tutoría y de la posibilidad de las orientaciones técnico-pedagógicas que como experto educativo ofrece, pero en el ejercicio profesional es de la misma condición y función, en estos términos, Pérez Gómez (2005) señala:

El profesor/a es considerado un profesional autónomo que reflexiona críticamente sobre la práctica cotidiana para comprender las características específicas de los procesos de enseñanza-aprendizaje, como del contexto en que la enseñanza tiene lugar, de modo que su actuación reflexiva facilite el desarrollo autónomo y emancipador de quienes participan en el proceso educativo (Pérez, 1992: 422).

Para lograrlo se requiere la integración no solo de lo racional y cognitivo, sino también del reconocimiento de la emoción, para que ambos se fortalezcan de la experiencia mediante el diálogo. La reflexión se define en dos sentidos, como un proceso por el cual se tiene en cuenta la experiencia o como la creación del significado y la conceptualización a partir de la experiencia para poder mirar las cosas potencialmente distintas de cómo aparecen (Brockbank, 2002).

El enfoque reflexivo se encuentra inmerso en el enfoque de competencias, el PELEP '97 señala:

Las competencias que definen el perfil de egreso se agrupan en cinco grandes campos: habilidades intelectuales específicas, dominio de los contenidos de enseñanza, competencias didácticas, identidad profesional y ética, y capacidad de percepción y respuesta a las condiciones de sus alumnos y del entorno de la escuela (SEP, 1997: 31).

Los rasgos que debe tener, en esta lógica el sentido de la formación docente para la Educación Primaria se centra en la adquisición de saberes, en la técnica y la didáctica pedagógica, y el desarrollo de determinadas actitudes y comportamientos que favorecen la formación de formadores como lo plantea el PELEP '97.

Para el desarrollo de las actividades de observación y práctica en la escuela primaria que tiene como propósito fundamental introducir al estudiante normalista en el ámbito real donde llevará a cabo su labor profesional, la cual es sistemática, reflexiva y analítica. Se considera **sistemática** porque se lleva a cabo de manera organizada, procurando el desarrollo de actividades secuenciadas de las asignaturas que se imparten en cada periodo de trabajo en la escuela primaria. Es **reflexiva** porque exige al estudiante orientar las actividades hacia los propósitos establecidos en la planeación, así como atender de manera consciente los sucesos del aula (muchos de ellos no previstos), mediante acciones congruentes con las necesidades

que manifiestan los niños en la clase; y **analítica** porque durante cada periodo de estancia en la escuela primaria los estudiantes normalistas buscan explicaciones sobre aspectos que llaman su atención respecto a las formas de trabajo que utilizan en los grupos de práctica, sobre las dificultades que enfrentan o los logros que identifican en el tratamiento de los contenidos con los alumnos y sobre las inquietudes que experimentan durante el proceso de enseñanza.

El PELEP '97 destina en los dos últimos semestres de la formación inicial de los futuros maestros para la educación primaria la realización de tres tipos de actividades:

- a) **El trabajo docente**, que se desarrolla mediante la práctica intensiva, durante periodos prolongados, en un grupo de educación primaria. Esta actividad implica el diseño y puesta en práctica de actividades sistemáticas de enseñanza que, al tiempo que demandan la integración de los aprendizajes adquiridos tanto en el ámbito pedagógico como de los contenidos disciplinarios, contribuyen al perfeccionamiento de las competencias profesionales. A diferencia de los anteriores periodos de práctica, las estancias más prolongadas en el grupo de educación primaria favorecen en los estudiantes normalistas, una mayor continuidad en el tratamiento de los contenidos de enseñanza, un conocimiento más profundo de los niños, la valoración de sus avances y una mejor comprensión de la dinámica escolar; lo que permite establecer una correspondencia adecuada entre el diseño de actividades didácticas y su aplicación para atender a las necesidades educativas de los niños del grupo.
  
- b) **El análisis de las experiencias obtenidas en la escuela primaria**, que se realiza en la escuela normal para sistematizar la información obtenida de la experiencia en el trabajo docente, propiciar la reflexión personal y colectiva sobre los factores que influyen en el proceso educativo e identificar aspectos que requieren mayor atención, tanto en la formación de cada uno de los niños como en sus procesos de aprendizaje.

- c) **La elaboración del documento recepcional**, que se lleva a cabo en el transcurso del ciclo escolar con base en la identificación y el análisis de una situación educativa relacionada con el trabajo docente de cada estudiante, cuyo estudio en profundidad le resulte de especial interés.

En los que respecta a los propósitos de la asignatura de Trabajo Docente I y II que realiza en la Escuela Primaria se espera que los estudiantes normalistas:

- a) Fortalezcan el desarrollo de su competencia didáctica al diseñar y aplicar secuencias de actividades de enseñanza y procedimientos de evaluación congruentes con los propósitos de la Educación Primaria y con las características del grupo escolar.
- b) Mejoren su habilidad para conocer a los niños del grupo y para comunicarse con ellos en forma clara y sencilla.
- c) Profundicen los conocimientos adquiridos sobre las formas en que repercuten la organización y el funcionamiento de la Escuela Primaria en el trabajo docente y en los aprendizajes de los niños; asimismo, que desarrollen actitudes favorables para el trabajo colectivo en la escuela primaria.
- d) Fortalezcan su compromiso profesional al poner en juego la formación adquirida para responder a las exigencias reales del trabajo docente y reconozcan esta experiencia como parte de su proceso formativo; además de reafirmar su identidad profesional y valorar las condiciones reales del entorno escolar.

Para el Seminario de Análisis del Trabajo Docente I y II se establecen cuatro propósitos centrales que los docentes en formación necesitan cubrir a lo largo del ciclo escolar en el espacio físico de los cuartos años en la BENM:

- a) Reflexionen de manera sistemática sobre su desempeño al trabajar con el grupo de Educación Primaria y al participar en otras actividades

propias de la vida escolar, y comprendan la importancia de esas experiencias reflexivas en el desarrollo de sus competencias profesionales.

- b) Fortalezcan sus capacidades para identificar información relevante y posteriormente sistematizarla, analizarla y utilizarla en el desarrollo de las actividades académicas.
- c) Intercambien experiencias de trabajo con sus compañeros e identifiquen los retos pedagógicos que se enfrentan en el trabajo escolar cotidiano, así como los medios que permiten superarlos.
- d) Avancen en el desarrollo de la habilidad para sistematizar de manera reflexiva las experiencias de trabajo docente y comunicarlas por escrito mediante la elaboración del documento recepcional.

En el desarrollo del Seminario de Análisis del Trabajo Docente I y II durante los dos semestres en el último año de la carrera, los estudiantes tienen la oportunidad de realizar trabajo en grupo, de recibir asesoría individual de su profesor y de avanzar de manera autónoma en la elaboración de su documento recepcional, estos tres contenidos temáticos desahogan una serie de actividades que se describen de la siguiente forma:

- a) **El trabajo en grupo.** Al regreso de las estancias en la Escuela Primaria se realiza el análisis de las experiencias de trabajo docente en sesiones de trabajo en grupo. En ellas se analizan cuestiones comunes y generales en torno a aspectos relacionados con las competencias didácticas, el dominio de contenidos, las formas de enseñanza y la relación que establecen los docentes en formación con los niños del grupo al que atienden.
- b) **Asesoría individual.** Después de las sesiones de análisis en grupo, se destinan otras a la asesoría individual, donde el titular del seminario atiende las necesidades particulares que haya identificado al observar el desempeño

de cada estudiante en la Escuela Primaria, así como aquellas dificultades que los propios normalistas perciban en el desarrollo de su trabajo docente. Si la temática y la problemática de su estudio de investigación o de enseñanza en la escuela de práctica requiere de un especialista, se puede recurrir a un asesor de apoyo que colabore para brindarle las orientaciones precisas.

- c) **Elaboración del documento recepcional.** Para obtener el título de Licenciado en Educación Primaria, además de acreditar todas las asignaturas del Plan de Estudios, los estudiantes normalistas deben elaborar y presentar un documento recepcional para sustentar el examen profesional. La elaboración del documento recepcional debe concebirse como una actividad formativa fundamental y no como un requisito administrativo. Para que cumpla esta función es imprescindible que su elaboración demande el análisis y la explicación en profundidad de problemas o procesos relacionados directamente con el trabajo docente, utilizando los conocimientos adquiridos durante la formación inicial, las experiencias de trabajo docente y la indagación autónoma.

En la situación de articular las actividades del programa que guiarán a los docentes en su formación profesional del ser maestro de Educación Primaria se concretan en la elaboración del documento recepcional donde se perciben las líneas temáticas sobre las cuales se abordará su proceso de construcción.

En el Seminario de Análisis del Trabajo Docente se aboca a la línea temática que desarrollarán en el documento recepcional, atendiendo actividades fundamentales en:

- a) Análisis de los Lineamientos para la organización del trabajo académico durante el séptimo y octavo semestre y de la Guía para el Seminario de Análisis del Trabajo Docente I y II.
- b) Autoevaluación sobre la formación profesional.

- c) Lectura y análisis de textos relacionados con los núcleos temáticos (el maestro, los niños, la escuela).
- d) Lectura y análisis de textos acerca de la función de la práctica y de la reflexión sobre la misma en la formación de profesores, así como revisión de propuestas para sistematizar la información (diario del maestro, cuaderno de los niños).
- e) Revisión de los criterios para elaborar el Plan General de Actividades y los Planes de Clase.

Los *Lineamientos para la Organización del Trabajo Académico durante el Séptimo y Octavo Semestres* (2002) señalan tres líneas temáticas en las que pueden inscribirse los temas del documento recepcional, la línea temática de Análisis de Experiencias de Enseñanza, Análisis de Casos de problemas comunes de la práctica escolar y el funcionamiento de la escuela, y la experimentación de una propuesta didáctica; el referente fundamental en cualquiera de las tres líneas es el trabajo docente que se desarrolla en el aula y en la Escuela Primaria.

La línea temática de Análisis de Experiencias de Enseñanza abarca temas relacionados con alguna experiencia que el estudiante haya desarrollado en el grupo de Educación Primaria y que desee analizar con mayor detalle, ya sea en la enseñanza de alguna asignatura en general o de algún contenido particular.

En los trabajos referidos a una asignatura se incluirá el análisis de los propósitos del plan de estudios de Educación Primaria, los principios en que se sustenta el enfoque de enseñanza, las estrategias didácticas utilizadas y su relación con el enfoque, las formas de evaluar, el uso que se hizo de los recursos didácticos, así como el papel que jugaron el estudiante normalista al enseñar y los niños durante las actividades propuestas. Los trabajos centrados en contenidos específicos de alguna asignatura se enfocarán al análisis de los procesos que siguieron los niños durante las clases que se analizan.

En la línea temática de Análisis de Casos de problemas comunes de la práctica escolar y el funcionamiento de la escuela, que se hayan identificado en el grupo con el que se trabaja, sobre algún tema como nivel y naturaleza del

aprendizaje, reprobación, ausentismo, disciplina, formas de evaluación, atención a necesidades educativas especiales. Para analizar temas de esta naturaleza es necesario caracterizar el problema educativo, sus causas, su impacto en el desenvolvimiento del niño y en el logro de los propósitos educativos, así como la participación real y la esperada del maestro, la escuela y los padres de familia en la solución del problema.

Los trabajos que se ubican en la línea temática de Experimentación de una Propuesta Didáctica tienen como finalidad que el estudiante diseñe, aplique y analice una secuencia didáctica cuyo tema central esté relacionado con los propósitos educativos básicos o contenidos temáticos fundamentales; el propósito es someter a prueba la secuencia didáctica y evaluar su eficacia, es decir, valorar en qué medida permite mejorar los resultados o solucionar problemas detectados.

### 5.3. Identificación de la problemática, delimitación, justificación y estructura metodológica

Una vez delimitado el problema y circunscrito a una investigación se plantea un procedimiento identificado dentro de la técnica de investigación como *estudio de caso*,<sup>6</sup> el cual tiene como propósito ofrecer una alternativa metodológica para ser aplicada en las asignaturas de Trabajo Docente I - II y del Seminario de Análisis de la Práctica Docente I - II en el último año de la formación de la Licenciatura en Educación Primaria en la BENM que favorezca a los estudiantes normalistas para el desarrollo de sus prácticas en la Escuela Primaria para cumplir con el Servicio Social y la elaboración de su documento recepcional para culminar su formación inicial de docente.

Se plantea como problema de investigación, así como el objetivo, propósito e hipótesis para su desarrollo de la siguiente forma:

---

<sup>6</sup> El método de casos se basa en el análisis de las características, elementos y dinámica de la situación real o simulada de una empresa. Dicho análisis debe ser sistemático y ha de descomponer las situaciones más complejas; para ello, el método se basa en la descripción-reflexión-innovación. La participación del alumno debe ser crítica y exige aportar soluciones nuevas al caso. Además, su resolución puede realizarse individualmente o en grupo (Isaías, 2005: 18).

## PROBLEMA

¿Cómo incide la planeación estratégica desde la docencia reflexiva para la formación inicial en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros?

## OBJETIVOS

- a) Analizar como incide la planeación estratégica desde la docencia reflexiva para la formación inicial de docentes en la educación primaria.
- b) Aplicación de proyectos de intervención pedagógica en la escuela primaria diseñados con el enfoque de la planeación estratégica desde la docencia reflexiva para culminar la formación inicial en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros.

## PROPÓSITOS

- a) Plantear una propuesta didáctico-pedagógica de un proyecto de intervención pedagógica a partir de la planeación estratégica para culminar la formación inicial de la licenciatura en educación primaria en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros.
- b) Mejorar los aprendizajes de los docentes en formación a partir de la práctica en condiciones reales del trabajo docente en la escuela primaria para consolidar los rasgos del perfil de egreso del Plan de Estudios para la Licenciatura en Educación Primaria.
- c) Construcción de una planeación estratégica para perfilar proyectos de intervención pedagógica para que los docentes en formación culminen su servicio social y documento recepcional para titularse como licenciados en educación primaria.

## HIPÓTESIS

- a) La planeación estratégica desde la docencia reflexiva para la formación inicial del docente en educación primaria en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros permitirá culminar el servicio social y el documento recepcional de los docentes en formación del grupo 4° "1" en el ciclo escolar 2009-2010.

- b) Si los profesores del Seminario de Análisis del Trabajo Docente I y II en el séptimo y octavo semestre de la Licenciatura en Educación Primaria planean con el enfoque estratégico sus proyectos de intervención pedagógica, entonces los docentes en formación lograrán culminar el servicio social y su documento recepcional para la titulación.

## DELIMITACIÓN

La planeación estratégica desde la docencia reflexiva para la formación inicial en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros.

## JUSTIFICACIÓN

Lo que se hizo con la investigación fue darle viabilidad a una alternativa metodológica basada en el enfoque de la planeación estratégica que se aplicó en el grupo 4° “1” de la Licenciatura en Educación Primaria en la BENM durante el ciclo escolar 2009-2010. El desarrollo del diseño de un proyecto de intervención pedagógica se orientó para generar a su vez la capacidad en donde el docente en formación pudo ejercer una *intervención*<sup>7</sup> con el grupo de niños al que fue asignado en la escuela primaria donde desarrolló su servicio social a través de proyectos de intervención para abordar los contenidos desde la docencia reflexiva.

La investigación de la práctica que se desarrolla en el presente trabajo se ubica dentro del proceso metodológico del corte cualitativo, con el cual se explora el ejercicio profesional durante la praxis pedagógica. Ese prácticum reflexivo que detona el *habitus* en los esquemas de pensamiento que se ponen en juego durante la práctica en la relación en que se generan los procesos de construcción de aprendizajes y las representaciones mentales que él se producen para su significatividad, su valor simbólico y su capacidad de convertirse en saberes previos al momento transferirse en situaciones auténticas.

---

<sup>7</sup> La intervención se presenta cuando se llega a la dimensión de la reflexión sobre la acción, cuando se trabaja sobre los significados de la misma reflexión, es decir, cuando se aprende a aprender, y la forma idónea para aprender es mediante al interacción en grupo, donde se trabajan con problemas, donde se adoptan posturas activas y responsables respecto al aprendizaje (Brockbank, 2002: 97, 242).

La estructura metodológica de la investigación de *la planeación estratégica desde la docencia reflexiva para la formación inicial en la BENM*, se compone de cinco ejes centrales; tres de ellos en el marco referencial y contextual que se aborda desde el entorno neoliberal en la formación inicial docente para la educación primaria, la formación docente desde la perspectiva reflexiva y la BENM en la formación de docentes para la Educación Primaria. En lo que respecta al marco teórico conceptual identificamos la planeación y su conceptualización en el campo de la formación docente, y por último, la propuesta pedagógica planteada en la *Planeación Estratégica desde la Docencia Reflexiva para la Formación Inicial en la BENM*, la cual parte de una planeación didáctica de la enseñanza,<sup>8</sup> para aplicarse en el grupo de docentes en formación y estos a su vez en el grupo asignado en la Escuela Primaria, para concretarse en la estructuración de su documento recepcional que culminó con la titulación en la carrera profesional.

Para la conformación de la investigación, se utilizó una metodología de manejo de información bibliográfica, electrónica y de campo con el apoyo de fichas bibliográficas como instrumentos de sistematización, con las cuales se pudieron analizar, sintetizar y unificar los criterios con base a los distintos autores de referencia.

La organización del acopio de la información y el registro del material bibliográfico y electrónico de manera ordenada y metódica, se hizo mediante la técnica de fichas de trabajo, con las cuales se recabaron los datos específicos que implicaron los razonamientos, planteamientos e interpretaciones del autor de las fuentes consultadas, este recurso también permitió ir formulando comentarios, críticas y conclusiones.

Para el proceso de la investigación del marco referencial, contextual y teórico se realizó una metodología de síntesis de observación, para lo cual se empleó la técnica de observación directa no participante y para su ejecución, el instrumento de guía de observación estructurada para la secuencia del seguimiento de cada observación realizadas durante el trabajo en el grupo de Educación Primaria de cada

---

<sup>8</sup> Identificada como secuencia didáctica cuando se tiene que desarrollar en el aula.

docente en formación, se implementó una bitácora de observación y como apoyos técnicos para el registro, se utilizó una cámara fotográfica digital y de video, las cuales fueron útiles no sólo para la obtención de la información requerida, sino para realizar la revisión al interior del grupo durante el Seminario de Análisis del Trabajo Docente, que llevó a la recuperación y corrección de acciones en la Escuela Primaria y la direccionalidad del proyecto de intervención.

En relación al diseño, aplicación y evaluación del proyecto de intervención pedagógica por parte del titular del seminario como el que los estudiantes normalistas desarrollaron en su grupo de intervención en la Escuela Primaria, el seguimiento fue llevado con la técnica de una guía de entrevista abierta, con la cual se llevó el proceso utilizando una grabadora como apoyo metodológico. El entrevistador (titular del seminario) fue quién llenó la cédula de entrevista, de acuerdo a las respuestas dadas por los informantes (Tutoras, directoras, padres de familia y las propias docentes en formación), se procuró de que la entrevista se hiciera de cara a cara para tener mayores posibilidades de obtener información y de aclarar dudas en relación a las preguntas formuladas muy acordes al *rapport*<sup>9</sup> que aplican los noticieros.

Además de la entrevista se desarrollaron encuestas en determinados momentos de la investigación para orientar y en su momento enriquecer las diversas actividades que se desarrollaron en relación a soporte y ejecución del proyecto de intervención pedagógica. En los anexos se incluyen los instrumentos utilizados en la aplicación en la investigación correspondiente a las cédulas de entrevista, los cuestionarios<sup>10</sup> de encuestas y el esquema donde se realizó el registro en la bitácora o diario de campo del docente en formación y en los mecanismos de registro que ofrecieron los apoyos técnicos.

---

<sup>9</sup> Rapport se refiere a la relación anímica que se establece con el entrevistado, es el ambiente de confianza genera entrevistador para que las respuestas sean espontáneas y genuinas (Rojas, 1994: 148).

<sup>10</sup> El cuestionario es el instrumento de la técnica llamada encuesta, la cual consiste en recopilar información de una muestra en datos generales, opiniones, sugerencias o respuestas que se proporcionan a partir de preguntas formuladas sobre los diversos indicadores que se han explorado, lo cual permite tener un mayor control para el análisis cuantitativo identificando, conociendo y reconociendo la magnitud del problema planteado en la investigación y en la propia correlación para el momento de probar hipótesis descriptivas (Rojas, 1994: 137).

Se plantea como dimensión de este último eje rector, relacionado a la implementación de la propuesta a través del proyecto de intervención, la identificación de las competencias que movilizaron las docentes en formación del grupo 4° “1” para el ejercicio de estrategias de enseñanza que impactaron en la adquisición de procesos de aprendizaje en los niños del grupo en la primaria como insumo de la propuesta de planeación estratégica desde la docencia reflexiva.

#### 5.4. ¿Quiénes fueron los estudiantes normalistas del grupo 4° “1” de la BENM?

El instrumento de diagnóstico aplicado al grupo 4° “1”<sup>11</sup> el viernes 5 de febrero de 2010 dentro del espacio respectivo del Seminario de Análisis del Trabajo Docente en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, se orientó al conocimiento de la situación que tenían las estudiantes normalistas al momento de iniciar el octavo semestre y de sus antecedentes socioeconómicos, médicos y escolares a fin de identificar problemas y necesidades, así como posibles causas y factores específicos que influyeron para la integración de las estrategias como pauta en el diseño, ejecución y evaluación del proyecto de intervención pedagógica. (Anexo 5)

Los datos se alimentaron de tres fuentes (cuestionario diagnóstico, fichas psicopedagógicas y de los registros que tiene el departamento de control escolar), que aportaron información que se complementó con entrevistas y trabajos narrativos por parte de los alumnos, como lo fueron la historia de vida y la trayectoria escolar. La consulta, registro y los cruces de información, permitieron hacer un análisis e interpretación de los datos, los cuales se presentan a través de una descripción general.

El estudio diagnóstico ha permitido revisar las circunstancias en que estuvo inmerso el grupo, cuya interpretación ofrece perspectivas para la intervención

---

<sup>11</sup> La Licenciatura en Educación Primaria que se imparte en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros tiene un mapa curricular para ser cubierto en cuatro años que equivalen a ocho semestres, de los cuales, los dos últimos son destinados a prácticas intensivas alternadas con un seminario propicio para su análisis, para que de ambos se cubra el servicio social y la elaboración del documento recepcional para estar en condiciones para realizar la titulación respectiva.

pedagógica en el marco de la docencia reflexiva y orientarlas para su ejecución en las prácticas docentes en el grupo de Educación Primaria.

Con la identificación de las condiciones en las que se encontraba el grupo, aunado a la situación de reconocer las prácticas pedagógicas se pudieron hacer procesos de reflexión en la acción, con la intención de transformar la perspectiva del papel que desempeñan los estudiantes en la escuela primaria construyendo estrategias encaminadas a la organización y en el desempeño profesional de la formación docente y a su vez, transformar las bases de mi formación como profesional de la enseñanza.

La primera evidencia fruto del diagnóstico, fue la estructuración de la planeación semestral del curso, en la cual se incluyó como punto de partida estrategias de intervención pedagógica, que en su momento describiremos en el análisis e interpretación de resultados que parten desde este diagnóstico, como redescubrimientos hacia el interior de las prácticas cotidianas en la escuela primaria y posteriormente en la integración del documento recepcional con el cual se titularon las estudiantes normalistas.

El cuestionario estuvo compuesto por 54 preguntas, (Anexo 6) integradas por 6 apartados que fueron: antecedentes escolares de los estudiantes, identificación de características sobresalientes del grupo, factores contextuales, exploración de conocimientos previos en la asignatura, acciones y sugerencias, así como, observaciones generales.

Entre los rasgos personales de las estudiantes normalistas, se identificaron muchos que marcan una relevancia fundamental, a partir de los cuales se pudieron explicar muchas acciones, prácticas y rutinas que ellas desarrollaron hacia el interior del grupo en el seminario, así como en el desempeño docente durante las prácticas en la Escuela Primaria.

El grupo estuvo integrado por 10 alumnas, confirmándose la aseveración de que es una carrera para mujeres.<sup>12</sup> Sus edades oscilan entre los 20 y 28 años, de las

---

<sup>12</sup> Así, ya en 1914 los datos hablan de un 85 % de mujeres en la docencia, un elevado porcentaje que se mantuvo a lo largo del siglo y que llega a un 91 % en la actualidad. A diferencia de otros países (Canadá, Estados Unidos, Reino Unido), en la Argentina la docencia como trabajo en un sistema

cuales el 30% se ubican entre 23 y 24 años, sólo una tiene 28 años (el 10%) y las que se encuentra en un rango de edad de 20 a 22 años, son más de la mitad del grupo con el 60%, situación que consideré al momento de revisar los datos que presentaría incidentes de relación interpersonal entre ellas, principalmente con la que tenía mayor edad, pero no fue así, existió una actitud complementaria de apoyo y cordialidad, de acercamiento y compañerismo fraternal y de protección entre ellas.

El 70% son solteras mientras tres son casadas o viviendo en pareja, esta referencia pensé que limitaría aquellas expectativas señaladas por ellas mismas, de culminar su carrera profesional y no fue así, los compromisos se fueron desarrollando, al grado de poder observar el alto nivel de realización de las diversas actividades académicas de manera adecuada, en el cual, incluso el caso de que cuatro tienen de uno a dos hijos no fue una limitante.

Las estudiantes provienen de familias integradas de 1 a 3 personas, las condiciones económicas no son favorables, si consideramos que las ocupaciones laborales del padre, que más predominan de mayor a menor frecuencia, son las de empleados y electricista. Un dato relevante aunado a éste, es el de que más de la mitad viven con sus padres y sus madres en mayor medida se dedican al hogar (40%), y en menor cantidad el oficio de comerciante, empleadas y sólo el 20% son maestras de secundaria.

Sus familias provienen de la condición nuclear de padres y hermanos en el caso de las solteras, y de las casadas su esposo e hijos, excepto Miriam Paola Aguilar Espinosa quien vive con su abuela materna y su hijo que padece asma y se enferma recurrentemente. Las variables nos indican que las estudiantes del grupo, provienen de los estratos medios y bajo de la clase media, esto se respalda con la ficha psicopedagógica en la cual se distingue que los ingresos familiares se encuentran entre \$4,700 y \$6 300 mensuales.

El 80% viven en el Estado de México, de los municipios conurbanos tales como Nezahualcoyotl 10%, Chimalhuacan 20%, Ecatepec 40%, y Tultitlán 10% y el 20% en el Distrito Federal cercanos a la delegación Gustavo A. Madero en el lado

---

educativo “nace” femenina. (...) Una política fundada en las “naturales” dotes para el trato con los niños y la dependencia económica de un hombre de la “madre educadora” (DAVINI, 2001: 23).

ponente donde se ubican las dos escuelas primarias donde desarrollaron su servicio social y sus actividades respectivas a la práctica docente.

De las escuelas donde realizaron sus estudios de bachillerato o equivalente, en un 30% provienen de una Preparatoria Anexa a una Escuela Normal, otro 30% son de preparatorias oficiales, una viene del Centro de Estudios de Bachillerato Moisés Sáenz Garza 1, ubicado en el ala extrema de la BENM, el restante 30% proceden de preparatorias de diversa formación, incluso alejadas del ámbito pedagógico, como el caso de Alejandra González López que lo curso en un Centro de Bachillerato Tecnológico, Duque Celso Yorojle Ja'lel que estudió en el CECyT N° 12 técnico en contabilidad o el caso de Alejandra Acosta Arellano que acredita el bachillerato mediante el examen único del acuerdo 286 de la SEP.

El tiempo que empleaban para llegar a la escuela de práctica va de 50 minutos a 2:30 horas de traslado, lo que complicaba la puntualidad por lo menos una vez por semana, principalmente en los casos de Miriam Paola y Alejandra Luna que son las que viven más retirado del centro escolar.

Entre las materias que más les gustan, esta el 50% en Español, el 30% en Ciencias Naturales y el restante en Historia, Matemáticas y Geografía. El 80% no trabaja, lo que representan que dependen económicamente de la familia, y las que trabajan lo hacen principalmente para cubrir sus necesidades básicas y de estudios. Entre los gustos que manifiestan tener las integrantes del grupo, se encuentran en un 50% el escuchar música, el 40% bailar y el restante leer y pasar tiempo con la familia. Entre sus principales temores el 70% es al fracaso, mientras el 20% a la muerte y el 10% a no titularse.

En lo que respecta a su forma de ser, manifiestan en un 70% ser sociables, amigables, amables y risueñas, en tanto, el 30% se reconocen como honestas, humildes y apáticas. En lo que respecta a sus creencias religiosas en un 50% señalan no tener religión alguna, el 40% ser católica y sólo una persona manifestó ser creyente. La intencionalidad de esta pregunta fue para determinar las condiciones culturales que puede manifestar cada una, para hacer los cruces de los temores que tienen en la vida y posteriormente con sus expectativas para finalizar su formación docente. Con esto podemos deducir que el conjunto de creencias judío-

cristianas manifiestan una formación de conciencia en la sumisión de lo determinado y que falta fomentarles la capacidad de transformación de realidades mentales y mundos posibles, donde podamos ir construyendo desde una porción de realidad para reconstruir o destruir (Bruner, 1996).

En cuanto a la salud, el 70% indica estar clínicamente sanas, el 30% manifiesta tener padecimientos de gastritis, colitis, miopía, migraña y sinusitis. Un 60% debe usar lentes, no hay problemas de audición, son diestras y no han tenido ninguna necesidad educativa especial en su trayecto escolar. Entre sus principales habilidades consideran el bailar como su talento, el 30% la expresión oral, y el 20% el escuchar, en contrapartida ven como necesidad de mejora el esforzarse, voluntad, confianza, control de impulsividad, compromiso y puntualidad.

Entre sus principales expectativas del curso están el terminar el documento recepcional, apoyo para una formación autónoma, aprender y mejorar habilidades docentes y la movilización de la teoría en la práctica docente.

Después de analizar las características que manifiestan en el diagnóstico las docentes en formación, considero que fueron cuatro las que presentaron circunstancias que pudieron en un momento determinado ocasionar incidentes críticos, que les impidiera cubrir con su Servicio Social en la Escuela Primaria o que no pudieran elaborar el documento recepcional para terminar la carrera profesional.

El caso de **Alejandra Luna Rosas** que tenía un embarazo de siete meses, eso indicaba que si seguían los tiempos normales de gestación y si el parto era según lo programado, sería a mediados del mes de abril cuando diera a luz, situación que no se complicaría porque ya estaríamos de receso escolar por motivo de la semana santa, pero cuando regresamos a clases en la escuela primaria, ella ya no pudo asistir y se solicitó un permiso especial con un acuerdo con la tutora y la directora de plantel, para otorgarle dos semanas después del alumbramiento para los cuidados maternos. Cuando fue el periodo de asistir al Seminario en la normal, se le asignó trabajo a distancia para que pudiera pagar los días frente a grupo en la Escuela Primaria.

En los que respecta a la situación que tuvo **Miriam Paola Aguilar Espinosa**, la enfermedad de su hijo, quien padece de asma, y un problema en los riñones, la

limitó en determinados momentos para asistir a la escuela primaria, por tener que llevarlo al hospital en caso de una crisis asmática, estudios de laboratorio o tratamientos en pediatría. Cumplió con el pago de los días que faltó, pero la maestra tutora tenía una apreciación de falta de interés de su parte, pero se le hizo ver la situación en que vivía con su hijo, de las circunstancias que estaba pasando a causa del traslado de 1:45 a 2:00 horas y de las obras públicas que de manera temporal había en los límites entre el municipio de Nezahualcoyotl y el Distrito Federal, después de la intervención, esa impresión fue diferente, porque la responsabilidad que mostró Miriam le permitió culminar el Servicio Social de manera satisfactoria.

La condición de **Alejandra Acosta Arellano** que con dos hijos se veía con poca disposición de tiempo para las diferentes actividades académicas se reflejaron en la calidad de los avances que tuvo el documento recepcional.

Y por último, la circunstancia de **Dulce Cristina Maciel Nava** quien tuvo un embarazo que la limitaba para el desarrollo de las diferentes actividades de la escuela primaria y en el seminario durante su estancia en la normal.

Al momento de hacer el diseño de intervención se consideraron estos aspectos, y los resultados tuvieron su origen en las problemáticas que ellas manifestaron además de verse reflejados en los resultados que en su momento daremos cuenta.

Así que, en gran medida, se utilizaron estrategias en el proyecto de intervención pedagógica destinadas al fortalecimiento de las competencias en la Escuela Primaria ya que se cumplió el reto fundamental de llevar a buen término su proyecto de intervención y la construcción de su documento recepcional.

El diagnóstico arrojó datos que pusieron en juego diversas apreciaciones en las escuelas de prácticas, se percibió que el perfil reflexivo, crítico y analítico como propio y natural para el diario quehacer docente. En las apreciaciones de los tutores de los grupos atendidos, manifestaron que las docentes en formación tuvieron mayor creatividad, iniciativa y un sentido de ver más allá de lo que significa tan sólo cumplir con las especificaciones, aportando innovación y creatividad pedagógica, es decir, pudieron darle una especie de valor agregado a las actividades docentes.

Por ello, a través de la estructuración de las estrategias y actividades del proyecto de intervención pedagógica que se constituyó como un dispositivos de análisis de las prácticas e investigación sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje tanto en el Seminario de Análisis de la Práctica Docente como en las escuelas primarias, en un procedimiento de formación que favoreció la construcción del profesionalismo a través del desarrollo de una mentalidad: el saber analizar (Paquay, 2008).

5.5. El diseño de un proyecto de intervención pedagógica basado en la planeación estratégica desde la docencia reflexiva para el grupo 4° “1”

Antes de ser asignado al Seminario de Análisis de la Práctica Docente I y II, imperaba en mi quehacer cotidiano una rutina pedagógica que me había afianzado una metodología que daba frutos evidentes y objetivos. En mi hacer, no figuraban las introspecciones como medio para incidir en los aprendizajes de mis estudiantes, esas consideraciones de apreciación observable del quehacer educativo desde la aplicación de un diseño de planeación didáctica orientada por la postura rígida, inmutable y prescriptiva que le daban certeza a mi práctica docente, ahora se han transformado en mis mayores limitantes en este ejercicio reflexivo, identificado dentro de la percepción de la práctica en la incertidumbre pedagógica, toda vez, que la cotidianidad, la rutina, lo repetitivo que garantizaba la firmeza de los pies sobre la tierra, son más bien engaños, fantasías y celos de ingenuidad, porque al revisar a los autores como Donald Schön, John Dewey, Jerome Bruner, John W. Brubacher, Philippe Perrenoud, Maurice Tardif, Luis Miguel Villar Angulo y John Elliott, entre otros, que sustentan la propuesta de la docencia reflexiva. He podido percibir, que el abordaje del problema pedagógico tiene una intencionalidad de formar docentes autónomos capaces de tomar sus propias decisiones, en donde el conocimiento nuevo va creciendo a partir de él, en donde las reflexiones que surjan de las experiencias pasadas se compartan en colegiado con otros profesores en formación, en donde la solución de problemas sean abordados a través de actividades que

promuevan el pensamiento crítico, desde y para la práctica, para lograr transformar, edificar, significar y revalorar la posición que tenemos como formadores.

Para la elaboración del proyecto de intervención en el grupo 4° “1” he tratado de guardar distancia a la dinámica enciclopédica, tecnicista-eficientista, que ha imperado a lo largo de mi trayecto académico como estudiante y que hasta ahora se ha manifestado en un estilo de docencia, que si bien, refleja resultados objetivos, éstos no son de transformación social, por lo contrario, la propuesta reflexiva ofrece responder a esta angustia de porqué soy así en mis prácticas docentes, y darle una respuesta a través de la teoría, además de presentarse como un incentivo para redescubrir cosas que están implícitas en mi desde mi formación inicial y permanente, que no todo se debe desechar y comenzar de cero, que sólo se requiere un conocimiento sistemático que pueda reforzar esas prácticas reflexivas.

En relación a este planteamiento, siguiendo la ruta de la planeación estratégica se hizo la exploración de las condiciones contextuales de las integrantes del grupo en una autoevaluación inicial, que fue determinante para dilucidar el camino que siguió la conformación de la intervención pedagógica, se construyeron los objetivos, se estructuró un cronogramas de actividades, se evaluó, se le dio seguimiento y se rindió un informe técnico-pedagógico con las conclusiones y consideraciones finales.

En primera instancia, quiero comentar que se aplicó el cuestionario como instrumento de evaluación diagnóstica al iniciar el semestre en febrero de 2010, para identificar incidentes críticos de las alumnas, los cuales fueron considerados en el diseño del proyecto, para confirmar esos datos o encontrar nuevos me dediqué a recabar más información de otras fuentes, inicié los trámites en los departamentos de Psicopedagogía y de Control Escolar para realizar los primeros cruces de información con los resultados obtenidos y que ya he dado a conocer en el apartado anterior.

Para realizar las diversas actividades del proyecto de intervención, fue necesario la colaboración y disposición al trabajo por parte de todas las integrantes del grupo. En ese sentido, la planeación estratégica jugó el papel fundamental,

porque mediante ejercicios de negociación permitieron el diseño de las estrategias para mediar el trabajo pedagógico entre todos.

Se hace en este apartado, la revisión de la planeación del proyecto y de las características en que se desarrollaron las actividades propuestas en relación a los incidentes críticos que en cierta forma pudieron abrir la posibilidad de trabajar determinadas estrategias de intervención pedagógica que culminó en finalizar su formación inicial de docentes en educación primaria.

Fueron cuatro incidentes críticos los que más llamaron mi atención, por representar en su contenido, mayor ingerencia y relación con las asignaturas en las que estoy adscrito, Trabajo Docente I y II y el Seminario de Análisis de la Práctica Docente I y II durante el séptimo y octavo semestre de la Licenciatura en Educación Primaria que se imparte en la BENM.

El primero fue la manifestación de que las distancias para llegar a las escuelas de práctica eran largas, en algunos casos mayores de dos horas, éste incidente se encontraba directamente relacionado a la labor educativa que desempeñaban en la escuela primaria, porque las condiciones en contextos reales de la práctica docente exigía el mismo trato que un maestro adscrito en horario formal, así que después de 30 minutos de retardo acorde a los lineamientos ya tendría que retirarse, salvo en reducidas ocasiones se tuvo que ejercer el precepto que me pusieron a consideración las maestras tutoras y que tuve que decidir de acuerdo a las cargas de trabajo que se desarrollaban en ese momento y la gravedad de la falta, por lo que representó todo un reto al revertir toda una formación en lo que respecta al hábito de la puntualidad.

En el segundo incidente fue la poca disposición de tiempo para las diversas actividades extraescolares, por parte de las alumnas casadas, que tenían hijos o estaban embarazadas, por razones obvias la organización de estrategias que concretaran las acciones favoreció que pudieran desempeñar las diversas responsabilidades principalmente en lo que respecta a la elaboración del documento recepcional.

El tercer incidente fue la trayectoria escolar tan heterogénea que poseían las integrantes del grupo, algunas alejadas de la docencia y enfocadas a las cuestiones

técnicas o tecnológicas que no fueron superadas en el transcurso de los tres años formativos y que saltaron en determinados momentos del proceso, esta condición fue aprovechada como estrategia de apoyo entre los integrantes del grupo.

El último incidente que he considerado es la poca diversidad de asignaturas que les agradaban, lo que limitaba para la ubicación de la problemática en una temática disciplinar, al grado de que eran pertinentes en diferentes y fue difícil delimitar y justificar su intervención.

Al definir estos incidentes críticos para la ejecución de la intervención pedagógica, fue posible el diseño de las estrategias que se perfilaron con la clara intención de consolidar los Rasgos del Perfil de Egreso del docente de educación primaria y culminar su carrera profesional. Estas aspiraciones generó todo un reto para mí su identificación, porque posibilitó desarrollar aprendizajes bajo un ambiente agradable y de interés permanente, toda vez que, las asignaturas tienen una vinculación directa con la práctica y la culminación de la formación inicial.

Para el diseño del proyecto de intervención pedagógica se consideraron estos cuatro incidentes críticos, a pesar que en el apartado destinado para el diagnóstico dentro del cuerpo del documento, se hace mención de toda una serie de situaciones que bien pudieran ser incidentes críticos, pero que en su circunstancialidad están implícitos en el abordaje y ejecución de la intervención.

El proyecto fue estructurado por un conjunto de estrategias didáctico-metodológicas, que tuvieron como finalidad, relacionar el trabajo docente, la reflexión, el análisis de la práctica, el estudio de problemas concretos y la ejecución de proyectos de intervención en cada grupo atendido en la escuela primaria, por eso fue titulado: ***Situando aprendizajes desde la docencia reflexiva para intervenir en contextos reales de la práctica docente en la formación inicial para la educación primaria del grupo 4° “1”.***

La intencionalidad de la vinculación entre la Escuela Primaria y el ser maestro, se plantea desde una posición flexible, en la cual el estudiante normalista pudo centrar los temas de las asignaturas del Plan de Estudios 1993 y 2009 de Educación Primaria en los periodos de práctica, aplicando estrategias basadas en competencias con acercamientos que posteriormente permitieron confrontar los saberes teóricos y

los que aportó la perspectiva de estar inmersos en el contexto propio de la realidad pedagógica, todos estos componentes favorecieron para elaborar el análisis de los resultados para integrarlos en el documento recepcional.

Las estrategias utilizadas tanto en la BENM, como en la Escuela Primaria, se orientaron a propiciar la relación entre el ejercicio de la práctica profesional que realizaron con los niños de la Educación Primaria, es decir, la reflexión que se hace, es sobre la experiencia obtenida de la práctica, mediante un estudio sistemático de los aspectos que dan sentido a esa experiencia, y que logran enriquecerla consolidando la formación inicial y profesional como docente de Educación Primaria.

Su elaboración y ejecución, se desarrolló desde el marco de la docencia reflexiva, para posibilitar desde esta perspectiva, que los estudiantes normalistas pudieran realizar ese proceso de reflexión de la práctica y en la práctica, por ello, las estrategias didáctico-metodológicas incidieron en los estudiantes normalistas del grupo 4° “1” de la BENM, para que logran apreciar los conocimientos y la experiencia que a través de un trabajo directo con los niños en la primaria les han permitido desarrollar habilidades para enseñar que se expresaron como experiencia de enseñanza en su documento recepcional.

El proyecto de intervención se integró por tres paquetes, cada uno conformado por un cóctel de estrategias para atender tres aspectos, el trabajo en grupo, la asesoría individual y la elaboración del documento recepcional. A partir de ellos, se generó, la autocrítica, la participación, la colaboración y la posibilidad de teorizar las prácticas, desde sus circunstancias, la acción y en las consecuencias que se propiciaron de éstas, derivadas de un conjunto de experiencias formativas articuladas en la teoría y la práctica.

Se realizó el diseño de estrategias para cada aspecto de intervención pedagógica, además de las técnicas didáctico-pedagógicas y posteriormente su dosificación en las actividades que se encaminaron al desarrollo del proceso, orientado por el establecimiento y seguimiento de un cronograma de actividades.

El seguimiento de las estrategias se realizó mediante una lista de cotejo, un instrumento de observación no participante y mediante cuadros se concentraron los logros y las limitaciones que existieron al ejecutarlas. (Anexos 7, 8, 9)

A las estudiantes se les solicitó desde el inicio del semestre que integraran un portafolio, mediante una carpeta tipo dossier en la cual se pudieran recopilar las evidencias que se derivaron de cada una de las sesiones en que se aplicaron las estrategias en los respectivos grupos asignados en la Escuela Primaria y que alimentaron las narrativas de su documento recepcional.

Con los elementos proporcionados por las diversas fuentes integradas a lo largo del ciclo escolar 2009-2010, se conformó el contexto de aplicación del proyecto de intervención, para hacer un contraste de cómo se inició, su seguimiento y los resultados obtenidos, para que finalmente se pudiera integrar un cuadro en el cual se pudieron identificar las categorías susceptibles para el análisis de los logros obtenidos en la intervención pedagógica. (Anexo 10)

Para efectuar el proyecto de intervención se siguió una metodología que consistió en siete etapas, que representan los tres bloques de estrategias con su respectivo análisis de resultados que arrojó, y al final de la aplicación de todas las actividades diseñadas, se hizo un análisis de resultados general tratando de hacer que las aplicaciones pudieran organizarse, tanto en los datos como en las evidencias que se obtuvieron, en relación a los programas de las asignaturas ya referidas y en función de los Rasgos del Perfil de Egreso del Plan de Estudios 1997 de la Licenciatura en Educación Primaria.

Las actividades organizadas en el proyecto de intervención, se desarrollaron de manera programada. La aplicación de las estrategias, su diseño y ejecución, se pudieron lograr en los términos planteados por la difusión primeramente que se hizo de la información, respecto a los propósitos e intencionalidades que se perseguían de la intervención pedagógica, el mecanismo de operación fue a través de cuadernillos de seguimiento de las fases del proyecto, tanto para las estudiantes normalistas como para sus tutores, y un cuadernillo de evaluaciones por semestre.

Es importante aclarar, que desde el inicio del séptimo semestre se fueron realizando acciones que favorecieron al momento de aplicar las estrategias de intervención. Los diversos aspectos que se consideraron como criterios de evaluación en cada fase, favorecieron para dar pie, como elementos en la dirección de los propósitos planteados, en especial del portafolio que incorpora las prácticas en

el grupo de primaria y los ensayos que integraron los avances del documento recepcional de cada una de las estudiantes normalistas.

Otro recurso que, indudablemente favoreció a lograr en ellos las condiciones de apertura, sensibilidad y desempeño en el momento de aplicar las estrategias de intervención fue que, desde el inicio del séptimo semestre se llevó el diario del docente en formación, que en base a la estructura que propone Rafael Porlán (1998) en el Diario del Profesor, donde se plantea separar en dos columnas la narrativa y la identificación de incidentes críticos que lleven a la identificación y el análisis reflexivo de éstos.

Durante las sesiones del Seminario de Análisis de la Práctica Docente I y II, se hicieron puntualizaciones que sirvieron para fortalecer y sistematizar desde la perspectiva reflexiva las diversas actividades establecidas en el proyecto implicadas en las seis estrategias identificadas en las tres categorías de acción representando todo un cúmulo de experiencias que la práctica docente ofreció.

Fueron tres las estrategias didáctico-metodológicas que se utilizaron como soporte para desarrollar la intervención pedagógica, la cual estuvo encaminada al trabajo en grupo en la escuela primaria, la consolidación de la formación docente en el seminario y la culminación del documento recepcional. La primera estrategia titulada ***“planeando el trabajo docente en la escuela primaria”*** tuvo como propósito propiciar el diálogo reflexivo entre las integrantes del grupo y mejorar así la práctica docente en las cinco acciones específicas: diseño de planeaciones, elaboración de material didáctico, desempeño profesional en la Escuela Primaria, mecanismos de seguimiento del proceso formativo y procesos de evaluación y seguimiento. Se aplicó a lo largo de los periodos respectivos que se establecen en el ciclo escolar en la Escuela Primaria.

Cuando se comentaron los datos del diagnóstico el día jueves 04 de febrero de 2010 se les explicó el motivo de la aplicación de las estrategias, los propósitos, el tiempo que duraría y los beneficios que se esperaban alcanzar, en ellos como en mí, al momento en que descubríamos con los avances de las estrategias con los logros de los niños en la Escuela Primaria, así que los contenidos del programa en las

diversas asignaturas. La actitud de expectación que me dio confianza y disposición, lo expreso en mi diario del profesor titular del seminario:

Cuando me presentaba ante el grupo me encontraba extasiado. Ver las caras de cada una de las alumnas me alentaba cuando les explicaba los resultados del diagnóstico como de la aplicación de la estrategia de intervención titulada “planeando el trabajo docente en la escuela primaria”. ¿Qué vamos a hacer maestro? Preguntó Miriam al momento en que les pedía que pasaran los cuadernillos en donde se exponen de manera clara y explícita las diversas acciones a lo largo del proyecto de intervención y de las actividades de la primera estrategia (Diario del titular del seminario, jueves 04 de febrero de 2010).

Entonces, para la primera acción sobre el diseño de planeaciones se desarrollaron revisiones semanales de las planeaciones que llevaron a efecto las docentes en formación en los diferentes grupos durante su estancia en la Escuela Primaria y las orientaciones pertinentes para el mejoramiento de las estrategias y actividades de abordaje de los contenidos. Los viernes de cada semana se entregaron las planeaciones para ser revisadas y entregar las correcciones vía electrónica y los días lunes antes de iniciar las clases en la Escuela Primaria se validaban con todos los componentes sugeridos.

En la segunda que se refiere a la elaboración de material didáctico, se revisaba cada día de práctica el material didáctico acorde a estipulado en la planeación donde se encontraban las sugerencias de mejoramiento para hacer eficiente las sesiones. En la tercera respecto al desempeño profesional se supervisaron los hábitos formativos de cómo se presentaban en la Escuela Primaria para el desempeño profesional, de los proceso de enseñanza y de aprendizaje, la gestión y desenvolvimiento en el contexto escolar, las actividades de apoyo y ayudantía que realizaron al tutor y a la escuela. En lo que respecta a la cuarta acción relacionada a los mecanismos de seguimiento del proceso formativo para desarrollar su plan anual de actividades, su avance programático, su diario del docente en formación, el cuaderno de observaciones del tutor y el rotativo de incidentes críticos y por último en la quinta actividad se llevó el seguimiento por medio de guías de observación a través de instrumentos de observación aplicados tanto por el tutor del grupo como del titular del seminario.

Las expresiones de las que dan cuenta de los procesos alcanzados, pueden identificarse en mi diario del titular del seminario, como se muestra a continuación:

Al empezar a aplicar la primera estrategia de intervención que se llevará a lo largo del ciclo escolar es determinante, apenas nos alcanzó el tiempo para presentar la estructura y las condiciones para realizarla, la tenía señalada para una hora y se prolongó por más 30 minutos. Pude apreciar el interés, la disposición y un entusiasmo que no se había manifestado en las clases anteriores. La empatía que se generó, permitió abordar los temas con mayor profundidad y discutirlos desde una postura de tolerancia y respeto (Diario del titular del seminario, viernes 05 de febrero de 2010).

Cuando se hizo el cierre de la estrategia el viernes 21 de mayo de 2010, para culminar los periodos de estancia en la primaria,<sup>13</sup> pude apreciar el gusto que les dio reconocerse en lo que ellas habían logrado y fue gratificante para mi ver su confianza en el dominio de saberes en determinadas acciones que fueron recuperadas de la práctica en contextos reales en la escuela primaria, como la elaboración de secuencias didácticas, la sistematización de estrategias, la correlación de contenidos en las diferentes asignaturas, el planteamientos de conflictos cognitivos, el manejo de competencias docentes, la resolución de problemas de aprendizaje y la posibilidad de afianzar un estilo de docencia, aunado a la responsabilidad que manifestaron durante el desempeño profesional y la consolidación de su proceso formativo.

En el diario del titular del seminario se perciben estas características al cerrar la estrategia al finalizar la jornada de prácticas de las cuales se tuvieron que rescatar los elementos que se dispusieron en la integración del documento recepcional de cada una de ellas, a partir de la recuperación de experiencias de enseñanza.

Llegaron puntualmente todas al primer salón del seminario que se encuentra en el edificio de los cuartos años, cercano al acceso principal a la normal, eran las 7:30 de la mañana, se inició la actividad revisando de manera colegiada las carpetas de planeaciones, para determinar los avances que tuvieron desde su integración hasta la última semana de prácticas, de las expresiones y opiniones manifestadas puedo rescatar que han denotado la adquisición de las

---

<sup>13</sup> Para el séptimo semestre del ciclo escolar 2009-2010 se desarrollaron tres periodos de estancia en la escuela primaria, del 17 de agosto al 04 de septiembre, del 05 al 30 de octubre y 06 al 15 de enero de 2010. En los que respecta al octavo semestre fueron dos periodos largos, del 08 de febrero al 12 de marzo y del 12 de abril al 21 de mayo de 2010.

habilidades para el diseño de las secuencias didácticas, la integración de estrategias de intervención no sólo para atender los contenidos, sino para abordar incidentes críticos que se presentaron en el grupo e incorporarlos en el proceso de aprendizaje. Durante los comentarios generales, reconocieron la importancia de la práctica en condiciones reales de trabajo, porque con ella se ven obligados a encontrarle sentido a los aprendizajes adquiridos a lo largo de la carrera y ser responsables de su formación profesional (Diario del titular del seminario, lunes 24 de mayo de 2010).

Las situaciones que la estrategia propició fueron de diversas, a pesar de ser cauteloso y con tacto pedagógico, se llegaron a trastocar sensibilidades al momento de que fueron cuestionadas las formas en que abordaban los contenidos, el tipo de material didáctico utilizado y la conducción que llevaban en el grupo con los niños, así como el trato con la maestra tutora y los demás actores de la escuela. Si bien es cierto que pudieron superar las angustias y temores que manifestaron en la evaluación diagnóstica, el camino que han emprendido para formarse como docentes en la Educación Primaria no está terminado, ya que muchos de estos sucesos se incorporan como conocimientos previos para su quehacer cotidiano ahora que estén como titulares de grupo.

La segunda estrategia **“asesorando docentes en formación”** se desarrolló también a lo largo del ciclo escolar 2009-2010,<sup>14</sup> durante las sesiones del Seminario de Análisis de la Práctica Docente I y II, se integró de siete actividades: asesoría individual, análisis de las experiencias del trabajo docente, diseño del proyecto de intervención pedagógica, diseño de estrategias de intervención pedagógica, elaboración de instrumentos para la evaluación del proyecto de intervención, elaboración de material didáctico para la ejecución de las estrategias de intervención y la recuperación de información susceptible de análisis del diario del docente en formación y de los instrumentos de evaluación.

Para entender como se desarrolló el abordaje de las actividades es necesario acotar que se encaminaron al proceso de análisis crítico-reflexivo, para que favoreciera en la argumentación fundamentada de la planeación didáctica durante las

---

<sup>14</sup> En el séptimo semestre existieron tres periodos de seminario en la normal para analizar los resultados de las jornadas de prácticas realizadas en la escuela primaria, 07 de septiembre al 02 de octubre, del 07 al 18 de diciembre y del 26 al 30 de enero del 2010. Los tres periodos que correspondieron para el octavo semestre fueron del 02 al 05 de febrero, del 15 al 26 de marzo y del 24 de mayo al 09 de julio del 2010.

jornadas de prácticas en la primaria y en la conformación de los apartados que le dieron estructura al documento recepcional.

Respecto a la asesoría grupal de las diez estudiantes normalistas se abordaron temáticas que fortalecieron la orientación en el marco de la docencia reflexiva y el enfoque de competencias,<sup>15</sup> se utilizó para el análisis de los textos controles de lectura mediante el uso de la exégesis que permitió hacer contrastes de diversas fuentes y concretar los puntos centrales para la dosificación de contenidos y la adquisición de saberes pedagógicos. Para el análisis de las experiencias del trabajo docente en la Escuela Primaria se revisaron el cuaderno rotativo de incidentes críticos, el diario del docente en formación y el cuaderno de observaciones del tutor, para identificar el desarrollo de las competencias didácticas, dominio de contenidos, las formas y estilos enseñanza y la relación con los niños. Se realizó el asesoramiento para el diseño del proyecto de intervención pedagógica y sus respectivas estrategias, instrumentos de evaluación, material didáctico y recuperación de información para el análisis y la argumentación descriptiva que tuvo su destino en el documento recepcional.

En la tercera estrategia ***“elaborando mi documento recepcional”*** se desarrollaron doce actividades secuenciales, el diagnóstico del cual derivaron, la delimitación y justificación de la temática, estructuración del capitulo y la conformación del primer capítulo, investigación teórica y de la práctica para elaboración del segundo capítulo y el diseño, aplicación y evaluación del proyecto de intervención, análisis de los resultados, integración de la propuesta pedagógica o aportes y retos de la experiencia de enseñanza, consideraciones finales, integración de la bibliografía y anexos, selección de evidencias, revisión y ajustes de borradores finales y preparación para el examen profesional.

---

<sup>15</sup> Durante las sesiones del seminario se abordaron las siguientes temáticas: las dimensiones de la práctica docente, incidentes críticos, diseño de estrategias de intervención, el profesor investigador de su práctica docente, el desafío de pensar, la mediación, aprendiendo a relatar, competencias, perspectivas docentes, los saberes docentes, el ciclo reflexivo, la fábrica de historias, el diario del profesor, resolución de conflictos y problemas educativos, entre los más destacados.

## 5.6. Propuesta didáctico-metodológica del proyecto de intervención pedagógica basada en la planeación estratégica

Para el proyecto de intervención que se elaboró para llevar el trabajo académico del Seminario de Análisis de la Práctica Docente, se tomaron como fundamento lo que considera Elisa Gavari Starkie (2007) como componentes para su estructura con las especificaciones en cada uno, de la misma forma en que se dieron a conocer a los estudiantes para que se abordaran de manera puntual:

1. Portada: Se señalan los datos generales del trabajo.
2. Presentación: Se hace una referencia del contenido del proyecto.
3. Identificación: Asignarle un título.
4. Naturaleza: Una breve descripción de lo que se quiere hacer
5. Fundamentación/Justificación: Dar las razones de porque se quiere hacer esa estrategia de intervención. Aquí se presenta la problemática y se justifican las acciones más adecuadas para lograr revertir sus efectos.
6. Marco legal e institucional: Darle una ubicación dentro del programa de educación primaria en que estará la estrategia de intervención.
7. Localización física: Lugar donde se llevará a efecto el proyecto.
8. Destinatarios beneficiarios: Señalar la población a la que va dirigida la estrategia de intervención.
9. Objetivos: Señalar que es lo que se espera conseguir. ¿Para qué se hace?
10. Cronograma: Especificar en un cuadro, las actividades y las fechas para su realización.
11. Metodología: ¿Cómo se hace?
12. Actividades y tareas: Las acciones que se llevarán a cabo.
13. Métodos, técnicas e instrumentos: Procesos y etapas. ¿Cuáles son las fases para el desarrollo de una acción?
14. Recursos: Los materiales con los que se realizará la estrategia de intervención (Gavari, 2007: 95,96).

Su diseño es una propuesta que se implementó desde el enfoque de la planeación estratégica fue para que las docentes en formación del grupo 4° “1” alcanzaran los objetivos de consolidar los Rasgos del Perfil de Egreso de la Licenciatura en Educación Primaria que se imparte en la BENM y de elaborar su documento recepcional para que lograrán culminar su carrera profesional.

Cabe hacer énfasis que del proyecto de intervención aplicado para el seminario se derivaron los que ellas aplicaron al interior de los grupos de práctica en la Escuela Primaria, y que en se abordarán en el siguiente apartado, a continuación

se presenta el que se desarrolló con el grupo 4° “1” con los todos los elementos constitutivos con que se propone:

## **PORTADA**

**DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN NORMAL Y  
ACTUALIZACIÓN DEL MAGISTERIO  
SUBDIRECCIÓN ACADÉMICA  
SEMINARIO DE ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA DOCENTE I Y II**

**CICLO ESCOLAR 2009 – 2010**

**PROYECTO DE INTERVENCIÓN**

**SITUANDO APRENDIZAJES DESDE LA DOCENCIA REFLEXIVA PARA  
INTERVENIR EN CONTEXTOS REALES DE LA PRÁCTICA DOCENTE EN LA  
FORMACIÓN INICIAL PARA LA EDUCACIÓN PRIMARIA DEL GRUPO 4° “1”**

**PRESENTA**

**JORGE LUIS MARBÁN ARAGÓN**

**México, D. F., a 25 de Enero de 2010**

## PRESENTACIÓN

*Trabajar con proyectos es trabajar con objetivos concretos, medibles y particulares. El proyecto de intervención es el componente o la unidad más pequeña que forma parte de un programa, por lo que se realiza con independencia.*

**Elisa Gavari Starkie**

El presente trabajo se desarrolló en el ciclo escolar 2009-2010, en el Seminario de Análisis de la Práctica Docente II, a lo largo del octavo semestre. Es el diseño de un proyecto de intervención pedagógica, para ser aplicado en el grupo 4° “1” de la Licenciatura en Educación Primaria en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM), del 25 de enero al 09 de julio de 2010.

El proyecto de intervención pedagógica, se basa en la estructuración de un conjunto de estrategias didáctico-metodológicas, que tienen como finalidad, relacionar el trabajo docente, la reflexión, el análisis de la práctica, el estudio de problemas concretos y la ejecución de proyectos de intervención en cada grupo atendido en la escuela primaria que redundará además del reconocimiento de la pertinencia curricular, en el logro del perfil de egreso del Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria 1997.

Su elaboración y ejecución, se desarrolla desde el marco de la docencia reflexiva, para posibilitar desde esta perspectiva, que los estudiantes normalistas puedan realizar procesos de reflexión de la práctica y en la práctica. Para lograrlo, se han diseñado tres paquetes de estrategias de intervención, orientados en relación a tres ejes fundamentales: “planeando el trabajo docente en la escuela primaria” “asesorando docentes en formación” y “elaborando mi documento recepcional”. A partir de ellos, se espera se genere, la autocrítica, la participación, la colaboración y la posibilidad de teorizar las prácticas, desde sus circunstancias, la acción y en las consecuencias que se propicien de éstas.

Este esfuerzo se integra por doce componentes: identificación, naturaleza, fundamentación/justificación, marco legal e institucional, localización física,

destinatarios beneficiarios, objetivos, cronograma, metodología, actividades y tareas, métodos técnicas e instrumentos y recursos.

Para la aplicación de las estrategias de intervención se hace una dosificación en siete fases, tres destinadas al desarrollo de los instrumentos, tres para el análisis de sus resultados y una para la elaboración de conclusiones finales. Cabe señalar, que de la información proporcionada, se elaborará la narrativa, en donde se puedan dilucidar acciones que como parte de un desarrollo metacognitivo se requiere en la formación inicial del docente.

De los resultados que proporcione el proyecto de intervención, se desarrollarán a su vez las directrices para que las docentes en formación construyan sus propios proyectos de intervención que aplicarán con sus alumnos en la escuela primaria y sea la fuente para la integración de la línea temática de análisis de experiencias de enseñanza en la cual se has inscrito todas las estudiantes para la elaboración y posteriormente para la argumentación con la cual sustentará el documento final, indispensable para obtener el título profesional como licenciado en educación primaria.

## **IDENTIFICACIÓN**

SITUANDO APRENDIZAJES DESDE LA DOCENCIA REFLEXIVA PARA INTERVENIR EN CONTEXTOS REALES DE LA PRÁCTICA DOCENTE EN LA FORMACIÓN INICIAL PARA LA EDUCACIÓN PRIMARIA DEL GRUPO 4° "1"

## **NATURALEZA**

En el entendido de que el proyecto de intervención busca propiciar el proceso reflexivo para intervenir en contextos reales de la práctica docente, las estrategias facilitarán que los estudiantes normalistas puedan planear sus secuencias didácticas, adquieran los saberes necesarios para orientar la práctica y la elaboración del documento recepcional, abriéndole paso a la inercia del aprendizaje enciclopédico y técnico-eficientista, hacia la búsqueda de la utilidad del conocimiento adquirido en el Seminario de Análisis de la Práctica Docente y de los contenidos de los Programas

de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria 1997, del Plan 1993 y 2009 con sus respectivos programas de la Educación Primaria, cuando lo lleven a la práctica durante las jornadas en el 2010.

En este aspecto coadyuva al fortalecimiento de los rasgos del perfil de egreso, habilidades intelectuales específicas, dominio de los contenidos de enseñanza, competencias didácticas, capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno de la escuela y en especial sobre la identidad profesional y ética. El Plan de Estudios 1997 señala que

... como parte de la formación, estos cursos deben contribuir a la constitución de la identidad profesional de los futuros maestros, quienes adquieren los elementos para reconocerse como parte de una larga tradición educativa y para comprender que su trabajo se relaciona con aspiraciones y demandas que, a lo largo de nuestra historia como nación independiente, han sustentado los mexicanos (SEP, 1997: 70).

En este sentido, cuando el estudiante ingresa a la institución formadora de docentes, asume también la acción profesional del maestro, reconociendo que la profesión se debe asumir como una carrera de vida y valorarla en una formación continua, de mejoramiento de la escuela con actitudes de cooperación y diálogo entre colegas (SEP, 1997).

A través del conjunto de estrategias didácticas diseñadas desde la perspectiva de la docencia reflexiva, se fomentará en las estudiantes normalista la adquisición de los conocimientos necesarios que ofrecen los contenidos del programa de las asignaturas de Trabajo Docente I y II y de Seminario de Análisis de la Práctica Docente I y II, para que los empleen en la Escuela Primaria.

Al iniciar el segundo semestre del ciclo escolar 2009-2010, se aplicó el viernes 5 de febrero de 2010, un instrumento diagnóstico a las estudiantes normalistas del grupo 4° "1" de la BENM, entre los datos que arrojó, señalaron la necesidad de terminar con su servicio social y elaborar su documento recepcional.

Aunado a otras circunstancias, las estudiantes por primera vez se enfrentan a esta experiencia de realizar jornadas de práctica en la Escuela Primaria por periodos largos, aunado a la responsabilidad de elaborar un ensayo con las características

analíticas-reflexivas con niveles mayores de argumentación en la descripción que se exige para la elaboración de su documento recepcional.

## FUNDAMENTACIÓN/JUSTIFICACIÓN

Existen condiciones heterogéneas en el grupo 4° “1”, en el diagnóstico referido, se identificaron diversidad en el estado civil, en las escuelas de procedencia, y en los rangos de edad, que más de ser una limitante, con la implementación de la estrategia de intervención serán de utilidad para enriquecer con los diversos matices de comportamiento y actitudes, la participación, compromiso y la forma en que abordan las diversas actividades.

Estos datos, como los rangos más amplios en las edades de sus integrantes,<sup>16</sup> la diversidad en su formación académica y su estado civil,<sup>17</sup> son importantes para considerarlos como una influencia determinante en el éxito de las estrategias de intervención.

En la posibilidad de que la intervención logre incidir para que los estudiantes normalistas del grupo 4° “1” mediante la planeación estratégica desde la docencia reflexiva para culminar la formación inicial en la Educación Primaria.

En la preocupación de que las cosas se realizaran de una forma que incidiera en las integrantes del grupo, he considerado importante implementar estrategias de intervención pedagógica, que orientaran las actividades durante el octavo semestre, que fueran sistemáticas y factibles para lograr los propósitos educativos de aprendizaje establecidos en los programas de las asignaturas. Se hace el diseño del proyecto de intervención, integrado por un conjunto de estrategias didácticas agrupadas en tres paquetes que solventarán en gran medida la orientación pedagógica hacia el trabajo docente en condiciones reales desde el enfoque reflexivo.

---

<sup>16</sup> Las cuales van de los 20 a los 28 años. La edad con mayor frecuencia es de 21 años con un 30%, 22 y 24 con el 20% respectivamente, siendo más de la mitad del grupo.

<sup>17</sup> En donde manifestaron 3 de las 10 estudiantes son casadas y 4 con uno o dos hijos, que representan el 40%. El restante 60% son solteras. El 70% vive con sus padres y el 30% tiene una familia propia.

1. Planeando el trabajo docente en la Escuela Primaria
2. Asesorando docentes en formación y,
3. Elaborando mi documento recepcional.

## MARCO LEGAL E INSTITUCIONAL

Las asignaturas de Trabajo Docente I – II y el Seminario de Análisis del Trabajo Docente I – II, son partes del Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria 1997, se ubican en el séptimo y octavo semestre. Tienen como claves: 70/80 y 79/89, con horas-semana: 28/4 y con los créditos: 49.0/7.0 respectivamente.

## LOCALIZACIÓN FÍSICA

La institución donde se realizará la intervención es la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM), en el grupo 4° “1”, en un horario de lunes a viernes de 7:30 a 14:00 horas cuando es el Seminario de Análisis de la Práctica Docente, y de 8:00 a 12:30 horas en el caso de los periodos de las jornadas de prácticas en las escuelas primarias, Profr. Ocampo Nabor Bolaños Soto y Profra. Beatriz de Gortari y Pérez.<sup>18</sup> A lo largo de las 20 semanas en el Séptimo y las 22 durante el Octavo semestre, se desarrollarán las estrategias de intervención para posteriormente hacer el análisis de los resultados que se arrojen de las acciones realizadas para incidir en la construcción de sus propios proyectos de intervención que aplicarán y evaluarán en los respectivos grupos en la Escuela Primaria.

Los proyectos de intervención que deriven de éste, se apegará a las características y especificaciones de la propuesta didáctico-metodológica, con las acciones de innovación que sean necesarias a la realidad en que se aplicará.

---

<sup>18</sup> La Escuela Primaria Profr. Ocampo Nabor Bolaños Soto con claves 21-1047-111-15-x-016 09DPR2198D se encuentra ubicada Av. 1513 y Av. 414 A Plaza 33. Col. San Juan de Aragón. U. Habitacional Sección VI. Delegación Gustavo A. Madero. C. P. 07918 y con teléfono: 57 96 44 34. la Escuela Primaria Profra. Beatriz de Gortari y Pérez tienen como claves 21-1055-112-15-x-016 09DPR3076Y y se localiza en Villa de Aragón y Motolinía N° 51 Col. Villa de Aragón. Delegación Gustavo A. Madero. C. P. 07570 con teléfono: 57 96 18 07.

## **DESTINATARIOS BENEFICIARIOS**

Los beneficiados son 10 estudiantes normalistas, todas mujeres del grupo 4° “1” de la BENM.

## **OBJETIVOS GENERALES**

El proyecto de intervención pedagógica tenderá a:

- Impulsar en las estudiantes normalistas de una manera dinámica y reflexiva, las estrategias didáctico-metodológicas aplicadas durante la intervención pedagógica para que incidan en su aprendizaje y fortalezcan la formación inicial docente en la escuela primaria.
- Propiciar mediante estrategias diseñadas en el marco de la docencia reflexiva, alternativas didáctico-metodológicas para culminar la formación inicial en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros.

## **OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

El proyecto de intervención pedagógica tenderá a:

- Que las estrategias didáctico-metodológicas incidan en los estudiantes normalistas del grupo 4° “1”, para diseñar, aplicar y evaluar proyectos de intervención pedagógica en la escuela primaria diseñados con el enfoque de la planeación estratégica desde la docencia reflexiva para culminar la formación inicial en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros.
- Que los estudiantes normalistas del grupo 4° “1”, mediante la aplicación de las estrategias didáctico-metodológicas, logren culminar su formación inicial de docentes en la Educación Primaria.

## OBJETIVOS OPERATIVOS

El proyecto de intervención pedagógica tenderá a:

- Diseñar la planeación semestral de las asignaturas de Trabajo Docente I – II y del Seminario de Análisis del Trabajo Docente I – II, para que ofrezca las condiciones propicias y pertinencia curricular para la intervención pedagógica, en la cual, se identifiquen sus aspectos medulares: nombre de la asignatura, profesores miembros del colegio, ubicación del semestre, horas semanales de atención, créditos y clave; propósitos generales del curso, líneas temáticas, abordaje en lo conceptual, procedimental y actitudinal de contenidos temáticos, dosificación de contenidos, reglamento de la asignatura, actividades y estrategias, recursos y, la bibliografía básica y complementaria.
- Establecer un mecanismo sistemático de atención en cada uno de los periodos respectivos en el seminario y en la escuela primaria, para que las estudiantes normalistas del grupo 4° “1”, logren los objetivos propuestos.
- Establecer un conjunto de estrategias diseñadas en tres apartados que abordarán la planeación, la asesoría y la elaboración del documento recepcional.
- Contribuir con el desarrollo de las estrategias didáctico-metodológicas, en el logro de los rasgos del perfil de egreso del PELEP '97.

## CRONOGRAMA

Se ha diseñado un cronograma para las actividades que podrán en marcha el proyecto de intervención, desde su elaboración, aplicación y análisis de los resultados. Como medio de aporte a la práctica pedagógica realizado con el grupo 4° “1” de la BENM.

Para la integración del cronograma se tomaron en cuenta diversas categorías que sistematizan el proceso en cada una de las fases señaladas: Previo, diseño, ejecución, evaluación, y las acciones que se tendrán que hacer de manera posterior.

CONTENIDO	ACTIVIDADES	RECURSOS	TIEMPOS
<p><b>A) PREVIO</b></p> <p>Rediseño de la planeación del séptimo y octavo semestre en lo que respecta a las asignaturas: Trabajo Docente I y II y Seminario de Análisis de la Práctica Docente I y II.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Considerar los siguientes elementos en la integración de la planeación del curso: nombre de la asignatura, profesores miembros del colegio, ubicación del semestre, horas semanales de atención, créditos y clave; propósitos generales del curso, líneas temáticas, abordaje en lo conceptual, procedimental y actitudinal de contenidos temáticos, dosificación de contenidos, reglamento de la asignatura, actividades y estrategias, recursos y, la bibliografía básica y complementaria.</li> <li>• Establecimiento de dispositivos que den viabilidad al proyecto de intervención pedagógica.</li> <li>• Ubicar en la planeación semestral de las asignaturas, la pertinencia de la estrategia de intervención pedagógica, para legitimar las acciones que de ella se deriven.</li> </ul>	<p>Hojas</p> <p>Computadora</p> <p>SEP (1997). Plan de estudios. Licenciatura en educación primaria. México.</p> <p>SEP (2001). <i>Seminario de Análisis del trabajo docente I y II. Guía de trabajo y materiales de apoyo para el estudio.</i> México.</p> <p>SEP (2002). Lineamientos para la organización del trabajo académico durante séptimo y octavo semestre. México.</p> <p>SEP (2000). Orientaciones académicas para la elaboración del documento recepcional. México.</p> <p>SEP (2002). Las actividades de observación y práctica en la escuela primaria. México.</p>	<p>25 al 29 de enero de 2010</p>
<p>Diagnóstico del grupo 4° "1".</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaboración del instrumento de diagnóstico, en</li> </ul>	<p>Áreas de investigación</p>	<p>2 al 5 de febrero</p>

	<p>forma de cuestionario.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Recopilación de datos de los registros de la ficha psicopedagógica y por el Departamento de control escolar.</li> <li>Elaboración de un concentrado de datos diagnósticos.</li> <li>Estructura y elaboración del diagnóstico del grupo 4° "1".</li> </ul>	<p>Hojas</p> <p>Computadora</p> <p>Formato para concentrado de datos</p>	2010
Identificación de los incidentes críticos del grupo 4° "1".	<ul style="list-style-type: none"> <li>Elaboración del diario del profesor en el grupo 4° "1".</li> <li>Detección a partir de los resultados del diagnóstico las problemáticas que manifiestan las docentes en formación del grupo 4° "1".</li> <li>Hacer un listado de incidentes a partir de los hallazgos.</li> <li>Contrastar los resultados del diagnóstico con la revisión del diario del profesor, de los principales dilemas que presenta el grupo, para determinar los incidentes críticos que determinarán la intervención pedagógica.</li> <li>El contraste se realizará con marca texto, cuando las acciones registradas en el diario, tengan vínculos con el diagnóstico.</li> </ul>	<p>Cuaderno</p> <p>Hojas</p>	02 al 05 de febrero de 2010
Elaboración de trayectorias académicas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Revisión de las trayectorias académicas para incorporar y enriquecer elementos no previstos durante la primera lectura.</li> </ul>	<p>Computadora</p> <p>Hojas</p>	02 al 05 de febrero de 2010
Elaboración del temario tentativo del documento recepcional.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Con apoyo de los referentes bibliográficos del Seminario de Análisis de la Práctica Docente I y II, se hace la conformación de la estructura tentativa que integrará el temario del documento recepcional.</li> </ul>	<p>Lecturas</p> <p>Hojas</p>	02 al 05 de febrero de 2010
<p><b>B) DISEÑO</b></p> <p>Incorporación de los incidentes críticos.</p> <p>Diseño de un mecanismo de sistematización de las actividades en los tres contenidos temáticos en donde las estudiantes normalistas tienen la</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Redacción del incidente crítico de acuerdo a la referencia bibliográfica: Navarro H. R., López M. A. y Barroso F. P. (1998). El análisis de incidentes críticos en la formación inicial de maestros. <i>Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado</i>. 1 (1), 1-15. extraído el 26 de noviembre de 2007 desde <a href="http://www3.uva.es/aufop/publica/revelfop/v1n1rnh.htm">http://www3.uva.es/aufop/publica/revelfop/v1n1rnh.htm</a></li> <li>Elaboración de un cuadernillo de evaluaciones por cada uno de los tres contenidos temáticos del programa, en donde se explique la forma para lograr de manera sistemática además de los aspectos de evaluación para orientar la viabilidad de la estrategia de intervención pedagógica.</li> <li>Llevar una lista de cotejo de los avances de los aspectos a ser evaluados en cada uno de los contenidos temáticos del curso, que servirá también para identificar el grado de</li> </ul>	<p>Hojas</p> <p>Computadora</p>	<p>08 al 12 de febrero de 2010</p> <p>08 al 12 de febrero de 2010</p> <p>Permanente</p>

<p>oportunidad de realizar trabajo en grupo, de recibir asesoría individual del tutor y titular del seminario y de avanzar de manera autónoma en la elaboración de su documento recepcional, para darle pertinencia al proyecto de intervención pedagógica, de manera clara y que pueda tener los mejores resultados durante su desarrollo.</p>	<p>incorporación de los estudiantes al enfoque reflexivo.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Integrar un portafolio de evidencias de las actividades realizadas a lo largo del curso, donde se pueda identificar la consolidación de los rasgos del perfil de egreso del PELEP '97, como parte del proceso de elaboración, ejecución y evaluación de las estrategias de intervención pedagógica.</li> <li>• Hacer el registro de los sucesos más relevantes que llaman la atención en el desarrollo de la práctica docente, mediante el diario del profesor. Las estudiantes como el titular del seminario llevarán su diario desde inicio del semestre. En él, se dispondrán dos secciones, una que será la más amplia, para las narrativas de esos sucesos, y otra para detectar los incidentes críticos que se presenten en el aula, para los cuales se procurará darles una explicación sobre su origen, causas y consecuencias que puedan ocasionar. Esta estructura, es con la intención de que se puedan hacer propuestas de intervención pedagógica en el caso de conflictos o problemas de aprendizaje en el grupo en la escuela primaria o en la normal en relación con ellas.</li> <li>• Desarrollar en un cuaderno de trabajo en el aula, partes de las evidencias de las actividades desarrolladas durante las sesiones, para que se habitúen en el momento de hacer el registro del proceso de intervención pedagógica.</li> </ul>		<p>Permanente</p> <p>Permanente</p> <p>Permanente</p>
<p>Identificación de las estrategias de intervención.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La estrategia de intervención tiene la finalidad de propiciar en el marco de la docencia reflexiva, alternativas didáctico-metodológicas para que los estudiantes normalistas del grupo 4° "1" en su formación inicial en la BENM, tengan el conocimiento de la pertinencia curricular, con la clara intención de lograr los rasgos del perfil de egreso.</li> </ul>		<p>15 al 19 de febrero de 2010</p>
<p>Planteamiento, delimitación y definición de la estrategia de intervención.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Que las estrategias didáctico-metodológicas incidan en los estudiantes normalistas del grupo 4° "1" de la BENM, para que logren apreciar la importancia, interés y gusto por el trabajo docente en condiciones reales y aplique, de manera competente los conocimientos al abordar los contenidos de las diversas asignaturas de la educación primaria, con una actitud de análisis y reflexión, y que favorezca</li> </ul>		<p>15 al 19 de febrero de 2010</p>

<p>Diseño de las estrategias de intervención acorde a los indicadores se delimitaron en el diagnóstico y los propósitos del Trabajo Docente en la escuela primaria.</p> <p>Establecimiento de instrumentos y técnicas para el desarrollo del proyecto de intervención.</p>	<p>en las jornadas de prácticas en la escuela primaria.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La estrategia de intervención se integra por tres paquetes, cada uno conformado por una diversidad de actividades aplicadas y evaluadas en la escuela primaria.</li> <li>• Diseño de estrategias para cada aspecto de intervención pedagógica.</li> <li>• Diseño de técnicas de cómo se aplicarán las estrategias de intervención pedagógica.</li> </ul>		<p>15 al 19 de febrero de 2010</p> <p>15 al 19 de febrero de 2010</p>
<p><b>C) EJECUCIÓN</b></p> <p>Aplicación de los instrumentos y técnicas para el desarrollo del proyecto de intervención.</p> <p>Distribución y dosificación de las actividades del proyecto de intervención.</p> <p>Aplicación y desarrollo de las estrategias de acuerdo a los tiempos.</p> <p>Recuperación de evidencias.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dosificar las actividades encaminadas al desarrollo del proceso de intervención pedagógica.</li> <li>• Establecimiento y seguimiento de un cronograma de actividades para el desarrollo de la intervención pedagógica.</li> <li>• Seguimiento de las estrategias en una lista de cotejo o mediante cuadros donde se concentren los logros y las limitaciones que existieron al ejecutarlas.</li> <li>• Integración de una carpeta tipo dossier,<sup>19</sup> para recopilar las evidencias que se deriven de cada una de las sesiones en que se apliquen las</li> </ul>	<p>Hojas</p> <p>Computadora</p> <p>Carpeta</p> <p>Formatos</p> <p>Listas</p> <p>Materiales propios de cada estrategia</p>	<p>22 al 26 de febrero de 2010</p> <p>01 de marzo al 21 de mayo de 2010</p> <p>Permanente</p> <p>Permanente</p>

<sup>19</sup> Informe o expediente. Colección de documentos relacionados a las personas o a los tópicos. La construcción del Dossier didáctico se hace en el entendido de que dossier se concibe desde el vocablo francés que se refiere a un informe o expediente sobre un aspecto de interés en particular, en el campo pedagógico se ha adoptado como recurso didáctico globalizado que ofrece ventajas para el aprendizaje favoreciendo principalmente en los aspectos de competencias docentes, el desarrollo de actitudes de colaboración y en la responsabilidad frente al trabajo escolar (Díaz Barriga, 2006: 146).

	estrategias de intervención pedagógica.		
<p><b>D) EVALUACIÓN</b></p> <p>Establecimiento de los objetivos de la evaluación para no perder la orientación del proyecto de intervención.</p> <p>Elaboración de los contextos, de un antes y un después.</p> <p>Categorización de los aspectos a evaluar.</p> <p>Análisis de resultados.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Establecer el diseño de evaluación del proyecto de intervención que contenga:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Determinación de los integrantes susceptibles de la evaluación.</li> <li>- Metodología de evaluación.</li> <li>- Universo de influencia de la aplicación del proyecto de intervención.</li> <li>- Instrumentos de evaluación: basados en indicadores.</li> <li>- Escenario: contextos, interno y externo.</li> <li>- Procedimiento de aplicación y valoración de los instrumentos de evaluación.</li> <li>- Resultados.</li> <li>- Conclusiones preliminares.</li> </ul> </li> <li>• Con los elementos proporcionados por las diversas fuentes integradas a lo largo del Seminario de Análisis de la Práctica Docente, se conformará el contexto de aplicación del proyecto de intervención, para hacer un contraste de cómo se inició, su seguimiento y los resultados obtenidos.</li> <li>• Integrar un cuadro en el cual se puedan identificar las categorías susceptibles para el análisis de los logros obtenidos en la intervención pedagógica.</li> <li>• Realizar el análisis de resultados, mediante la revisión de forma en que se contrasten las diversas categorías atendidas en la intervención pedagógica.</li> </ul>	<p>Hojas Computadora</p>	<p>24 al 28 de mayo de 2010</p> <p>31 de mayo al 04 de junio de 2010</p> <p>07 a 11 de junio de 2010</p> <p>14 a 18 de junio de 2010</p>
<p><b>E) POSTERIOR</b></p> <p>Formulación de conclusiones.</p> <p>Determinación de decisiones y aplicación de medidas.</p> <p>Logros y retos de la intervención</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Con las evidencias proporcionadas por el diseño de evaluación del proyecto de intervención, se realizan las conclusiones finales.</li> <li>• Establecimiento de toma de decisiones acordes a las tendencias que marcan el diagnóstico, y las diversas acciones del proceso de intervención.</li> <li>• Identificación de los logros alcanzados a lo largo de todo el proceso de intervención, y</li> </ul>	<p>Hojas Computadora</p>	<p>21 al 25 de junio de 2010</p> <p>Permanente</p> <p>21 al 25 de junio de 2010</p>

pedagógica.	visualizar lo que falta por hacer, para plantearlo como un reto en las decisiones que se tienen que tomar para el próximo ciclo escolar.		
Reflexiones generales.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se hacen categorizaciones a partir de lo que ofrece el proyecto de intervención pedagógica, para incorporar experiencias en la narrativa del trabajo final.</li> </ul>		28 de junio al 02 de julio de 2010
Logro de los propósitos del proyecto de intervención	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Liberación del servicio social y replica del examen profesional de las docentes en formación</li> </ul>		05 al 09 de julio de 2010

## **METODOLOGÍA**

Se sugieren siete etapas para el desarrollo de la intervención pedagógica.

- Etapa I. Aplicación de las estrategias encaminadas a generar la planeación del trabajo docente en la escuela primaria
- Etapa II. Análisis de los resultados de la primera aplicación de los instrumentos, que favorecerá también para determinar adecuaciones y ajustes a las demás actividades.
- Etapa III. Aplicación de las estrategias que propicien el asesoramiento docentes en formación y la aplicación de ese conocimiento en la Escuela Primaria.
- Etapa IV. Análisis de resultados de la segunda aplicación de los instrumentos y estrategias de intervención para su seguimiento y ajuste.
- Etapa V. Aplicación de las estrategias encaminadas a la elaboración del documento recepcional, aplicando los saberes y la búsqueda de utilidad del conocimiento de la práctica en la Escuela Primaria.
- Etapa VI. Análisis de resultados de la tercera aplicación de los instrumentos y estrategias de intervención para cerrar y propiciar el análisis.
- Etapa VII. Análisis de los resultados de las aplicaciones para organizar los datos y de las evidencias obtenidas, en relación a los programas de las

asignaturas de Trabajo Docente I y II, y del Seminario de Análisis de la Práctica Docente en función de los Rasgos del Perfil de Egreso del Plan de estudios 1997 de la Licenciatura en Educación Primaria.

## ACTIVIDADES Y TAREAS

Se dispondrán actividades, que establecerán las condiciones de ejecución para que se puedan desarrollar de manera puntual, organizada y sistemática, se sugiere el siguiente seguimiento.

- Para la aplicación de las estrategias, su diseño y ejecución se difundirá la información y mecanismos de operación a través de cuadernillos de encuadre, metodológicos, evaluación, de asesoría a tutores, además de las antologías de lecturas destinados a los estudiantes normalistas del grupo 4° “1” y a tutores, en el respectivo periodo de jornada de prácticas o de seminario.
- Los estudiantes normalistas proporcionarán elementos de análisis, para diseñar estrategias de intervención pedagógica en sus respectivos grupos de práctica en la escuela primaria a partir del diagnóstico, de las condiciones contextuales y los incidentes críticos que identifiquen durante el proceso de la práctica. Los medios serán: diario del profesor en formación, el portafolio y los cuadernos de observaciones del tutor y el rotativo de incidentes críticos, carpeta de planeaciones.
- Los instrumentos y técnicas de intervención pedagógica y, los que impliquen la evaluación del proyecto de intervención, serán sometidos a un análisis comparativo, cuyos resultados serán organizados en categorías, para ofrecer datos que permitan mostrar hallazgos, de las condiciones de cómo se puede consolidar el perfil de egreso que plantea el PELEP '97 a partir de la culminación del servicio social y del documento recepcional.
- Para la presentación de resultados se tomará como organización el contenido siguiente:

1. Datos generales
  2. Datos en narrativa de los hallazgos y de los resultados en comparación reflexiva.
  3. Identificación de los resultados y de los alcances obtenidos, así como, de los retos que se plantean como tendencia.
  4. Consideraciones finales o conclusiones.
- Aplicación de los instrumentos diseñados para la intervención pedagógica, hacer el registro en cuadros de concentración de datos para posteriormente elaborar en forma narrativa el análisis y discusión reflexiva de su contenido.

## MÉTODOS, TÉCNICAS E INSTRUMENTOS

Las estrategias didáctico-metodológicas<sup>20</sup> que se utilizarán como soporte para operar el proyecto de intervención son:

1. Planeando el trabajo docente en la Escuela Primaria
  - a) Diseño de planeaciones
  - b) Elaboración de material didáctico
  - c) Desempeño profesional en la Escuela Primaria
  - d) Mecanismos de seguimiento del proceso formativo y,
  - e) Procesos de evaluación y seguimiento.
2. Asesorando docentes en formación
  - a) Asesoría individual
  - b) Análisis de las experiencias del trabajo docente
  - c) Diseño del proyecto de intervención pedagógica
  - d) Diseño de estrategias de intervención pedagógica
  - e) Elaboración de instrumentos para la evaluación del proyecto de intervención
  - f) Elaboración de material didáctico para la ejecución de las estrategias de intervención y,

---

<sup>20</sup> En los anexos se incluyen los procedimientos de aplicación de cada una de las estrategias didáctico-pedagógicas.

- g) La recuperación de información susceptible de análisis del diario del docente en formación y de los instrumentos de evaluación.
3. Elaborando mi documento recepcional
- a) El diagnóstico del cual derivaron
  - b) La delimitación y justificación de la temática
  - c) Estructuración del capitulado y la conformación del primer capítulo
  - d) Investigación teórica y de la práctica para elaboración del segundo capítulo
  - e) El diseño, aplicación y evaluación del proyecto de intervención
  - f) Análisis de los resultados
  - g) Integración de la propuesta pedagógica o aportes y retos de la experiencia de enseñanza
  - h) Consideraciones finales
  - i) Integración de la bibliografía y anexos
  - j) Selección de evidencias
  - k) Revisión y ajustes de borradores finales y,
  - l) Preparación para el examen profesional.

## RECURSOS DISPONIBLES

Las estrategias serán realizadas por los estudiantes normalistas del grupo 4° “1” de la BENM.

1. Serán dos los espacios considerados para su aplicación: En la BENM: en el interior del aula respectiva para el Seminario de Análisis de la Práctica Docente en el ala de los cuartos años, así como en diversas áreas libres.
2. En las dos escuelas primarias en que realicen las jornadas intensivas de prácticas docentes de las docentes en formación del grupo 4° “1”.
3. Los recursos necesarios que requiera cada diseño de las estrategias de intervención.

Es hasta la consideración de los recursos disponibles con los que se cierra la integración de los elementos del diseño del proyecto de intervención pedagógica.

Como se hizo referencia, el proyecto de intervención que se realizó con el grupo 4° “1” fue la directriz para que las docentes en formación elaboraran sus proyectos que aplicaron en sus respectivos grupos en la Escuela Primaria en las que estuvieron realizando su servicio social. A continuación se exponen los títulos de los proyectos, las fases y sus respectivas estrategias que diseñaron, aplicaron y evaluaron para la elaboración de su documento recepcional.

### Escuela Primaria Profr. Ocampo Nabor Bolaños Soto

Docente en formación: **Aguilar Espinosa Miriam Paola**

**Tutora:** Praxedis Celina y Elorza Gopar

**Grupo:** 2° “C”

Título del Proyecto de Intervención Pedagógica	Fases	Estrategias
¡Que teatritos!	Percepción y sensibilización	Ejercitar el cuerpo en movimientos físicos para favorecer la expresividad corporal.
	Interpretación de sí mismo	Elaborar títeres para favorecer el desarrollo de la creatividad y seguridad en sí mismo
	¡Última llamada!	Realización e interpretación de la obra teatral

Docente en formación: **Hurtado Carranza Zaira Tatiana**

**Tutora:** María de Lourdes Sánchez Rodríguez

**Grupo:** 6° “B”

Título del Proyecto de Intervención Pedagógica	Fases	Estrategias
Disfrutando la lectura	Revisamos y corregimos nuestra ortografía	1. Existen reglas ortográficas 2. Yo el tuyo, yo el mío y cada quien el suyo
	Leyendo aprendemos a escribir	1. Leyendo aprendemos a escribir 2. Animales en peligro de extinción

	Comuniquemos escribiendo	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿Y tú que opinas?</li> <li>2. Contra el calentamiento global</li> <li>3. Informemos sobre las festividades</li> <li>4. Nuestra revista deportiva</li> <li>5. Mi carta de despedida</li> </ol>
	Analizando el trabajo	Presentación de productos y sus experiencias

Docente en formación: **Escudero Reyes Carolina**

Tutora: María Hortensia Gálvez Zamora

Grupo: 4° "C"

Título del Proyecto de Intervención Pedagógica	Fases	Estrategias
Leer para comprender	Investigo, ordeno, escribo y adivino lo que dice la lectura	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Anticipo a través de los dibujos</li> <li>2. ¡Que lecturas tan desordenadas!</li> <li>3. ¿Cómo lo haría yo?</li> </ol>
	Realizo lo que comprendo	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ordenes y más ordenes</li> <li>2. Expongo mis ideas</li> </ol>
	Leo porque me gusta	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Dándome un tiempo para leer</li> <li>2. Pasando la voz</li> </ol>

Docente en formación: **Guerrero Castillo Maily**

Tutora: Luz Narcedelia Verdayes Figueroa

Grupo: 3° "A"

Título del Proyecto de Intervención Pedagógica	Fases	Estrategias
La biblioteca del aula como detonante para la comprensión lectora	Conozco la biblioteca del aula y colaboro en su reconstrucción	Del dicho al hecho
	Identifico el uso de la biblioteca y lo pongo en marcha	No te conformes con mirarme, mejor léeme
	Hago uso de la biblioteca leyendo y comprendiendo lo que leo	Ahora que me lees, comprende lo que te digo
	Comparto lo leído	Adelante: ¡Los libros No muerden!

Docente en formación: **Duque Celso Yorojle Ja´lel**

Tutora: Laura Angélica Pérez Villafaña

Grupo: 6° "A"

Título del Proyecto de Intervención Pedagógica	Fases	Estrategias
Generando conciencia en el aprendizaje a través del trabajo colaborativo en un grupo de 6°	Trabajando juntos lo hacemos mejor	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. "Al son que me toque bailo"</li> <li>2. Reportero trabajando ¡Silencio por favor!</li> <li>3. ¡Huy que miedo!</li> <li>4. Jugemos a jugar</li> <li>5. Museo de la vida</li> </ol>
	Construyendo conciencia	Implicaciones de vivir en sociedad
	Juntos aprendemos sin dificultad	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Identifique los valores propios para la convivencia</li> <li>2. Reglamento del salón</li> <li>3. Trabajo colaborativo</li> </ol>
	Concientes de nuestro mundo	Proyecto comunitario
	Manos a la obra	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ejecución del proyecto en la comunidad</li> <li>2. Conclusiones del proyecto</li> <li>3. Informe del proyecto</li> </ol>

Docente en formación: **Luna Rosas Alejandra**

Tutora: Adriana Asunción Soriano Nájera

Grupo: 6° "C"

Título del Proyecto de Intervención Pedagógica	Fases	Estrategias
La comprensión lectora, una estrategia para la enseñanza en un grupo de sexto grado de educación primaria	"Reconozco mi alrededor"	La inferencia
	"Organizo lo que tengo"	Lectura de textos escolares
	¡Ahora comprendo!	Lectura de textos cortos y su representación

### Escuela Primaria Profra. Beatriz de Gortari y Pérez

Docente en formación: **Maciel Nava Dulce Cristina**

Tutora: Alejandra Meraz Valdivia

Grupo: 6° "B"

Título del Proyecto de Intervención Pedagógica	Fases	Estrategias
Conociendo y reconociendo a México mi País	Experiencia concreta	1. Experiencias 2. Situación vivencial
	Observación reflexiva	1. Problemas del contexto 2. Actitudes y valores positivos
	Conceptualización abstracta	1. Investigación de conceptos y teorías 2. La Geografía y la interculturalidad
	La experimentación activa	1. Resolviendo problemas 2. Situaciones reales

Docente en formación: **Acosta Arellano Alejandra**

Tutora: María Félix Landaverde Chávez

Grupo: 6° "C"

Título del Proyecto de Intervención Pedagógica	Fases	Estrategias
Leer para comprender	Diferentes tipos de textos	1. Realicemos un texto 2. Mi avance
	El arte de saber escribir y saber comunicarlo	1. Socializo mi trabajo 2. Comunicándome por escrito 3. Mi propio diccionario
	Elevemos la voz	1. Comencemos a leer 2. Aprendiendo lo leído

Docente en formación: **Muñoz Villalobos Ivón Anahí**

Tutora: Beatriz Bustamante García

Grupo: 1° "C"

Título del Proyecto de Intervención Pedagógica	Fases	Estrategias
Una ventana a la lectoescritura sustentado en el método global de análisis estructural en un grupo de 1° de primaria	¡En sus marcas, listos, fuera! (Preparatoria)	1. ¡Qué memoria! 2. "Un experto exponente" 3. "Ya sé lo que dice aquí"
	¡Mis primeras palabras! (Adquisición de la lectoescritura)	¡Descubriendo nuevas palabras! "Construyo mi lectoescritura" ¿Qué entendí?
	¡Te escribo y comprendo lo que quieras! (Afirmación de la lectura)	¡Comprendiendo problemas matemáticos! "A cocinar"

		“El mejor lector” “El mejor escritor” “Escribo lo que me pidas”
--	--	---

Docente en formación: **González López Alejandra**

Tutora: Juana Dolores García Luna

Grupo: 5° “A”

Título del Proyecto de Intervención Pedagógica	Fases	Estrategias
Reflexiono y soluciono	Soluciono como acostumbro	Calendario matemático Resolución de problemas Exploración (¿Sabías qué?)
	Me pregunto ¿Cómo? ¿Cuándo? ¿Cuánto?, y ¿Por qué?	Taller de Origami
	Reflexionando la lectura	La oca aritmética Lógica recreativa

El proyecto de intervención que cada docente en formación aplicó en el aula con los niños en la primaria tuvo la finalidad de trabajar los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, con los criterios de enseñanza que se orientan como orientaciones metodológicas que en términos de Antoni Zabala (2008) se identifican con una perspectiva integradora:

Desde esta perspectiva integradora, el conocimiento que proviene de la fuente psicológica sobre los niveles de desarrollo, los estilos cognitivos, los ritmos de aprendizaje, las estrategias de aprendizaje, etc., es clave para precisar las pautas que hay que tener en cuenta al tomar las decisiones didácticas (Zabala, 2008: 20).

En este sentido, las estrategias seleccionadas y diseñadas, se enfocaron a promover en los estudiantes normalistas la comprensión de significados, en los cuales pudieran incorporar conceptos nuevos a partir de los conocimientos previos que ya poseían y de sus propias referencias contextuales, al mismo tiempo que lograban consolidar la conciencia de reconocerse y reconocer al otro, consideró

ahora que se realiza esta confrontación de información, que si no se hubiera logrado ese proceso mental, el proyecto de intervención no habría tenido sentido.

Ahora podemos situar los diferentes elementos que se han utilizado en los diversos proyectos de intervención para el análisis de la práctica, apreciando tanto el referente de los contenidos de aprendizaje como los criterios de enseñanza que son los que de manera combinada han podido incidir en las estrategias utilizadas como variables metodológicas de la propuesta de intervención que como modelo teórico le ha dado el contexto educativo en el cual se ha desarrollado la práctica en el aula. Los diferentes vínculos entre práctica-teoría-práctica dan los argumentos reflexivos que argumentan las formas de actuar, utilizando las condicionantes contextuales que en vez de impedir el cambio o renunciar a una propuesta pedagógica, lo hacen posible por estar marcadas por las condicionantes que se ven orientadas por las finalidades pedagógicas de los Planes 1993 y 2009, con sus respectivos Programas de Estudio de la educación primaria en relación con el PELEP '97 con el que tuvieron su formación docente.

Los acercamientos que conllevan al desarrollo y evaluación del proyecto de intervención refiere el apartado siguiente, con el cual se ha recuperado el papel del docente formador como profesional de la planeación que le da direccionalidad en el campo educativo.

#### 5.7. Aplicación y evaluación del proyecto de intervención pedagógica

El proyecto de intervención pedagógica diseñado para el grupo 4° "1" de la Licenciatura en Educación Primaria, con la intencionalidad de darle aportes a la jornadas de prácticas en contextos y condiciones reales del trabajo docente en la Escuela Primaria, se desarrolló a lo largo del Octavo semestre que corresponde del 25 de enero al 09 de julio de 2010 en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros.

Se integró por cinco etapas: Previa, diseño, ejecución, evaluación y posterior. Para realizar una visualización e identificación de las etapas se desglosarán de manera seccionada.

## PREVIA

La etapa previa tuvo cinco estrategias con las cuales se establecieron las condiciones teórico-metodológicas para operar el proyecto de intervención pedagógica: Rediseño de la planeación del curso, diagnóstico del grupo 4° “1”, identificación de incidentes críticos, elaboración de trayectorias académicas y elaboración del temario tentativo del documento recepcional que elaboraron las estudiantes normalistas.

El rediseño de la planeación semestral del Séptimo y Octavo semestres en lo que respecta a las asignaturas: Trabajo Docente I y II y Seminario de Análisis de la Práctica Docente I y II, se encaminó para ubicar, legitimar, viabilidad y darle pertinencia a los referentes que dieron pauta al establecimiento del dispositivos que generó un proceso de enseñanza-aprendizaje mediante el proyecto de intervención pedagógica.

El diagnóstico del grupo 4° “1”, partió desde la elaboración del instrumento en forma de cuestionario, la recopilación de datos de los registros de la ficha psicopedagógica y por el Departamento de Control Escolar, su aplicación para posteriormente hacer los concentrados de datos.

Respecto a la identificación de los incidentes críticos del grupo 4° “1”, y su seguimiento mediante la elaboración del diario<sup>21</sup> del titular del seminario, en donde se pueden apreciar la detección de las problemáticas que manifiestan las docentes en formación. El mecanismo utilizado es registrar un listado de incidentes críticos y los hallazgos que se van cruzando de acuerdo a las intervenciones que se implementaron para revertir sus efectos.

En cuanto a la elaboración de trayectorias académicas se incorporaron narrativas con las cuales pude conocer fortalezas y debilidades de las alumnas para

---

<sup>21</sup> El diario reflexivo es un medio para llevar nuestra experiencia docente que implique poner en práctica un método de desarrollo profesional permanente, y como tal, un proceso donde podemos resaltar momentos y fases relativamente diferentes. Hasta ahora hemos descrito las características que adopta el contenido de un diario cuando se trata de reflexionar sobre los problemas del aula y sobre las ideas, creencias y concepciones que están asociadas a ellos (Porlan, 1998: 46).

tener un contexto amplio que me permitió apoyarlas en las diversas situaciones que tuvieron en las jornadas de práctica.

Para finalizar esta etapa, con los referentes que tuvieron las docentes en formación en el Séptimo semestre donde elaboraron su diagnóstico, delimitación y justificación de la problemática que abordaron en una temática en el documento recepcional, se les apoyo para integrar un temario tentativo para que construir su ensayo de manera analítica-reflexiva.

## DISEÑO

Para la etapa de diseño se emplearon seis estrategias: incorporación e incidentes críticos, diseño de mecanismos de sistematización de las actividades, identificación de las estrategias de intervención, planteamiento, delimitación y definición de las estrategias de intervención, diseño de las estrategias de intervención en la Escuela Primaria y, el establecimiento de instrumentos y técnicas para el desarrollo del proyecto de intervención.

Una vez identificados los incidentes críticos<sup>22</sup> se analizaron para darle un tratamiento que favoreció al incorporarlos en las respectivas planeaciones de las docentes en formación y en la del titular del seminario ya en la práctica docente. Se tomó como base la estructura que señala Navarro H. R. (1998)

1. Descripción del caso.
  - Contexto: Secuencia temporal, lógica, el lugar en el que sucede y las personas implicadas.
  - Descripción del suceso: Se narra, intentando de reproducir las palabras utilizadas en la situación real.
2. Descripción de las emociones despertadas por el estudiante normalista.
3. Afrontamiento de la situación por parte de todos los implicados: Se relata la actuación de los diferentes sujetos involucrados: profesor titular, estudiante normalista, niños, compañeros, familiares, etc.

---

<sup>22</sup> Un incidente crítico “es un episodio de la práctica que podría haber pasado desapercibido sin o hubiera producido cierta tensión, cierta incomodidad que lo hace significativo para el análisis” (Alen, 2002: 27). El incidente crítico considerado como un evento inesperado que exige una respuesta, además de rápida, instintiva e innovadora que tiende a propiciar un aprendizaje reflexivo y crítico en la medida que abordan, revisan, discuten y analizan algunos casos de y en las prácticas pedagógicas (Almendo, 2006: 1).

4. Resultado de la actuación: Descripción de los efectos, en forma de problemas o de consecuencias, además de la descripción de cómo el incidente crítico tuvo en las demás personas.
5. Dilemas planteados: Se va estructurando conforme se contestan las preguntas ¿Qué dificultades me ha planteado este caso?, ¿Podrá haberlo resuelto de otra manera?
6. Enseñanzas del caso: Detección de necesidades de aprendizaje y aplicabilidad de lo aprendido en situaciones similares (Navarro, 1998: 15).

A través de los incidentes críticos se pudieron presentar escenarios y escenas que en el aula se suscitaron y al identificarlos permitió realizar un trabajo de intervención, primero en su conceptualización y luego en un planteo superador de las decisiones que efectivamente se tomaron en el aula para resolver aquellos problemas impredecibles en una situación singular o polémica que en cada grupo se presentaron, y donde pudieron desarrollar la capacidad para afrontarlos, mediante el reconocimiento de los estereotipos y los esquemas de acción que se confrontaron con sus experiencias tempranas de formación y su limitada práctica pedagógica.

En el ámbito profesional, los incidentes críticos ofrecen la oportunidad de acercarse a un episodio desde diferentes perspectivas, de proponer y evaluar soluciones, de aceptar la incertidumbre como constitutiva de la realidad sobre la que se opera desde la profesión. Dentro de la práctica reflexiva, el generar un conjunto de procesos a través de los cuales se aprende de la experiencia práctica, obteniendo información de los casos más conflictivos, para contrastarlos y relacionarlos con los principios de su formación teórica, son útiles para que interioricen la disposición y la habilidad para estudiar reflexivamente su teoría y su práctica, lo que supone, permitirá desarrollar actitudes de apertura intelectual, entusiasmo y responsabilidad.

En cuanto al diseño de mecanismos de sistematización de las actividades, se elaboró un cuadernillo de evaluaciones por cada uno de los tres contenidos temáticos del programa, el trabajo docente en la escuela primaria, las asesorías del Seminario de Análisis del Trabajo Docente y la elaboración del documento recepcional. También se utilizó el cuaderno del diario del docente en formación, donde se hicieron los registros de los sucesos más relevantes que llamaron la atención en el desarrollo de la práctica docente por las estudiantes normalistas como el titular del seminario, disponiendo de dos secciones en el cuaderno, una que será

la más amplia para las narrativas de esos sucesos, y la otra para detectar los incidentes críticos que se presenten en el aula, para los cuales se procurará darles una explicación sobre su origen, causas y consecuencias que puedan ocasionar. Esta estructura, es con la intención de que se puedan hacer propuestas de intervención pedagógica en el caso de conflictos o problemas de aprendizaje en el grupo en la Escuela Primaria o en la Normal en relación con ellas.

Otros mecanismos utilizados fueron los cuadernos de observaciones del tutor el grupo de la primaria y el rotativo de incidentes críticos por escuela, con los cuales se explicó la forma para lograr de manera sistemática además de los aspectos de evaluación los medios para orientar la viabilidad de la estrategia de intervención pedagógica. La lista de cotejo de los avances de los aspectos a ser evaluados en cada uno de los contenidos temáticos del curso, que servirá también para identificar el grado de incorporación de los estudiantes al enfoque reflexivo. También se integró un portafolio de evidencias de las actividades realizadas a lo largo del curso, donde se pudieron identificar la consolidación de los Rasgos del Perfil de Egreso del PELEP '97, como parte del proceso de elaboración, ejecución y evaluación de las estrategias de intervención pedagógica, y por último se desarrolló un cuaderno de trabajo del seminario con el cual recuperaron la información de la práctica para hacer los cruces con la fundamentación teórica que se derivaron de las actividades desarrolladas durante las sesiones, útiles para el momento de hacer la argumentación, los contrastes y el registro del proceso de intervención pedagógica.

En lo que respecta a la identificación de las estrategias de intervención, se fue orientando hacia el enfoque de la docencia reflexiva en cuanto a la metodología educativa, pero en cuanto al conocimiento de la pertinencia curricular la intencionalidad de consolidar los rasgos del perfil de egreso derivados de la procuración de la práctica docente en los contextos reales.

Para el planteamiento, delimitación y definición de las estrategias de intervención se establecieron estrategias didáctico-metodológicas para que además de lograr incorporarse a las condiciones reales de la práctica, se abordaran los contenidos de los Programas de Estudio de la Educación Primaria 1993 y 2009 de manera competente y una actitud de análisis y reflexión.

En cuanto al diseño de las estrategias de intervención en la Escuela Primaria se integraron en tres paquetes que atendieron los contenidos temáticos y que se titularon: Planeando el trabajo docente en la escuela primaria, asesorando docentes en formación y, elaborando mi documento recepcional.

Por último, la estrategia del establecimiento de instrumentos y técnicas para el desarrollo del proyecto de intervención se diseñó a su vez acciones para cada aspecto de la intervención, los instrumentos utilizados fueron descritos de manera puntual en el apartado anterior.

## **EJECUCIÓN**

La etapa de ejecución se integró de cuatro estrategias: Aplicación de instrumentos y técnicas, distribución y dosificación de actividades, aplicación de estrategias y recuperación de evidencias.

Para la aplicación de instrumentos y técnicas, se dosificaron las actividades que se dispusieron para el desarrollo del proceso de intervención pedagógica mediante un cronograma con la cual se hizo la distribución y dosificación de actividades, se llevó el seguimiento de las estrategias a través de una lista de cotejo y las evidencias se recopilaron en un portafolio.<sup>23</sup>

## **EVALUACIÓN**

En la etapa de evaluación se pusieron en marcha cuatro estrategias: el establecimiento de los objetivos de la evaluación, elaboración del antes y después de los contextos, categorización de aspectos a evaluar y análisis de resultados.

---

<sup>23</sup> Se define al portafolio como una selección o colección de trabajos académicos que los alumnos realizan en el transcurso de un ciclo o curso escolar (o con base en alguna dimensión temporal determinada) y se ajustan a un proyecto de trabajo dado. El término “portafolios” deriva de las colecciones de modelos, fotógrafos, arquitectos, diseñadores o artistas, donde se demuestra la calidad o nivel alcanzado en su trabajo. No es una colección al azar o de trabajos sin relación, por el contrario. Muestra el crecimiento gradual y aprendizajes logrados por los autores en relación con el currículo o actividad profesional en cuestión. En el contexto escolar, la evaluación mediante portafolios también recibe el nombre de “método de carpeta” (Díaz Barriga, 2006: 146).

Para llevar esta etapa se estableció un diseño de evaluación, con los siguientes componentes: determinación de los integrantes susceptibles de la evaluación, metodología de evaluación, universo de influencia de la aplicación del proyecto de intervención, instrumentos de evaluación: basados en indicadores, escenario: contextos, interno y externo, procedimiento de aplicación y valoración de los instrumentos de evaluación, resultados y conclusiones preliminares. Las puntualizaciones de cada uno de los elementos que componen la evaluación son relevantes en el sentido del seguimiento que se realizó con los instrumentos elaborados para ello y que se expone en los anexos del presente documento.

Para cerrar la evaluación se integraron cuadros donde se concentraron los resultados de las diversas categorías utilizadas con las que se pudieron contrastar para ser atendidas en la intervención pedagógica de cada docente en formación.

## POSTERIOR

En la última etapa titulada como posterior por ser la parte en la cual se formularon las conclusiones en consideración de las evidencias que se arrojaron a lo largo de la aplicación de las estrategias, se hicieron determinaciones para tomar decisiones en la aplicación de determinadas acciones del proceso que permitieron visualizar los logros y los retos que se obtuvieron de todo el proyecto de intervención. La relevancia de las consideraciones finales se expresan desde los alcances que se tuvieron e los propósitos planteados en el diseño del proyecto de intervención y se que se alcanzó al titularse todas las alumnas normalistas del grupo 4° “1”.

Claro esta que la evaluación se concibe como la realización de juicios de valor sobre una determinada información con referencia a *criterios*<sup>24</sup> o *estándares*;<sup>25</sup>

---

<sup>24</sup> Un criterio de evaluación es una dimensión de lo que se considera actuación válida o meritoria aplicable a un objeto de evaluación. Cada criterio encaja dentro de algún dominio que está enmarcado por el sistema de evaluación y es definido por los elementos, indicadores o descriptores. Los niveles de satisfacción sobre los criterios son especificados por los estándares (UNAM, 2003: 62).

<sup>25</sup> Los estándares definen el contenido que se aprenderá. Esos estándares especifican lo que los estudiantes deben saber y cuándo deben saberlo, sin embargo, los estándares son más que una lista de contenido de lo que deben saber los estudiantes. Los estándares suelen hallar un equilibrio entre el contenido y el proceso. Todos los estándares enfatizan ayudar a los estudiantes a comprender cómo funcionan las disciplinas, incluyendo cómo se generan en la disciplina el conocimiento nuevo y la

proceso por el que se juzga la actuación o el avance hacia la consecución de una meta; proceso de recogida de datos sobre el éxito o el fracaso de un individuo o de un grupo (UNAM, 2003). Su naturaleza implica el empleo de criterios, u objetivos que deben alcanzarse, y de niveles, u objetivos ya alcanzados, por lo que influye de manera positiva o negativamente sobre la ejecución, a diferencia de lo que es la medición que solo es la asignación de un valor numérico y la administración y puntuación de ejercicios.

El uso genérico del término evaluación derivado de evaluar, es sinónimo de valorar con lo cual se expresa el acto de fijar, valor a una cosa. Dentro de la pedagogía se considera como una estimación del aprendizaje escolar como acto que reúne las evidencias objetivas del cambio del comportamiento del estudiante según sea el acceso de conocimientos, hábitos, habilidades, actitudes, capacidades o los resultados del desarrollo de un programa de formación educativa como proceso inherente a la estructura en los enfoques, propósitos, asignaturas, planeación de estrategias y actividades, y de evaluación.

En este sentido la evaluación permite juzgar si las metas se han alcanzado o no, y en este caso, el camino que queda por recorrer, por lo que la frecuencia, coherencia y claridad de la evaluación ayudará a determinar su valor informativo, para orientar en la toma de decisiones y en la resolución de problemas.

Para realizar la evaluación del proyecto de intervención, como ya se hizo referencia, se consideraron las evidencias identificadas en el diseño, las cuales favorecieron para orientar las conclusiones finales, y por consiguiente el establecimiento de la toma de decisiones acordes a las tendencias que marcó el diagnóstico y las diversas acciones del proceso de intervención.

Se aplicó un instrumento de observación no participante, además de las notas que se hicieron en cuadros comparativos, entre las expectativas planteadas desde el diseño del proyecto de intervención, con las acciones en el momento de su

---

comprensión. Los estándares, a través de todas las áreas de las disciplinas, recomiendan sumergir a los estudiantes en las actividades de las disciplinas, esto es, los estándares esperan que los estudiantes sean capaces de usar el conocimiento de una disciplina para fines más allá del salón de clases (Posner, 2004: 98).

aplicación. Para finalizar todas las actividades se realizó una evaluación mediante un instrumento de rubricas, para evaluar el proyecto de intervención en su conjunto.

El proceso de aplicación del proyecto de intervención, en sus resultados obtenidos y en el análisis efectuado de cada una de los tres contenidos temáticos del curso, permitieron hacer cruces de los hallazgos en relación con condiciones de cómo se puede lograr el perfil de egreso que plantea el PELEP '97 a partir de la vinculación entre escuela y el ser maestro.

Para los resultados se han tomado en cuenta la organización del contenido que han arrojado todas las evidencias, el proceso mismo, y las apreciaciones que son más que aproximaciones a los fundamentos teóricos que a lo largo de las jornadas de prácticas en las escuelas primarias se pudieron concretar, y que se presentan desde tres puntos centrales: datos de los hallazgos y de los resultados en comparación reflexiva, identificación de los resultados y de los alcances obtenidos y tendencias formativas del grupo 4° "1" de la BENM como consideración final.

El recurso más puntual que determinó la directriz en la interpretación de los resultados obtenidos, son los instrumentos diseñados para la evaluación de intervención pedagógica, el registro en cuadros de concentración de datos diversos potencialmente validos para el análisis de la aplicación de las estrategias y, el diario del profesor, donde se hace la narrativa de las diversas situaciones a las que se enfrentaron los alumnos en la apropiación de conocimientos y saberes pedagógicos.

Para la realización de la evaluación, se elaboró un diseño en el cual se establecieron los objetivos con los cuales no se perdiera la orientación del proyecto de intervención, los cuales fueron:

- Que los estudiantes normalistas del grupo 4° "1" de la BENM, manifiesten mediante un análisis de experiencias formativas, los resultados obtenidos para el logro de aprendizajes articulados para el desarrollo de habilidades para enseñar.
- Propiciar entre formador y formados una relación a partir de la práctica profesional y la Escuela Primaria.

- Evidenciar competencias para enriquecer la práctica con la intención de consolidar la formación profesional.

Para lograr los objetivos señalados, se determinaron los integrantes susceptibles de evaluación directa, en este caso, las revisiones de los videos y grabaciones de las diez docentes en formación durante las prácticas en la escuela primaria, pero sin descartar que también recibieron un evaluación indirecta, esto, por la falta de la evidencia, y que sólo se tiene como referente el testimonio de su dicho en los diarios del docente en formación o en el cuaderno de observaciones del tutor de grupo al que fueron asignados. La metodología que se utilizó para la evaluación del Seminario de Análisis de la Práctica Docente, fue la plenaria de grupo, mediante el ejercicio de un *diálogo reflexivo*<sup>26</sup> los integrantes manifestaron sus experiencias y sus aportes teóricos que ofrecen los diversos autores que han dado sustento a este enfoque y que ellos han empezado a identificar. Porque para llegar a la práctica reflexiva implica un desarrollo, que se puede empezar con cualquiera, pero no hay nada mejor que ejercer las últimas que Brockbank señala:

- I. Reflexión personal.
- II. Diálogo reflexivo con otro colega: contar la historia.
- III. Diálogo reflexivo con otro colega: formar parte de la historia.
- IV. Diálogo reflexivo con otros colegas: facilitar el desarrollo de la práctica reflexiva (Brockbank, 2002: 135).

La técnica de seminario, facilitó desarrollar la evaluación de los aprendizajes adquiridos con la intervención y favoreció para la elaboración de escenarios, en contextos que fueron planteados desde un antes y un después. Esta parte fue muy enriquecedora, los elementos que tenían para abordar la diversas actividades eran limitados pero al confrontarlos con los demás las apreciaciones fueron distintas, los

---

<sup>26</sup> El diálogo surge de manera muy natural entre las personas. Sin embargo, esto no se equipara necesariamente con el diálogo reflexivo intencionado que conduce a la potencialidad del aprendizaje críticamente reflexivo. El diálogo en el que las intenciones del hablante consisten en hablar a otra persona largo y tendido, en sentido didáctico, con el fin de transmitirle su posición o conocimientos sobre una materia, es una forma de diálogo que difícilmente llevará a una idea nueva. (...) el diálogo reflexivo y que facilite los cambios de supuestos sobre el sentido de realidad de una persona se basará en su experiencia y será interactivo. Se tratará de un diálogo que comprometerá las realidades de los participantes, frente a lo meramente didáctico (Brockbank, 2002: 75).

sucesos que se fueron presentando al momento de ponerlos a luz de la temporalidad tuvieron tonalidades diferentes, al final de cuentas pudieron identificar avances en la reconstrucción de los saberes que vía experiencia se estaban apropiando.

El instrumento que más se utilizó para la evaluación fue una ficha de logros (Anexos 10), en la cual se representaron las condiciones en las que arribaron después de la aplicación del proyecto de intervención. Con la información recabada se estructuraron categorizaciones de los aspectos más relevantes para ser evaluados, para ello se pudo integrar un cuadro de logros obtenidos en relación a las categorías señaladas (Anexo 11 y 12), para después en el análisis grupal en plenaria, sirvió para hacer los contrastes entre revisión de la práctica y los resultados en cada categoría.

5.8. Situando la formación del docente reflexivo en el camino de la transformación de las prácticas pedagógicas.

Como se ha mencionado, los estudiantes normalistas adquirieron elementos de reflexión en las sesiones del Seminario de Análisis del Trabajo Docente durante su estancia en la normal, recuperando los obtenidos durante las prácticas intensivas en las escuelas primarias donde fueron asignadas, la cual se encaminó bajo tres procesos, el de centramiento, descentramiento y reconstrucción de experiencias que se orientaron como vertientes de formación, al momento de aplicar el proyecto de intervención con las estrategias metodológicas.

En el centramiento se hizo la construcción del proyecto con su proceso de análisis, miradas, eventos críticos, registros de experiencias, evaluaciones y su socialización en cuanto a los logros vertidos en los estilos de docencia, los conocimientos implícitos y los sentidos que orientaron la labor pedagógica de las docentes en formación.

En el descentramiento se tuvo que considerar los contextos (institucional, escolar, laboral, social, etc), que permitió vernos todos los participantes como sujetos situados y a partir de esta lógica se le dio pertinencia a la propuesta de intervención.

En la reconstrucción se propusieron las estrategias didáctico-metodológicas que fueron contrastadas con el espacio-temporal de las condiciones que ofreció la Escuela Primaria de práctica y el diálogo reflexivo con los diversos participantes y actores fundamentales de la formación docente acorde a la modalidad que establece el PELEP '97, a la luz de los autores que como referente teórico orientaron el camino en el Seminario de Análisis del Trabajo Docente que favorecieron para la construcción de las categorías que llevaron a la reflexión de nuevos saberes.

La recuperación de la reflexión sobre el trabajo docente que se puede apreciar desde la praxeología que la da la estructura lógica centrada en la acción humana en el impulso hacia la formación docente con un enfoque en la docencia reflexiva, porque desde la práctica en contextos reales de trabajo docente se produce la reflexión como una elaboración intelectual que pone en juego teoría y experiencia mediante la ejecución proyectos de intervención pedagógica en grupos de educación primaria que hace tomar conciencia de las implicaciones de su práctica desde la cual se movilizan desde estrategias metodológicas que se ven reflejados en los tipos de documentos recepcionales que se generaron de éste proceso formativo.

De acuerdo a los Planes y Programas de Estudio que se han establecido para el Subsistema de Normales, han planteado diferentes modalidades para la titulación y por ende, un proceso determinado para estructuración que ha conllevado diferentes naturalezas en las decisiones didácticas que se tienen que adoptar por los estudiantes normalistas. En lo que respecta a la PELEP '97 existe esa apreciación pero desde la relación de práctica-teoría-práctica, de tal suerte que se ha reconocido como uno de los niveles epistémicos para la adquisición de los saberes acorde a la consolidación de Rasgos en el Perfil de Egreso que la práctica y la teoría se alimentan dialógicamente.

Entender que a partir del ejercicio de la intervención ante situaciones específicas de la práctica en contextos reales, están en juego tradiciones magisteriales que cobran sentido a la luz de las estrategias que salen de la rutina de enseñanza y se explican desde los estilos de docencia que las estudiantes normalistas pusieron en juego ante otras perspectivas que los tutores les ofrecieron y

que los respalda una trayectoria profesional que se explica a partir de ella las diversas actividades en el aula.

Durante la elaboración de las narrativas de los eventos críticos que se derivaron de las prácticas profesionales y que identificaron una participación en la cual las docentes en formación se convirtieron en sujeto-objeto de intervención, es en este sentido que la propuesta se enfoca a la construcción de visualizarlas como sujetos situados, es decir, que se pueda comprender que las decisiones que se tomen para intervenir en el grupo están determinadas y a su vez las determinan como sujetos incluyentes en el contexto institucional que le ofrecen las escuelas primarias. En el entendido de que no sólo estamos centrados en sí mismos, sino somos un descentramiento a partir de lo que se hace para los otros en quienes se ejercen las acciones, que si bien fueron detectadas de manera implícita o explícita como necesidades de aprendizaje en el diagnóstico y que se fueron transformando en estrategias que además de atender el currículo de la Educación Primaria se tuvo que abordar el PELEP '97 dentro de su proceso formativo.

En el proceso que se establece desde la docencia reflexiva exige una prioridad la toma de conciencia tanto de las dinámicas personales y profesionales, con el fin de dar pie a la innovación fundamentada para planear desde este enfoque estratégico para responder a las necesidades específicas de formación de manera pertinente, dentro del marco institucional en donde se considere las culturas propias de su escuela primaria de práctica y las tradiciones magisteriales que imperan en ella y a la que se tuvieron que considerar parte.

Al momento en que los docentes en formación recurrieron a fundamentar sus decisiones didácticas y darle un nuevo sentido a su quehacer mediante una propuesta de intervención, las narrativas donde dan cuenta de la implementación expresan que no había certezas al atender nuevos incidentes críticos a la par de las secuencias didácticas y que tenían que incorporar en ese camino de reconstrucción y que favorecieron en el desarrollo de las competencias profesionales requeridas para la formación inicial de docentes.

La transformación social de las práctica pedagógicas desde la docencia reflexiva permiten continuidad entre la resignificación de sí mismo en lo que

representa con su bagaje teórico y la intención de modificarse en relación con los demás, pero desde la planeación estratégica que sistematiza los procesos que generen experiencia como posibilidad de cambio.

Esos recursos que pueden traducirse en habilidades cognitivas, les ayudaron para diseñar estrategias de intervención pedagógica a partir de los incidentes críticos que identificaron en su grupo de la Escuela Primaria.

La intencionalidad de que pudieran desarrollar todo un proceso de conformación de elementos que yo mismo estaba desarrollando en ellos, era para que comprendieran el valor e importancia de la asignatura y todos aquellos referentes que se encuentran en el contexto para que sea considerada como poco atractiva, aburrida y sin importancia, expresión misma que ellos habían manifestado en la evaluación diagnóstica.

Los mecanismos de análisis aportados por el diario del profesor en formación, el portafolio y el cuaderno de notas y registro, fueron enriquecedores en todo momento, por lo que puedo asegurar que al involucrarlos en los mismos propósitos que yo perseguía, y que después ellos perseguían para sus alumnos, favoreció para que se hicieran corresponsables en esos logros, comunes para ambos, profesor y estudiantes normalistas.

En el momento de realizar los cruces de información por cada uno de los integrantes del grupo, se pudo enriquecer el trabajo realizado en la práctica, las confrontaciones pasaron por diversas fases, la de la resistencia, la catarsis y al final de la lucidez de la conciencia.

Con cada una de las estrategias desarrolladas del proyecto de intervención pedagógica, se pudo acceder de manera gradual a los ejes rectores. Los mismos que favorecieron en los docentes en formación y en mí como formador, las posibilidades para arribar al *práctico reflexivo*, en donde se logró que se inmiscuyeran diversos criterios, opiniones, fundamentos y puntos de vista de una misma problemática, la cual fue identificada desde el diagnóstico y que al final de la ejecución del proyecto arrojó evidencias claras de ese trabajo conjunto, producto de la confrontación, término que alude al hecho de “la reflexión como tarea realizada conjuntamente o de

forma colaborativa entre varios profesores ya que significa careo entre dos o más personas” (Molina, 1995: 205).

Los comportamientos que manifestaron para iniciar las diversas actividades, fueron transformándose en la medida que al confrontar diversas realidades de los miembros del grupo, que como regla era necesario haber pasado por un grado de conciencia antes de ser presentados ante los demás que en su retorno, logra problematizar los saberes, tanto aquellos que la teoría ofrece, como los de la experiencia de la práctica.

La importancia fundamental de la intervención se encuentra en el diálogo para propiciar la reflexión, en el progreso de formas compartidas de comprensión de los problemas de la práctica.

Si en la consideración de que al comprometerse de manera colaborativa para la resolución de problemáticas comunes, se van modelando las prácticas, entonces ahí se puede apreciar la pertinencia del diseño de diversas estrategias para intervenir y llegar a ese momento en que se logre transformaciones cognitivas, Enriqueta Molina (1995), aclara que:

Los profesores echan de menos actividades de reflexión sobre su práctica deseando aumentar el grado en que hasta ahora lo hacen, demandan que se fomente el nivel de reflexión en los centros apuntando medidas dirigidas en ese sentido refiriéndose a comunicar los resultados de las reflexiones efectuadas a colegas de otras unidades, otros centros, otros niveles jerárquicos y a los varios componentes de la comunidad educativa y en definitiva, reflexionar sobre problemas reales que afectan a su práctica diaria desarrollada en el aula o en otras estructuras organizativas del centro escolar (Molina, 1995: 205).

Al observar a los estudiantes en formación durante su desempeño en el análisis de las prácticas del proyecto de intervención, tiene la influencia muy estrecha entre la adquisición de conocimientos propios de las asignaturas del Plan de Estudios de la Educación Primaria, pero también de diversos elementos que proporcionan la información obtenida de la experiencia que genera una sistematización para propiciar la reflexión personal y colectiva en relación a la formación profesional del docente. Esos mismo procesos que los estudiantes han realizado aproximaciones, en mi como su maestro asesor se van propiciando

valoraciones cada vez más profundas desde el diseño de actividades didácticas, y atención de necesidades que los ellos manifiestan, en la aplicación recurrente de mecanismos de desempeño profesional.

En cada una de las fases de atención planteados en el proyecto, las confrontaciones realizadas en plenaria durante el espacio del Seminario de Análisis del Trabajo Docente, mi intencionalidad fue clara, lograr pasar del pensamiento inconsciente al consciente las vivencia que tuvieron y lo que generó en ellos para lograr hacer acercamientos entre todos de manera colaborativa a explicaciones a partir del diálogo, pero al momento de ejecutarse este diseño, me hizo considerar lo siguiente:

Una frase me hace vueltas la cabeza que no logro conciliar, por el simple hecho de que no lo había pensado así. –las equivocaciones que cometemos sin querer, también sin querer las tenemos que pagar-. Pensaba que sólo aquellas que hacemos conscientes eran las que conscientemente regresan a dañarnos. Entonces significa que pagamos sin ser conscientes de que hicimos algo o nos equivocamos sin querer; es decir, nada justifica que lo que hacemos pase ignorado por la existencia, por lo que es mejor hacer visible lo invisible y nombrar lo innombrado y afrontar dentro de actos de consciencia las acciones que hasta el inconsciente hace sin nuestro permiso (Diario del titular del seminario, lunes 11 de enero de 2010).

Dentro del trabajo de exploración diagnóstica para identificar del grupo las potencialidades que pudieran permitir en el momento de la confrontación de opiniones respecto a sus experiencias adquiridas a lo largo de las actividades de intervención, se identificó la falta de expresión como una limitante explícita que dieron a conocer las estudiantes normalistas, para revertirla se realizaron reuniones periódicas con la intención de exponer ante los demás los incidentes que se presentaban y discutirlos. En cierta forma nos expusimos, porque lo que decimos, en términos de Jerome Bruner (2003) va consigo el conjunto de creencias, sentimientos, pensamientos y de imaginarios de lo que suponemos se explica del mundo, (nuestro mundo, ante los mundos de los demás). Fue muy nutrida la manifestación de opiniones en torno a las actuaciones que tuvieron en la Escuela Primaria y a pesar de tocar muchas susceptibilidades, el ambiente de trabajo que se generó favoreció en visualizar toma de decisiones y resolución de manera conciente de las

problemáticas a las que se enfrentaron y en las que tuvieron que intervenir en situaciones no previstas.

En la reunión del lunes 22 de marzo de 2010, ante estas condiciones para aplicar su diseño de intervención, les preguntaba ¿En qué les sirvió la elaboración de su proyecto de intervención? a sabiendas, que todas lo habían hecho enfocados a temáticas de diversas disciplinas. Sus expresiones no verbales se hicieron notorias, Dulce decía: -“Maestro Marbán, los maestros tutores nos dejan la responsabilidad, y las cosas que teníamos programadas no funcionaron como queríamos, porque tenemos que abordar todas las asignaturas, y el tiempo que tenemos para nuestro proyecto es muy limitado, cuando lo queremos continuar ya hay falta de atención porque están cansados o ya esta relajada la disciplina”-.

El trabajo en equipo con el grupo de estudiantes normalistas a lo largo de las actividades desarrolladas en la intervención, fue lo que se considera como la riqueza del proyecto, ya que el intercambio de experiencias a través del diálogo reflexivo bajo un ambiente de espontaneidad y confianza, se abordaron de manera auténtica lo que representa la responsabilidad de los actos que se realizan en el aula.

Al término de las conclusiones de cada fase, fue necesario hacer un balance entre los logros obtenidos y los retos pendientes, midiendo así el alcance efectivo del trabajo efectuado, los beneficios que los alumnos ganaron de él y el crecimiento docente que se experimentó, pero también los errores y las omisiones cometidas al momento de efectuar el proyecto.

Se pudieron apreciar dentro de las opiniones, respecto a la práctica docente ya ejecutando su proyecto de intervención, la falta de sistematización, coordinación con el tutor del grupo, la unificación de materiales didácticos, seriedad por parte de los alumnos en la aplicación de las dinámicas, el respeto al tiempo para la ejecución de las actividades por parte del tutor y la falta de coordinación de éstas, la falta de supervisión por parte del titular del seminario de la BENM, la falta de cultura para la interdisciplinariedad y para los procesos de evaluación por parte de ellas. Todas estas limitantes, fueron expuestas en el seminario para realizar los ajustes, que además de tener una fundamentación teórica, el acceso a la cultura que cada una fue adquiriendo desde la relación entre el ejercicio de la práctica profesional con los

niños de la Educación Primaria, fue fundamental para incidir en el diseño de estrategias que tuvieran mayor impacto en la construcción de aprendizajes.

El estudio sistemático de la práctica ha sido posible desde el diálogo que le da sentido a esa experiencia para ser intencionalmente enriquecida en el camino de consolidar la formación docente, John Elliott (1996) al respecto dice:

La comunicación de los datos promueve la conversación reflexiva y ocupa el núcleo central de cualquier transformación de la cultura profesional. Pero lleva consigo el riesgo de poner de manifiesto conflictos y tensiones latentes. Se evidencian áreas problemáticas de práctica y los profesores que operan en ellas se hacen vulnerables a las actitudes punitivas expresadas por los autodenominados expertos que promueven esta imagen de sí mismos señalando con el dedo a otros (Elliott, 1996: 79).

El análisis que de las experiencias se derivaron son diversas, pero en su conjunto se pueden circunscribir dentro del enfoque formativo, porque si las vemos articuladas en esa vinculación con los resultados, los conocimientos adquiridos han permitido desarrollar las habilidades que requieren para enseñar. El enfrentarse al trabajo directo, los estudiantes normalistas van conjugando esos dos polos de la formación profesional, la teoría y la práctica.

Al momento de la conversación, manifestaron estos conflictos y tensiones que se producen al adquirir la experiencia, pero también de aquella que se produce al confrontarse con la de los otros, y darse cuenta que aún confiando en la propia capacidad se expone al dilema de arriesgarse con su exposición al juicio de los demás, provocando trastornos en las relaciones entre ellos y querer ejercer un acto de dominio, cuando se esperaba uno de apertura. El lograr que los participantes abrieran su discurso a una conversación reflexiva fue determinante, porque como señala Elliott (1996), “existe la tentación de conspirar contra las decisiones jerárquicas respecto al objeto de investigación y al uso de los hallazgos de la misma no se reduce a la información dentro de la escuela” (Elliott, 1996: 79).

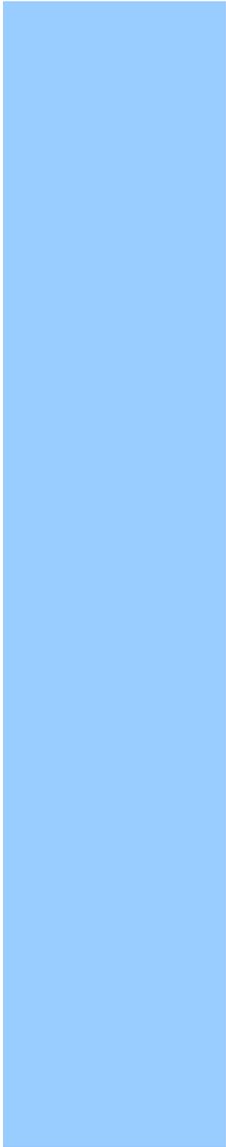
Al explorar diferentes argumentaciones como ejercicio de aprendizaje en el aula, se ha centrado el interés por conocer más elementos para enfrentarse nuevamente ante la realidad de la práctica, ya que las necesidades personales de determinados saberes no se delimitan por el albedrío del profesor formador, sino a

partir de la argumentación que se dan a los conocimientos y de la forma de abordarlos para que cada quien retomara de ellos, los que consideraron útiles para su propia intervención dentro del proceso de formación profesional.

La investigación de la práctica busca responder cuestionamientos como ¿Desde dónde se investiga la práctica docente los que ya somos maestros o aquellos que están a punto de serlo? ¿Qué problemas son los que tienen que sortear los formadores que fungen como asesores? ¿Cuáles son las implicaciones que tiene el docente al investigar su propia práctica? Que van dilucidando dentro del proceso reflexivo en el trabajo cotidiano del quehacer docente cuyo ejercicio sistemático reclama el contacto directo con los contextos educativos para la adquisición de las herramientas teórico-metodológicas, técnico-instrumentales y didácticas desde la comprensión profunda de lo que sucede en la práctica, la cual contribuirá al desarrollo de habilidades, destrezas y competencias para ejercer la docencia.

La educación normal desde las instituciones de formación inicial de docentes ha enfocado sus esfuerzos en el sentido de diseñar, planear y organizar las prácticas en las cuales pone en juego su sistema formativo al implementar los conocimientos, estrategias y procedimientos que se han aprendido en sus aulas y canalizarlos en la búsqueda del logro de que esos componentes se vean eficientados en la docencia, la enseñanza y el aprendizaje.

Con la claridad de que al cerrar el capítulo, se está haciendo lo conducente de todo el esfuerzo que representa el presente ensayo analítico-reflexivo, donde se problematiza la realidad vinculada a la actividad investigativa del maestro, quiero hacer patente que la premisa fundamental es clarificar el objeto de estudio y el proceso de construcción de realidades desde el problema de investigación que se ha propuesto como punto de partida.



# FUENTES DE CONSULTA

## FUENTES DE CONSULTA

### Entrevistas

Entrevista al profesor Alfonso Leonardo Fragoso Martínez, viernes 19 de marzo de 2010.

Entrevista a la Profesora Guadalupe Ugalde Mancera, lunes 22 de marzo de 2010.

Entrevista al Profesor Pablo Jasso González, viernes 23 de abril de 2010.

### Textos bibliográficos

ABBAGNANO, NICOLA. (1995) *Diccionario de filosofía*. México: FCE.

ACKOFF, RUSSELL. (1983) *Planificación de la empresa del futuro*. México: Limusa.

AGUILAR, JOSÉ ANTONIO. (2009) *Planeación Escolar y Formación de Proyectos*. México: Trillas, 2009.

ALBA, A. (1991) *Evaluación curricular. Conformación conceptual del campo*. México: UNAM.

ALLEN, BEATRIZ. (2002) *Seminario estrategias de enseñanza superior. Documento final*. Argentina: Dirección General de Cultura y Educación/Subsecretaría de Educación.

ALMENDRO, CARLOS Y ANA COSTA ALCARÁZ. (2006) *Alerta Roja: el incidente crítico, aprendiendo de nuestros errores*. España: Tribuna docente.

ALONSO, C., GALLEGO, D. Y HONEY, P. (2008) *Los estilos de aprendizaje. Procedimientos de diagnóstico y mejora*. Bilbao: Mensajero.

ALTAMIRANO, IGNACIO. (1886) "La Escuela Normal" en *Magisterio y normalismo pilares fundamentales en la educación del pueblo*. México: DGENAM-DF.

ALTET, MARGUERITE. (2008) "La competencia del maestro profesional o la importancia de saber analizar las prácticas" en *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*. México: FCE.

ALVAREZ, C. H. (1966) *Aplicación de la reforma en educación normal*. México: Waldos.

ÁLVAREZ GAYOU. (2003) *Fundamentos de la investigación cualitativa*, Madrid, Paidós.

- ANDERE, EDUARDO. (2003) *La educación en México: un fracaso monumental. ¿Está México en riesgo?* México: Planeta.
- ANUIES. (2004) *Manual de planeación de la educación superior. Introducción al proceso de planeación*. Vol. I. México: ANUIES.
- ARENAS, M. (2009) "Aprendizaje integral por problemas como alternativa educativa" en *Reencuentro*, México, UAM-X.
- ARIAS, M. D., FLORES, A., Y PORLÁN, R. (2001) *Redes de maestros (una alternativa para la transformación escolar)*. Sevilla: Díada/UPN.
- ARNAUS, R. (1999) *La formación del profesorado. Un encuentro comprometido con la complejidad educativa*. Madrid: Akal.
- ARNAUT, A. (1998) *La federalización educativa en México, 1889-1994*. México: SEP/CM/CIDE.
- \_\_\_\_\_. (1998) *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México, 1887-1994*. México: SEP.
- \_\_\_\_\_. (2004) *El sistema de formación de maestros en México. Continuidad, reforma y cambio. Cuadernos de discusión 17*. México: SEP.
- ÁVALOS, BEATRICE. (2005) *Profesores para Chile: historia de un proyecto*. Chile: ministerio de educación.
- BÁEZ LÓPEZ, MIGUEL ÁNGEL. (2006) "Elementos para la discusión de la competencia laboral" en *Proyectos educativos innovadores*. México: UNAM-CESU.
- BARBIERI, E. (1993) *La previsión humana y social*. México: CEPFJBS/FCE.
- BARRÓN, CONCEPCIÓN. (2002) "La educación basada en competencias en el marco de los procesos de globalización" en *Formación de competencias y certificación profesional*. México: UNAM-CESU.
- BAZDRESCH. (2000) *Vivir la educación transformar práctica*, Jalisco. Secretaría de Educación de Jalisco.
- BEILLEROT, J. (2006) *La formación de formadores (entre la teoría y la práctica)*. Buenos Aires: Novedades educativas.
- BENEMÉRITA ESCUELA NACIONAL DE MAESTROS. DGENAMDF. *Situación actual de la formación de licenciados en educación primaria*. México. Unidad Institucional de Planeación. Mayo 2003.

- BERGER, METER Y THOMAS LUCKMANN. (1994) *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Argentina, Amorrortu editores.
- BIGG, J. (2005) *Calidad del aprendizaje universitario*. México: Narcea.
- BODROVA, E. Y LEONG, D. (2004) *Herramientas de la mente. El aprendizaje en la infancia desde la perspectiva de Vygotsky*. México: SEP/PEARSON.
- BONNEFOY, JUAN CRISTÓBAL. (2005) *Indicadores de desempeño en el sector público*. Chile: ILPES/ONU/CEPAL.
- BOURDIEU, PIERRE. (1981) "Prueba escolar y consagración social", en *Acta Sociológica* Núm. 40, enero-abril del 2004, México, UNAM.
- BRANDONI, F. (1999) *Mediación escolar. Propuestas, reflexiones y experiencias*. Buenos Aires: Paidós.
- BROCKBANK, A. Y MCGILL, I. (2002) *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid: Morata.
- BRUBACHER, J. (2000) *Cómo ser un docente reflexivo*. Barcelona: Gedisa.
- BRUNER, J. (1986) *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa.
- \_\_\_\_\_ (2003) *La fabrica de historias*. Buenos Aires: FCE.
- CAMPECHANO, J. (2008) "El profesor: como investigador de su práctica docente", en *La práctica educativa. Reflexiones sobre la experiencia docente*. México: Benemérita y Centenaria Escuela Normal Oficial de Gto.
- CARNOY, MARTÍN. (1986) *La educación como imperialismo cultural*. México: siglo XXI.
- CARR, WILFRED. (1996) *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*, Colección Pedagógica, Madrid, Morata.
- CASANOVA, M. A. (1998) *La evaluación educativa*. España: Muralla.
- CASTREJÓN, J. (1997) *Planeación y modelos universitarios II*. México: ANUIES.
- CHEHAYBAR, E. (2003) *Hacia el futuro de la formación docente en educación superior*. México: UNAM/PyV.
- CHOMSKY, Noam. (1996) *La sociedad global. Educación, mercado y democracia*. México: Joaquín Mortiz.

DARLYN-HAMMOND, L. (1998) *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. México: Ariel/SEP.

DAVINI, M. C. (1995) *Los maestros del siglo XXI. Un estudio sobre el perfil de los estudiantes del magisterio*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

\_\_\_\_\_ (2001) *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.

DEWEY, J. (1998) *Como pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.

DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACIÓN del 27 de febrero de 2007.

DÍAZ BARRIGA, A. (1990) "Alcances y limitaciones de la metodología para la realización de planes de estudio", en *Antología de evaluación curricular*. México: UNAM.

\_\_\_\_\_. (1998) "Organismos internacionales y política educativa", en *Educación, democracia y desarrollo en el fin de siglo*. México: Siglo XXI.

\_\_\_\_\_. (2006) *El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?* México: UNAM.

DÍAZ BARRIGA, F. (2002) "Formación docente y educación basada en competencias" en *Formación en competencias y certificación profesional*. México: UNAM-CESU.

\_\_\_\_\_. (2003) *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*.

\_\_\_\_\_. (2006) *Enseñanza situada: vinculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw-Hill.

México: Trillas.

DIDRIKSSON, AXEL Y ALMA HERRERA. (2006) *Manual de planeación prospectiva estratégica. Su aplicación a instituciones de educación superior*. México: UNAM/CESU.

DIETERICH STEFFAN, H. (2004) "Globalización y educación: la ideología", en *La sociedad global: educación, mercado y democracia*. México: Joaquín Mortiz.

*DICCIONARIO DE LA REAL ACADEMIA*. (2000) Madrid: Real Academia Española.

DOCUMENTO DE DAKAR. (2000) Dakar: UNESCO.

- DOMÍNGUEZ, ANTONIO. (2007) *Estrategias de creatividad para la clase de español. La construcción de objetos-lenguaje*. México: Teatrino.
- EGGLESTON JOHN. (1980) *Sociología del currículo escolar*, Buenos Aires Troquel.
- ELLIOTT, J. (1996) *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid. Morata.
- ENCICLOPEDIA PRÁCTICA DE LA PEDAGOGÍA OCÉANO. (2001) Volumen III, Medición y evaluación. España: Océano.
- ENCICLOPEDIA HISPANICA. (1993) Tomo 11. EUA: Britannica publishers.
- FAINGOLD, NADINE. (2008) “Del practicante al experto: cómo construir las habilidades profesionales” en *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*. México: FCE.
- FERMOSO ESTÉBANEZ, P. (2005) *Teoría de la educación*. México: Trillas.
- FERRY, G. (2002) *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México: Paidós/UNAM.
- FLORES, VICTOR Y ABELARDO MARIÑA. (2006) *Crítica de la globalidad. Dominio y liberación en nuestro tiempo*. México: FCE.
- FORTOUL, BERTHA Y MA. EUGENIA REYES JARAMILLO. (2009) *Los procesos de significación de la práctica docente: una mirada desde los alumnos normalistas*. Ponencia presentada en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa, COMIE, México
- FRADE RUBIO, L. (2009) *Desarrollo de competencias en educación: desde preescolar hasta el bachillerato*. México: Inteligencia educativa.
- \_\_\_\_\_. (2009) *La evaluación por competencias*. México: Inteligencia educativa.
- \_\_\_\_\_. (2009) *Planeación por competencias*. México: inteligencia educativa.
- FREYRE, P. (2005) *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- FRIEDMAN , JOHN. (1973) “A Theory of Transactive Planning”. en *Ventanas abiertas. Presentes y por-venires de la planeación educativa*. México: Amapsi.
- FROMM, E. (1985) *El miedo a la libertad*. México: Artemisa.
- \_\_\_\_\_. (1987) *Marx y su concepto del hombre*. México: FCE.

- \_\_\_\_\_ (2004) *El corazón del hombre*. México: FCE.
- \_\_\_\_\_ (2005) *La revolución de la esperanza. Hacia una tecnología humanizada*. México: FCE.
- FUENTES, B. (1996) *Magisterio y normalismo pilares fundamentales en la educación del pueblo*. México: DGENAM-DF.
- GAGNE, ROBERTO M. (2004) *La planificación de la enseñanza*. México: Trillas.
- GAIRÍN, JOAQUÍN Y PERE DARDER. (2001) *Organización de centros educativos. Aspectos básicos*. España: CISS PRAXIS.
- GARCÍA, E. (2000) Vigotski. *La construcción histórica de la Psique*. México: Trillas.
- GARDUÑO, T. Y GUERRA, M. (2008) *Una educación basada en competencias*. México: SM.
- GAVARI, E. (2007) *Estrategias para la intervención educativa*. Practicum. Madrid: Universitaria.
- GIROUX, H. (2004) *Teoría y resistencia en educación*. México: Siglo XXI/UNAM.
- GODFEDER, GUITELA Y EDUARDO AGUILAR. (1998) *Planificación y administración. Un enfoque integrador*. México: Trillas.
- GONZALEZ, MARÍA TERESA. (2007) *Organización y gestión de centros escolares. Dimensiones y procesos*. México: Pearson/Prentice Hall.
- GUERRERO BARONA, ELOÍSA. (2006) *Psicología, educación, métodos de investigación y aprendizajes escolares*. España.
- HABERMAS, J. (1994) *Ensayos políticos*. Barcelona: Península.
- HENDERSON, N. Y MILSTEIN, M. (2003) *Resiliencia en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- HERNÁNDEZ BALTAZAR, MA. EUGENIA. (2006) "Planeación y gestión educativa: La escuela como espacio de innovación" en *Ventanas abiertas. Presentes y por-venires de la planeación educativa*. México: Amapsi.
- HERNANDEZ SAMPIERI, ROBERTO, et. al. (2006) *Metodología de la investigación*. México: McGrawHill.
- HOUSE, E. R. Y HOWE, K. R. (2001) *Valores en evaluación e investigación social*. Madrid: Morata.
- IANNI, O. (2006) *Teorías de la globalización*. México: Siglo XXI.

- IBARROLA, M. (1997) *Quiénes son nuestros profesores*. México: SNTE.
- ISAÍAS. (2005) *Los estudios de caso como estrategia para la formación en gestión. Experiencias del sector educativo*. México: SEP-IPN.
- JACKSON, Ph. W. (1990) *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- JIMENEZ, CONCEPCIÓN. (1979) *Historia de la Escuela Nacional de Maestros 1887-1940*. México: Talleres Gráficos de la Nación.
- JIMÉNEZ, ISABEL. (2005) *Ensayos sobre Pierre Bourdieu y su obra*. México: UNAM/CESU.
- KELSEN, HANS. (1988) *La teoría pura del derecho. Introducción a la problemática científica del derecho*. México: Editora Nacional.
- KEMMIS, STEPHEN. (1998) *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. España: Morata.
- LAFOURCADE, PEDRO. (1999) *Planeamiento, conducción y evaluación en la enseñanza superior*. Argentina: Kapelusz.
- LARROYO, F. (1982) *La ciencia de la educación*. México: Porrúa.
- \_\_\_\_\_ (1994) *Historia general de la pedagogía*. México: Porrúa.
- LATAPI, P. (1995) *Formación docente, modernización educativa y globalización*. México: UPN/SEP.
- \_\_\_\_\_. (2006) *La SEP por dentro. Las políticas de la Secretaría de Educación Pública comentada por cuatro de sus secretarios. (1992-2004)*. México: FCE.
- LERNER SIGAL, B. (1996) "Globalización, neoliberalismo y política social", en *Las políticas sociales de México en los años noventa*. México: Instituto Mora/UNAM/FLACSO/PyV.
- LLINÁS, EDGAR. (1985) *Revolución, educación y mexicanidad*. México: CECSA.
- LOZANO, I. Y MERCADO, E. (2009) *Cómo investigar la práctica docente*. México: ENSM/SEINAR.
- LUCKMANN, THOMAS. (1996) *Teoría de la acción social*. México: Paidós.
- MANEN, M. V. (1998) *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós.
- \_\_\_\_\_. (2003) *Investigación educativa y experiencia vivida: ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. México: Paidós.

- MARCHESI, A. (2004) *Sobre el bienestar de los docentes. Competencias, emociones y valores*. Madrid: Alianza editorial.
- MARTNER GONZALO. (1994) *Planificación y presupuesto por programas*. México. Siglo veintiuno editores.
- McLAREN, PETER. (2004) "La experiencia del cuerpo posmoderno: la pedagogía crítica y las políticas de la corporeidad" en *Posmodernidad y educación*. México: UNAM/CESU.
- MERCADO CRUZ, EDUARDO E INÉS LOZANO ANDRADE. (2009) *Cómo investigar la práctica docente*, México: Escuela Normal Superior.
- MERCADO, E. (2007) *El oficio de ser maestro: Relatos y reflexiones breves*. México: ISCEM.
- MIKLOS, TOMAS. (2001) *Las decisiones políticas. De la planeación a la acción*. México: IFE/Siglo XXI.
- \_\_\_\_\_. (2004) *Planeación interactiva. Nueva estrategia para el logro empresarial*. México: Limusa.
- \_\_\_\_\_. (2006) *Planeación prospectiva. Una estrategia para el diseño del futuro*. México: Limusa.
- MORÍN, E. (1999) *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. México: UNESCO.
- \_\_\_\_\_. (2004) *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- MUNGUÍA ZATARAIN, IRMA Y JOSÉ MANUEL SALCEDO AQUINO. (1980) *Técnicas de investigación documental*. México: UPN.
- NICKERSON, R. (1997) *Enseñar a pensar. Aspectos de la aptitud intelectual*. Barcelona: Paidós.
- NIETO, J. (2004) *Estrategias para mejorar la práctica docente*. Madrid: CCS.
- ORNELAS, C. (2003) *El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo*. México: CIDE/NF/FCE.
- PAQUAY, L., ALTET, M., CHARLIER, E. Y PERRENOUD, P. (2008) *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*. México: FCE.
- PERALTA, F. J. y Sánchez, M. D. (1998) *El plan de evaluación: Instrumentos*. España: Escuela española.

- PÉREZ, ÁNGEL. (2005) "La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas" en *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- PERRENOUD, P. (2001) *La construcción del éxito y del fracaso escolar. Hacia un análisis del éxito, del fracaso y de las desigualdades como realidades construidas por el sistema escolar*. España: PAIDEIA/Morata.
- \_\_\_\_\_. (2002) *Construir competencias desde la escuela*. Santiago de Chile: Dolmen.
- \_\_\_\_\_. (2004) *Diez nuevas competencias para enseñar*. México: SEP.
- \_\_\_\_\_. (2007) *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó/Colofón.
- POPKEWITZ, ROBERT TABACHNIK Y GARY WEHLAGE. (2007) *El mito de la reforma educativa, Un estudio de las respuestas de la escuela ante un programa de cambio*. México: Pomares.
- PORLÁN, R. A., MARTÍN, J. (1998) *El diario del profesor. Un recurso para la investigación en el aula*. Sevilla: Díada.
- PORLÁN RAFAEL Y ANA RIVERO. (1998) *El conocimiento de los profesores*, Madrid: Díada Editora.
- POSNER, G. (2004) *Análisis del currículo*. México: McGraw-Hill.
- POZO, J. I. (2006) *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó.
- PRAWDA, JUAN. (1985) *Teoría y praxis de la planeación educativa en México*. México: Grijalbo.
- PRAWDA, JUAN Y GUSTAVO FLORES. (2001) *México educativo revisitado. Reflexiones al comienzo de un nuevo siglo*. México: Océano.
- RAMONET, IGNACIO. (2000) "Situación actual del proceso de globalización" en *El proceso globalización mundial. Hacia la ciudadanía global*. España: Intermon.
- RODRÍGUEZ, M. Y NEGRETE, T. (2008) *¿Quiénes son los estudiantes normalistas en el Distrito Federal?* México: SEP.
- RODRIGUEZ TRUJILLO, N. (1999) *Selección efectiva de personal basada en competencias*. Montevideo: Cinterfon-O.I.T.

- \_\_\_\_\_. (1993) *Las 40 Preguntas más frecuentes sobre competencia laboral*. Caracas: OIT.
- RODRÍGUEZ, V. M. (1983) *Psicotécnica pedagógica*. México: Porrúa.
- ROJAS MORENO, ILEANA. (2002) “La educación basada en normas de competencia (EBNC) como un nuevo modelo de formación profesional en México” en *Formación en competencias y certificación profesional*. México: UNAM-CESU, 2002.
- ROJAS SORIANO, RAÚL. (1994) *Guía para realizar investigaciones sociales*. México: P y V.
- SACHS, WLADIMIR. (1980) *Diseño de un futuro para el futuro*. México: Fundación Javier Barros Sierra.
- SACRISTÁN, G. y PÉREZ, A. I. (2005) *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- SAINT-ONGE, M. (2000) *Yo explico pero... ellos ¿aprenden?* México: Enlace/SEP/FCE/Mensajero.
- SALAZAR, J. (2006) *Narrar y aprender historia*. México: UNAM/UPN.
- SAMPERIO, LUIS M. (2006) “Apuntes acerca de la evaluación y la certificación de competencias laboral” en *Proyectos educativos innovadores. Construcción y debate*. México: UNAM-CESU.
- SAÑUDO DE GRANDE, LYA ESTHER. (2006) “El proceso de significación de la práctica como sistema complejo”, en Perales Ponce Ruth (coord.), *La significación de la práctica docente*, México: Paidós.
- SARAMAGO, JOSÉ. (2001) *El equipaje del viajero*. México: Alfaguara.
- SARRAMONA, JAUME. (2002) *Fundamentos de educación*. Barcelona: Morata.
- SAVATER, FERNANDO. (1997) *El valor de educar*. México: IEESA.
- SCHMELKES, SYLVIA. (2004) *La Formación de Valores en la Educación Básica*. México: SEP.
- SEP. (1991) *Programa para la modernización educativa. Información para los maestros*. México: SEP.
- \_\_\_\_\_. (1993) *Plan y programas de estudio 1993. Educación básica. PRIMARIA*. México: SEP.

- \_\_\_\_\_. (1993) *Plan y programas de estudio 1993. Educación básica. SECUNDARIA.* México: SEP.
- \_\_\_\_\_. (1996) *Lineamientos para la integración y funcionamiento del Consejo Académico de las escuelas normales federales.* México: DGENAM-DF.
- \_\_\_\_\_. (1997) *Plan de Estudios. Licenciatura en Educación Primaria 1997.* México: SEP.
- \_\_\_\_\_. (2009) *Plan de estudios. Licenciatura en Educación Secundaria.* México: SEP.
- \_\_\_\_\_. (2001) *Seminario de Análisis del Trabajo Docente I y II.* México: SEP.
- \_\_\_\_\_. (2002) *Lineamientos para la Organización del Trabajo Académico durante Séptimo y Octavo Semestres.* México: SEP.
- \_\_\_\_\_. (2002) *Las Actividades de Observación y Práctica en la Escuela Primaria. Licenciatura en Educación Primaria Plan 1997.* México: SEP.
- \_\_\_\_\_. (2002) *Plan de Estudios 2002. Licenciatura en Educación Física.* México: SEP.
- \_\_\_\_\_. (2004) *Plan de Estudios 2004. Licenciatura en Educación Especial,* México: SEP.
- \_\_\_\_\_. (2004) *Orientaciones Académicas para la Elaboración del Documento Recepcional.* México: SEP.
- \_\_\_\_\_. (2004) *Plan de Estudios 2004. Licenciatura en Educación Especial.* México: SEP.
- \_\_\_\_\_. (2006) *Plan de estudios 2006. Educación básica. Secundaria.* México: SEP.
- \_\_\_\_\_. (2007) *Educación: Prioridades 2007-2012.* México: SEP.
- \_\_\_\_\_. (2007) *Programas de Fortalecimiento de la Escuela Normal. ProFEN.* México: Benemérita Escuela Nacional de Maestros/DGENAM.
- \_\_\_\_\_. (2007) *Programa Sectorial de Educación 2007-2012.* México: SEP.
- \_\_\_\_\_. (2008) *Alianza por la Calidad de la Educación.* México: SEP/SHCP/SEDESOL/SALUD/SNTE.
- \_\_\_\_\_. (2008) *Prioridades y retos de la educación básica.* México: SEP.
- \_\_\_\_\_. (2008) *Orientaciones para la prevención de adicciones en escuelas de educación básica.* México: SEP.
- \_\_\_\_\_. (2009) *Modelo integral para la formación profesional y el desarrollo de competencias del maestro de educación básica.* México: SEP.

- \_\_\_\_\_. (2009) *Plan de estudios 2009. Educación básica. Primaria*. México: SEP.
- \_\_\_\_\_. (2009) *Proyecto Integral para el Programa de Fortalecimiento de la Escuela Normal*. México: SEP.
- \_\_\_\_\_. (2010) *Modelo curricular para la formación profesional de los maestros de educación básica*. México: SEP.
- SIGUÁN, M. (1987) *Actualidad de Lev S. Vigotski*. Barcelona: Anthropos.
- SOLANA, F., Cardiel, R. y Bolaños, R. (1981) *Historia de la educación pública en México*. México: FCE.
- SCHÖN, D. A. (1992) *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- \_\_\_\_\_ (1998) *El profesional reflexivo. Como piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- SIMONE, D. y Hersh, L. (2004) *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida*. México: FCE.
- STEIN, ERNESTO. et al. (2006) *La política de las políticas públicas. Progreso económico y social en América Latina*. México: BID/Planeta.
- TABORGA, TORRICO H. (1980) *Concepciones y enfoques de planeación universitaria*. México: UNAM.
- TARDIF, M. (2004) *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- TEDESCO, JUAN CARLOS. (1999) *Educación en la sociedad del conocimiento*. México: FCE.
- TENTI, EMILIO. (1998) *Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina*. Buenos Aires: IPEE/UNESCO.
- TLASECA, M. E. (2001) *El saber de los maestros en la formación docente*. México: UPN.
- TYLER, R. (1998) *Principios básicos del currículo*. Argentina: Troquel.
- UNAM (1990) *Antología de evaluación curricular*. México: UNAM.
- \_\_\_\_\_ (2003) *Criterios mínimos para la elaboración, el seguimiento y la evaluación de planes, programas y proyectos de desarrollo de las entidades y dependencias universitarias*. México: UNAM.

- UNESCO. (2000) *Educación para todos*. Paris: UNESCO.
- \_\_\_\_\_. (2007) *La educación encierra un tesoro*, informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors. Paris: UNESCO.
- VILLAR, L. M., (1995) *Un ciclo de enseñanza reflexiva*. Estrategia para el diseño curricular. Bilbao: Mensajero.
- VILLARREAL, RENÉ. (2002) "América Latina frente al reto de la competitividad: crecimiento con innovación", en revista Iberoamericana de ciencias, tecnología, sociedad e innovación. CHILE: OIE, Número 4, diciembre 2002. p. 1.
- VYGOTSKY, L. (1995) *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- WALLERSTEIN, I. (2006) *Análisis de sistemas-mundo. Una introducción*. México: Siglo XXI.
- WERTSCH, J. (1995) *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.
- ZABALA, A. (1999) *Enfoque globalizador y pensamiento complejo. Una respuesta para la comprensión e intervención en la realidad*. Barcelona: Graó.
- \_\_\_\_\_. (2007) *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Barcelona: Graó/Colofón.
- ZEICHNER KENNETH M. (2000) "El maestro como profesional reflexivo" en *Cuadernos*, Núm. 220, Madrid. p.47.
- ZEMELMAN, H. (1987) *Uso crítico de la teoría. En torno a las funciones analíticas de la totalidad*. México: UNU/CM.

### **Páginas electrónicas**

<http://www.bancomundial.org.mx/pdf/4333-ME.pdf>

El análisis de incidentes críticos en la formación inicial de maestros. Disponible en:

<http://www3.uva.es/aufop/publica/revelfop/v1n1rn.htm> [Consulta: 26/11/2007]

La Declaración Mundial sobre Educación para Todos. Disponible en:

<http://www.oei.es/efa2000jomtien.htm> [Consulta: 11/08/2009]

<http://wwwcinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/complab/doc/otros/sel-efe/i.htm>

Los seis objetivos de la Educación para Todos. Disponible en:

<http://www.unesco.org/es/efa-international-coordination/the-efa-movement/efa-goals/>  
[Consulta: 11/08/2009]

Técnica del panel. Disponible en:

[http://www.gerza.com/tecnicas\\_grupo/todas\\_tecnicas/panel.html](http://www.gerza.com/tecnicas_grupo/todas_tecnicas/panel.html) [Consulta: 30 de agosto de 2009]

[www.unicef.org.mx/pdf](http://www.unicef.org.mx/pdf)

<http://educacion.jalisco.gob.mx/consulta/educar/05/greybeck.html> Consulta:  
12/11/2008

<http://www.oei.org.co/iberfob/vargas/index.htm>. Nueva cultura, nuevas competencias para los ciudadanos. La alfabetización digital. Roles de los estudiantes hoy. Consulta: 9/11/08. p. 9

<http://www.concursonacionalalianza.org/CONAPD10/index.php>

UNICEF. Los niños de América. Santafé de Bogotá, Colombia. 1992. (documento)

[http://www.gerza.com/tecnicas\\_grupo/todas\\_tecnicas/panel.html](http://www.gerza.com/tecnicas_grupo/todas_tecnicas/panel.html) (Consulta: 30 de agosto de 2009. 16:24 horas).

Revista electrónica sobre los cuatro aspectos de construcción psicológica, disponible en: <http://www.utp.edu.co/repes/> (Consulta: 23 agosto de 2010)

## Otros

GUEVARA, GIBERTO. (2008) Revista *Educación 2001. Alianza por la educación*. México: junio 2008. Núm. 157. p. 22.

MARBÁN, J. (2010) *Diario del profesor. Memorias del grupo 4° "1" de la BENM en el ciclo escolar 2009-2010*. No publicada.

MARBÁN, J. (2010) *Portafolio del aula. Evidencias del grupo 4° "1" de la BENM en el ciclo escolar 2009-2010*. No publicado.

NAVARRO, H. R., LÓPEZ, M. A. y BARROSO, F. P. (1998). *El análisis de incidentes críticos en la formación inicial de maestros. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 1 (1), 1-15. extraído el 26 de noviembre de 2007 desde <http://www3.uva.es/aufop/publica/revelfop/v1n1rn.htm>

*Revista electrónica “Actualidades investigativas en educación”* volumen 3, Número 1.

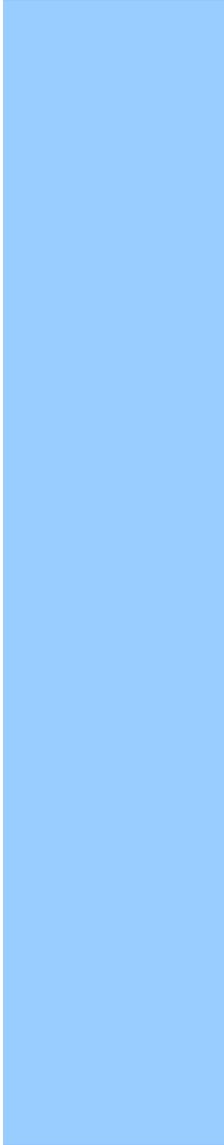
Universidad de Costa Rica. Artículo: 24 de noviembre de 2003. p. 7.

Gran Enciclopedia Salvat. Barcelona: Salvat Editores, 2000. p.1054.

*Revista AZ*. Octubre 2007. Director Emilio Zebadúa. p. 85.

*Primer grupo de indicadores institucionales para la explotación del Sistema Integral de Información Administrativa*. México. SEP-Dirección General de Educación Superior. 2000.

Revista electrónica 2003.



# CONSIDERACIONES FINALES

## CONSIDERACIONES FINALES

Desde el diseño del proyecto de intervención pedagógica, se planteó que las diversas acciones se pudieran identificar en los logros del proyecto de intervención a lo largo de todo el proceso e identificados en los propósitos orientados en que las docentes en formación terminarán su servicio social y elaboraran su documento recepcional, elementos fundamentales para la titulación.

El reto en las decisiones que se tuvieron que tomar a lo largo del Séptimo y Octavo semestres, están las categorizaciones que se realizaron y que permitieron incorporar experiencias en la narrativa del presente trabajo, en la cual se consideraron en los dos momentos principales para el desarrollo de la evaluación del proyecto de intervención pedagógica, uno ubicado en la cuestión de diseño y de aplicación de las estrategias, que en ellos, implicó una evaluación continua y permanente y el otro, al finalizar la intervención, en la cual se pueden recuperar de manera holística todas las aportaciones susceptibles de análisis, pero sobre todo aquellos referentes que los propios estudiantes normalistas manifiestan en relación a los incidentes críticos a los que se enfrentaron para el logro de los fines educativos que dieron pie a la conformación del presente documento y a los que ellas elaboraron mediante mecanismos útiles para analizar la práctica y permitir teorizarla en experiencia y competencias, como lo son el portafolio del aula y el diario del profesor en formación, recursos que han proporcionado esos procesos cognitivos de gran valor académico.

Desde el momento en que se pudo vislumbrar la posibilidad de incidir en las estudiantes normalistas a través de la intervención, se buscaron dispositivos que favorecieron el seguimiento, entre estos se elaboraron cuadernillos de evaluaciones, folleto de sugerencias teórico-metodológicas, cuadros de seguimiento y aplicación de diversos instrumentos de autoconocimiento y de valoración de prácticas educativas en donde se detalló de manera clara y precisa para resolver cuestiones que pudieran no ser claras o confusas, además de que les sirvió como medio de consulta permanente y que tuvieron la posibilidad de partir de una idea y que con su creatividad se enriqueciera.

Al implementar las estrategias de intervención pedagógica, se llevaron a efecto mediante estos dispositivos pedagógicos, que a pesar de poderse considerar como un mecanismo prescriptivo, mecánico y conductual, sólo permitió que se orientaran las actividades del semestre, para que fueran sistemáticas y factibles para lograr los propósitos educativos de aprendizaje establecidos en el programa de la asignatura, orientándolas de manera organizada y planeada para que cubrieran el nivel de autonomía, responsabilidad y compromiso, que derivaron en proceso metacognitivos y de reflexión en esa importancia de reconstruir los principios pedagógicos que le dan sentido de la práctica docente

## **LOGROS Y ALCANCES**

Para la consideración de los logros y alcances a partir de la aplicación de las estrategias del proyecto de intervención, se han tomado en cuenta los dos ejercicios profesionales, la que se generó en las docentes en formación y la que se adquirió como docente formador, ambas con claras implicaciones en la docencia reflexiva.

Cuando se habla de la práctica docente en el formador, se reconoce el estilo de docencia al desarrollar la representación del conocimiento práctico personal sobre la enseñanza, que permite identificar la coherencia de nuestros actos al momento de ejercer esa práctica desde la toma de consciencia personal, porque el sentido del ejercicio profesional parte en considerar, que el conocimiento se genera en la capacidad de plantearnos problemas y solucionarlos mediante la sistematización de una metodología, ya que se aprende realmente cuando se realizan actividades prácticas de formación respaldadas por la investigación y la reflexión.

En cuanto a las docentes en formación las distintas estrategias creativas que implementaron en sus respectivos proyectos de intervención les han permitido construir la teoría que fundamentó la práctica diaria de las sesiones en su grupo, propiciando procesos de cambio mediante la docencia reflexiva, ya que se identificó en los instrumentos de evaluación que lograron la posibilidad de entablar diálogos donde además de exponer los propios puntos de vista, han podido confrontarlos con los contextos y los sujetos que intervienen, porque como lo dice Cristina Moral (1995)

se logra al narrar acontecimientos de clase de forma subjetiva y analizar el poder que tienen para reflejar el conocimiento práctico personal acerca de la enseñanza.

Los dos abordajes (formador y docentes en formación) se plantean desde una visión en cual se puedan ver como actores, ya que la formación docente esta ligada a la construcción de saberes, alejada de la función automatizada, sino acercada a la coparticipación para la elaboración de planes operativos con una administración y organización didáctica, con empleo de dispositivos de evaluación, con las cuales se pueda contrarrestar una supervivencia matizada por esquemas de creencias, que se han convertido en saberes propios adquiridos a lo largo de los años de servicio docente, en rutinas que difícilmente han variado por representar una seguridad tanto en los resultados comprobados que ofrece, como en lo que se derivan de las costumbres institucionales para atender los requerimientos administrativos o académicos. Es con esta mirada como se puede alejar el docente de la autocomplacencia y la simulación que a manera de connivencia escolar se percibe en la escuela que termina reconstruyéndose de autoengaño que de realidades auténticas.

Entonces al evidenciarnos en nuestras formas de actuar e intervenir, podemos visualizar opciones diversas y diversificadas, que enriquecen la formación inicial del docente, mediante una perspectiva muy clara que nos ofrece la docencia reflexiva. Para lograrlo, se le dio relevancia al desarrollo de narrativas, en los diarios de campo, cuaderno de registro de observaciones y de incidentes críticos, como en los reportes de los diversos trabajos de análisis. En este sentido, Manuel Fernández (1995), señala la importancia de las narrativas personalizadas y contextualizadas, porque a través de ellas se puede acceder a las respuestas cuando nos enfrentamos con la práctica.

Al contar sus propios relatos, los profesores se inician como autores de sus propios escritos y lectores de sus propias vidas. Así llegan a descubrir aspectos de su práctica que hasta ahora han sido desconocidos para ellos. Se trata de escritos donde los profesores recogen acontecimientos concretos de su enseñanza y de sus vidas como profesores. Son descripciones que no necesitan de un lenguaje académico complejo, sino todo lo contrario, para que sean propiedad genuina de los profesores, tales descripciones deben estar

escritas en su propio lenguaje, con sus propios términos (Fernández, 1995: 160).

En este contexto, podemos apreciar los logros que se tuvo con el proyecto de intervención pedagógica:

- Los acercamientos y el centramiento a la práctica docente por parte de los estudiantes normalista, para desarrollar su servicio social y elaborar su documento recepcional mediante una sistematización de una planeación basada en el enfoque estratégico.
- El aprendizaje situado en contextos reales de la práctica docente determinaron estrategias de intervención que desde la docencia reflexiva permitieron que los docentes en formación desarrollaran a su vez proyectos de intervención con el diseño de sus propias estrategias que impactaron en el desarrollo de su trabajo docente y la construcción del documento recepcional.
- Se optimizaron todos los recursos para alcanzar los objetivos planteados en el proyecto, siguiendo la tendencia estratégica de innovación para actuar ante la incertidumbre.
- Las secuencias didácticas derivadas del proyecto y puesto en marcha durante las jornadas de práctica permitió cubrir de manera curricular con los programas y mantener el seguimiento del proceso, lo que mantuvo el interés por las intervenciones y la facilidad para emplear estrategias de refuerzo o de acción ante incidentes nuevos.
- Esas zonas indeterminadas de la práctica generó la búsqueda de referentes teóricos para explicar el por qué se han desarrollado las acciones de determinada forma, la revisión de creencias, de imaginarios, de saberes previos, y de reconocer a los otros que se ubican en determinados planos a los nuestros y en las circunstancialidades de incertidumbre permanente, que han favorecido y allanado el camino para que desde su formación se perfile un nuevo tipo de docente con mayores posibilidades teórico-metodológicas.

## RETOS PENDIENTES

Sin duda muchas cosas han quedado en el tintero, dejando la hoja en blanco, pero llenos los pensamientos y las emociones que espero se manifiesten en el presente documento final y en la propia conciencia de titular del seminario como de las diez docentes en formación del grupo 4° “1” de la generación 2010, porque son dispositivos como el que se aborda con la planeación estratégica desde una perspectiva pedagógica que es la docencia reflexiva los que permita transformar a esos seres que están en formación inicial y reclaman un identidad profesional más allá de la reproducción y el mimetismo pedagógico en la BENM.

Para finalizar, se hace mención de los aspectos considerados más relevantes de la experiencia docente de llevar mediante un proyecto de intervención pedagógica, el enfoque reflexivo en un grupo de la BENM, que si bien trata de conjugar el ser, con los saberes pedagógicos, apoyándonos en una sistematización de estrategias flexibles en ambientes propicios para aprendizajes significativos, ha permitido comprobar los buenos resultados de aplicarla en el marco de la docencia reflexiva.

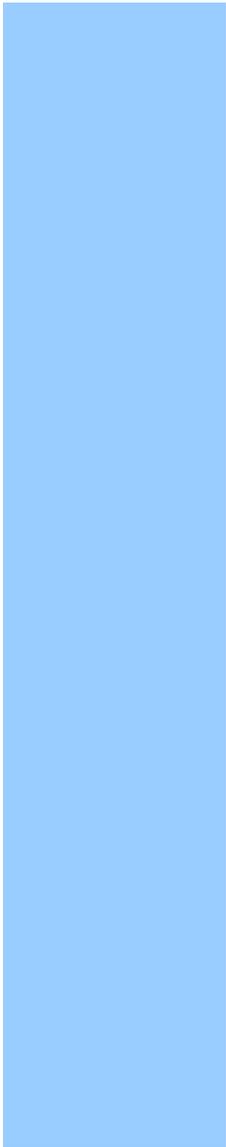
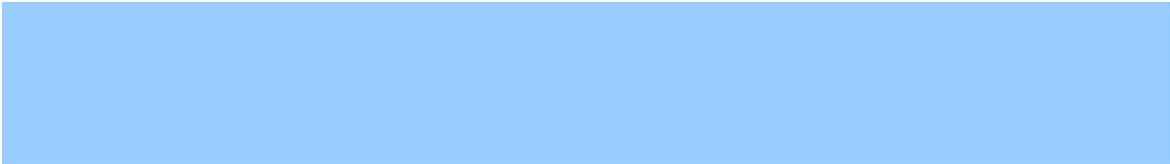
Los pendientes que se tienen en puerta, son parte de la existencia humana de vivir en la incertidumbre donde no hay puertos para los que navegan explorando lo indeterminado de los mares de la profesión de enseñar (Schön, 1992). Estos altos de los cuales se puede incursionar y orientar alternativas (del alter, que refiere la alteridad del otro) de intervención en contextos situados que reclaman acciones auténticas y genuinas de aprendizaje, se pueden concretar las siguientes:

- Aplicar el enfoque estratégico para realizar una planeación, sea esta, a nivel institucional o de secuencia didáctica.
- Establecer los fines educativos bajo la sistematización pedagógica en la intervención matizando los incidentes críticos en el plano del pensamiento complejo que plantea la acción educativa en la incertidumbre.
- La planeación como mecanismo anticipatorio que prevé un proceso que en este caso es de enseñanza y aprendizaje orientado a la formación docente, se

tiene que abordar además de su metodología que le ofrece su campo, las orientaciones que señalan las condiciones contextuales situadas, mediante la elaboración de proyectos formativos que además de atender las políticas educativas, su metodología responda a las necesidades que tiene la población donde se ejerce la acción de intervención.

- La planeación concreta de las sesiones de aprendizaje donde se esta interviniendo tienen que tener una estrecha relación con los instrumentos empleados, para que el acompañamiento que se hace a los docentes en formación permitan la autonomía en la toma de decisiones y la resolución de problemas.
- Reconocerse como agente de cambio pedagógico.
- Asumir las responsabilidades que la práctica requiere.
- Fomentar la reflexión en los espacios académicos.
- Apropiarse del modelo de la docencia reflexiva y aplicarlo en las jornadas de práctica, y teorizar la experiencia en un ciclo reflexivo que debe tener como parte de su formación académica y para su ejercicio profesional.
- Realizar el prácticum reflexivo, como forma de expresión educativa en la resolución de incertidumbres.
- Establecimiento de dilemas para el acercamiento de la teoría a la práctica, en un ejercicio permanente de que los incidentes críticos transformen las prácticas pedagógicas fundamentadas en la teoría.
- Diseñar y ejecutar estrategias de intervención pedagógica de manera permanente y de resolución autónoma, explorando alternativas dentro de un pensamiento autónomo.
- La revisión de sí mismo, en la conformación del rol que se juega en el ámbito educativo como formador de docentes en mi caso y como docente en formación en el de las estudiantes normalistas, en un campo más allá del ejercicio profesional, sino en la toma de conciencia sobre la labor docente, de cómo y para que se hace lo que se hace al ejercer la práctica.

- Para lograr estas metas no proviene solamente de la transferencia de aprendizajes y conocimientos, sino en el logro de que se desarrolle una planeación acorde a las condiciones contextuales que la realidad exige.



# ANEXOS

## Anexos

### Anexo 1. Plantilla de personal

JORNADA DE TRABAJO	TOTALES
TIEMPO COMPLETO	135
TRES CUARTOS DE TIEMPO	9
MEDIO TIEMPO	12
HORAS FRACCIONADAS	38

### Anexo 2. Encuesta para identificar el tipo de enfoque de planeación



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
UNIDAD 096 D.F. NORTE  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON CAMPO EN  
PLANEACIÓN EDUCATIVA**



#### ENCUESTA PARA INVESTIGACIÓN TIPO DE ENFOQUE DE PLANEACIÓN

De la manera más atenta, solicitamos su apoyo, al contestar el presente instrumento, el cual forma parte de una investigación que pretende conocer cuál es enfoque de la planeación estratégica en la BENM.

Esta investigación tiene la finalidad de identifica como un proceso integral con énfasis en la innovación y la transformación mediante el diseño de escenarios que permitan detectar y valorar las posibilidades de actuar en el presente para influir en los acontecimientos del porvenir<sup>1</sup> de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros.

Se agradece por su apoyo en contestar las seis preguntas que se presentan a continuación, las cuales serán el eje rector de la investigación propuesta.

Partiendo del contexto actual de la BENM:

- ¿Con cuál enfoque de planeación se identifica?
- ¿En qué enfoque se lleva el proceso de diagnóstico para detectar las necesidades que atenderá la planeación institucional?
- ¿Qué enfoque se tiene del proceso de definición de la misión, visión, objetivos, metas y estrategias de la planeación institucional?

<sup>1</sup> *Manual de planeación de la educación superior*. México: ANUIES, 2001. p. 115.

- ¿Cuál de los enfoques identifica en el proceso de elaboración de la planeación institucional?
- ¿Qué enfoque se observa en el proceso de aplicación del plan institucional?
- ¿Cuál enfoque identifica al proceso de evaluación y seguimiento de la planeación institucional?

¿Cómo desea que se lleve a cabo la planeación en el 2025?	¿Cómo se lleva a cabo actualmente?	¿Cómo se logrará mejorar el proceso de planeación en la BENM?
(PROSPECTIVA)	(DIAGNÓSTICO CIRCUNSCRIPTIVO)	(ESTRATEGIAS INMEDIATAS)
ASPECTO ADMINISTRATIVO	ASPECTO ADMINISTRATIVO	ASPECTO ADMINISTRATIVO
ASPECTO TÉCNICO-PEDAGÓGICO	ASPECTO TÉCNICO-PEDAGÓGICO	ASPECTO TÉCNICO-PEDAGÓGICO
ASPECTO LABORAL	ASPECTO LABORAL	ASPECTO LABORAL
ASPECTO POLÍTICO SINDICAL	ASPECTO POLÍTICO SINDICAL	ASPECTO POLÍTICO SINDICAL
OTRO QUE CONSIDERE IMPORTANTE	OTRO QUE CONSIDERE IMPORTANTE	OTRO QUE CONSIDERE IMPORTANTE

Si desea agregar algún comentario.

---



---



---

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

**Profr. Jorge Luis Marbán Aragón**

### Anexo 3. Formato para la entrevista a profesores de la BENM



#### FORMATO PARA LA ENTREVISTA A PROFESORES DE LA BENM

**NOMBRE DE LA ESCUELA:** BENEMÉRITA ESCUELA NACIONAL DE MAESTROS **GRUPO:** 4° "1".

**ASIGNATURA:**

**SEMINARIO DE ANÁLISIS DEL TRABAJO DOCENTE I Y II**

**CATEDRÁTICO:** PROFR. JORGE LUIS MARBÁN ARAGÓN

**FECHA DE APLICACIÓN:** \_\_\_\_\_

#### GUIÓN DE ENTREVISTA

#### DATOS DEL ENTREVISTADO

**ENTREVISTADO:** \_\_\_\_\_

#### INSTRUCCIONES

Se recomienda al entrevistador considerar los siguientes aspectos durante la entrevista:

1. Generar un ambiente de confort, disposición y empatía.
1. Identificar el origen de la investigación a partir de la cual se plantean las preguntas abiertas.
2. Capturar las expresiones, intenciones, ideas y críticas que haga el entrevistado.
3. Examinar con las preguntas conocimientos y actitudes.
4. Abrir la conversación para permitir la expresión de razonamientos, evaluaciones y dominios de los temas que se abordan en la entrevista.
5. Darle importancia y seguimiento a las preguntas, opiniones o respuestas espontáneas.

#### GUIÓN DE ENTREVISTA PARA OBTENER LOS PUNTOS DE VISTA O COMENTARIOS ENTORNO A LAS CONDICIONES DE CONTEXTO INTERNO

##### CONTEXTO INTERNO DE LA BENM

##### INICIO

1. Diseño
2. Diagnóstico
3. Condiciones de la BENM a lo largo del tiempo
4. Consideración de los intereses de sus integrantes
5. Formulación de propósitos y objetivos de la institución
6. Condiciones de la BENM
7. Planes y programas de estudio
8. Trabajo colegiado
9. Trabajo intercolegiado
10. Proyectos autogestivos
11. Consejo técnico
12. Consejo académico

## DESARROLLO

1. Tipos de actividades
2. Estilos de aprendizaje
3. Estilos de docencia
4. Integración de dinámicas grupales
5. Proceso de comunicación
6. Interrelación de asignaturas
7. Conocimiento de los proyectos académicos
8. Aplicación de la propuesta y de innovaciones
9. Trabajo colaborativo, cooperativo
10. Actitud frente a las actividades
11. Empleo de la propuesta curricular basada en competencias
12. Ambiente escolar
13. Fomento de relaciones
14. Autoestima
15. Condiciones de trabajo
16. Atención a la diversidad y multiculturalidad

## CIERRE

1. Proceso de aprendizaje
2. Prácticas de evaluación
3. Logro de objetivos
4. Ajustes a la planeación.
5. Manejo de tiempos
6. Manejo de contenidos

### Anexo 4. Concentrado de porcentajes de los elementos del enfoque de planeación institucional en la BENM

ENFOQUE	¿Con cuál enfoque de planeación se identifica?		¿En qué enfoque se lleva el proceso de diagnóstico para detectar las necesidades que atenderá la planeación institucional?		¿Qué enfoque se tiene del proceso de definición de la misión, visión, objetivos, metas y estrategias de la planeación institucional?		¿Cuál de los enfoques identifica en el proceso de elaboración de la planeación institucional?		¿Qué enfoque se observa en el proceso de aplicación del plan institucional?		¿Cuál enfoque identifica al proceso de evaluación y seguimiento de la planeación institucional?		TOTALES			
	D	C	D	C	D	C	D	C	D	C	D	C	D	C	T	
DOCENTES/ CUERPO DIRECTIVO																
ESTRATÉGICA	65	91	53	75	26	67	33	68	34	92	17	50	228	443	671	
ADMINISTRATIVA	12	0	12	17	23	25	27	16	24	8	22	8	120	74	194	
NORMATIVA	23	9	27	8	21	8	29	18	38	0	53	42	191	85	276	

**En las próximas 4 hojas va el anexo 5 que esta incorporado como archivo independiente en la carpeta porque esta en posición horizontal y se movía todo el trabajo. Gracias.**

**Se dejan los espacios por efecto de paginación.**

## **Anexo 5**

## Anexo 5. Concentrado de datos del diagnóstico



**BENEMÉRITA ESCUELA NACIONAL DE MAESTROS**  
 CICLO ESCOLAR 2009 – 2010  
**COLEGIO: SEMINARIO DE ANÁLISIS DEL TRABAJO DOCENTE I Y II**  
**PROFR. JORGE LUIS MARBÁN ARAGÓN**                      **GRUPO: 4° 1**

NOMBRE	FECHA NACIM.	EDAD	EDO. CIVIL	NRO. HIJOS	LUGAR NACIM.	LUGAR VIVE	ESC. PROCED.	OTROS ESTUDIOS	MATERIA QUE MAS GUSTA	MATERIA MENOS GUSTA
1. Aguilar Espinosa Miriam Paola	29 septiembre 1985	24	Soltera	1	Distrito Federal	Nezahualcoyotl México	Preparatoria Anexa al Normal N° 4 de Nezahualcoyotl	No	C. Naturales, Español, Historia	
2. Hurtado Carranza Zaira Tatiana	14 enero 1988	22	Soltera	0	Distrito Federal	Venustiano Carranza	Preparatoria N° 9 "Pedro de Alba"	NO	Todas	Ninguna
3. Maciel Nava Dulce Cristina	15 enero 1988	22	Casada	2	Distrito Federal	Chimalhuacan Edo. México	Preparatoria anexa a la normal N° 1 de Nezahualcoyotl	No	Ciencias Naturales	Matemáticas
4. Escudero Reyes Carolina	06 febrero 1988	21	Soltera	0	Distrito Federal	Ecatepec México	Preparatoria Anexa a Normal N° 2 de Nezahualcoyotl	No	Español	Matemáticas, Historia
5. Guerrero Castillo Maily	23 marzo 1989	20	Soltera	0	México	Ecatepec México	Preparatoria oficial N° 49		Matemáticas, español	Geografía
6. Acosta Arellano Alejandra	10 Febrero 1981	28	Casada	2	Distrito Federal	Ecatepec Cd. Azteca	Examen único. Acuerdo 286	Técnico en deportes	Español, ciencias naturales	Historia, geografía
7. Muñoz Villalobos Ivón Anahí	30 septiembre 1988	21	Soltera	0	Distrito Federal	Ecatepec México	C. E. B. Moisés Sáenz Garza 1	No	Español, historia	Geografía
8. Luna Rosas Alejandra	17 julio 1988	21	Casada	1	Estado de México	Tultitlan Edo. de México	Preparatoria Oficial	NO	Español	Historia
9. González López Alejandra	07 agosto 1985	24	Soltera	0	Estado de México	Chimalhuacan Edo. México	CBT "Albert Einstein"	Técnico en informática	Matemáticas, geografía	Español, historia

10. Duque Celso Yorojle Ja'el	22 julio 1986	23	Soltera	0	Distrito Federal	Gustavo A. Madero	CECyT N° 12	Técnico en contabilidad	Todas	Ninguna
-------------------------------	---------------	----	---------	---	------------------	-------------------	-------------	-------------------------	-------	---------



**BENEMÉRITA ESCUELA NACIONAL DE MAESTROS**  
 CICLO ESCOLAR 2009 – 2010  
**COLEGIO: SEMINARIO DE ANÁLISIS DEL TRABAJO DOCENTE I Y II**  
**PROFR. JORGE LUIS MARBÁN ARAGÓN**                      **GRUPO: 4° 1**

NOMBRE	CON QUIEN VIVE	NRO. HNOS.	OCUPACION PADRE	OCUPACION MADRE	QUE LEE	LUGAR CULTURAL	TRABAJA	GUSTOS	TEMORES EN LA VIDA	FORMA DE SER
1. Aguilar Espinosa Miriam Paola	Abuela materna e hijo	1		Obrera	Novelas de corte histórico, algunos documentos de investigación	Museo, cine		Leer, música, teatro	Al fracaso	Sociable, rígida, estricta
2. Hurtado Carranza Zaira Tatiana	Madre y hermano	1	Empleado	Empleada	Libros, revistas, artículos de Internet	Cine, teatro, museos, exposiciones	No	Baile, teatro, deportes, música	Fracaso	Directa, honesta
3. Maciel Nava Dulce Cristina	Padres y hermano, familia política	2	Empleado	Hogar	Novelas, revistas, científicas	Museos	No	Jugar con mi hijo, ver películas	Fracaso	Sería humilde
4. Escudero Reyes Carolina	Padres y hermanos	6	Empleado	Hogar	Novelas	Cine, museo	No	Música	Fracasar	Amable
5. Guerrero Castillo Maily	Madre	1	Empleado	Hogar	Novelas	Cine	No	Color rojo, leer, pasar tiempo con mi familia	Perder a un ser querido	Risueña
6. Acosta Arellano Alejandra	Familia política, esposo e hijos	1		Comerciante	Históricos, novelas, suspenso	Cine	No	Bailar	A la muerte	Enojona, amigable
7. Muñoz	Padres y	2	Electricista	Maestra de	Novelas	Cine, museo	No	Bailar,	No titularme	Sociable,

Villalobos Ivón Anahí	hermanos		(independiente)	secundaria				música, hacer ejercicio		amigable, preocupona
8. Luna Rosas Alejandra	Esposo	2	Obrero	Ama de casa	Novelas, cuentos	Cine	No	Amigas, ejercicio y familia	Fracaso	Amable
9. González López Alejandra	Hermana	6		Hogar	Novelas	Cine	Si	Música, bailar	Fracasar, no titularme	Honesta, apática, selectiva
10. Duque Celso Yorojle Ja'el	Tías	1	Empleado	Maestro de secundaria	Libros, revistas, periódico	Biblioteca, museos	Si	Lectura	Equivocarme	Sociable, divertida

**BENEMÉRITA ESCUELA NACIONAL DE MAESTROS**

CICLO ESCOLAR 2009 – 2010

**COLEGIO: SEMINARIO DE ANÁLISIS DEL TRABAJO DOCENTE I Y II**

**PROFR. JORGE LUIS MARBÁN ARAGÓN**

**GRUPO: 4° 1**

NOMBRE	RELIGION	PADECI- MIENTOS	USA LENTES	ESCUCHA BIEN	ES ZURDO	NECES. EDUCAT.	TIEMPO PARA LLEGAR A ESCUELA	TALENTOS	NECESITA PARA MEJORAR	EXPEC- TATIVAS CURSO
1. Aguilar Espinosa Miriam Paola			Sí	Sí	No	No	1:45 horas	Expresión oral, relaciones sociales	Controlar mi impulsividad	El apoyo suficiente en el semestre para la formación autónoma de mi profesión
2. Hurtado Carranza Zaira Tatiana	Ninguna	Ninguno	No	Si	No	No	50 minutos	Creatividad, opinión, baile, organización	Voluntad	Aprender, mejorar habilidades
3. Maciel Nava Dulce Cristina	Católica	Ninguna	Si	Si	No	No	2:15 horas	Escribir, bailar	Mas esfuerzo y empeño	Terminar satisfactoriamente el documento recepcional y práctica docente

4. Escudero Reyes Carolina	Católica	Ninguno	Sí	Sí	No	No	1:15 horas	Bailar	Buen impulso	Salir lo mejor preparado
5. Guerrero Castillo Maily		Gastritis, colitis	Sí	Sí	No	No	1:30 horas	Bailar	Tener confianza conmigo misma	Terminar satisfactoriamente mi documento
6. Acosta Arellano Alejandra		Ninguno	No	Sí	No	No	1:45 horas	Bailar y cuidar mis bebés	Mayor esfuerzo	Terminar satisfactoriamente mi documento recepcional
7. Muñoz Villalobos Ivón Anahí	Católica (Sin practicar)		No	Sí	No	No	1:30 horas	Bailar	Poner mas empeño	Aprender más teórico-práctica
8. Luna Rosas Alejandra	Católica	Miopía	Si	Si	No	No	2 a 2:30 horas	Escuchar	Más confianza	Terminar bien y satisfactoriamente
9. González López Alejandra	Creyente		Si	Si	No	No	2:15 horas	Trabajar, escuchar	Esfuerzo, compromiso	Concluir terminado el documento
10. Duque Celso Yoroje Ja'el	Ninguna	Migraña, sinusitis	No	Si	No	No	1 hora	Muchas	Mi puntualidad	Mejorar todo

## Anexo 6. Cuestionario de diagnóstico



**BENEMÉRITA ESCUELA NACIONAL DE MAESTROS  
SUBDIRECCIÓN ACADÉMICA  
ÁREA DE DOCENCIA  
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA  
COLEGIO: SEMINARIO DE ANÁLISIS DEL TRABAJO DOCENTE II  
CICLO ESCOLAR 2009 – 2010**

### **CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA PARA EL GRUPO 4° "1" DE LA BENM**

Con la finalidad de realizar un estudio diagnóstico, para conocer quiénes son los estudiantes normalistas del grupo 4° "1", de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros durante el ciclo escolar 2009-2010 y, poder orientar los resultados que se obtengan, hacia estrategias de intervención pedagógica para la práctica de formación de docentes.

Agradecemos de antemano la disposición para contestar este cuestionario, que tendrá un uso exclusivamente académico, y será de carácter confidencial.

Por tu apoyo. Gracias.

**PROFR. JORGE LUIS MARBÁN ARAGÓN**

<b>Nombre:</b> _____
<b>Grado:</b> _____ <b>Grupo:</b> _____ <b>Fecha de aplicación:</b> _____
<b>Edad:</b> _____ <b>Estado Civil:</b> _____ <b>Nro. de hijos:</b> _____
<b>Domicilio: Calle:</b> _____ <b>Colonia:</b> _____
<b>Delegación o municipio:</b> _____ <b>Entidad Federativa:</b> _____
<b>Teléfono:</b> _____ <b>Celular:</b> _____
<b>Lugar de nacimiento:</b> _____

#### **1. Antecedentes de los estudiantes.**

##### **a. Escolar**

¿De qué escuela provienes? \_\_\_\_\_

Si has reprobado alguna materia menciona ¿cuál fue y cuándo sucedió?: \_\_\_\_\_

¿Cuáles son tus expectativas para el curso? \_\_\_\_\_

¿Qué otros estudios tienes? \_\_\_\_\_

¿Cómo te es más fácil aprender? \_\_\_\_\_

¿Qué materia te ha gustado más? \_\_\_\_\_

¿Cómo te gusta que enseñen los maestros? \_\_\_\_\_

Si en tu trayectoria educativa has recibido atención sobre problemas de aprendizaje, menciona cuál y dónde la recibiste: \_\_\_\_\_

**b. Familiar**

¿Con quién vives? \_\_\_\_\_

¿Qué escolaridad tienen tus padres? \_\_\_\_\_

¿Estado civil de tus padres? \_\_\_\_\_

¿Cómo consideras a tu familia? \_\_\_\_\_

¿Cuántos hermanos tienes y que lugar ocupas? \_\_\_\_\_

**c. Cultural**

Menciona los lugares de carácter cultural que asistes comúnmente \_\_\_\_\_

¿Qué es lo que más te gusta leer? \_\_\_\_\_

**d. Social**

¿Cómo es la zona dónde vives? \_\_\_\_\_

¿Cómo consideras tu forma de ser? \_\_\_\_\_

¿Qué características te gustan de las personas que favorecen para relacionarte? \_\_\_\_\_

¿Qué te gusta hacer en un día común? \_\_\_\_\_

¿Cuáles son tus mayores temores de la vida? \_\_\_\_\_

¿Cuál es tu comportamiento comúnmente con la gente? \_\_\_\_\_

¿Cuál es tu religión? \_\_\_\_\_

**e. Económico**

¿Quiénes trabajan en tu familia? \_\_\_\_\_

¿Si trabajas menciona en qué? \_\_\_\_\_

¿Cuál es tu horario de trabajo? \_\_\_\_\_

¿Si no trabajas, quién solventa tus estudios? \_\_\_\_\_

¿Qué ocupación tienen tus padres? \_\_\_\_\_

**f. Salud**

Menciona si padeces de alguna enfermedad, ¿Cuál es? \_\_\_\_\_

Si has sido hospitalizado, ¿de qué fue? \_\_\_\_\_

¿Necesitas anteojos? \_\_\_\_\_ ¿los usas? \_\_\_\_\_

¿Escuchas bien? \_\_\_\_\_ ¿Eres zurd@? \_\_\_\_\_

¿Tienes pie plano? \_\_\_\_\_

¿Tienes alguna discapacidad o necesidad educativa especial? \_\_\_\_\_ ¿Cuál? \_\_\_\_\_

### **g. Intereses**

¿Cuánto tardas en llegar a la escuela? \_\_\_\_\_

¿Por qué quieres ser maestr@? \_\_\_\_\_

¿Qué ventajas le vez a la carrera? \_\_\_\_\_

## **2. Identificación de características sobresalientes del grupo**

Si consideras que tiene algún talento en especial, menciona ¿cuál es?: \_\_\_\_\_

Si realizas algo excepcional, ¿cuál es? \_\_\_\_\_

Si crees que existe en ti algo que sale de lo común entre tus compañeros, menciona ¿qué es?: \_\_\_\_\_

## **3. Factores contextuales**

### **a. Contexto externo**

Menciona ¿qué condiciones externas a la escuela influyen en tus estudios?: \_\_\_\_\_

¿Qué factores externos a la escuela cambiaría para que favoreciera en tu calidad educativa? \_\_\_\_\_

¿Cuál es el factor externo que más te afecta para mejorar tu aprovechamiento escolar? \_\_\_\_\_

---

### **b. Contexto interno**

¿Qué cosas hay en la escuela que limita tu potencial como estudiante? \_\_\_\_\_

¿Qué cosas a tu parecer necesita el salón de clases para que favorezca en tus aprendizajes? \_\_\_\_\_

---

¿Qué requieres en el salón de clase para poder estudiar favorablemente? \_\_\_\_\_

## **4. Exploración de conocimientos previos en la asignatura**

¿Qué asignaturas se relacionan con el curso? \_\_\_\_\_

¿De qué trata la materia?

---

Describe el panorama de lo que estudiaste en el curso anterior:

---

---

¿Qué conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes desarrollaste en el curso anterior?

---

---

¿Qué importancia tiene la educación de la niñez? \_\_\_\_\_

¿Qué recursos didácticos consideras mejores para las prácticas educativas? \_\_\_\_\_

¿Cuál es el pensamiento pedagógico mexicano a lo largo de la historia?

---

¿Cómo se constituye la profesión del docente? \_\_\_\_\_

¿Cómo ha sido la expansión de la educación primaria pública? \_\_\_\_\_

**5. Acciones y sugerencias**

---

---

**6. Observaciones**

---

---

## Anexo 7. Lista de cotejo



**BENEMÉRITA ESCUELA NACIONAL DE MAESTROS**  
**SUBDIRECCIÓN ACADÉMICA**  
**ÁREA DE DOCENCIA**  
**LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA**  
**COLEGIO: SEMINARIO DE ANÁLISIS DEL TRABAJO DOCENTE I Y II**  
**GRUPO: 4° "1"**

**CICLO ESCOLAR 2009 – 2010**

### Lista de cotejo de las estrategias de intervención

NOMBRE	ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN					
	1	2	3	4	5	6
1. Aguilar Espinosa Miriam Paola						
2. Hurtado Carranza Zaira Tatiana						
3. Maciel Nava Dulce Cristina						
4. Escudero Reyes Carolina						
5. Guerrero Castillo Maily						
6. Acosta Arellano Alejandra						
7. Muñoz Villalobos Ivón Anahí						
8. Luna Rosas Alejandra						
9. González López Alejandra						
10. Duque Celso Yorojle Ja'el						

### Estrategias de intervención:

1. Las ruedas girando en parejas. Diálogo reflexivo para mejorar el conocimiento mutuo.
2. El fantasma de la casa encantada. Construyendo en equipo un conocimiento reflexivo.
3. El panel. Discusión del contenido con un sentido tácito.
4. Una planeación en la construcción de una práctica en la acción. Organización de los contenidos del programa en la utilidad de la reflexión sobre la práctica docente en la escuela primaria.
5. El juego del rally para conocer la historia. El medio de aprender sin darse cuenta.
6. Plenaria de grupo. Recuperando experiencias de la práctica.

**Parámetros: B: Bien R: Regular D: Deficiente**

<b>ASPECTOS</b>	
<b>CONCEPTUALES</b>	
1.	Se llegó al nivel de la aplicación de los conocimientos, sobre el desarrollo histórico de la educación en México en el desarrollo de las actividades en el aula.
2.	Se comprendieron los procesos históricos en materia educativa desde la época prehispánica hasta el Porfiriato.
3.	Se conoció y valoró el proceso de consolidación de los principios filosóficos y legales del sistema educativo nacional e identificó los principales cambios ocurridos en la profesión magisterial, el pensamiento pedagógico y las prácticas escolares
4.	Se conocieron las propuestas, ideas y experiencias sociales que han ejercido mayor influencia en la formación del sistema educativo nacional y en el desarrollo histórico de México.
5.	Se valoraron los logros sociales obtenidos desde la época prehispánica, pasando por la integración del gremio de maestros de primeras letras y la conformación de un sistema educativo nacional. Asimismo se reconocieron algunos retos que aún se requieren superar.
6.	Valoró la importancia que tiene para los maestros de educación primaria el conocimiento de las transformaciones de la profesión magisterial para reconocerse como parte de una tradición educativa forjada históricamente.
<b>ACTITUDINALES</b>	
7.	Generó un ambiente en el que se desarrolló favorablemente para el estudio, con respeto, tolerancia, proactivo, propositivo, alternativo.
8.	Favoreció para entablar relaciones interpersonales de cooperación, diálogo, para compartir, de escucha y para la convivencia.
9.	Muestra interés y disposición para el trabajo colaborativo.
10.	Manifiesta apertura al diálogo reflexivo
<b>PROCEDIMENTALES</b>	
11.	Elaboración de controles de lecturas.
12.	Construcción de trayectoria académica.
13.	Exposiciones críticas y de reflexión.
14.	Participación en debates durante las actividades de intervención.
15.	Narrativa en diario del profesor y en incidentes críticos.
16.	Evidencias como productos de trabajo académico.
17.	Capacidad para correlacionar y contrastar con la realidad
18.	Estrategias para desarrollar la identidad de ser maestro.

### **Procedimiento:**

En la lista se hace una relación con las principales manifestaciones de los estudiantes normalistas. Ejemplo: 10/R que significa que tiene una disposición **regular** al momento de realizar las actividades, sobre todo para el diálogo reflexivo.

## Anexo 8. Instrumento de observación no participante



### GUÍA DE OBSERVACIÓN NO PARTICIPANTE ESTRUCTURADA PARA LA APLICACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICO- METODOLÓGICAS DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA

**NOMBRE DE LA ESCUELA:**  
BENEMÉRITA ESCUELA NACIONAL DE MAESTROS

CICLO ESCOLAR 2009 – 2010  
**COLEGIO: SEMINARIO DE ANÁLISIS DEL TRABAJO DOCENTE I Y II**  
**GRUPO: 4° 1**

**CATEDRÁTICO:**  
PROFR. JORGE LUIS MARBÁN ARAGÓN.

**DOCENTES EN FORMACIÓN:** \_\_\_\_\_ **ALUMNAS:** \_\_\_\_\_ **ALUMNOS:** \_\_\_\_\_

**TOTAL:** \_\_\_\_\_

**FECHA DE APLICACIÓN:** \_\_\_\_\_

**TÍTULO DE LA ESTRATEGIA:** \_\_\_\_\_

#### DATOS DE LA CLASE A OBSERVAR:

#### INDICACIONES

Colocar una (X) en una de la opciones (se observa), (se observa poco) o (no se observa) según como se manifieste durante la observación del desarrollo de la estrategia en el aula.

INDICADORES	SE OBSERVA	SE OBSERVA POCO	NO SE OBSERVA
<b>I. Hábitos y actitudes personales que manifiesten el gusto por las actividades:</b>			
1. Prestan atención a las indicaciones de la estrategia.			
2. Manifiestan entusiasmo, interés y disposición a la actividad.			
3. Su comportamiento es respetuoso para la forma de pensar, de ser y de sentir de los demás.			
4. Manifiestan colaboración a las actividades.			
<b>II. Participación del grupo: El estudiante ante la estrategia didáctica. Desarrollo de las actividades. (Utilización de medios, tratamiento metodológico, formas de organización de la clase y relaciones interpersonales): Durante el desarrollo de las actividades se perciben las siguientes acciones:</b>			
5. Describen cosas relacionadas a la historia de la educación.			
6. Retroalimentan las opiniones, participaciones y aportaciones de los compañeros.			
7. Se aprecia el gusto por descubrir cosas de la			

historia de la educación que no conocían.			
8. Participan con gusto para entender por qué pasaron determinadas cosas en la historia de la educación.			
9. Les gusta investigar más de los temas que ven en la clase y lo manifiestan en la dinámica.			
10. Les gusta participar para resolver problemas planteados en la estrategia didáctica.			
11. Existe un ambiente de cooperación entre los integrantes del grupo en el momento de las actividades.			
12. Existe independencia y autogestión.			
13. Requieren constantemente la asesoría del catedrático para desarrollar la estrategia.			
14. Para el desarrollo de las actividades, las acciones las llevan al plano cotidiano.			
15. Manifiestan en el momento de la aplicación de las acciones, el gusto por apreciar, ver y sentir de los demás.			
16. Comparten experiencias y vivencias en torno a la actividad desarrollada.			
17. Modifican actitudes y conductas a lo largo del proceso de las actividades.			
18. Se orientan mutuamente para lograr los propósitos de la estrategia didáctica.			
19. Incorporan elementos obtenidos de otros trabajos donde han tenido éxito académico.			
20. Entre ellos a pesar de los resultados, han generado un ambiente de autoestima.			
21. Existe competitividad al momento de ejecutar las acciones de la estrategia.			
22. Expresan sus sentimientos, emociones e ideas en forma personal, sin temor a ser evidenciados.			
23. Se expresan con veracidad y responsabilidad para mantener un ambiente de respeto y trabajo colaborativo.			
24. Comentan con su interpretación acorde a un lenguaje sencillo y claro dentro de una ambiente de confianza.			
25. Disfrutan de las actividades.			
26. Se identifican situaciones de conflicto.			
27. Emplean el diálogo reflexivo para entenderse.			
28. Hacen uso de la negociación dentro de la dinámica para lograr acuerdos y solucionar conflictos presentados.			
29. Adoptan una actitud en el campo del conocimiento que permita analizar, criticar, deducir, reflexionar, donde duden y no acepten todo como una verdad acabada y absoluta.			
30. Valoran la influencia recíproca existente entre ellos.			

31. Existe paciencia y cordialidad para los que manifiestan tener dificultades.			
32. Propician el intercambio de creencias, capacidades y fortalezas que poseen.			
33. Son sensibles las problemáticas que abordan los contenidos temáticos.			
34. Se reconocen las posibilidades y logros de cada uno de los integrantes del grupo, para seguir aprendiendo.			
35. Hay reflexiones sobre los saberes, su valoración y la comparación con otros conocimientos.			
36. Generan experiencias de aprendizaje susceptibles de ser aplicadas en la vida cotidiana durante la práctica en la escuela primaria.			
37. Tienen capacidad para enfrentar a los otros en el sentido de aprender.			
38. Se recuperan los intereses personales y se sienten apreciados e importantes.			
39. Hay entusiasmo para trabajar compartiendo el proceso y desarrollo de las actividades de la estrategia.			
40. Promueven la relación de aprendizajes de la clase con otros tratados anteriormente.			
41. Se sienten orgullosos de terminar las actividades.			
<b>III. Pertinencia curricular y vinculación con el perfil de egreso. Durante el desarrollo de las actividades se perciben las siguientes acciones del grupo:</b>			
42. Manifiestan tener conocimientos suficientes del contenido que esta abordando.			
43. Tienen un buen manejo del contenido que aborda.			
44. Aplican en su trabajo la metodología didáctica propuesta y reconoce que esta trabajándole programa.			
45. Existe interacción del grupo con los rasgos 4 del perfil de egreso, sobre identidad profesional y ética.			
46. Las actividades están adaptadas al desarrollo del grupo y responde a sus intereses.			
47. Hacen aproximaciones con el programa y las actividades didácticas realizadas.			
48. Estimulan la búsqueda de conocimientos para sentirse identificado como maestr@.			
49. Aprovecha las posibilidades didácticas de los recursos utilizados, para expresar su gusto por ser maestr@.			
50. Utilizan un diálogo reflexivo para construir el conocimiento con una amplia participación de los participantes.			
51. Dirigen su trabajo de manera independiente, pero brindar además una adecuada orientación de las actividades que propicia la participación e independencia en la ejecución de las mismas.			
52. Describen procedimientos de aprendizaje,			

vinculando las actividades con los contenidos del programa.			
53. Toman conciencia de las acciones mediadas por el catedrático y las alcanzadas a partir del pensamiento crítico.			
<b>IV. Evaluación y cierre de la estrategia de intervención.</b>			
54. Realizan una actividad de cierre conjuntamente con los participantes.			
55. Manifiestan en grupo la culminación de las actividades.			
56. Realizan una evaluación en grupo del logro y avances obtenidos en relación a los objetivos de la estrategia.			
57. Proponen nuevas acciones en función de los logros y dificultades identificadas.			
58. Se motivan en ver y analizar las evidencias exitosas de su práctica pedagógica.			
59. Se analizan los aciertos y errores de la labor educativa.			
60. Se aprovechan las relaciones existentes entre teoría y práctica para su formación permanente.			

**Anexo 9. Cuadros de concentrado de logros y limitaciones en la aplicación de las estrategias de intervención**



**FORMATO PARA EL ANÁLISIS DE LAS OBSERVACIONES OBTENIDAS DE LA APLICACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICO-METODOLÓGICAS DEL PROYECTO DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA**

**NOMBRE DE LA ESCUELA:** BENEMÉRITA ESCUELA NACIONAL DE MAESTROS

**GRUPO:** 4° "1"      **CICLO ESCOLAR** 2009 – 2010

**ASIGNATURA:**  
**COLEGIO:** SEMINARIO DE ANÁLISIS DEL TRABAJO DOCENTE I Y II  
**PROFR. JORGE LUIS MARBÁN ARAGÓN**

**CATEDRÁTICO:** PROFR. JORGE LUIS MARBÁN ARAGÓN.

**PARTICIPANTES:**    **ALUMNAS:** \_\_\_\_\_    **ALUMNOS:** \_\_\_\_\_    **TOTAL:** \_\_\_\_\_

**FECHA DE APLICACIÓN:** \_\_\_\_\_

**TÍTULO DE LA ESTRATEGIA:** \_\_\_\_\_

CATEGORÍA	INTERPRETACIÓN DE INFORMACIÓN, OBSERVACIONES Y SUGERENCIAS GENERALES DE LOGROS, ALCANCES, LIMITACIONES Y RETOS
1. Hábitos y actitudes	
2. Gusto por la asignatura	
3. Pertinencia curricular y vinculación con el perfil de egreso	
4. Evaluación y cierre	

PROFR. JORGE LUIS MARBÁN ARAGÓN

**Anexo 10. Ficha de logros de las estrategias de intervención pedagógica**

**FICHA DE LOGROS DE LAS ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA**

**EN EL PROCESO:**

ESTRATEGIA	PLANTEAMIENTOS	LOGROS

## Anexo 11. Matriz de logros de la planeación



**BENEMÉRITA ESCUELA NACIONAL DE MAESTROS**  
**SUBDIRECCIÓN ACADÉMICA**  
**ÁREA DE DOCENCIA**  
**LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA**  
**COLEGIO: SEMINARIO DE ANÁLISIS DEL TRABAJO DOCENTE I**

ASIGNATURA:  
TRABAJO DOCENTE I  
CLAVE: 70  
HORAS-SEMANA: 28  
CRÉDITOS: 49.0

**ESCUELA PRIMARIA:**

**MAESTRA EN FORMACIÓN:**

**GRUPO:**

**MAESTRA TUTORA:**

**ASESOR DEL SEMINARIO:**

### **MATRIZ PARA EVALUAR LA PLANEACIÓN DIDÁCTICA DURANTE LAS JORNADAS DE PRÁCTICAS EN LA ESCUELA PRIMARIA**

#### **Sugerencias para la tutora:**

- ❖ Solicitar a la docente en formación su carpeta de planeaciones con la cual podrá:
  - Revisar anotaciones, sugerencias, opiniones, registros y demás elementos que le permitan definir un criterio para tomar una decisión al momento de asignarle un nivel de logro.
  - Al ver el avance de manera global es más factible establecer un juicio del proceso formativo que se está llevando con la docente en formación.
  - Se puede visualizar en las planeaciones como se van consolidando las competencias para el diseño y organización del trabajo escolar, pero también se denotan las deficiencias en determinados aspectos que son necesarias atender para evitar que no se reproduzcan en su formación docente.
  - Esta revisión puede hacerse con preguntas como:
    - ¿Están completas las planeaciones de las semanas que comprenden las estancias de práctica?
    - ¿Las observaciones y sugerencias han sido atendidas y resueltas a lo largo del proceso por la docente en formación?
    - ¿Se puede percibir la mejora en el proceso formativo de la docente en formación?
    - ¿Qué se ha hecho para evidenciar la mejora en el proceso formativo de la docente en formación?
    - ¿Qué seguimiento se está implementando para recuperar la experiencia docente y verla reflejada en la planeación?
    - ¿Cómo se identifica en la planeación el modelado del tutor cuando se hace observación de la práctica?
    - ¿Cómo se registran las diversas actividades de la ayudantía docente en la planeación?
    - ¿Cómo se recuperan en la planeación, los aprendizajes y experiencias formativas que derivan de la ayudantía del trabajo docente en el aula?
  
- ❖ No perder de vista los propósitos de la asignatura Trabajo Docente I y II  
*Estos espacios están previstos para que los estudiantes normalistas puedan responsabilizarse de un grupo de alumnos de educación primaria durante un ciclo escolar; con el propósito de que pongan en juego la formación adquirida en las*

condiciones y exigencias reales del trabajo docente, reconozcan esta experiencia como parte de su proceso formativo y fortalezcan su compromiso profesional. El trabajo en la escuela se realiza bajo la tutoría de un profesor experimentado de educación primaria, cuya función es orientar las actividades del estudiante en el aula, transmitir su experiencia, hacer recomendaciones oportunas y señalar al estudiante aspectos que conviene reforzar o modificar para mejorar la calidad de su trabajo. (...) El desempeño de los estudiantes frente a grupo será valorado, tanto por el maestro tutor como por el profesor de normal responsable del seminario mencionado (SEP, Plan de Estudios. Licenciatura en Educación Primaria 1997: 69).

## MATRIZ PARA EVALUAR LA PLANEACIÓN DIDÁCTICA DURANTE LAS JORNADAS DE PRÁCTICAS EN LA ESCUELA PRIMARIA

### INDICACIONES

Coloque una **(X)** en el recuadro respectivo del nivel de logro donde considere se encuentra el desempeño de la docente en formación en el aspecto a evaluar de la planeación didáctica. Posteriormente realice las consideraciones a modo de sugerencias, observaciones y puntos de vista de cada uno de los indicadores para sustentar con argumentos la evaluación asignada.

#### A. Diseño de la planeación didáctica

Indicador (Factor)	Nivel 1	Nivel 3	Nivel 5
1. Dominio de los temas	No demuestra dominio	Dominio ocasional	Dominio completo
2. Organización de los contenidos	Presentó en forma desorganizada	Presentó en forma poco organizada	Presentó introducción, desarrollo y cierre
3. Uso de material didáctico	No utilizó	Utilizó ocasionalmente	Utilizado a lo largo de las sesiones
4. Distribución del contenido en los tiempos	No se preparó	Lo que preparó sólo en ocasiones se ajusto al tiempo	Lo que preparo se ajusto al tiempo asignado
5. Cierre de la planeación semanal	No presenta cierres de planeaciones semanales	Cierra con actividades vagas y confusas	Cierra con actividades claras y concisas

#### A. Consideraciones respecto a los indicadores del diseño de la planeación didáctica

Indicador (Factor)	Comentarios
1. Dominio de los temas	
2. Organización de los contenidos	
3. Uso de material didáctico	

4. Distribución del contenido en los tiempos	
5. Cierre de la planeación semanal	

### CONCENTRADO DE EVALUACIONES DEL DISEÑO Y DEL DESARROLLO DE LA PLANEACIÓN DIDÁCTICA

#### Indicaciones para el Tutor:

Coloque en cada concentrado, el nivel que les asignó en el recuadro respectivo, posteriormente haga el ajuste de la referencia acorde a la escala, asigne el promedio que corresponda a la calificación definitiva y el nivel de logro que corresponda a la docente en formación de acuerdo al diseño y el desarrollo de la planeación didáctica.

Después de realizar la evaluación de los dos aspectos de la planeación didáctica asígnele una calificación a todo el aspecto.

**Escala para hacer los ajustes de referencia: Nivel 1: 6 ó 5      Nivel 3: 8 ó 7      Nivel 5: 10 ó 9**

#### A. Diseño de la planeación didáctica

Indicador (factor)	Nivel asignado	Ajuste de referencias	Calificación	Nivel de logro
1. Dominio de los temas				
2. Organización de los contenidos				
3. Uso de material didáctico				
4. Distribución del contenido en los tiempos				
5. Cierre de la planeación semanal				
<b>PROMEDIO GENERAL</b>				

#### B. Desarrollo de la planeación didáctica

Indicador (factor)	Nivel asignado	Ajuste de referencias	Calificación	Nivel de logro
1. Control de grupo				
2. Volumen de la voz				
3. Tono de voz				
4. Atención individualizada				
5. Entusiasmo				
6. Desarrollo de actividades				
7. Estrategias didácticas				
<b>PROMEDIO GENERAL</b>				

**Calificación definitiva del aspecto de planeación didáctica**

<b>Aspecto a evaluar</b>	<b>Calificación</b>	<b>Calificación definitiva para planeación didáctica</b>	<b>Nivel de logro</b>	<b>Nivel de logro en el que se ubica</b>
<b>A. Diseño de la planeación didáctica</b>				
<b>B. Desarrollo de la planeación didáctica</b>				
<b>PROMEDIO</b>	$A + B / 2$		$A + B / 2$	

**Atentamente**

---

**Profra.  
Tutora de**

© (2009). Elaboró: Profr. Jorge Luis Marbán Aragón  
Asesor del grupo 4° "1"

## Anexo 12. Niveles de logro



**BENEMÉRITA ESCUELA NACIONAL DE MAESTROS  
SUBDIRECCIÓN ACADÉMICA  
ÁREA DE DOCENCIA  
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA**

COLEGIO: SEMINARIO DE ANÁLISIS DEL TRABAJO DOCENTE II

### MATRIZ PARA EVALUAR JORNADA DE PRÁCTICAS (RÚBRICA)

ESCUELA PRIMARIA: \_\_\_\_\_

MAESTRA EN FORMACIÓN: \_\_\_\_\_ GRUPO: \_\_\_\_\_

MAESTRA TUTORA: \_\_\_\_\_

#### INDICACIONES

Colocar una (X) en el nivel de logro que consideres se encuentra tu desempeño durante la permanencia de la jornada de prácticas y posteriormente realiza consideraciones de cada uno de los indicadores.

#### B. Desarrollo de la planeación didáctica

Indicador (Factor)	Nivel 1	Nivel 3	Nivel 5
1. Control de grupo	Pocos alumnos estuvieron atentos y no hay participación	Algunos alumnos no estuvieron atentos ni participaron	Todos los alumnos estuvieron atentos y participativos
2. Volumen de la voz	Inadecuado todo el tiempo	Ocasionalmente adecuado	Adecuado todo el tiempo
3. Tono de voz	No hace cambios	Cambia ocasionalmente	Hizo cambios para enfatizar
4. Atención individualizada	No hubo	Ocasionalmente	Todo el tiempo
5. Entusiasmo	Generó indiferencia o apatía	A veces genero entusiasmo	Generó entusiasmo
6. Desarrollo de actividades	No se aplicaban como estaban planeadas	Sólo algunas se aplicaban	Se aplicaron todas las planeadas
7. Estrategias didácticas	No fueron adecuadas	Las uso de manera inapropiado	Adecuadas que facilitan el aprendizaje

#### B. Consideraciones respecto a los indicadores del desarrollo de la planeación didáctica

Indicador (Factor)	Comentarios
1. Control de grupo	

2. Volumen de la voz	
3. Tono de voz	
4. Atención individualizada	
5. Entusiasmo	
6. Desarrollo de actividades	
7. Estrategias didácticas	