



**SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD AJUSCO
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA**

**FORMACIÓN INICIAL, INSTRUCTORES COMUNITARIOS
CONAFE Y MODELO ABCD**

PROPUESTA PEDAGÓGICA

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN PEDAGOGÍA**

PRESENTA:

Laura Janet Morrongo Malacara

ASESORA:

Dra. María Virginia Casas Santín

CIUDAD DE MÉXICO, SEPTIEMBRE 2018

AGRADECIMIENTOS

La vida me premio con el ángel más grande que pueda llegar a existir en el universo, quien me guío e impulsó para conseguir cada uno de mis sueños, metas u objetivos. Ángel que se desveló conmigo y me preparo un café en noches de desvelo por aquellas tareas y trabajos finales. Aquel ángel, que la vida decidió que debía entrar a un sueño profundo porque sus enseñanzas ya las había impregnado en cada ser humano que la conoció... Gracias abuelita, Canupe.

Agradezco a mis padres, Marta y Faustino, por la vida y, el gran amor que me tienen, por educarme y aconsejarme en los buenos y malos momentos. Los amo.

A mis hermanas, Yesenia y Mia, por aguantar mi carácter en los días de estrés por tantas tareas y demás actividades; por ser mi motor de vida.

A la persona que se cruzó en mi camino por la universidad, Mario, por cada risa y trabajo compartido, por ser mi mejor equipo "Brillas" y, por luchar conmigo para conseguir cada sueño que me propongo.

A mi familia, que siempre estuvo al tanto de mí. A mi tía Karla, por el gran amor y confianza.

A mis amigos de la universidad por brindarme mucha alegría en los días de estrés por estar en finales. Y, amigos de años, que aguantaron mi papel de estudiante dedicado a su carrera.

A mi asesora de tesis, Virginia Casas, por cada asesoría y consejo para que el trabajo se fortaleciera cada día más. A mis sinodales por el tiempo y consejos.

Gracias.

ÍNDICE

Agradecimientos

| | |
|---|-----------|
| Introducción..... | 1 |
| Capítulo I: | |
| Las escuelas multigrado en la zona rural y los planteamientos del Modelo ABCD..... | 7 |
| 1- Antecedentes de la escuela en el medio rural y la educación multigrado..... | 8 |
| 1.1- Características de la escuela multigrado..... | 16 |
| 1.2- La escuela multigrado y el trabajo pedagógico del docente..... | 17 |
| 2- El instructor como docente habilitado..... | 20 |
| 2.1- Formación inicial del instructor..... | 22 |
| 2.1.1- Contenido curricular de la Guía para la formación inicial del instructor CONAFE..... | 23 |
| 2.1.2- Referentes del proceso de enseñanza-aprendizaje..... | 25 |
| 3- El Consejo Nacional de Fomento Educativo y el modelo educativo ABCD..... | 27 |
| 3.1- El modelo ABCD y las demandas educativas..... | 28 |
| 3.1.1- Demandas educativas del nuevo modelo..... | 31 |
| a) Calidad educativa..... | 32 |
| b) Inclusión educativa..... | 35 |
| c) Derecho a la educación de niños con problemas de rezago educativo..... | 37 |
| 3.1.2- El enfoque pedagógico del modelo..... | 38 |
| a) Aprender a aprender..... | 39 |
| b) Comunicación y diálogo..... | 40 |
| c) Tutoría entre pares..... | 42 |
| 3.2- Campos formativos del modelo ABCD..... | 44 |
| a) Leguaje y comunicación..... | 47 |
| b) Pensamiento matemático..... | 50 |
| c) Exploración y comprensión del medio natural y social..... | 53 |
| - Exploración y comprensión del medio natural..... | 53 |
| d) Exploración y comprensión del medio social..... | 56 |
| e) Participación en comunidad..... | 58 |
| Capítulo II: | |
| Formación docente y aprendizaje del adulto..... | 60 |
| 1- Perspectivas de formación docente..... | 60 |
| 1.1- Perspectiva tradicional..... | 61 |
| 1.2- Perspectiva académica o especialista..... | 62 |
| 1.3- Perspectiva técnica..... | 63 |
| 1.4- Perspectiva práctica..... | 64 |

| | |
|---|------------|
| 1.5- Práctica reflexiva para la reconstrucción social..... | 65 |
| 2- Aprendizaje del adulto..... | 68 |
| 2.1- Características del aprendizaje del adulto..... | 70 |
| Capítulo III: | |
| Las necesidades de formación de los asesores CONAFE: una propuesta metodológica..... | 76 |
| 1- Diagnóstico de las necesidades formativas de los asesores CONAFE..... | 80 |
| 2- Puntos de mejora detectados en la formación de instructores..... | 122 |
| Capítulo IV: | |
| Una propuesta pedagógica para la formación inicial del instructor comunitario de CONAFE..... | 128 |
| 4.1- Fundamentos teóricos-pedagógicos del diseño de la propuesta..... | 128 |
| 4.1.1- Objetivos..... | 128 |
| a) Objetivo general..... | 128 |
| b) Objetivos específicos..... | 128 |
| c) Objetivos de evaluación..... | 129 |
| 4.1.2- Los contenidos de la propuesta..... | 129 |
| 4.1.3- El método y los medios pedagógicos de la propuesta... | 132 |
| 4.1.4- Los mecanismos de evaluación de la propuesta..... | 133 |
| 4.2- Diseño de la propuesta pedagógica: Formación inicial de Instructores de CONAFE..... | 135 |
| CONCLUSIÓN Y SUGERENCIAS..... | 151 |
| REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS | |
| ANEXOS | |

Introducción

La presente investigación nace a partir de mi interés por la educación rural en México y al percatarme de que las publicaciones sobre el docente habilitado en educación multigrado de zonas rurales en México son muy escasas y prácticamente nulas en relación con sus necesidades formativas y la manera en que éstas son cubiertas por su formación inicial.

En la mayoría de los casos, dichos textos abordan problemas relacionados con el rezago educativo y más recientemente con la introducción de las nuevas tecnologías en la enseñanza multigrado. Por ejemplo, Rosario Domínguez (2002), describe que desde 1991 se puso en operación el programa para abatir el rezago educativo con la finalidad de mejorar la calidad educativa en escuelas de alto grado de marginación que pretendía contribuir a la reducción de la reprobación de los alumnos..

En el caso de la introducción de las TIC en las escuelas del medio rural, Marlene Vázquez Salazar (2007) coincide con Tedesco (2003) en que para integrar de manera efectiva las TIC se debe formar un modelo pedagógico con componentes cruciales para romper con el determinismo social; en las zonas rurales, los docentes deben entender y comprender que las tecnologías por sí solas no contribuyen a la mejora de los procesos de aprendizaje

En otras palabras, son pocos los textos que aportan al sector educativo rural un nuevo conocimiento de las deficiencias educativas que pueden llegar a existir en zonas marginadas y/o rurales, y muchos menos los textos que tienen como objeto de estudio la formación de las personas que se dedicarán a la enseñanza en aulas multigrados. Pues, como afirma Ma. del Mar Estrada (2015, p. 56), "...carecemos de antecedentes, diagnósticos, estudios, iniciativas y propuestas –nacionales e internacionales– para informar lo que debería contemplar un modelo multigrado".

La principal problemática en el contexto rural es que existen comunidades con poca población, en las cuales muy pocas veces llegan a existir todos los recursos educativos que se tienen en una zona urbana. Muy pocos tienen luz eléctrica,

drenaje, agua potable, muchos no disponen de alguna red inalámbrica o algún aparato electrodoméstico. (Hernández Jiménez, 2012).

Por tal motivo, se crean escuelas multigrado, en las cuales se atienden a diferentes grados en un solo salón educativo y escuelas multinivel, en donde conviven preescolar y primaria en la misma aula. Asimismo, la mayoría de los docentes, al menos en el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), son personas habilitadas para estar frente a grupo, es decir, que no han estudiado para ser maestros. Estas personas que tienen un rango de edad entre los 15 a 29 años, es decir, en su mayoría sólo han completado el nivel básico secundaria (CONAFE, 2006) Por lo tanto, en muchas ocasiones carecen de conocimientos científicos, técnicos, pedagógicos y artísticos.

Para ingresar al aula, deben asistir a un curso de formación inicial, que consta de seis semanas (30 sesiones, aproximadamente) y consta de 9 módulos, con temas relacionados a lo que es la capacitación y en qué consiste, la educación comunitaria, desarrollo de competencias, base de los programas y modalidades del CONAFE, entre otros temas. Cada módulo se desarrolla en diferentes actividades y temas. Asimismo, se anexan como parte de la formación del futuro instructor talleres, muy concretos y de poco tiempo, por ejemplo, eduquemos para la paz; animación a la lectura, escuela sin barreras y educación para la salud. Dicho curso lo imparten capacitadores de CONAFE, mismos que son seleccionados por su destacada labor como instructores y líderes de educación comunitaria, en años anteriores.

El Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE: 2010) presentó una gráfica que evalúa el curso de formación inicial de instructores y dio como datos importantes que sólo uno de cada diez concluye exitosamente la capacitación en tiempo y forma. Cuatro de cada diez asiste, aproximadamente, cinco semanas y la mitad un tiempo menor o no asistió. Asimismo, se afirmó que la situación mencionada, “coloca a los instructores en desventaja para iniciar el trabajo docente en comunidad, ya que con una formación incompleta o incluso sin ella, los jóvenes podrían tener dificultades para desarrollar el programa de educación

comunitaria”(INEE, 2010).

En el año 2015, el CONAFE planteó el Nuevo Modelo ABCD (Aprendizajes Basados en la Comunicación y el Diálogo), como base de su diseño retomó el proceso de aprendizaje: “aprender a aprender”, expresión que hace referencia al desarrollo de la capacidad del alumno para que por sí mismo reconozca su proceso de aprendizaje, a través de un desarrollo metacognitivo; asimismo, el modelo fomenta procesos del aprendizaje en los que se estimula el diálogo, la confianza, la colaboración y la solidaridad. (Galicia, 2016). Pero, no se reformó el curso de formación para los nuevos instructores, a fin de que respondan de manera efectiva a las nuevas demandas pedagógicas que plantea el Nuevo Modelo Educativo.

A partir de lo anterior, en esta investigación se partió de tres supuestos hipotéticos:

1. El curso de inducción que imparte CONAFE es insuficiente para realizar efectivamente las demandas planteadas en el nuevo modelo ABCD
2. Los futuros instructores carecen de formación pedagógica.
3. Existe la necesidad de reformar el curso de inducción, para instructores comunitarios puesto que tiene deficiencias pedagógicas formativas y por ende no logra responder a las nuevas demandas. Una de ellas es elevar la calidad educativa rural.

Por lo tanto, el objetivo principal de esta investigación es “analizar la formación docente que adquirieron los instructores del CONAFE, a través del curso de formación inicial, con el propósito de detectar las necesidades formativas para los futuros instructores”. Para, posteriormente, diseñar un taller didáctico que habilite al futuro instructor para el trabajo pedagógico dentro de un aula multigrado, generando una mejora en la formación del docente habilitado para que a su vez responda a las demandas del Nuevo Modelo Educativo ABCD.

Para el cumplimiento de los objetivos y dar resolución a los supuestos hipotéticos se diseñó esta investigación en cuatro capítulos, mismos que concluyen en una

propuesta pedagógica de mejora en la formación de instructores con enfoque en el nuevo modelo ABCD.

En el primer capítulo se contextualiza el problema a partir de la historia de la educación en el medio rural en México. Es decir, desde el inicio de las misiones culturales y la creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en México en 1921 con José Vasconcelos, primer secretario de educación hasta la creación del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) en 1971 durante el sexenio de Luis Echeverría, como una institución descentralizada de la SEP. Asimismo, se describe el nuevo modelo ABCD en el año 2016, como un trabajo en conjunto con la reforma educativa firmada en el 2012 en la presidencia de Enrique Peña Nieto. Estos dos últimos, son clave fundamental para el desarrollo de toda la investigación que compete a este trabajo recepcional, por ende, son expuestas con mayor amplitud. Se desglosan las metas y enfoques pedagógicos que se proponen en el modelo, mismos que son: calidad educativa, inclusión, derecho a la educación a niños con rezago educativo, así como el aprender a aprender, comunicación y diálogo y la tutoría entre pares. De igual manera, se exponen los seis campos formativos con los que trabaja el nuevo modelo educativo en todos los grados educativos y en los cuales sólo difieren en el grado de profundidad con el que se debería impartir.

Aunado a lo anterior se definen, asimismo, las características de la educación en el medio rural desde la estructura de escuelas hasta la formación con la que disponen los docentes rurales, enfatizando en la formación de los instructores de CONAFE, con la finalidad de que coadyuven a la propuesta de formación de los futuros instructores.

El segundo capítulo tiene como finalidad describir las perspectivas de la formación docente y las características específicas del aprendizaje de los adultos. La primera finalidad se desglosa desde distintas perspectivas: la tradicional emergida en la Edad Media; la académica; la técnica; la práctica reflexiva y, la de reconstrucción social. Estas últimas se complementan entre sí y han sido tomadas como enfoque pedagógico de esta investigación para el desarrollo de la propuesta de formación inicial de los futuros instructores de CONAFE.

Asimismo, se describen las características de la enseñanza y aprendizaje en la etapa adulta, con la finalidad de reconocer el proceso de enseñanza – aprendizaje con el que crea conocimiento el adulto y desde esa perspectiva diseñar las actividades de la propuesta de formación. Se define la educación en la edad adulta, ya que los instructores de CONAFE del nivel primaria tienen un índice de edad de 18 a 29 años de edad, aproximadamente.

En un tercer capítulo, elaborado con base en el análisis del trabajo en campo, es decir, a partir del encuadre entre entrevista-observaciones-teoría. Su finalidad fue detectar las necesidades educativas y pedagógicas con las que cuenta el instructor educativo de la zona rural y sus necesidades formativas para enfrentar los retos pedagógicos que les representa el modelo ABCD. Como análisis del mismo se desprende que las principales necesidades principales parten del desconocimiento del trabajo frente al aula, al no tener conocimiento sobre estrategias de enseñanza-aprendizaje así como el control de grupo.

De igual forma, los instructores carecen de conocimiento referente a las cartas descriptivas y su aplicación en el aula graduada y, principalmente, en multigrado. Consecuencia, del poco conocimiento de la educación en el medio rural pues ya que su, principal, atractivo para estar frente a grupo es la remuneración económica, ya que si bien es cierto, es muy baja, para los futuros docentes es una gran ayuda para sus gastos básicos y para obtener la beca para medio superior o superior y continuar con sus estudios.

Para generar una mejora a las necesidades detectadas se diseñó una propuesta pedagógica, que consiste en cuatro módulos, mismos que abarcan temas de conocimiento de la educación en el medio rural en el cual se describe la historia de CONAFE, funciones, objetivos y actividades que se realizan como figura educativa, por ejemplo, las tres formaciones de los instructores: inicial; permanente y; continua.

El segundo módulo consiste en la descripción del nuevo modelo ABCD, es decir, los enfoques pedagógicos, metas pedagógicas, los campos formativos y los ejes transversales, reportes de tutoría y de aprendizaje, así como la evaluación que debe realizarse en las aulas, a partir de las Unidades de Aprendizaje Autónomo

(UAA), mismos temas son descritos con mayor amplitud en el capítulo I, de esta investigación.

Tercer módulo abarca el trabajo dentro del aula, como las características de los alumnos en la cuatro etapas cognitivas, según Piaget (sensoriomotriz, preoperacional, operaciones concretas y operaciones formales); asimismo, se trabajan temas que incluyen la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) desde la perspectiva de Vigotsky, así como la importancia de los conocimientos previos de los alumnos. De igual forma, se trabajan temas de control de grupo y estrategias de enseñanza y de aprendizaje.

Un cuarto módulo consiste en una práctica vivencial en el aula a partir del diseño de una clase para cierto grado escolar o cierta población multigrado. La práctica se llevará a cabo en una semana con cada uno de los instructores en formación con la finalidad de que generen experiencia en la labor docente y no lleguen en blanco al aula. Por último, dentro del módulo el futuro instructor diseñará sus primeras cartas descriptivas que llevará a cabo en el primer bimestre del ciclo escolar, a partir del grupo asignado.

A partir de la descripción anterior de cada uno de los capítulos podemos proceder a leer a grandes rasgos los conceptos utilizados en esta investigación.

CAPÍTULO I

Las escuelas multigrado en la zona rural y los planteamientos del modelo ABCD.

En este capítulo se expondrá la historia de la educación en el medio rural desde la creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP), con la finalidad de contextualizar por qué se crea el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) en 1971.

Este proceso parte de la idea de José Vasconcelos, primer Secretario de Educación Pública, de reducir el índice de analfabetismo que existía en las comunidades más aisladas de todo México a principios del Siglo XX; ideal que se convirtió en una de las consecuencias pos-revolucionarias.

En México existen gran cantidad de comunidades aisladas de una zona urbana y entre sí, en las que habitan pocas personas. En 1920 se tenía una población de 14, 335 millones de los cuales 9, 869 millones se encontraban ubicados en zonas rurales (INEGI, 1921); para enfrentar la problemática educativa derivada de esta situación se crean las escuelas multigrado, entendidas como aquellas aulas donde interactúa más de un nivel educativo a cargo de uno o dos profesores (Vargas y Torres, 2003). Frente a la escasez de maestros para atender a las nuevas instituciones se tuvo la idea de incorporar a personas con estudios básicos, de primeras letras, como docente habilitados, es decir, que no tienen una formación dentro de una institución que los habilite para estar frente a este tipo de grupos. Hoy en día conocemos a una parte de ellos como instructores comunitarios o líder educativo comunitario, que son las personas que laboran en las escuelas fundadas por CONAFE.

El CONAFE se creó en 1971. Hasta hoy en día ha logrado cambios educativos significativos; por mencionar algunos tenemos los obtenidos por los programas compensatorios que tienen como principal propósito, en su mayoría, disminuir los índices de analfabetismo que existe en las comunidades y, con mayor auge el

propuesto en 2016 denominado Modelo ABCD (Aprendizajes Basados en la Colaboración y el Diálogo), ya que parte de ideas tanto nacionales como internacionales (CONAFE, 2016). Cabe recalcar que este modelo ha tenido la influencia de la “Reforma Educativa”, promulgada por Enrique Peña Nieto y el entonces Secretario de Educación, Aurelio Nuño, puesta en marcha a partir del año 2012 en todo el territorio mexicano a nivel básico (CONAFE, 2016).

Modelo que pretende llegar a un sin fin de objetivos y metas, pero que a su vez no mide y, mucho menos visualiza, la situación de las comunidades que atiende educativamente el CONAFE, ni de la formación de los instructores que están frente a grupos graduados o multigrados.

Por tales motivos, es necesario realizar una investigación en torno de la formación del instructor (temática que se abordará en el capítulo dos de esta tesis), asimismo, es importante el análisis de los componentes de las escuelas multigrados mismas que no difieren significativamente del trabajo que se imparte en aulas de CONAFE, tales serán descritos en los siguientes apartados.

1- Antecedentes de la escuela en el medio rural y la educación multigrado.

En México durante décadas se ha pensado que la educación debe llegar a cada rincón del país. Con la creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en 1921, José Vasconcelos, puso en marcha la visión de disminuir el índice de alfabetismo, ya que gran parte de la población no sabía leer, escribir ni hacer operaciones básicas. Como afirma Alejandro Martínez Jiménez;

“Al iniciarse la vida independiente existían en el país alrededor de 30 000 analfabetos de un total de 4 800 000 adultos, es decir, que el porcentaje de analfabetos era de 99.38% contra un 0.6 de alfabetizados”. (Martínez; 2011, 514)

A partir de entonces se incrementa la matrícula de alumnos inscritos y el número de escuelas en todo el país. Se pone a la marcha la Campaña Nacional de

Alfabetización, pretendiendo llegar hasta las zonas más marginadas y aisladas que se encontraban en México. Pero, en efecto, no era un reto fácil puesto que como argumenta Engracia Loyo (1988), se debía tener en cuenta la heterogeneidad que existía entre la población, gracias a la diversidad de costumbres, culturas y grado de desarrollo, así como la conformación geográfica que mantenía a ciertas comunidades aisladas del resto del país.

Con ello se pretendía dar solución a los problemas que había dejado la revolución mexicana de 1910, misma que culminó formalmente en 1917. En este momento, la mayoría de la población mexicana era considerada como “indios”, a los que se pretendía “unificar en torno a la nacionalidad para prepararlos a la vida democrática...” (Díaz Tepepa, 1986, 140).

El resultado fue que la escuela en el medio rural se empezó a consolidar como aquel centro que tenía la visión al “progreso” (Díaz Tepepa, 1986, 143) es decir, que enseñaba a vivir a los campesinos.

Las escuelas rurales fueron creadas en la presidencia de Obregón (1920-1924). Tenían como objetivo estudiar las condiciones culturales de las zonas rurales. Al inicio de estas escuelas, los profesores tenían un rango de estudios mínimo, pues la mayoría sólo había cursado el nivel básico de primaria, conocido entonces como primaria elemental. Por ende, el propósito inicial de Vasconcelos no se cumpliría en su máximo esplendor, por tal motivo se inició una campaña, propuesta por Rafael Ramírez en 1923, denominada “Misiones culturales”, que se integraban por:

“un grupo de personas que viajaba a lo largo del país, estableciéndose en las comunidades rurales por poco tiempo (aproximadamente tres semanas). Su objetivo era animar a la gente para que se formaran como maestros y establecer las primeras escuelas rurales conocidas como “La casa del pueblo” (Pieck, 1996:79-80).

La primera misión estuvo en Zacualtipan, Hidalgo (Jiménez, C. 1986).

Más tarde su papel se amplió hasta incluir la elevación del nivel académico de los maestros de escuelas rurales y el desarrollo de las comunidades que visitaban los misioneros. Dichas jornadas misioneras ofrecían el estudio de conocimientos básicos, es decir educación primaria, y los aprendizajes de pequeños talleres, principalmente, vinculados al cultivo de la tierra; no debían hacer distinción de sexo, edad o raza. También, eran considerados como voceros del presidente del país en los asuntos educativos (Jiménez, 1986).

Fue tan exitoso el movimiento que para 1924, que concluyó la presidencia de Álvaro Obregón, ya existían 1039 escuelas que eran atendidas por aproximadamente 1146 monitores y 4 misioneros. Concluyendo con una población de 65 000 alumnos (citado en Ortega, 1985).

Para el año 1925 el Departamento de Cultura Indígena fue designado Departamento de Escuelas Rurales Foráneas e Incorporación Cultural Indígena, teniendo como consecuencia que las Casas del Pueblo desde esa fecha ya fueran bautizadas con el nombre de Escuelas Rurales, sufriendo algunos cambios entre los que destaca que los misioneros pasaron a tener una labor de inspectores y los monitores a convertirse en instructores (Ortega, 1985)

En el sexenio presidencial de Cárdenas (1934-1940), surge la educación socialista que tenía como finalidad seguir con la tesis central vasconcelista, eliminar el analfabetismo existente en el país, por ende se trabajó arduamente en la educación del medio rural. Teniendo como resultado que los profesores se convertían en líderes naturales de las comunidades, muchos de ellos llegando a participar en cargos políticos por cuenta propia (Díaz, 1986).

Asimismo, entre los logros del cardenismo, estuvo el gran incremento que hubo en el número de escuelas rurales y profesores que trabajaban en ellas, dotándolas de material didáctico y lúdico que ayudará al proceso de enseñanza-aprendizaje, basado en la educación socialista, misma que giraba en tres ejes: naturaleza, trabajo y sociedad (Díaz, 1986).

Como seguía existiendo un rezago en la cantidad de profesores rurales, en 1933

se creó la Escuela Regional Campesina por iniciativa de Narciso Bassols, teniendo como objetivo general la formación de docentes rurales y técnicos agrícolas. Sólo estaban abiertas para hijos de campesinos, mismos que más tarde se convertirían en orientadores y dirigentes políticos de cada comunidad (Loyo, 1985).

Asimismo, afirma Ortega (1985), durante esta década se obligó a registrar en el sistema a más de 17 000 mentores sin ningún título profesional, lo que dio origen a la creación en 1945 del Instituto de Capacitación de Magisterio Rural. En él se impartían cursos de enseñanza, adaptación de métodos y técnicas para el manejo adecuado de grupos multigrado, al término de los seis años se obtenía el título de Profesor de Primaria.

Sin embargo, con la llegada al poder de Ávila Camacho (1940-1946) se trató de “homogeneizar la enseñanza urbana y rural, siendo que, las Casas del Pueblo dejarán de ser centros comunitarios y se volvieran a construir escuelas de corte tradicional, separando a los niños de las niñas” (De la Peña, 1998, 77). El artículo 3° Constitucional sufrió una modificación y se declaró que toda educación, estatal, municipal o federal, debería desarrollar las facultades de todo ser de manera armónica, fomentando un amor a la patria y concientizando la solidaridad internacional.

En 1959 hubo una decisión educativa de gran relevancia, pues de cada 1000 niños que ingresaban a la primaria sólo 114 lograron terminarla. Ello era consecuencia de diversas razones, entre las que destacan falta de presupuesto educativo, mismo que provocaba la escasez de profesores, principalmente, en el medio rural, explosión demográfica y pobreza económica (Ortega, 1985, 40).

Es en este mismo año, que se pone en marcha el Plan para el Mejoramiento y la Expansión de la Educación Primaria, mejor conocido como Plan de 11 años, teniendo como finalidad el incremento de la matrícula de nivel básico primaria; así como la preparación de maestros y alfabetizar a toda la población mexicana incorporando, sobre todo, a la población indígena. Gracias a este Plan, por primera vez la educación primaria rural mexicana, logró unirse al sistema

educativo nacional, homogeneizando tanto técnicas como didáctica.

La preocupación por lograr que todos los niños tuvieran acceso a la educación primaria se retomó durante el sexenio de Luis Echeverría al poner en marcha en 1971 la universalización de la enseñanza primaria, intentando por primera vez en México, ofrecer servicios de educación básica a todos los niños en edad escolar que habitan en las microlocalidades rurales marginadas. Con esta intención se creó el Consejo Nacional de Fomento Educativo -CONAFE- (CONAFE, 2016, p.4). Institución que es parte del objeto de esta investigación.

El CONAFE fue creado el 11 de septiembre de 1971, es una institución descentralizada de la Secretaría de Educación Pública (SEP), que tiene capacidad jurídica y patrimonios propios. Asimismo, es creado por decreto del Ejecutivo Federal, mismo que fue publicado en el Diario Oficial de la Federación el 10 de septiembre de 1971 (Gómez citado en Ortega, 1985)

Tiene como principal tarea el asegurar el acceso a miles de mexicanos al nivel básico, formando una historia diaria a través de aquellos niños, jóvenes, instructores comunitarios y padres de familia que se encuentran en zonas vulnerables.

CONAFE se distingue de otras instituciones por tener como objetivo llevar la educación básica a aquellas comunidades en completo olvido. Centrándose en el reto de brindar a la población herramientas que le sean útiles para afrontar el futuro y, para que tengan un mejor desenvolvimiento en un entorno social y productivo. Aunque en sus inicios sólo había sido pensado para que fuera un apoyo para las escuelas superiores de agricultura y zootecnia.

La creación de CONAFE fue un gran avance educativo para el país, pues la intención es llegar a los rincones más aislados. Sin embargo, surgió el problema de que los docentes que solicitaban trabajar en los sectores rurales eran muy pocos aunado a la falta de recursos para la construcción de escuelas, dio paso a la creación de los “cursos comunitarios”, dos años después de la creación de dicha institución (CONAFE, 2006). Teniendo como objetivos:

“Formar patrones para contribuir a financiamiento de la educación (...), capacitar instructores comunitarios, capaces de impartir enseñanza equivalente a 1° y 2° grado de nivel primaria, teniendo como consecuencia el contratar a personas con estudios mínimos de secundaria terminada, quienes deberán asistir a cursos de verano” (Ortega, 1985, 46).

Desde aquel momento se dio la entrada como docentes, a cargo de la educación comunitaria, a adolescentes y adultos, que tienen como mínimo nivel de estudios la secundaria, mismos que serán llamados en años posteriores, Líderes Educativos Comunitarios (LEC).

Para 1992, 21 años después de la creación de CONAFE, se promulgó la iniciación de programas compensatorios, siendo aquellos programas que apoyan al sistema de educación indígena, inicial y básica de todos los estados de la República Mexicana, orientados a lograr el ejercicio del derecho a la educación y mayor equidad de género, así como igualdad de oportunidades de acceso y permanencia en los centros educativos; están a cargo de organismos estatales bajo la dirección de la SEP y coordinación del CONAFE, recibiendo apoyos financieros de diferentes organismos internacionales (Vázquez, s/a, p. 3).

Siendo una educación compensatoria la cual consiste en un conjunto de programas específicos, materiales y humanos, tiene como objetivos:

1. Reducir la desigualdad
2. Garantizar el acceso y permanencia
3. Elevar la calidad educativa
4. Incrementar el índice de matrícula en todos los niveles educativos
5. Disminuir el índice de alumnos en situación de rezago y reprobación.

(Martín y Solórzano, 2004, p. 114)

Sin embargo, en los sistemas compensatorios que ha fomentado la educación pública de México no logra cubrir todos los objetivos, solo se logra lo que la política gubernamental de desarrollo propone, es decir, la desigualdad dejando de

lado las reformas que capaces de propiciar igualdad de oportunidades para todos dentro de un sistema educativo público y universal.

La educación compensatoria está destinada, principalmente, para las poblaciones en situación de desventaja social, económica y cultural, contribuyendo en la estimulación de capacidades cognitivas que a su vez contribuyan a evitar el fracaso escolar.

Los programas compensatorios en México, a través del CONAFE, iniciaron con el Programa para Abatir el Rezago Educativo que abarcó un período de cuatro años (PARE, 1992-1996), que atendió a cuatro estados de la república (Chiapas, Guerrero, Hidalgo y Oaxaca) los cuales presentaban los mayores indicadores de pobreza y el mayor rezago a nivel nacional (Vázquez, s/a, p. 4); estos programas brindaron un mayor apoyo a los programas general e indígena del sector educativo, con lo que se esperaba compensar las desigualdades de escuelas rurales e indígenas con las de carácter urbano.

Un año después de la iniciativa, se propuso el Proyecto para el Desarrollo de la Educación Inicial, mismo que sólo estuvo a prueba en un plazo de cuatro años (PRODEI, 1993-1997) y el Programa para Abatir el Rezago Educativo (PAREB); ambos surgieron a partir de un acuerdo de países del tercer mundo (ACUDE, 2013, pp. 12). Tuvieron como objetivo principal el fomentar buenas prácticas de crianza en las madres y padres de familia que tenían a su cuidado niños menores de 4 años, fomentando la cultura a favor de la niñez, promoviendo y fortaleciendo la participación social, la estimulación temprana de capacidades físicas, cognoscitivas y afectivas.

En 1995, se propone un Programa integral para Abatir el Rezago Educativo (PIARE), el cual siguió en el mismo trayecto de forma vertical al trabajo del programa que lo antecedió. Tuvo como finalidad extender los programas compensatorios, llegando a cubrir ocho estados (Chihuahua, México, Nayarit, Querétaro, Quintana Roo, Sinaloa, Sonora y Zacatecas) para el apoyo a escuelas indígenas, generales y rurales. Después de tres años se extendió a ocho estados

más (Aguascalientes, Baja California, Baja California Sur, Coahuila, Morelos, Nuevo León, Tamaulipas y Tlaxcala); prácticamente cumpliendo su objetivo, pues ya tenía abarcado más del 50% de la población total del territorio mexicano que se encontraba en condiciones marginadas.

Posteriormente, en 1998 se promovió el Programa para Abatir el Rezago en la Educación Inicial y Básico (PAREIB), ambos culminaron en el año 2006. Atendiendo por primera vez a preescolar y telesecundarias, este mismo programa se organizó en tres fases:

- 1- De 1998-2000: mejoramiento de educación preescolar, secundaria y posprimaria comunitaria.
- 2- 2001-2003: continuación de fase 1 e incorporación de los programas antecesores (PAREB y PIARE), propiciando escuelas urbano-marginales.
- 3- 2004-2006: institucionalización de acciones compensatorias, evaluación de experiencias. (Méndez, 2012)

Dado que los recursos económicos para sustentar cada escuela eran escasos y, en su mayoría, las zonas rurales contaban con poca población, los programas compensatorios a partir del ciclo escolar 2001-2002 se integraron en uno solo. Por tal motivo, el CONAFE considero pertinente recuperar el modelo de escuelas multigrado, concepto que será definido con mayor detalle en el siguiente apartado. Aunque los esfuerzos habían sido bastantes no fueron los suficientes, pues aún faltaba cubrir algunas de las metas planteadas desde la creación de CONAFE, como la equidad educativa, ampliación de cobertura, mejora en los logros educativos y por ende calidad en los aprendizajes de cada uno de los niveles educativos; asimismo la difusión cultural comunitaria y la promoción de las acciones de cada uno de los que integran el equipo (SEP, 2014), por tal motivo en 2014 se estableció en el Programa Institucional cuatro ejes estratégicos mismos que tendrían vigencia hasta el 2018:

- 1- Calidad e inclusión educativa

2- Modernización institucional y uso eficaz de los recursos

3- Seguimiento para la mejora educativa

Retrocediendo en la línea de tiempo histórica de la educación rural en México, en 2000 se consolidó la educación para todos (EPT) que planteaba objetivos que deberían ser alcanzados 15 años después, tenía como objetivo que la educación estuviera al alcance de toda población vulnerable tanto mujeres embarazadas, adultos, personas que habitan en la calle, indígenas y población del medio rural, esta última reconocida como centros educativos necesitados de docentes con menos experiencia y preparación profesional (Subsecretaría de Educación Pública, 2014). Asimismo, tendría como tarea principal el aseguramiento del cumplimiento del derecho a la educación evitando la exclusión y, sobre todo, el rezago educativo; también se tenía como propósito asignar los recursos públicos necesarios para brindar educación de calidad.

Cabe mencionar que este último concepto, es retomado en la Reforma Educativa planteada en 2012 y en el Nuevo Modelo Educativo de CONAFE en 2016.

1.1- Características de la escuela multigrado

Thaira Vargas (2003) define algunas características de las escuelas multigrado en el medio rural, mismas que son particulares en toda América Latina:

- Condiciones de aislamiento;
- Altos niveles de pobreza;
- Instalaciones inadecuadas;
- Escasez de materiales pedagógicos;
- Dificil acceso
- Bajos logros de aprendizaje
- Condiciones difíciles para maestros y maestras.

En consecuencia esta autora afirma que la deficiente calidad educativa de las escuelas rurales no se debe a las condiciones económicas-sociales de la zona sino a la escasez de profesores y de su deficiente formación, pero asimismo, defiende la pertinencia de esta modalidad educativa cuando asegura que es el camino para lograr una mejora en la educación infantil, ya que asegura que en este “tipo de escuela, hay mayores posibilidades de lograr estrategias colaborativas de aprendizaje e integrar el entorno comunitario al desarrollo de aprendizajes cognoscitivamente eficaces, los cuales establecen un vínculo de continuidad entre la enseñanza y los ámbitos cotidianos del uso del conocimiento” (Vargas, 2003, 8).

A pesar de la defensa que hace Vargas de las escuelas multigrado de la zona rural, otros autores como Rodríguez, Matzer, y Estrada (2007) reconocen que la deficiente calidad de este modelo educativo muchas de las veces está asociada a que no se cumple con el calendario del ciclo escolar propuesto por la SEP, por una diversidad de razones, entre ellas: la migración constante de la población de un lugar a otro, el trabajo en el campo por parte de los alumnos, que genera que se ausenten constantemente de las escuelas en temporada de cultivo y la inasistencia de los profesores, que deben en muchos casos ausentarse para ir a cobrar sus sueldos o bien a pasar fin de semana con sus familias.

Estas características hacen que las escuelas multigrado requieran del desarrollo de un trabajo pedagógico específico, del que hablaremos a continuación

1.2- La escuela multigrado y el trabajo pedagógico del docente.

Las escuelas multigrado, coinciden varios autores (entre ellos Torres, 2017 y Guilarte, 2011) se encuentran ubicadas, principalmente, en el medio rural. Este último se caracteriza, a partir de la postura de Sepúlveda y Gallardo (2011), por sus tareas ocupacionales como las actividades agrícolas y de ganadería. Son sociedades que están alejadas del medio urbano y, gracias a la poca población (entre 500 a 600 habitantes), los habitantes comparten muchas peculiaridades

culturales.

Rosa María Torres (2017), menciona que la escuela multigrado también es llamada como unidocente, unitaria o multi-edad, y que es aquella escuela en donde se reúnen en una sola aula, alumnos de los seis grados de nivel primaria, quienes están al mando de un solo profesor, mismo que a su vez realiza las labores del área de dirección. Es decir, un tipo de agrupamiento escolar que hace que alumnado de diferentes cursos cohabite en la tarea escolar (Bustos, A. 2010, 4)

Yolanda Rodríguez (2004), afirma que existe otro tipo de escuela multigrado, y la denomina polidocente. Está conformada por los seis grados de primaria y en su atención docente están inmersos dos o más maestros, pero que resultan insuficientes para atender de manera individual a cada grado, por ende atienden simultáneamente dos o tres grados escolares cada uno.

Por su parte, Tahira Vargas (2003), coincide con Torres en torno a que las escuelas multigrado son aquella aula en la que el profesor atiende a más de dos grados al mismo tiempo. Menciona que existen dos tipos de escuelas, la unitaria y la seccionada por multigrado; la primera trabaja con un solo profesor que atiende a todos los grados, por ello son multigrado, mientras que la segunda sólo tiene algunas aulas multigrado y las demás son graduadas, es decir, en ellas se atiende un solo grado escolar.

Estas características de la escuela multigrado hacen necesario un trabajo pedagógico específico y diferenciado por parte de los maestros que laboran en ella, en específico de una planeación didáctica, mismo que se desarrollará a mayor profundidad líneas abajo.

Según Rockwell (1990), el trabajo del docente habilitado implica condiciones y relaciones de negociación entre profesor, alumno y padres de familia, a partir de los conocimientos que integran la práctica docente. Todo conocimiento no es adquirido como un proceso de manera formal sino a través de la experiencia del docente.

El docente de aula multigrado en zonas rurales carece de materiales didácticos, entendidos como aquellos recursos que facilitan la enseñanza y el aprendizaje, la adquisición de conceptos, habilidades, actitudes y destrezas (Fullan y Stiegerbauer, 1991). También se carece de una infraestructura adecuada y buenas condiciones y de equipamiento en cada aula. Por lo tanto, los docentes se ven obligados a desarrollar la habilidad de improvisar con los recursos que se tienen o proporciona la comunidad; recursos, en su mayoría, naturales. Es decir, utilizan un gran potencial: la imaginación.

Yolanda Rodríguez (2004, 136), afirma que:

“Los maestros y maestras responden de diversas maneras a la heterogeneidad del aula multigrado desarrollando diferentes estrategias. Mientras que unos atienden a un grado a la vez asignando actividades específicas a cada grupo; otros desarrollan una misma actividad para todos los grados tratando de manejar el nivel de dificultad. Muchos optan por priorizar la atención en algún o algunos grados, por ejemplo, en los mayores, que están por terminar la primaria, y a quienes quieren ‘promocionar’ a la escuela secundaria. Otros atienden preferentemente a los pequeños que inician su escolarización, descuidando a los grados intermedios”

Asimismo, por su parte Eduardo Weiss (2000), realizó una investigación de la educación en el medio rural del contexto mexicano, tomando como referencia los cursos comunitarios de CONAFE y escuelas multigrado generales, arrojando como conclusión diferentes maneras de trabajo docente multigrado y destacando las más ocupadas en su población investigada:

1- Atención por grado: No es muy común este tipo de trabajo, pues se requiere una coordinación de tiempo que sea suficiente para atender a cada grado de manera individual por lo menos una vez al día, pensando en que la jornada educativa consta de, aproximadamente, cuatro horas. Mientras se atiende a un grado a los demás se les debe dejar una actividad.

2- Trabajo en conjunto de los diferentes grados: el juntar diferentes grados en una sola actividad ayuda a eliminar los tiempos de espera entre cada

grado, pero la explicación y aclaración de dudas no será la más eficiente para todos. Se ocupa la didáctica tradicionalista, por consecuencia se tiene como modelo la tríada de exponer, interrogar y explicar, sin en cambio las dudas y el desarrollo cognitivo no es el mismo.

3- Materiales de autoaprendizaje: se utilizan, principalmente, como herramienta para los tiempos libres, es decir, durante la atención por grado y la espera de los demás. Sin embargo, muchos de los materiales que se encuentran en las aulas de las zonas rurales son dirigidos hacia el profesor y no al alumnado, por ende, no logran ser un instrumento eficaz para un aprendizaje de nivel primaria.

4- Tutorío entre alumnos: También conocido como tutorío entre iguales (Coll, 1993), enfocado en que los alumnos de mayor conocimiento enseñen a los más pequeños del aula; un ejemplo de ello puede ser la lectura a los de primer grado impartida por los de sexto, mientras el profesor atiende a los alumnos de tercero, estrategia utilizada para los tiempos libres.

La planeación multigrado es un punto vital para la práctica docente, promoviendo el seguimiento de elementos metodológicos ya que ella permite dejar de lado la improvisación. Cuando es planeada y llevada a cabo de manera coherente y eficaz, puede llegar a mejorar la calidad educativa, en este caso en zonas rurales. (Bustos, 2010)

Pero como veremos en el siguiente apartado el instructor comunitario de CONAFE, es formado de una manera distinta, a la de un normalista, la del pedagogo o cualquier otro universitario, quienes llevan años de estudios dentro de una escuela. El instructor sólo es formado por semanas de capacitación inicial, como se desarrollara a continuación.

2- El instructor como docente habilitado

El instructor comunitario o también llamado Líder para la Educación Comunitaria (LEC), son personas seleccionadas mediante requisitos planteados por CONAFE. Para cualquier nivel educativo es indispensable que el aspirante sea de nacionalidad mexicana, tener buen estado de salud, ser hablante de la lengua

materna de la comunidad a la que pretenden ingresar y asistir al Proceso de Formación para la Docencia, etapa Inicial. (INNE, 2006)

Asimismo, existen requisitos específicos para el ingreso a cada uno de los niveles educativos. Para el nivel preescolar y primaria comunitaria se requiere que sean egresados, mínimo, de secundaria y se encuentren en el rango de edad de 15 a 29 años de edad. En el caso que sean padres de familia (sólo mayores de 25 años) deberán ser originarios de la comunidad que será atendida.

En cambio para nivel de secundaria comunitaria, el rango de edad es de 18 a 29 años, tener concluidos estudios de nivel medio superior o superior, y haber prestado servicio como LEC —1 año, mínimo — (CONAFE, 2014).

En sus inicios era necesario que fueran originarios de la comunidad donde prestarían sus servicios, pero como la migración de jóvenes ha ido en aumento, dicho requisito ya no es fundamental. El CONAFE en su informe de evaluación del año 2006 presentó estadísticas que señalan que al inicio del S. XXI la población de instructores a nivel nacional era, aproximadamente, de 16, 825 y, seis años más tarde había descendido a 13, 349, disminución significativa (CONAFE, 2006).

Además de los requisitos mencionados anteriormente, la delegación estatal de CONAFE es la que realiza la selección de jóvenes aptos para estar frente a un grupo, completando el proceso con una entrevista individual.

Dicha selección se realiza a partir de un examen de conocimientos básicos conocido como examen diagnóstico, ya que es un examen que se les aplica al inicio de todo el proceso, muchas de las veces es calificado por un capacitador. El resultado puede o no alterar su incorporación como instructor, ya que si el puntaje es muy bajo será rechazado pero si no es tan deficiente se aceptará a la persona y las deficiencias serán trabajadas durante la formación inicial.

Al término del servicio comunitario, los instructores reciben una beca de 20 a 30 salarios mensuales (establecida con base en la remuneración obtenida al estar frente a grupo) para continuar con sus estudios. La beca dependerá del número de

años que estuvieron frente a grupo. Cabe destacar que este programa de combinación de un servicio social (remunerado con una gratificación) y la beca, surge en el año de 1980 (CONAFE, 2006).

Esta situación de beca es particular de los instructores de CONAFE y, se suma a las diferencias que se tienen con los docentes de normales o de alguna otra licenciatura en educación, que también trabajan en sectores rurales y escuelas multigrado, pero quienes desde un inicio si consiguen un trabajo estable y no una beca (Fuenlabrada y Weiss, 2006).

También, en el contrato que firman con CONAFE, se establece que deberán permanecer de lunes a viernes en la comunidad que se les sea asignada para el préstamo de su servicio, asimismo, la comunidad será encargada de brindar tanto hospedaje como los alimentos necesarios para cada instructor.

Cabe recalcar que el contrato que firma el instructor al inicio de su actividad de formación, consta de un año, que puede ser renovado al concluir su ciclo, si es así puede aspirar a convertirse en tutor capacitador, gracias a su buen desempeño dentro de un aula multigrado.

2.1- Formación inicial del instructor.

La formación inicial del instructor comunitario ha sufrido diferentes cambios en relación con el personal que la imparte, en sus inicios era responsabilidad de los maestros formados en escuelas normales, años más tarde de jóvenes con estudios universitarios y, posteriormente y hasta la actualidad, de los capacitadores, que como ya había mencionado en párrafos anteriores son personas que estuvieron frente a grupo en las aula multigrado de cursos comunitarios durante uno o dos años y que lograron un trabajo reconocido por las autoridades del Consejo, es decir, por parte de los coordinadores de la sede donde brindaron servicio a comunidad. El reconocimiento se otorga mediante el desempeño de actividades dentro del aula y asistencia a cursos de formación permanente. (CONAFE, 2006).

Dicha formación estaba constituida por seis semanas de trabajo intensivo, con un horario de 9:00 a 14:00, con una hora de desayuno y una hora de comida, en la actualidad con el Modelo ABCD, la jornada es hasta las 18:00 y sólo se tiene media hora de desayuno y una hora de comida, como se observó en el estudio de campo (E: 18 de mayo, 2017). Incluso, cabe recalcar, que se trabaja la formación hasta los días sábados en una jornada de 8:00 a 14:00.

En la década de 1990, el CONAFE se dio a la tarea de elaborar una guía para instructores de cursos comunitarios, que estuvo vigente hasta principios de la segunda década del S. XXI, siendo la base del curso de formación intensiva inicial de los instructores, dicha guía será analizada en el siguiente apartado.

2.1.1- Contenido curricular de la Guía para la formación inicial del instructor CONAFE.

La Guía para el instructor de cursos comunitarios estaba constituida por un temario que se desarrollaba en ocho módulos, que a su vez se distribuían en seis semanas de formación intensiva inicial. Incluía talleres denominados: eduquemos para la paz, escuela sin barreras, animación a la lectura y la escritura y, educación para la salud, asimismo se planteaba un espacio para investigar y experimentar.

El primer módulo contenía dos temas que debían trabajarse en el primer día de formación, pues sólo incluía la inducción a la capacitación, expectativas, objetivos, propósitos y compromisos que debían realizarse en cada una de las sesiones de formación y en el trabajo dentro del aula multigrado.

Por su parte, el segundo módulo consistía en la continuación de la inducción, pues se tenía como meta ver la misión e historia de CONAFE, así como el descubrimiento de herramientas pedagógicas que serían útiles en la comunidad, siendo una inducción al trabajo que se realizaría en aula. Se tenía como objetivo que los instructores reconocieran las características de la educación comunitaria, así como los diferentes servicios que proporcionaba el CONAFE. Para el cumplimiento del mismo, se planteaba el manejo del tema de las comunidades empezando por la educación comunitaria: objetivo, características, diagnóstico,

programas y modalidades y, la organización del CONAFE (personal, departamentos educativos, administrativos y logística).

El módulo tres se enfocaba en el desarrollo de competencias y de las bases del programa en las modalidades del CONAFE; así como los elementos que componían las competencias y su evaluación. Dicha evaluación debe llevarse a cabo en un registro, mismo que es visto en este módulo desde el diseño hasta la rúbrica que debe ocuparse.

El siguiente módulo desarrolla el programa de cursos comunitarios, los objetivos de cada una de las materias: español; matemáticas; ciencias naturales; ciencias sociales. Asimismo, se transmiten diferentes actividades que pueden llevarse a cabo dentro del aula educativa como horario semanal de cada materia, honores a la bandera, receso, aseo del aula, revisión de tareas, asambleas; asimismo actividades lúdicas como crucigramas, tangram.

Este módulo es el más completo, pues se integraban todas las materias con sus respectivos subtemas y se explicitaba en qué consistía cada uno. Por tal motivo, estaba diseñado para una duración de tres días, mismas que considero insuficientes para la cantidad de trabajo que se pretendía realizar y los objetivos que debían ser alcanzados, pues su objetivo principal era que los instructores conocieran los propósitos de la educación primaria, así como el enfoque educativo y la metodología de trabajo del Programa Cursos Comunitarios.

El quinto módulo buscaba reforzar los contenidos de los primeros dos módulos, pues se volvía a plantear el acercamiento a los cursos comunitarios; sólo difieren en cómo será el primer acercamiento y en qué comunidad trabajará cada uno de los instructores. Asimismo, se trabajaba el aviso de la Asociación Promotora de Educación Comunitaria (APEC), dicha asociación la constituían los encargados de brindar hospedaje y alimentación a instructores durante su permanencia en la comunidad, así como a Asesores Pedagógicos Itinerantes y Asistente educativo en cada una de las visitas que realizarán. Esto con la finalidad de que el instructor conociera a las personas con las que se iba a dirigir al iniciar su labor docente.

Los últimos tres módulos se enfocaban a tres materias fundamentales en el currículo de CONAFE: Ciencias naturales y sociales, Español y comprensión lectora y, matemáticas; respectivamente.

El primer módulo de materias se desarrollaba en dos temas, el primero abarcaba las habilidades y aptitudes que se debían trabajar en ciencias naturales, que a su vez se dividían en subtemas de sexualidad, educación de género y los derechos humanos. El segundo consistía en aprender y desarrollar las ciencias, invitando a la reflexión de las mismas desde la propia experiencia, a partir de distintas actividades que se pueden aplicar en las aulas.

Por su parte, español se trabajaba en “Escuchar, hablar, leer y escribir”; el cual explicitaba la oralidad y comprensión de textos que se debían realizar dentro del aula educativa. Asimismo, la escritura y la ortografía son temas fundamentales en este módulo, pues eran base primordial para las demás materias y de entregas de diario de campo y reportes de evaluación que debía entregar el instructor.

Por último, las matemáticas, que cabe recalcar que era el módulo más largo en temas por trabajar, incorporaba temas desde cómo descubrir y construir el interés por las mismas hasta temas de geometría, resolución de problemas, cantidades de operaciones básicas, figuras geométricas, medición, por mencionar algunas. También se describían algunas actividades lúdicas que el instructor podía trabajar en el aula para enseñar determinado tema.

Este fue el plan de trabajo de 1990 a la primera década del Siglo XXI, ya que como mencioné en el año 2016 se puso en marcha el Nuevo Modelo ABCD, pero el plan para la formación inicial del instructor no ha tenido cambios significativos a pesar de que se plantean nuevos objetivos, ejes y metas educativas desde una visión educativa diferente en el nuevo modelo.

2.1.2- Referentes del proceso de enseñanza-aprendizaje

Durante el curso de formación intensiva inicial, en el módulo tres se argumentaba que el proceso de enseñanza-aprendizaje tenía distintos aspectos que intervenían

y que a su vez influían en que los alumnos participarán de manera activa y reflexiva. Por tal motivo, CONAFE retomó que era de suma importancia que el instructor hiciera su trabajo de manera positiva ya que debía apoyar, guiar y ayudar de manera oportuna a cada uno de los alumnos.

Los aspectos que debían ser tomados en cuenta por los instructores, eran:

1- Afectivo-motivacionales: relación entre lo afectivo, como nos sentimos, con lo intelectual; ya que las emociones están involucradas en la resolución de problemas, pues la inestabilidad altera la memoria y la organización de ideas bloqueando el proceso de aprendizaje.

Para su cumplimiento es necesario que el instructor inspire confianza y seguridad, no frene la curiosidad y el deseo por descubrir, propicie la colaboración y desarrolle habilidades de intercambio y autocontrol.

2- Importancia del lenguaje: El lenguaje es y debe ser el mapa de la imaginación, pensamiento y sentimiento de cada persona a cualquier edad siendo el puente a la comunicación con uno mismo y con los demás. La calidad del aprendizaje estará en función del lenguaje que ocupe el instructor hacia los alumnos, por ejemplo, las instrucciones claras y concisas.

3- Ambiente educativo: Debe desarrollarse el campo de aprender a aprender, incluyendo los contenidos curriculares con las habilidades obtenidas por los alumnos para encontrar y organizar la información dada dentro y fuera de clase; construyendo nuevos conceptos y fomentando su autonomía en su propio aprendizaje. Se busca propiciar ambientes de aprendizaje que tomen en cuenta los conocimientos previos y los nuevos, mediante la comunicación, diálogo, indagación, experimentación y construcción social, promoviendo las relaciones sociales.

Para el cumplimiento de lo anterior, era necesario que el instructor considerara las dudas y las dificultades que se presentan en cada tema, identificando lo que ya se

sabe, propiciar y promover habilidades de investigación y experimentación y, por supuesto, considerar los estados de ánimo de cada uno de los alumnos

Con lo anterior, se puede deducir que de la de la guía del instructor de CONAFE, antes mencionada, se pueden tomar ciertos apartados de los distintos módulos, ya que pueden ser benéficos para el desarrollo de la propuesta pedagógica de esta investigación y que a su vez coadyuve al reforzamiento de las necesidades educativas-pedagógicas detectadas en el tercer capítulo. Asimismo, es necesario conocer las distintas formaciones que tiene la labor docente con la finalidad de tomar postura ante ellas para la formación de futuros instructores, por tal motivo serán explicadas y detalladas en el capítulo II.

Asimismo, la formación del instructor sufre un cambio en el año 2016, gracias a la implementación del nuevo modelo educativo ABCD, mismo que es descrito en el siguiente apartado.

3- El Consejo Nacional de Fomento Educativo y el modelo educativo ABCD

En 1982 la estructura organizacional de CONAFE sufrió modificaciones, con el objeto de allegarse recursos complementarios, económicos y técnicos; nacionales y extranjeros, así como difundir la cultura mexicana en el exterior. Para el cumplimiento de sus funciones el CONAFE tiene las siguientes atribuciones:

- Investigar, desarrollar, implantar, operar y evaluar nuevos modelos educativos que contribuyan a expandir o mejorar la educación y el nivel cultural del país, de acuerdo con los lineamientos que al efecto determine la Secretaría de Educación Pública.
- Fomentar la corresponsabilidad y solidaridad social de los sectores organizados del país para la atención y resolución de los problemas educativos y culturales.
- Crear y desarrollar medios de participación social destinados a ampliar las oportunidades de educación para la población (Diario Oficial, 18 de septiembre de 2017).

Con base en lo anterior, CONAFE se plantea como misión el:

“Impartir educación básica comunitaria de calidad, con equidad e inclusión social a niñas, niños, jóvenes y adolescentes que habitan en localidades marginadas y con rezago social en nuestro país, fomentando su continuidad educativa” (Diario Oficial, 18 de septiembre de 2017).

Por otra parte, su visión es:

“El CONAFE será en el mediano plazo, la institución del Sistema Educativo Nacional que brinde educación inicial y básica comunitaria de calidad, incluyente y flexible ante los nuevos contextos sociales y culturales del país, que garantice el derecho de acceso a la educación y la conclusión satisfactoria de la educación básica” (Diario Oficial, 18 de septiembre de 2017).

Con base en estos referentes, el Consejo Nacional de Fomento Educativo establece acciones de investigación, desarrollo, implantación, operación y evaluación de los nuevos modelos educativos que contribuyen a la expansión y mejoramiento de la educación mexicana, retomando su propósito de “educación justa”, por lo cual pone en marcha el Modelo ABCD en el año 2016, mismo que será descrito en el siguiente apartado.

3.1- El modelo ABCD y las demandas educativas

Actualmente la población que atiende CONAFE, aproximadamente es de 13'449,409 alumnos (CONAFE, 2016), los cuales registran altos y muy altos niveles de marginación y rezago social. Los servicios que se ofrecen van orientados para poblaciones mestizas e indígenas.

Desde la creación de CONAFE en 1971, no había sufrido una modificación en su estructura organizacional y del enfoque pedagógico tan notoria como la que se presentó en el año 2016. Estas modificaciones buscaron generar condiciones institucionales adecuadas para cumplir con la visión de elevar, a nivel nacional, la calidad educativa que se tiene en las escuelas de las zonas rurales de México y, a

su vez responder de manera efectiva a los planteamientos que han sido adoptados de un contexto internacional. Como parte de esos cambios, se presentó un nuevo modelo educativo llamado ABCD.

Cuatro años antes de la presentación del nuevo modelo, en México se reformó la Constitución Mexicana, estableciéndose en el Artículo 1° que todas las personas debían gozar de los derechos humanos reconocidos en la constitución, entre los que se encuentra, por supuesto, la educación.

En el año 2013, el artículo 3° constitucional también sufrió una reafirmación, declarando a la educación como un derecho humano que debe brindarse con calidad; teniendo como base un constante mejoramiento y un máximo logro académico.

Por otro lado, en el marco internacional hay dos acontecimientos, que son base primordial, para explicar la realización de un nuevo modelo educativo con carácter nacional, pero especializado en el sector rural.

En Incheon, República de Corea, en 2015 se llevó a cabo un foro internacional, que tenía como tema principal: la educación. Fue convocado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), el Fondo de las Naciones Unidas (UNICEF) y el Banco Mundial y el Fondo de Población de las Naciones Unidas (siglas en inglés UNFPA).

En dicho foro se establecieron seis metas educativas:

1. Lograr una equidad educativa.
2. Superar toda forma de discriminación en la educación.
3. Incrementar toda oferta educativa inicial y potenciar el carácter educativo.
4. Mejorar la calidad educativa y del curriculum escolar
5. Ofrecer a toda persona oportunidades educativas.
6. Fortalecer la profesión docente (CONAFE, 2016).

Estas metas se contemplaron ser serían alcanzadas para el año 2030.

También en septiembre de 2015, la Organización de las Naciones Unidas (ONU) se dio a la tarea de revisar y actualizar los objetivos del milenio (ODM), asimismo concretó los objetivos de desarrollo sostenible (ODS), en los cuales se suscribe a México, como país comprometido con proporcionar una educación de calidad, inclusiva e igualitaria en cada nivel educativo. (CONAFE, 2016, p. 14). En consecuencia, estos compromisos y principios serían retomados en México para la elaboración del modelo ABCD.

En la elaboración de dicho modelo se tuvo como desafío educativo la adaptación del currículo a dos enfoques: la dosificación y la secuenciación. El primer enfoque es entendido como aquella fragmentación que sufre la comprensión de la realidad, trayendo como consecuencia la disminución de posibilidades que permitan una educación relevante y pertinente. Mientras que la secuenciación es un reto para docente y alumnos, ya que ambos deben dar continuidad y seguimiento profundo a lo visto en cada clase, en cada aula escolar (INEE, 2013). Este segundo enfoque se ve expresado en las actividades que debe realizar el instructor en el aula, ya que debe llevar un registro de tutoría y de aprendizaje autónomo con la finalidad de que el alumno llegue a darse cuenta en qué momento llegó al aprendizaje y cuáles fueron sus complicaciones; logrando hacer una cronología de aprendizajes y actividades dentro y fuera del aula.

Por lo tanto, tiene como propósitos:

- 1- Desarrollar un estilo de formación, enseñanza y aprendizaje que contribuya a asegurar el ejercicio efectivo del derecho a una educación de calidad por parte de los niños y adolescentes que viven en localidades con índices de marginación.
- 2- Atender con dicha propuesta pedagógica la diversidad que se presenta en las aulas, por edades, niveles de estudios experiencias de vida, necesidades para desarrollar capacidades, cultura y lengua, El propósito es que todos, sin distinción, tengan oportunidades para aprender a aprender, por cuenta propia y por toda la vida.
- 3- Propiciar la comunicación horizontal, el respeto a las distintas opiniones y

ritmos de aprendizaje, la colaboración solidaria y el interés personal por aprender.

- 4- Ofrecer una propuesta de formación que tome en cuenta lo básico y lo esencial del currículum: promoción de la lectura, la escritura y el razonamiento matemático.
- 5- Brindar una formación donde esté presente el enfoque intercultural en todo el trayecto, con especial énfasis en el reconocimiento y la valoración de lenguas y culturas.
- 6- Asegurar que, mediante los aprendizajes logrados, los estudiantes, adquieran una formación como ciudadanos reflexivos, conscientes de los problemas que enfrenta su comunidad y su país.
- 7- Brindar a las figuras educativas una formación análoga a la manera como promueven los aprendizajes en las aulas de los niños y adolescentes, es decir, el logro de aprendizajes mediante el uso del diálogo y la colaboración.
- 8- Extender la estrategia a las familias como una alternativa viable para superar carencias formativas, desde la alfabetización, la conclusión de la formación obligatoria y la certificación de conocimientos y capacidades logradas en sus experiencias laborales (CONAFE, 2016).

Éste último punto, es fundamental para el desarrollo de esta investigación ya que se pretende formular una propuesta de formación inicial misma que vaya acorde con lo que demanda el modelo ABCD, tomando a consideración la experiencia de instructores de educación básica primaria que coadyuven a detectar las necesidades pedagógicas-educativas a partir de su experiencia en el aula.

3.1.1- Demandas educativas del nuevo modelo

El modelo educativo ABCD recupera los planteamientos de los organismos internacionales señalados líneas arriba y a partir de ello establece metas, asociadas a las demandas educativas de los grupos rurales y marginados de la sociedad mexicana, que se propone serán logradas hasta el año 2030. Las metas establecidas como base del modelo son: calidad educativa, inclusión educativa, derecho a la educación a niños con problemas de rezago social.

Algunas de las metas, ya habían sido trabajadas con anterioridad en el sistema educativo rural de CONAFE, principalmente, el de la calidad educativa, pero todavía no se logran. Por ejemplo, en 2001 se pusieron en marcha las Redes Estatales de Asesoría Pedagógica, con el fin de promover modelos pertinentes de calidad en la docencia tanto en diseño, planeación, ejecución y evaluación de iniciativas de solución a los problemas de aprendizaje en los alumnos (Vázquez, s/a, p. 7)

a) Calidad educativa

En los últimos años se ha empezado a utilizar el término de “calidad” como un concepto poliédrico (Imbernon, 2014), es decir, suele ser vago o ambiguo para poder llegar a ser definido. Pues, en sus inicios fue un concepto empresarial mismo que ahora se ocupa en la educación como si las personas fueran objetos de fábrica. Pero que en el ámbito educativo implica un enfoque sistémico de la educación, de la escuela y la mejora continua en los procesos (Cervantes, 1998, p. 55)

Por lo anterior, la calidad en la educación no puede ser definida de una sola manera, sino que debe ser concebida desde la visión de la escuela, profesor, educación y enseñanza. Es decir, desde el qué y cómo aprende el alumno los procesos de enseñanza-aprendizaje situados en un contexto (Imbernon, 2014, p. 18). Respondiendo a una serie de cuestionamientos que van del ¿Se está aprendiendo y enseñando lo que se requiere? ¿Los programas, planes, contenidos responden a lo que la sociedad demanda en determinado periodo? ¿Se prepara al alumnado para que sea capaz de enfrentar los retos de la sociedad de los siguientes 10 años?

Como afirma Edilberto Cervantes (1998), los sistemas educativos de la actualidad están estructurados y organizados para responder a demandas sociales de décadas pasadas. Por tal motivo, un gran paso para lograr una calidad en el sistema educativo nacional mexicano es pensar a la educación desde una reestructuración con base en las necesidades del Siglo XXI, resignificando las reglas, roles y relaciones internas de cada institución, buscando un cambio rotundo desde la cultura educativa. A partir de esto último el modelo educativo de

CONAFE 2016, pensado para frutos dentro de 30 años, se plantea una reestructuración con base en la conformación de nuevos ejes que rijan la educación desde el aula multigrado, pero surge la interrogante ¿La capacitación de LEC (instructores) será la adecuada para responder a demandas sociales o se seguirá con un modelo pedagógico tradicionalista?

Para el logro de este cambio es necesario que tanto sociedades y comunidades mexicanas estén decididos a caminar al mismo tiempo en un trabajo en conjunto y colaborativo, que padres de familia participen de manera activa en movimientos y actividades escolares, el logro de convivencia pacífica y cooperativa entre el alumnado, para así lograr que la sociedad se involucre volviéndose un aliado para un cambio hacia la calidad.

W. E. Deming (1993) propone catorce recomendaciones que todo directivo debería seguir para que la escuela donde labora se convierta en un plantel de calidad:

1. Claridad en los propósitos: que los estudiantes logren ser autodidactas de su aprendizaje, durante toda su vida.
2. Adoptar una nueva filosofía de calidad: desde una postura humanista con una actitud positiva y de colaboración, respeto y superación.
3. Evitar dependencias en evaluaciones o inspecciones finales: dar seguimiento continuo y constante por parte de los directivos a todas las evaluaciones realizadas a profesores y alumnos.
4. Lo barato a lo largo sale caro: comprar y hacer uso de materiales y servicios de calidad que a su vez maximicen el potencial de los aprendizajes.
5. Mejora constante y continua de los servicios escolares: ubicar las causas para así poder atacar al problema desde la raíz.
6. Instituir programas de entrenamiento y capacitación: instrumentar esquemas mediante una nueva filosofía y método de calidad.
7. Instituir un liderazgo: crear ambientes de aprendizaje en donde todo el mundo se sienta atendidos y apoyados.
8. Eliminar miedos a interrogar y equivocarse: crear una atmósfera para estar

dispuestos a tomar riesgos.

9. Eliminar barreras entre los interrogantes: integrar en la mayoría de las actividades la tríada educativa (profesores-alumnos-padres de familia), atentando una acción colaborativa y actitudes de inclusión.
10. Eliminar consignas: atender a la definición del camino para ir en pos de calidad y calibrar la efectividad del trabajo.
11. Eliminar cuotas: enfoque en la mejora de los procesos, adoptando un sistema de evaluación multidimensional.
12. Eliminar barreras: Eliminando prácticas y procesos que vayan en contra de la mayor efectividad en el trabajo escolar asimismo estimular el trabajo en equipo y generar la confianza mutua.
13. Instituir un vigoroso programa: brindar oportunidades de actualización para entender la educación y su rol en todo proceso.
14. Actuar para lograr transformación: integrar plenamente los procesos de calidad en la estructura y cultura de la escuela.

Durante 44 años CONAFE ha logrado dos características que definen una educación de calidad, mismas que son:

1. Disponibilidad: disposición de espacios donde se brinde un servicio educativo.
2. Accesibilidad: niños, niñas y jóvenes que habitan las localidades con alto índice de marginación tengan acceso a los espacios educativos.

Sin embargo, el INNE en su informe del 2014 considera que aún falta atender una cantidad importante de la población en condiciones de alto índice de marginación. Por lo tanto, se propone atender a la población que no recibe la educación obligatoria ya sea por problemas de normatividad o que la institución no brinda la atención educativa requerida, como el caso de las localidades en donde solo se encuentran una o dos viviendas o comunidades de menos de 100 habitantes (CONAFE, 2016).

CONAFE afirma que existen localidades en las que el problema es la asistencia de los niños, niñas y jóvenes a las aulas, además de que los conflictos donde el instructor debe trabajar son la aceptabilidad y adaptabilidad para mejorar la

calidad educativa de estos sectores sociales.

Lo anterior debe ser trabajado desde los conocimientos, habilidades y destrezas que deberían lograr los alumnos al concluir la educación básica y que a su vez sean adecuados a los requerimientos académicos y sobre todo a las necesidades de la comunidad.

b) Inclusión educativa

La inclusión educativa es un término que nace en Europa (Auces, 2013), después de la Segunda Guerra Mundial, determinando un movimiento de integración educativa. Adoptando un paradigma sociológico sobre la diversidad y condiciones de segregación, marginación y personas con discapacidad pretendiendo la mejora de las necesidades políticas y sociales en condiciones básicas de bienestar y seguridad. Pone en juego que la escuela sea para, de y con todos, siendo una meta para la educación de una escuela regular.

Pues, como afirma Johasen y Korinfel (citados en Ortiz, 1998, p. 15), la escuela inclusiva es aquella que está lo suficientemente abierta para la diversidad como para no permitir que alguien tenga que irse de ella por sus diferencias. Es decir, en una escuela inclusiva debe existir la tolerancia, solidaridad y, ante todo, respeto hacia las demás personas que tengan una discapacidad, tanto física, de lenguaje, auditiva, entre otras; asimismo se debe analizar y respetar el entorno social y la cultura en la cual los niños se desarrollan, pues cabe destacar que son aspectos que influyen durante la inclusión de niños, niñas y jóvenes dentro de un aula educativa.

Para poder hablar de inclusión educativa es necesario tomar en cuenta la integración de niños con diferentes discapacidades intelectuales, físicas, cognitivas, de lenguaje, entre otras, dentro de todo centro educativo. Para tal integración, Auces (2009) determina ciertas condiciones que se deben reconocer para poder aspirar a una integración:

- Establecer condiciones adecuadas antes de generalizar;
- Información y sensibilización, preparación de los involucrados;
- Promover una legislación que garantice y facilite;
- Promover la atención temprana y la detección precoz;

- Cambiar y renovar la escuela tradicional;
- Contar con un curriculum abierto y flexible;
- Suprimir las barreras arquitectónicas;
- Detectar las NEE facilitando materiales y recursos;
- Propiciar la comunicación dentro y fuera de la escuela;
- La formación y el perfeccionamiento de docentes y directivos, fomenta disposición para trabajar en equipo.

La idea de integración educativa en México se recupera a partir de 1985 cuando se plantea que tenga como un fin específico "incentivar la aceptación de los niños y las personas con requerimientos de EE [educación especial LM], por parte del medio social (...), orientada por el grado y la naturaleza de las limitaciones: a menos limitación, mayor integración." (SEP, DGEE, 1985, p.20).

Pero es hasta principios de la década de 1990 cuando la UNESCO y la Cumbre Mundial a Favor de la Infancia promueven algunos principios que debieran regir a toda escuela que aspira a la inclusión educativa, tales principios van a partir del respeto y tolerancia hacia las diferencias, reclamo de incumplimiento de los derechos humanos y acceso a la igualdad de oportunidades y, ante todo pensamiento hacia una Escuela para Todos.

La propuesta sin dudarle es relevante para estos tiempos, pero en el sistema educativo rural surge la interrogante ¿Los instructores de CONAFE después de una capacitación de seis semana, estarán realmente aptos para atender las necesidades educativas especiales y poder llevar a cabo la inclusión educativa?

Como afirma Auces (2009):

"...el personal que cuenta con formación relacionada con la educación especial precisa de actualización para atender a los alumnos y las alumnas con necesidades educativas especiales" (p. 67)

Pues todo profesor o instructor debe contar con estrategias específicas que coadyuven a evaluar las necesidades educativas que tengan los alumnos inscritos en cualquier grado escolar, la evaluación debe ayudar a identificar fortalezas y debilidades en áreas sociales, comunicativas, afectiva y ante todo académica.

CONAFE dicta que la educación inclusiva exige transformar el sistema educativo

para eliminar las barreras que puedan enfrentar los alumnos, y promover una educación en y para los derechos humanos que propicie el desarrollo pleno e integral de todos los estudiantes (SEP, 2016). Por lo tanto el modelo ABCD debe ser de mayor flexibilidad curricular, cada escuela y docente podrán concretar su compromiso mediante el tratamiento de problemas, proyectos o situaciones concretas, según el contexto particular en el que se desenvuelven sus estudiantes, pues la inclusión educativa no sólo compete a las necesidades educativas especiales (NEE) sino a atender a toda la población pluricultural y multilingüística.

c) Derecho a la educación de niños con problemas de rezago social

CONAFE mediante el diseño de programas compensatorios pretenden disminuir el índice de niños que tienen un problema de rezago social y educativo.

Dichos programas han sido diseñados y algunos rediseñados, con la finalidad de que sean aptos para el tiempo y contexto en el cual vive cada una de las comunidades, asimismo tienen como meta que se llegue a cubrir cada uno de los estados de la república con problemas de rezago y alto grado de marginación, principalmente. Pues cabe mencionar que los programas compensatorios se iniciaron en el ciclo escolar 1991-1992 con 4 estados, mismos que tenían el más alto índice de pobreza. Tuvieron como objetivo principal elevar la calidad de los aprendizajes, reducir reprobación y deserción, aumentar las horas efectivas de escolaridad y favorecer relaciones en triada: escuela, familia y comunidad (Ezpeleta y Weiss, 1996, p. 3)

Una de las formas por la que se considera a un alumno en rezago educativo es que no concluye sus estudios de educación básica (primaria y secundaria) a los 15 años de edad. Pues en ese caso no cuenta con las mismas posibilidades de insertarse en el mercado laboral, por ello se considera a esta población como vulnerable. Para el año 2000, existía un total de 33, 338, 910 jóvenes con rezago, siendo el mayor índice para la población femenina.

La desigualdad de oportunidades es una de las principales causas que explican que el índice de rezago educativo en personas menores de 15 años que habitan en zonas de alto grado de marginación vaya en aumento, ya que no se brindan las

mismas condiciones al sector urbano y al rural. Se afirma que, mientras siga existiendo esa desigualdad de oportunidades sociales, políticas, económicas y educativas la sociedad se verá limitada para desarrollarse integralmente (Hernández, et. al. 2010). De la misma forma, se afirman que tanto la equidad e igualdad como el aumento de la calidad educativa dará como resultado que se favorezca y combata efectivamente el rezago educativo. La primera consiste en generar una oferta amplia de educación diversificada y pertinente atendiendo las necesidades de aprendizaje propias de las personas y su comunidad; mientras que la igualdad significa que todas las personas tengan las mismas oportunidades de estudiar, sin discriminación de ninguna especie.

Con base en lo desarrollado hasta ahora podemos concluir que los programas compensatorios no han sido suficientes para abatir el índice de rezago educativo que existe en la educación del medio rural a pesar de que se han instrumentado desde hace muchos años, por tal motivo, es de gran importancia considerar este hecho para el diseño del curso que se propone a partir de los resultados de esta investigación.

El problema para incluir y atender con equidad a los alumnos que habitan comunidades con índices altos de marginación llevó a CONAFE a crear un modelo educativo que asegurará y motivará el interés por aprender teniendo en cuenta el entorno sociocultural de las escuelas a las cuales brinda el servicio. Dicho modelo es el analizado en esta investigación, modelo ABCD, el cual debe asegurar el interés de los alumnos, lo que se debe destacar en la educación de los niños y lo nuevo que hay que incorporar en el servicio (CONAFE, 2016). El instructor de CONAFE debe respetar el interés particular de cada estudiante, su entorno sociocultural y el entorno en el cual aprende.

3.1.2- El enfoque pedagógico del modelo

El modelo ABCD de CONAFE, al igual que muchos otros, tiene una base pedagógica y teórica que sustenta su diseño. El modelo educativo se sustenta en un principio freiriano, pues se considera a la educación como una praxis, es decir, se trata de hacer al alumno consciente de que nadie puede elegir por él, sino que él mismo es el dueño y responsable de sus propias acciones. De ahí que en el

modelo se trabajen un conjunto de pilares educativos: formación del alumno para aprender a aprender, visión del alumno como un ente autónomo en su aprendizaje, dominio de tutoría entre pares dentro del aula multigrado por parte del docente, entre otros. A continuación se analiza cómo asume el modelo que deben considerarse estos pilares de la educación ofrecida.

a) Aprender a aprender

En el modelo ABCD, la educación desde la visión de aprendizaje autónomo se considera como una *praxis*, es decir, que el sujeto reflexionó y accione sobre el mundo con la finalidad de transformarlo, siendo este último un pensamiento de Paulo Freire. Resumiendo en palabras sencillas, nadie debe de elegir o gobernar en nosotros, por lo que debemos ser conscientes y hacernos responsables de nuestras propias acciones. En consecuencia, la educación se asume como un proceso de *autoliberación* (Michel, 1974)

Con base en estas ideas, se señala que este aprendizaje autónomo debe generarse a través de competencias que debe adquirir el alumno a lo largo de su formación. Se define a la competencia como “la capacidad para proseguir y persistir en el aprendizaje, organizar el propio aprendizaje, lo que conlleva realizar un control eficaz del tiempo y la información, individual y grupalmente (Martín, 2008). Es decir, el individuo debe hacer consciente las necesidades y procesos de aprendizaje, considerando la obtención, asimilación y procesamiento de nuevos aprendizajes.

Enseñar a aprender a aprender, afirma Elena Martín (2008), que puede y debe hacerse desde la educación ya que los niños de preescolar van desarrollando sus capacidades de toma de conciencia de sus procesos mentales y de los de los demás.

Para ello el alumno debe saber autorregular su proceso de aprendizaje, y no caer en una frustración cuando se comete un error. Pues, como afirma Martín (2008, 76), “Si alguien piensa que no tiene capacidad o que ‘se le da mal’ una asignatura, difícilmente se va a poner a la tarea de aprender ni va a mantener el esfuerzo que ello implica”, El alumno, entonces, debe ser capaz de supervisar y evaluar su propia práctica ante cierta actividad.

Se dice que el trabajo colaborativo ayuda a estimular y reforzar este pilar de la educación, pues el estar en contacto con los otros ayuda a tomar conciencia de los propios procesos cognitivos y emocionales.

Por ende, la formación básica de los instructores gira entorno a dominar los temas de estudios, poderlos ubicar en el entorno cultural de la comunidad y con el componente emotivo a quien aprecia el valor de lo que sabe. Por lo tanto, la formación inicial y continua de las figuras educativas del CONAFE consistirá en lo personal, de manera meticulosa pero exigente, de tal manera que respondan a lo que cada uno de sus estudiantes espera de ellos.

A su vez, el instructor debe interiorizar la idea de empalmar el interés de aprender con la capacidad de enseñar (CONAFE, 2016), con la finalidad de establecer en el grupo relaciones que vayan más allá de lo académico asegurando un entorno productivo dentro y fuera del aula multigrado que alcance metas de satisfacción de logro y ayuda mutua.

Lo mencionado en el párrafo anterior estimula y ayuda al reforzamiento de los siguientes dos enfoques pedagógicos que compete al modelo pedagógico ABCD y a esta investigación.

b) Comunicación y diálogo

Otra de los componentes del enfoque pedagógico del modelo ABCD es lo relativo al diálogo y comunicación que se lleva dentro de las aulas.

En toda aula educativa debe darse la función del diálogo pedagógico con la finalidad de que exista un análisis y reflexión a partir de la expresión e intercambio de ideas sobre de los temas entre alumno-profesor y profesor-alumno (García, s/a). Además hay que ser conscientes que según Dillon (1990, citado en Alvarez, 2012) los docentes hablan dos terceras partes del tiempo escolar y que las discusiones dentro del aula se estima que ocupan entre un 4 a 7% del tiempo.

El diálogo, asimismo, ayudará a que dentro del aula exista y se fomente la participación activa de los alumnos, pues es la base de la educación (Mata, 2011 citado en Alvarez, 2012), contribuyendo con ello a un aprendizaje significativo y de calidad. Como afirma Lev Vigotsky (citado en Coll, 1999), el pensamiento es la interiorización del diálogo, favorece la búsqueda de sentidos y satisfacción de

motivos cognoscitivos. Asimismo, cuando en el aula se lleva a cabo un diálogo armonioso y fructífero tendrá como fruto que el alumno tenga conocimiento de sí mismo y desarrolle su autoconcepto (García, s/a) y, que a su vez logre reconocer al otro.

Considero que para que exista un verdadero diálogo es necesario desarrollar la comunicación mediante dos agentes: receptor y emisor, mismos que deben estar situados en un mismo contexto, para que fomenten una comunidad de discurso y a su vez de aprendizaje (Coll, 2001), es decir, que tengan un mismo código y esto dé como resultado el entendimiento de ambas partes, siendo capaces de decodificar la información que se exclama y se percibe. Ambos deben tener una finalidad en común, partiendo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El modelo ABCD (CONAFE, 2016, pp. 31-32) propone que el perfil de egreso de los alumnos de nivel básico comunitario es:

- 1- Desarrollar capacidades de aprender a aprender por cuenta propia en diálogo con docentes y compañeros.
- 2- Buscar, seleccionar, analizar, evaluar y utilizar la información proveniente de diversas fuentes. Desarrolla la capacidad de observación, análisis y reflexión crítica.
- 3- Argumentar y razonar al analizar situaciones, identificar problemas, formular preguntas, emitir juicios, proponer soluciones, aplicar estrategias y tomar decisiones.
- 4- Aprovechar los recursos tecnológicos a su alcance como medios para comunicarse.
- 5- Utilizar el lenguaje para comunicarse con claridad y fluidez, en español y en lengua indígena. Es capaz de leer con sentido y traducir escritos breves en inglés.
- 6- Asumir y practicar la interculturalidad como riqueza y forma de convivencia en la diversidad social, cultural y lingüística.
- 7- Interpretar y explicar procesos sociales, económicos, financieros, culturales y naturales para tomar decisiones individuales o colectivas.
- 8- Conocer y ejercer los derechos humanos y los valores que favorecen el

ejercicio de la vida democrática.

- 9- Reconocer los principales problemas que enfrenta la comunidad y tener la disposición para contribuir a su solución con iniciativas creativas.
- 10-Reconocer diversas manifestaciones artísticas de la comunidad y la región.
- 11-Apreciar y valorar la capacidad de creación y productividad.
- 12-Conocer y valorar sus características y potencialidades como ser humano, sabe trabajar de manera colaborativa; reconoce, respeta y aprecia la diversidad de capacidades en los otros,
- 13- Promover y asumir el cuidado de la salud y del ambiente como condiciones que favorecen el estilo de vida activo y saludable.

c) Tutoría entre pares

Desde la visión del modelo ABCD, la tutoría es indispensable en el aula mutigrado, pues como vimos en apartados anteriores, es un método que utilizan los profesores para dar su clase, pues muchas de las veces el tiempo no es suficiente para atender a cada uno de los grados.

El término tutoría, según Méndez, et. al. (2006), surge en el siglo XV y tiene su origen etimológico en el verbo latino que significa proteger. Mientras que Lázaro y Asenci, (1989) y Sánchez (1979) coinciden en que la tutoría es inseparable de la acción docente, misma que se puede llevar a cabo de manera individual o en grupo, asimismo, coinciden en que es una acción de ayuda y orientación hacia los alumnos.

Todo tutor debe tener y brindar tanto cualidades como funciones específicas (Méndez, et.al., (2006). Como parte de las primeras se pueden describir las siguientes:

- 1- Madurez y estabilidad social
- 2- Ser capaz de adoptar una actitud de empatía
- 3- Ser mediador en los conflictos, es decir, abrir a la negociación entre las partes involucradas
- 4- Capacidad de comunicarse
- 5- Actitud positiva hacia la persona o grupo tutoreado.

Mientras que identifican como funciones:

- 1- Llevar a cabo un plan de acción tutorial
- 2- Coordinar proceso de evaluación
- 3- Atender las dificultades de aprendizaje
- 4- Facilitar integración
- 5- Orientar y asesorar

Por tal motivo, es recomendable que los alumnos de grados más avanzados, a partir de la tutoría, ayuden a los más pequeños, pues eso propiciará el reforzamiento de los aprendizajes o el entendimiento de uno mismo, un ejemplo sería que un niño de sexto grado dé ayuda al de cuarto en las tablas de multiplicar, mientras que este brinde asesoría al que apenas empieza a sumar y restar.

Ello posibilita que el maestro sólo intervenga en cuestiones que sean muy difíciles para explicar o exponer, o coadyuve en la formación de tutores dentro del aula.

Para el CONAFE y su modelo ABCD el ciclo de la relación tutora consiste en cinco pasos fundamentales; primero el aprendiz debe escoger un tema de su interés a partir del catálogo que se le presenta, cabe recalcar que los temas ya deben ser previamente dominados por el profesor para anticipar las posibles complicaciones que se le puedan presentar al alumno. Posteriormente, se da la tutoría a través del diálogo entre LEC y alumno, este último debe manifestar sus aprendizajes previos del tema y lo que le desafía.

En el tercer paso, el alumno debe registrar el proceso que llevo a cabo para alcanzar los aprendizajes requeridos en la actividad teniendo como base las preguntas: ¿Qué quería entender o comprender?, ¿Qué dificultades de comprensión encontré? ¿Cómo las resolví? ¿Qué entendí? Registrada la información, el alumno puede expresarlo públicamente a compañeros e incluso padres de familia y, así avanzar al siguiente nivel de la tutoría. La expresión pública se compone de tres intenciones académicas, la primera consiste en lo social que es el rendimiento de cuentas y promoción de la importancia de asistir a la escuela, la segunda, en la confirmación y fortalecimiento del conocimiento alcanzado y, la tercera, en el desarrollo de habilidades comunicativas.

Por último, en la tutoría de pares los alumnos que ya alcanzaron el aprendizaje

requerido pasan a ser ahora tutores de más compañeros del aula, ya que se tiene como propósito el mostrar la utilidad de lo aprendido.

Por lo tanto el instructor de CONAFE debe de desarrollar un amplio conocimiento de los temas de las UAA (unidades de aprendizaje autónomo) para poder brindar a los alumnos un amplio repertorio de temas educativos y de ellos conocimientos fundamentados en teorías, de ser posible, para de esa manera anticipar las dificultades que puedan presentar los alumnos y poder atenderlas de manera eficaz. Asimismo el instructor debe de tener conocimientos de los andamiajes existentes en cada alumno ir entre lo que ya conocían del tema y lo que llegaron a aprender del mismo.

Para que el instructor y el alumno lleven a cabo el paso tres de la relación tutora que propone el CONAFE deben tener conocimiento de redacción de textos para que ambos entiendan la explicación del otro y de esa manera poder atender las dificultades que vayan existiendo en los alumnos o en el docente de los temas que sean visto y poder atenderlos.

Para concluir, en este capítulo hay que recuperar que se tuvo como objetivo contextualizar al lector en dos aspectos, en la primera parte en el ambiente educativo y cambios que han surgido en el mismo desde la creación de la SEP en 1921 hasta la fundación del CONAFE en 1971 y, en segundo término hacer mención de lo que compete el modelo ABCD de CONAFE propuesto en el año 2016, con la finalidad de brindar herramientas para contrastar lo que se propone en el modelo y lo que se trabaja en el aula (análisis del capítulo III) y brindar como producto una propuesta pedagógica.

Para sustentar el contexto y la propuesta final de esta investigación se hace necesario hablar del tipo de formación docente que debe tener maestro, por tal motivo el capítulo II está dedicado a dicho análisis.

3.2- Campos formativos del modelo ABCD

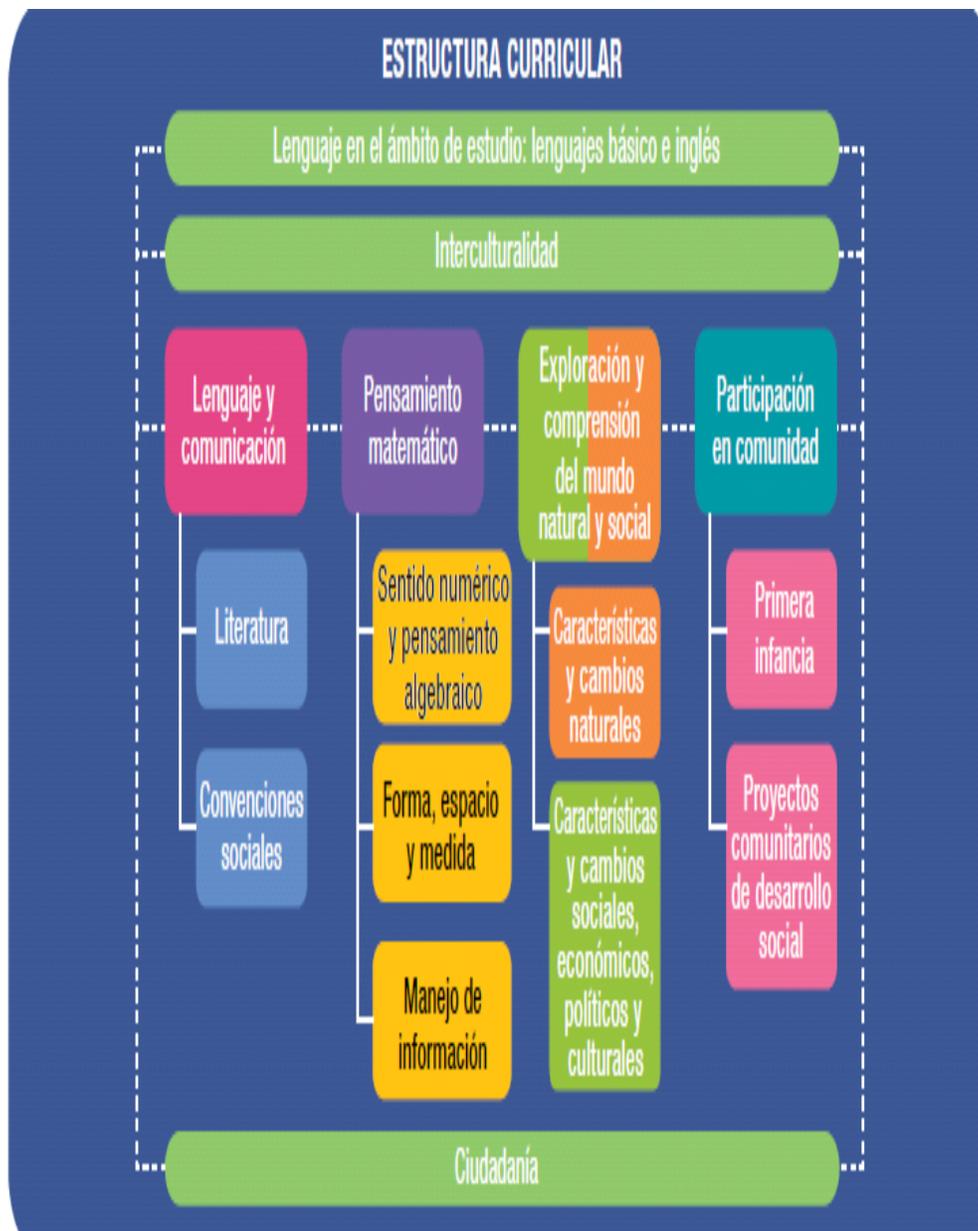
El nuevo modelo educativo ABCD de CONAFE incluye campos de formación para la educación básica, dichos campos incluye: Lenguaje y comunicación, Pensamiento matemático, Exploración y comprensión del mundo natural y social y Desarrollo personal y para la convivencia, este último es desglosado en ejes

transversales denominados Ciudadanía y, Participación en comunidad, Asimismo, se propone que el ámbito del lenguaje y la interculturalidad deben abordarse como ejes transversales durante todo el trayecto formativo del alumno, ya que permiten articular y vincular contenidos con los diferentes campos,

Dichos campos formativos fueron propuestos gracias a un análisis realizado del Plan de Estudios actual para la educación básica (CONAFE, 2016, p. 40), con la finalidad de identificar los temas que tienen continuidad a lo largo del trayecto formativo, mismos que deben articularse como referentes para otros temas o con contenidos ascendentes o consecuentes.

A continuación se presenta la estructura curricular del nuevo modelo:

Cuadro Núm. 1.1



Fuente: CONAFE, 2016, p. 41

En primera instancia se abordarán los campos formativos que se proponen en el mapa curricular y, posteriormente, se analizarán los ejes transversales para concluir con el enlace que tiene el uno con el otro.

A continuación se presentan los cuatro campos formativos.

a) Lenguaje y comunicación

El campo formativo de lenguaje y comunicación permite acceder y aprender distintos lenguajes académicos de las ciencias, las matemáticas y de la literatura. Siendo un fortalecimiento a lo que se plantea en el nuevo modelo ABCD, cuando se habla de la colaboración y diálogo, ya que habilita la escucha, el habla, la lectura y la escritura en los distintos grados de la educación básica. Asimismo, coadyuva a adquirir una autonomía en el estudio.

Es decir, fomentar la investigación de cada materia así como la estimulación de la comprensión lectora. Este campo formativo promueve:

- 1- Anticipación: reconocer el lenguaje propio.
- 2- Análisis: negociar significados.
- 3- Síntesis: reconocer el mensaje del texto.
- 4- Interpretación: hacer juicio personal.
- 5- Intercambio con otros (CONAFE, 2016).

A partir de lo anterior, se plantean distintas finalidades. Una de las finalidades es que alumno sea trilingüístico, es decir, reconozca su lengua materna así como la existencia de más lenguas, lo que favorecerá la comunicación entre ellos, de igual manera, el alumno debe tener conocimiento del idioma inglés y reconocer que es uno de los vehículos para la difusión de los avances más recientes de ciencias, cultura y tecnología. Por tal motivo, se propone que los alumnos tengan acercamiento a textos escritos en lenguas maternas y en el idioma inglés.

En lo que compete al desarrollo curricular de este campo formativo se identifican dos dimensiones curriculares y siete temas centrales. Las dimensiones hacen mención a la literatura y las convenciones sociales. La primer dimensión tiene como objetivo acercar a los estudiantes al conocimiento, lenguaje y reconocimiento de distintos textos literarios como: mitos, leyenda, cuento, poesía y novela. Asimismo, debe reconocer metáforas, contraste, irracionalidad de las pasiones, uso versátil del tiempo y del espacio, entre otros. El alumno debe

alcanzar la habilidad de percibir y despertar inquietudes por crear textos propios y de esta manera, responder al enfoque pedagógico de aprender a aprender.

Asimismo, se propone el trabajo con distintos medios de comunicación como los periódicos, televisión, radio e internet, con los cuales se busca que el alumno aprenda a interpretar textos, imágenes, valores, así como reconocer las distintas visiones del mundo. Al finalizar los alumnos deben lograr la elaboración de noticias, entrevistas y reportajes.

Al desarrollar las actividades y temas antes mencionados se espera que los alumnos:

- Sean usuarios competentes en su lengua materna y en español, tanto oralmente como por escrito.
- Utilice información de uno o más textos para desarrollar argumentos.
- Aprecie la diversidad de lenguas en México y el mundo.
- Apoyen a sus compañeros en el proceso de comprensión.
- Guíen a sus compañeros para identificar lo que se quiere expresar.
- Acompañen a otros para argumentar de forma oral y escrita tanto sus ideas, pensamientos como sus sentimientos.
- Apoyen en la revisión y corrección de las producciones escritas o expresiones orales de sus compañeros (CONAFE, 2016).

Cabe recalcar que los campos formativos son aplicados en todos los niveles básicos de todos los grados educativos y sólo difieren en el grado de profundidad de enseñanza. Por lo tanto, para el cumplimiento de este campo CONAFE propone que, en los estudiantes que aún no saben leer o escribir, se desarrolle un procedimiento de alfabetización que consista en que el instructor debe reconocer y decodificar textos que ayuden a exponer el contenido y sentido del mismo, que a su vez promuevan el diálogo e interés por identificar las grafías que se expresen en el contenido. Pues, “el interés por escribir y por comunicar es el motor de la alfabetización” (CONAFE, 2016).

A continuación se presenta el esquema curricular del campo formativo:

Cuadro Núm. 1.2

Campo formativo Lenguaje y comunicación

| CAMPO FORMATIVO | EJES | TEMAS | UNIDADES DE APRENDIZAJE AUTÓNOMO | EJES TRANSVERSALES |
|-------------------------|-----------------------|------------------------|---|---|
| Lenguaje y comunicación | Literatura | Mitos y leyendas | El origen del fuego. | Ámbito de estudio: expresión oral y producción de textos Desarrollo y fortalecimiento de la lengua: materna, segunda lengua y lengua extranjera. |
| | | Cuento | Cuentos y algo más. | |
| | | Poesía | Poesía eres tú. | |
| | | Novela | A golpe de calcetín. | |
| | Convenciones sociales | Juegos de palabras | Los dichos de la gente. | |
| | | Medios de comunicación | La comunicación y sus medios. | |
| | | | La noticia, la entrevista y el reportaje. | |
| | | Tipos de documentos | Los derechos de Tedavi. | |
| | | | Instructivos y recetas. | |

Fuente: CONAFE, 2016, p. 49.

b) Pensamiento matemático

El campo formativo de pensamiento matemático tiene como finalidad desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes del pensamiento matemático, así mismo propone identificar distintas situaciones problemáticas de la vida cotidiana que ayuden a la solución y aplicación de habilidades matemáticas. De igual manera, se busca que las y los alumnos se acerquen a las problemáticas que acontecen a su comunidad y busquen una posible solución a partir del desarrollo de habilidades, destrezas y actitudes matemáticas. Ente dicha búsqueda de soluciones el instructor y estudiante deben permanecer en contante diálogo, lo que permitirá el compartir procedimientos y maneras de llegar a la posible solución.

Las soluciones deben llevarse a partir de:

1. Buscar la manera de comprender los problemas, de esa manera el estudiante pone en juego conocimientos que establecen relaciones entre la información previa, la que ofrece el problema y lo que este pide.
2. Durante el proceso de solución, el alumno debe investigar por cuenta propia todos los conceptos y palabras que desconozca y debe permanecer en constante diálogo con el instructor,
3. El alumno debe comprobar las soluciones encontradas para saber si realmente satisface las condiciones del problema y, concluir si es la solución correcta o debe reconstruirla.
4. El estudiante debe reflexionar los conocimientos construidos durante cada proceso de búsqueda de soluciones, así mismo debe identificar lo que falta adquirir.
5. El alumno debe conocer y memorizar reglas, algoritmos, fórmulas y definiciones en la medida que los usa cada alumno y, de igual manera, debe reconocer el sentido de cada término memorizado.
6. El estudiante dará razón de algoritmos y fórmulas empleados en las clases, generando que de manera propia se construyan ejercicios para poner en práctica lo aprendido (CONAFE, 2016).

La formalización de los conocimientos matemáticos adquiridos debe realizarse

desde el pensamiento abstracto, en tres etapas fundamentales: conocimiento físico, social y el lógico-matemático. Este último se construye en la mente de cada alumno, mediante la reflexión de las experiencias, es decir conocimientos que no se olvidan y se incorporan a las estructuras mentales, denominado conocimiento preponderante, según Piaget.

El campo tiene como objetivo principal que al término de la formación básica los alumnos sean capaces de “identificar y comprender el papel de las matemáticas en el mundo actual, emitir juicios bien fundamentados y utilizarlas y comprometerse con ellas de manera que puedan satisfacer las necesidades de la vida del sujeto como ciudadano constructivo, comprometido y reflexivo” (CONAFE, 2016, p. 52)

Dicho campo formativo se organiza a partir de tres ejes:

1. Sentido numérico y pensamiento algebraico: Agrupación de temas de aritmética y desarrollo del pensamiento algebraico, abordando: números enteros, figuras y cuerpos geométricos y medida.
2. Forma, espacio y medida: Agrupación de contenidos relacionados con las formas geométricas, dimensión espacial y la medición, abordando: ubicación espacial, figuras y cuerpos geométricos y medida.
3. Manejo de la información: Agrupación de aspectos relacionados con el manejo y tratamiento de información proveniente de diferentes fuentes y su uso para la toma de decisiones, abordando: proporcionalidad y funciones de análisis y presentación de datos y nociones de probabilidad.

A continuación se presenta la estructura curricular del campo formativo:

Cuadro Núm. 1.3

Campo formativo: pensamiento matemático

| CAMPO FORMATIVO | EJES | TEMAS | UNIDADES DE APRENDIZAJE AUTÓNOMO | EJES TRANSVERSALES | | |
|------------------------|--|-----------------------------------|---|---|--------------------|------------|
| Pensamiento matemático | Sentido numérico y pensamiento algebraico. | Números enteros. | Las losetas. | Ámbito de estudio: expresión oral y producción de textos. | Interculturalidad. | Ciudadanía |
| | | Números racionales. | La pastelería. | | | |
| | | Patrones y progresiones. | De la regularidad a la generalización. | | | |
| | | Ecuaciones. | El lenguaje del álgebra. | | | |
| | Forma, espacio y medida. | Formas geométricas. | Más que figuras planas. | | | |
| | | Ubicación espacial. | Como grandes exploradores. | | | |
| | | Medida. | Y solo es comparar... | | | |
| | Manejo de la información. | Proporcionalidad y funciones. | Lo equitativo, lo justo y el cambio en matemáticas. | | | |
| | | Análisis y presentación de datos. | Analicemos el dato. | | | |
| | | Nociones de probabilidad. | Águila o sol. | | | |

Fuente: CONAFE, 2016, p. 52

c) Exploración y comprensión del medio natural y social.

El campo formativo de exploración y comprensión del medio natural y social pretende superar la enseñanza memorística, enciclopédica y repetitiva y, tener como resultado la creación de pensamiento crítico que exija una explicación objetiva de la realidad. A su vez, debe de atender los nuevos paradigmas de estudio de las ciencias desde dos aspectos: el acceso al lenguaje propio de la disciplina y la comprensión de los fenómenos naturales y procesos sociales en su complejidad.

A partir de lo anterior se propone que el estudiante construya su conocimiento a partir de lo percibe y piensa del entorno donde vive y el entorno natural y social y, de esa manera reconozca que los cambios del mundo no son aislados el uno del otro.

Para el estudio de los fenómenos naturales se proponen los temas: propiedades y transformaciones de los seres vivos, desarrollo de los seres humanos y cuidado de la salud; cambio e interacciones en fenómenos y procesos naturales; biodiversidad y protección del ambiente y el conocimiento científico y tecnológico.

Para los procesos sociales se propone: origen del hombre y poblamiento del mundo, diversidad cultural del tiempo y el espacio; formación, desarrollo y desintegración de los imperios; movimientos sociales en México y América; movimientos sociales en el mundo y las grandes transformaciones científicas y tecnológicas del S. XX y la actualidad.

- Exploración y comprensión del medio natural

El campo de exploración y comprensión del medio natural promueve la indagación y el manejo de la información que permita que el estudiante desarrolle una capacidad reflexiva mediante la observación de su ambiente y formulación de preguntas que a su vez generen un pensamiento crítico.

Este campo formativo recurre al estudio de los recursos naturales con los que cuentan las comunidades, así como el análisis de experiencias cotidianas como el

amanecer, el desarrollo de una planta, nacimiento de animales domésticos, ciclo del agua, fenómenos meteorológicos y los cambios que experimenta el cuerpo humano.

Dentro de los temas para lograr una comprensión del medio natural se encuentra: análisis de experiencias cotidianas que abarquen desafíos de biología, física, química, astronomía y ciencia de la Tierra; problemas sociales como el uso y cuidados de recursos naturales, contaminación y sus efectos en el medio ambiente y la salud; situaciones de higiene, alimentación y el cuidado personal. De tal forma, que los temas estimulen el conocimiento de sí mismo y del entorno que rodea la comunidad. A continuación se presenta es esquema curricular:

Cuadro Núm. 1.4

Campo formativo: Exploración y comprensión del medio natural y social.

| CAMPO FORMATIVO | EJE | TEMAS | UNIDADES DE APRENDIZAJE AUTÓNOMO | EJES TRANSVERSALES | | |
|---|--------------------------------------|---|---|---|--------------------|-------------|
| Exploración y comprensión del mundo natural y social. | Características y cambios naturales. | Propiedades y transformaciones de los seres vivos. | Nosotros los seres vivos, características, clasificación y cambios. | Ámbito de estudio: expresión oral y producción de textos. | Interculturalidad. | Ciudadanía. |
| | | Desarrollo de los seres humanos y cuidado de la salud. | Higiene, desarrollo y salud sexual y reproductiva. ¿Porque me quiero, me cuido? | | | |
| | | | Alimentación y nutrición. ¿Por qué comes lo que comes? | | | |
| | | | Cuido mi salud y la de mi comunidad. | | | |
| | | | Riesgos y cuidados del lugar donde vivo. | | | |
| | | Cambio e interacciones en fenómenos y procesos naturales. | Procesos ecológicos. | | | |
| | | | Transformación de la materia. ¿Un laboratorio en casa? | | | |
| | | | Energía, la electricidad una de sus manifestaciones. | | | |
| | | | Fuerza y movimiento. ¿Por qué se mueven las cosas? | | | |
| | | Biodiversidad y protección del ambiente. | Universo. | | | |
| | | | Biodiversidad. | | | |
| | | | Modificación de los ecosistemas por el ser humano. | | | |
| | | Conocimiento tecnológico. | Desarrollo y consumo sustentable. | | | |
| | | | Alcances y limitaciones de la tecnología. | | | |

Fuente: CONAFE, 2016, p. 55

d) Exploración y comprensión del medio social

El campo formativo de exploración y comprensión del mundo social tiene como objetivo que se reflexionen los hechos sociales a partir de un diálogo en dos niveles: en primer instancia con el instructor donde se esclarezcan los hechos del aquí y el ahora y, en segundo término con los autores de los textos propiciando un análisis de los hechos del pasado. Para, posteriormente, contrastar ambas perspectivas y crear un criterio propio. Por lo tanto, el campo no pretende la memorización de fechas y bibliografías sino que se anuden a diversos temas de los demás campos y que logren tomar sentido sobre ellos.

Asimismo, el campo propone el estudio de distintos textos que apoyen a la comprensión de los hechos históricos, coadyuvando los valores, creencias y conocimientos de identidad de cada integrante del aula e, incluso, de la comunidad, así como la construcción de puentes de diversas perspectivas culturales, económicas, educativas y políticas.

Los seis temas que competen al campo van desde los micro, es decir, hechos propios, familiares y de la comunidad, hasta lo macro que abarcan los hechos regionales, del país y del mundo; esto con la finalidad que se articulen el uno o con otro. Los temas abarcan: la Revolución mexicana, la Independencia de México y el periodo Reformista de 1857-161 y, entre los universales se encuentra: la influencia del Movimiento de la Ilustración y la Revolución francesa, entre otros. A continuación se presenta la estructura curricular:

Cuadro Núm. 1.5

Campo formativo: Exploración y comprensión del mundo natural y social

| CAMPO FORMATIVO | EJE | TEMAS | UNIDADES DE APRENDIZAJE AUTÓNOMO | EJES TRANSVERSALES | | |
|---|---|--|--|---|--------------------|-------------|
| Exploración y comprensión del mundo natural y social. | Características y cambios sociales, económicos, políticos y culturales. | Origen de la humanidad y poblamiento del mundo. | Origen de la humanidad y poblamiento del mundo. | Ámbito de estudio: expresión oral y producción de textos. | Interculturalidad. | Ciudadanía. |
| | | | Pueblos de México y el mundo. | | | |
| | | Diversidad cultural en el tiempo y el espacio. | El campo y la ciudad. | | | |
| | | | Características y cambios en mi comunidad. | | | |
| | | Formación y desarrollo de los imperios coloniales. | El Encuentro, la Conquista de México y la Colonia. | | | |
| | | Movimientos sociales en México y América. | Movimientos de independencia en América. | | | |
| | | | La Reforma en México 1857-1861. | | | |
| | | | La Revolución mexicana. | | | |
| | | Movimientos sociales en el mundo. | La Ilustración y La Revolución francesa. | | | |
| | | | Las dos grandes guerras mundiales. | | | |
| Las grandes transformaciones científicas y tecnológicas del siglo XX y la actualidad. | De la Revolución industrial a nuestros días. | | | | | |
| | La globalización. | | | | | |

Fuente: CONAFE, 2016, p. 58

e) Participación en comunidad.

El campo formativo de participación en comunidad tiene como objetivo principal el reforzar la participación de los padres de familia y de los alumnos en el trabajo a realizar dentro de la comunidad. Por lo tanto, en el campo existen dos ejes: el que incluye los temas de la educación de primera infancia que tiene como finalidad el enseñar la buena crianza de niños de cero a tres años y, el que se enfoca en el desarrollo social que consiste en el reconocimiento de la convivencia dentro de la comunidad y la participación en los problemas de la misma, permitiendo la búsqueda de soluciones, desarrollando valores como la solidaridad, la ayuda y el compromiso al bienestar.

Cuadro Núm. 1.6

Campo formativo: Participación en comunidad.

| CAMPO FORMATIVO | EJES | TEMAS | UNIDADES DE APRENDIZAJE AUTÓNOMO | EJES TRANSVERSALES | | |
|-----------------------------|-----------------------------------|--|--|--|--------------------|-------------|
| Participación en comunidad. | Educación de la primera infancia. | Primera infancia. | ¿Quiénes son los niños? | Ámbito de estudio: expresión oral y producción de textos . | Interculturalidad. | Ciudadanía. |
| | | | El adulto en la crianza de los niños pequeños. | | | |
| | | | El juego, una experiencia de aprendizaje. | | | |
| | | | Grandes palabras para los más pequeños. | | | |
| | | | Cantos y arrullos. | | | |
| | | | Los niños pequeños. Su salud y cuidado. | | | |
| | | | Nutrición, comunicación y afecto. | | | |
| | Desarrollo social. | Proyectos comunitarios de desarrollo social. | Proyectos comunitarios de desarrollo social. | | | |

Fuente: CONAFE, 2016, p. 60

Después de haber analizado los componentes del nuevo modelo ABCD, es decir, los ejes pedagógicos, metas educativas, evaluaciones y campos formativos, podemos pasar al estudio de aprendizaje del adulto y el cómo aprende, asimismo, comprender las distintas formaciones del docente con la finalidad de adquirir la más oportuna para el desarrollo de la propuesta de formación inicial.

CAPÍTULO II

Formación docente y aprendizaje del adulto.

Este segundo capítulo revisa un término importante para esta investigación: formación docente, que tiene una amplia gama de definiciones como de clasificaciones y tipos de formaciones que intentan caracterizar las distintas prácticas que han existido.

La formación es un componente importante en el desarrollo de los profesionales de la educación. Los autores aquí recuperados conciben la formación docente desde cinco perspectivas de análisis: 1) la tradicional que emergió desde la Edad Media en Europa, 2) la académica, 3) la técnica, 4) la práctica reflexiva y, 5) la reconstrucción social, estas últimas se complementan entre sí. Para analizar la formación docente en el medio rural, es decir, aquella con la que cuenta el instructor, es importante entender el cómo se le enseña y aprende el adulto y de esa manera poder enlazarlo con el cómo se le enseña al instructor de CONAFE en su formación inicial, ya que al tener un rango de edad entre 15 a 27 años son concebidos como jóvenes, pero la población de instructores de nivel básico primaria abarca a partir de los 18 años, mismos que ya se conciben como adultos.

A continuación se describen las distintas formaciones con características específicas de cada una, con la finalidad de tomar una postura para el desarrollo de la propuesta pedagógica que se plantea en el cuarto capítulo de esta investigación.

1- Perspectivas de formación docente

Jorge A. Fernández Pérez concibe la formación docente como el:

“Proceso de adquisición permanente de conocimientos, valores, actitudes, destrezas y habilidades que nos ayudan a estructurar conductas, que nos llevan a transformar conceptos que posteriormente se aplicarán en el desempeño de una práctica docente” (2013,pp.49).

En consecuencia, José Gimeno Sacristán (2003) plantea que “la formación es un componente importante del desarrollo profesional del y la docente, en su doble papel de sujeto que se forma y de agente formador de otras-os sujetos”.

Sin embargo, Giles Ferry en 1997, aclaraba que la formación hasta esa fecha había mostrado dos facetas: una de ellas vinculada a la formación científica, ya que es un complemento al servicio del ser humano, que le ha permitido situarse y lo ha guiado durante un periodo histórico y, la otra pedagógica porque el profesor es motivado a investigar sobre su misma práctica, a adoptar y generar nuevas posturas laborales dentro y fuera del aula de clases, es decir, que la formación se podía transformar en profesional y personal.

Asimismo, autores como Ángel Pérez Gómez (1988), José Gimeno Sacristán (1998) y Francisco Imbernón (2016) coinciden en que la formación docente es un proceso continuo y que existen diferentes tipos de formaciones. Pero ello no significa que estén de acuerdo sobre cómo concebirla, aspecto que por muchos años se ha debatido desde diferentes perspectivas ideológicas.

En este apartado se discernirá en torno a los tipos de formación docente, a partir de que existe una formación en principio empírica (Fernández, 2013), es decir, la que poseen aquellas personas que nacen con la vocación de ser docentes y se acercan a profesionales de la educación con la finalidad de adquirir conocimientos y aprendizajes referentes a la práctica y, la formación formal, la de aquellos que asisten a una escuela para adquirir los conocimientos necesarios. Ésta última se va a desarrollar a lo largo de este primer capítulo desde diferentes perspectivas de formación docente. Se empieza con la que nació en la Edad Media, la tan conocida educación tradicional.

1.1 Perspectiva tradicional

En la visión de la educación tradicionalista, que emergió desde la Edad Media en Europa, el profesor es un catedrático a quien se alababa por el cúmulo de saberes que poseía. Se distinguía una separación entre teoría y la práctica, pues la primera siempre estaba situada en lo más alto del quehacer docente y, la cual,

muy pocas veces podía ser interrogada por el docente y mucho menos por el alumno. Pues, en su mayoría la enseñanza se imparte a partir del método de ensayo-error (Rodríguez, 1996).

La enseñanza de un contenido, la mayoría del tiempo, se imparte por medio de la palabra del profesor, siendo el único medio de transmisión de conocimientos. Se concibe al alumno como un aprendiz novato, a quien se le considera un agente pasivo.

Desde esta perspectiva se asume al docente como un artesano (Gimeno, 2003), ya que ha adquirido su experiencia en la práctica; asimilando y adquiriendo destrezas y actitudes. Asimismo, el profesor adquiere los conocimientos a partir de una experiencia rutinaria, que no son necesariamente las más eficientes.

En esta perspectiva el currículo está lleno de contenidos y temas, y el aprendizaje es asociado con la memorización por parte del alumno. Los docentes repiten el modelo de sus profesores, escaso de didáctica dentro del aula. Por tal motivo, se hace una separación entre la teoría y la práctica, definiendo a la enseñanza sólo como “aquello que me han enseñado” (Rodríguez, 1996, pp. 141).

1.2 Perspectiva académica o especialista.

La perspectiva académica describe a la enseñanza como un proceso de transmisión de conocimiento, que a su vez genera la adquisición de la cultura acumulada en la humanidad. Pone en contacto al alumno con las adquisiciones científicas y culturales, por lo tanto “el profesor no debe concebirse como una enciclopedia sino como un intelectual que comprende la lógica de su materia” (Gimeno: 1992, p. 401).

En consecuencia, el docente es concebido como un especialista en diversas disciplinas, por lo que propone que la formación del docente debe de ser igual a la del especialista, ya sea en una o varias ramas disciplinarias. Esta perspectiva concluye que entre mayor sea el conocimiento del profesor mayor será su desarrollo, su posibilidad de cubrir adecuadamente su función de transmisor.

Por ende, las competencias del profesor van desde la posesión del conocimiento a la explicación clara del mismo; asimismo, debe evaluar cada conocimiento que aprendan los alumnos. Asimismo, el docente debe tener dominio de técnicas didácticas para transmitir de manera eficaz, activa y significativa el aprendizaje de cada disciplina, es decir, se concibe el aprendizaje como mera adquisición de conocimientos.

Dentro de esta perspectiva, Pérez Gómez (1992), reconoce dos perfiles formativos:

- Enciclopédico:

El objetivo es la adquisición del conocimiento de cada contenido. Por ende, se adquiere una escasa formación pedagógica y didáctica. La formación del profesor es un acopio de productos culturales que deberá exponer de manera clara y ordenada en su tarea docente. Se tiene una evaluación rigurosa del aprendizaje de los alumnos.

- Comprensivo:

El objetivo es que el docente sea un intelectual que comprende lógicamente la estructura de su materia, la formación del docente se visualiza dentro de la misma epistemología de la disciplina. Asimismo, de manera individual el profesor debe adquirir las habilidades didácticas y lúdicas para transmitir el conocimiento al alumno. Se busca desarrollar en el alumno la comprensión de cierta disciplina.

1.3 Perspectiva técnica

En la perspectiva técnica al docente se le considera como un técnico que domina las aplicaciones del conocimiento científico y desarrolla competencias y actitudes para intervenir sobre su práctica. Es denominada por Schön (1983) como “racionalidad técnica”.

Asimismo, el profesor debe prepararse en el dominio de técnicas, derivadas de

especialistas externos. Las actividades van dirigidas a la solución de problemas a través de la aplicación de teorías y técnicas científicas.

Imbernón (1997) describe que la actividad del profesor es instrumental orientada, principalmente, a la solución de problemas. Esta perspectiva plantea una jerarquía de saberes, en la cual los principios teóricos, abstractos o generales se ubican en la cúspide de la pirámide, mientras que los problemas conforman la base.

Por su parte, Pérez Gómez (1992) reconoce que dentro de la perspectiva técnica existen dos tipos de formación:

1- Entrenamiento: consiste en el entrenamiento del profesor para la aplicación de aquellas técnicas, procedimientos y habilidades que han demostrado su eficacia en investigaciones anteriores.

2- Adopción de decisiones: formación de competencias estratégicas que posibiliten al profesor la adopción de decisiones adecuadas a partir de razonamientos basados en principios y en procedimientos de intervención.

1.4 Perspectiva práctica

La perspectiva práctica señala que la enseñanza es una actividad compleja desarrollada en espacios singulares, determinados según el contexto, que con anterioridad han sido valorados a partir de la ética y la política (Sacristán, 1992).

Se concibe al profesor como un artesano (artista), quien desarrolla una sabiduría y creatividad experiencial. Su formación se basa en la práctica del aprendizaje, siendo éste un procedimiento esencial para la adquisición de la sabiduría. Se considera la práctica como principio y fin del aprendizaje (Pérez, 1992).

Dentro de esta perspectiva, Stenhouse (1984) plantea al “docente como investigador”, es decir, como un docente que ejerce una práctica reflexiva. Manifiesta que el docente reflexiona su misma práctica, materiales, didáctica, tiempo (...). Esta tendencia surge como una crítica a la práctica tradicionalista, que como afirma Elliot (1989) es aquella que no se detiene a reflexionar teniendo como

consecuencia la simple respuesta a intereses burocráticos, es decir, las necesidades socioeconómicas que se plantean en el país.

Por tal motivo, se considera a la reflexión como aquella inmersión consciente del hombre en el mundo de su experiencia, cargado de connotaciones, valores e intercambios simbólicos; así como correspondencias afectivas, intereses sociales y escenarios políticos.

Schön (1992) define a esta formación como “profesional de la acción”, ya que el docente es aquella única persona que tiene contacto total con el problema que debe ser resuelto, en el cual el contexto juega un papel fundamental (como se afirmaba en el primer párrafo de esta perspectiva), ya que será percibido como una situación particular, que contiene características únicas y complejas.

Cuando el profesional detecta el problema con el cual estará en contacto directo, debe pasar a un segundo nivel que es comprender la naturaleza del mismo, identificando límites y marcando cada característica encontrada.

Al momento de la resolución, destaca la característica diferenciadora de esta perspectiva con la técnica y académica, ya que el profesional buscará una solución a partir de su práctica y no de la teoría. Práctica que ha derivado de su experiencia misma (Sacristán, 1992).

De la perspectiva práctica se desprende la perspectiva de la práctica reflexiva para la reconstrucción social, ambas se refuerzan entre sí. A continuación será analizada esta última.

1.5 Práctica Reflexiva para la reconstrucción Social

La perspectiva de reconstrucción social dicta que la enseñanza es una actividad crítica y que su carácter ético debe regir todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Aquí la reflexión del profesor sobre su práctica debe realizarse críticamente teniendo como finalidad la comprensión de la enseñanza-aprendizaje y del contexto; como fruto se obtendrá un desarrollo autónomo de los sujetos implicados en el proceso (Sacristán, 1992).

También, para esta perspectiva el profesor debe ser crítico ante las relaciones dentro y fuera de la escuela, así como a las desigualdades sociales. Por tal motivo, Pérez Gómez (1992) afirma que la formación del profesor debe enmarcarse en tres aspectos. Primero, el docente debe adquirir un amplio bagaje cultural, en segundo lugar, debe desarrollar la capacidad de reflexión crítica de la misma práctica para lograr desenmascarar los intereses de la ideología dominante y así no responder a ellos, con la finalidad de no caer en un tradicionalismo. Por último, debe desarrollar actitudes con compromiso político, experimentales, iniciativas y colaborativas.

Así mismo afirma que:

[...] la práctica profesional del docente es considerada como una práctica intelectual y autónoma, no meramente técnica; es un proceso de acción y de reflexión cooperativa, de indagación y experimentación, donde el profesor/a aprende al enseñar y enseña porque aprende, interviene para facilitar y no imponer ni sustituir la comprensión de los alumnos/as, la reconstrucción de su conocimiento experiencial; y al reflexionar sobre su intervención ejerce y desarrolla su propia comprensión (Pérez, 1992, p. 429).

Mientras que Schön (1992) afirma que durante la reflexión en la acción, es decir durante la práctica, se puede pensar en lo que uno mismo hace, cómo lo hace y el por qué se hace. Pero fortalece su postura con el pensamiento de una reflexión sobre la práctica, describiéndola como aquella que se hace a posteriori. Ésta última ayuda a la creación de la crítica sobre la práctica misma, ya que abrirá una conversación reflexiva entre las situaciones problemáticas que han sido detectadas, estructurar un conocimiento tácito e investigar posibles resultados a las acciones y problemáticas que se están llevando a cabo. Alude a que el profesional es capaz de reconstruir y comprender retrospectivamente sus procesos de reflexión sobre su propia práctica.

Smyth (1983) describe cuatro sencillos pasos para activar el discurso sobre la enseñanza y el aprendizaje mediante una práctica reflexiva:

1. Describir: Todo profesor debe tener claridad en lo que hace.

2. Informar: transmitir a partir del habla y/ palabra lo que se hace.
3. Confrontar: siempre debe ser consciente del cómo se ha llegado hasta esa práctica.
4. Reconstruir: preguntarse el cómo puede hacer las cosas y acciones de manera diferente.

Asimismo, Ferrández (1989) propone un modelo de formación, entendido como un modelo críticamente contextualizado. Distingue cuatro elementos claves para la formación docente:

1. Formación inicial: Se espera el dominio de una estructura tanto técnica como cultural, vinculadas con el conocimiento de estructuras psicopedagógicas.
2. Formación permanente: de igual manera se espera alcanzar el dominio de técnicas de análisis del proceso de reflexión crítica, así como de los resultados.
3. Innovación: trabajo en las estrategias de acción adaptativa y renovadora.
4. Contexto referencial: referente a las acciones de flexibilidad e innovación. Diagnosticar el entorno para que le dé herramientas para tomar decisiones para participar y lograr una transformación.

Puedo concluir que las diferentes perspectivas de formación son distintas entre sí, pues abarcan características diferentes que logran reflejar el por qué fueron utilizadas en cierto hecho histórico como es la formación tradicionalista, asimismo, connotan la evolución de las mismas según el contexto social que se fue viviendo, como por ejemplo en la actualidad se propone más el uso de la formación reflexiva, al menos en el caso del modelo educativo ABCD, se pretende formar a los instructores desde esa visión, pues deben desarrollar habilidades que coadyuven a lograr el pilar de la educación “aprender a aprender” y el aprendizaje autónomo, para que a su vez los instructores lo puedan enseñar en aula, para que los alumnos lo aprendan y lo lleven a cabo, de tal manera que se cumpla uno de los objetivos planteados en el modelo.

A continuación se presentan las características del aprendizaje en el adulto, con la

finalidad de enlazar las formaciones del docente con el diseño de estrategias que coadyuven en el aprendizaje del adulto mediante el desarrollo de habilidades que favorezcan el cumplimiento de lo que plantea el modelo ABCD.

2- Aprendizaje del adulto.

Se considera a una persona adulta cuando responde a dos perspectivas críticas:

- 1- Social: La persona desempeña roles de adulto y se comporta como tal, es decir, desempeña roles típicamente asignados por la cultura como: trabajador, esposo, pariente, ciudadano, soldado...
- 2- Psicológica: La persona adopta un autoconcepto de percepción de sí mismo o sí misma, de manera responsable de su propia vida (Knowles, 2015, p. 91).

Una manera de comprender cómo aprende el adulto es a partir de los planteamientos de la “andragogía”, concepto que propone la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés). Andragogía es la ciencia de la formación de los seres humanos, es decir, la ciencia que estudia el proceso de educación permanente del ser humano, denominado en la década de 1970 como teoría de educación a lo largo de la vida.

El término andragogía nace desde el año 1833, cuando Alexander Kapp, hace uso de él para referirse a la interacción didáctica que se establecía entre él (autor) y los estudiantes adultos durante clases nocturnas (Ubaldo, S., 2009). Pero fue un término no aceptado hasta 1957, es decir, 124 años después y, toma auge en 1970 cuando la UNESCO precisa la teoría de Educación a lo largo de la vida, reconociendo la importancia de la educación de los adultos.

La androgogía comprende una horizontalidad en la relación entre iguales respecto a actitudes, responsabilidades y compromisos. Tiene características cualitativas y cuantitativas; la primera engloba que ambos participantes (educador y educando) son seres iguales incluyendo la madurez, aspiraciones e incluso necesidades; mientras que la segunda abarca los cambios físicos que tiene cada uno.

Por su parte Roque L. Ludojoski (citado en Ubaldo, 2009, p.p. 13-14), afirma que la andragogía surge para tomar conciencia de las necesidades de educación de los adultos, por lo tanto tiene como finalidad el formular conceptos que permitan el reconocimiento de las personalidades de los seres humanos en la edad adulta y su especificidad en los procesos educativos y, el diseñar lineamientos con base en una metodología didáctica que propicie la enseñanza y aprendizaje. Por lo tanto, la educación en los adultos debe fortalecer la participación de los mismos generando su propio conocimiento y de sus procesos de formación, ser un sujeto autónomo en la toma de decisiones tanto sociales como políticas y, ser un agente y promotor de procesos económicos y culturales que favorezcan la transformación social.

Por su parte Knowles (citado en Carranza, 2003), afirma que el modelo educativo andragógico se caracteriza por diferentes supuestos del profesor hacia los alumnos, mismos que abarcan el desarrollo del yo desde la dependencia hasta la autodirección, asimismo, el aprendizaje se da a partir de la gran acumulación de experiencias con las que cuenta el adulto, a partir de tener como centro de aprendizaje la problematización. Asimismo, el profesor andragógico debe respetar y aceptar a cada uno de los alumnos, considerando a la enseñanza como algo mutuo.

Juana Herrera, (1996, citada en Canseco, Rodríguez y García, 2000), señala que la educación de adultos tiene ciertas necesidades que son entendidas como retos:

- Diálogo de saberes en la práctica educativa
- Planeación de la práctica educativa
- Contenidos educativos de la práctica
- Relaciones entre las organizaciones sociales que participan en la cogestión de proyectos socioeducativos
- Conocimiento, uso y apropiación de la legislación.

Lo anterior debe permitir que los adultos jueguen un papel importante para preparar a ciudadanos para la participación y democracia.

Después de teorizar el concepto de andragogía es necesario argumentar sobre las características del aprendizaje en la edad adulta, mismas que a continuación se presentan.

2.1- Características del aprendizaje del adulto.

El adulto aprende de una manera particular, pues según la CARE Internacional-Avina (2012), primero procesa la información variada, mediante la organización, clasificación y generalización lo que da como resultado la comprensión. Es decir, primero entiende la información para después memorizar, siendo una de las características que hace la diferencia con el aprendizaje del niño o adolescente. Asimismo, se afirma que la educación en el adulto se trata de un proceso de orientación en lugar de enseñanza-aprendizaje. Otra de las características que hace el aprendizaje del adulto diferente al del niño es la predisposición (Carranza, 2003), entendida como una de las estimulaciones para lograr una motivación por el aprendizaje autónomo, pues en la infancia es una de las funciones del desarrollo biológico y de presión académica, mientras que en la edad adulta hace referencia a la necesidad por desempeñar distintos roles tanto sociales como educativos.

Por su parte Knowles (2015) describe principios, que define como “antagónicos”, de la diferencia entre cómo aprende el adulto y el aprendizaje del niño:

1. Necesidad de saber: El adulto necesita saber el por qué necesita aprender algo antes de emprender el aprendizaje y cómo puede utilizarlo en su vida. Es decir, debe partir de tres preguntas: qué es lo que voy a aprender; cómo voy a llevar a cabo el aprendizaje; y por qué es importante.
2. Autoconcepto: Los adultos tienen el concepto de sí mismo de una persona autodirigida y autónoma. Es decir, es responsable de sus propias decisiones y de su vida, al verse de esa manera logrará una auto-dirección en su aprendizaje (autonomía personal).
3. Experiencia: Los adultos llegan a la actividad educativa con gran volumen y diferente calidad de experiencia que los jóvenes, gracias a que la persona

adulta es más heterogénea; tiene distintas motivaciones, necesidades, intereses y objetivos. Concluyendo, para los adultos “la experiencia es quien ellos son” (p. 97).

4. Disposición para aprender: Los adultos están preparados para aprender las cosas que necesitan saber para ser capaces de enfrentar situaciones de la vida cotidiana. Pero, la disposición no en todas las ocasiones aparece de forma natural muchas veces debe ser estimulada por orientaciones y ejercicios.
5. Orientación al aprendizaje: Los adultos dedican cierta energía para aprender centrados en el concepto de vida, tarea o problema. Es decir, su aprendizaje será más productivo cuando se encuentre en situaciones en las que se apliquen los conocimientos, habilidades, valores y actitudes anteriormente interiorizados.
6. Motivación: En los adultos las motivaciones con mayor índole son las presiones internas como el desear una satisfacción laboral, mejorar la autoestima o calidad de vida.

Para responder a las perspectivas anteriormente mencionadas, es necesario tomar en cuenta tres pilares de la educación planteados por Delors (1997):

- 1- Aprender a conocer: desarrollo de habilidades, destrezas, hábitos, actitudes y valores.
- 2- Aprender a hacer: desarrollo de capacidad para innovar, crear estrategias y medios, así como herramientas que permitan la combinación de conocimientos teóricos y prácticos.
- 3- Aprender a ser: desarrollo de integridad física, intelectual, social y afectiva de cada persona.

Estos pilares se refuerzan con la experiencia, que según Joaquín García Carrasco (1991), es aquello poseído o que nos posee, que al mismo tiempo es receptáculo/filtro del comportamiento posterior. Contiene cuatro aspectos fundamentales: 1) los hechos o contenidos como los acontecimientos, información,

entre otros; 2) estados motivacionales que provocan placer o displacer; 3) constructos mentales que originan interpretaciones y concepciones y; 4) sistemas de comportamiento creando o destruyendo hábitos de la personalidad. Por ello la experiencia es la fuente más rica que posee el adulto para la formación de su aprendizaje.

Asimismo, Hirn (1999, citado en Alberici y Serrari, 2005), afirma que para que funcionen los pilares educativos de Delors es necesario que exista un balance entre ellos, por lo cual propone la comprensión de:

1. Sí mismo;
2. Del dispositivo de formación que se va cumpliendo;
3. De sí mismo en relación con el contexto;
4. Del sistema socioeconómico y de las organizaciones y, por consiguiente, de las correspondientes posibilidades que se ofrecen a las persona.

Los adultos, como en todas las etapas de su vida, tienen motivaciones pero en esta etapa son internas. Es decir, posee curiosidad intelectual, atribuye la característica de cuestionamiento constante a diversidad de temas poniendo en práctica la búsqueda de información autónoma, investigación e, incluso, innovación.

Asimismo, afirman Aureliana Alberici y Paolo Serrari (2005) que los adultos deben desarrollar la competencia cognitiva que se enfoque en la personalidad y la especificidad de la persona basada en motivaciones que son las guías del comportamiento, los rasgos abarcan las disposiciones de comportamiento, las actitudes o valores y las capacidades cognitivas comportamentales, estas últimas son las capacidades para actuar de un modo deductivo o inductivo.

El desarrollo de competencias cognitivas conllevan un conjunto de procesos de actividades y experiencias que promuevan, sostengan y faciliten el aprendizaje, pues “el aprendizaje permanente condiciona establecer acciones significativas y estratégicamente funcionales en relación a los contextos de experiencia” (Alberici y Serrari, 2005, p. 49). Entre las características del aprendizaje permanente se

encuentra la duración, adaptabilidad y difusión, mismas que inciden en disponer de utensilios cognitivos, afectivos y relacionales que coadyuven al conocimiento y aprendizaje del adulto. Teniendo como resultado organización, análisis y evaluación de datos que llegan a la resolución de las problemáticas con las que parte el adulto para la creación de un aprendizaje (Carranza, 2003).

Knowles (2015), divide las cogniciones del adulto en:

- Habilidades cognitivas: inteligencia general y habilidad mental;
- Controles cognitivos: patrones que controlan el procesamiento y razonamiento de la información.
- Estilos cognitivos: reflejo del procesamiento de la información.
- Estilos de aprendizaje: tendencia a procesar de distinta manera la información.

Herrera (1996 citada en Canseco, Rodríguez y García, 2000), propone que se integren las experiencias en torno a los siguientes contenidos:

- 1- Difusión de innovaciones tecnológicas: aumento de producción y productividad del agro, que permitan tener un empleo fijo con mejores ingresos;
- 2- Conocimientos de experiencias encaminadas a despertar y mantener el interés de la participación activa;
- 3- Experiencias de cómo propiciar el uso funcional de escritura para posibilitar la apropiación, así como el manejo del cálculo básico y el análisis de conocimientos de sucesos nacionales y mundiales;
- 4- Intercambio de experiencias de sensibilización, reflexión y acción para la promoción y respeto de los derechos humanos.

Asimismo, Carl Rogers asegura que el profesor de adultos debe ser denominado como facilitador o colaborador, pues debe presentarse al aula sin máscaras. Creando, a su vez, una realidad y autenticidad sobre los temas vistos que se brindan en cada una de las clases. También el colaborador debe tener cierta preocupación por el alumno pero sin llegar a la posesión, sino aceptarlo como persona independiente y autosuficiente.

De igual manera, el colaborador o facilitador debe de crear un ambiente de confianza dentro de la relación profesor-adulto, como afirma Brookfield (citado en Canseco, Rodríguez y García, 2000), ya que el adulto debe desarrollar una participación voluntaria y una sensibilización crítica y, de esa manera generar una libertad de expresión y responsabilidad académica por parte de los mismos; si se trabaja de esa manera con los adultos se construirán “entornos de aprendizaje seguro” (Canseco, Rodríguez y García, 2000, p. 45)

Jane Vella (2000), propone que una sesión de capacitación para adulto se empiece diciendo:

“Señoras y señores, a lo largo de este curso yo haré lo mismo que les estoy enseñando a ustedes. No lo haré perfectamente. Será tarea de ustedes el hacer preguntas cuando vean que existe una falta de congruencia entre lo que estoy haciendo y lo que estoy enseñando”.

Pues, considera que de esa manera el adulto puede tomar una postura crítica, reflexiva y analítica en torno a lo que se le está presentando, y a su vez, principia una autonomía en su aprendizaje. Es decir, el facilitador debe ayudar al estudiante a ser consciente de la necesidad de saber (Knowles, 1980).

Con lo anterior, se puede deducir que el adulto necesita tener motivaciones personales para que el aprendizaje se pueda generar, asimismo en éste se deben tener en cuenta los pilares de la educación planteados por Delors, citado anteriormente, con la finalidad de que el adulto genere una autonomía en su propio conocimiento y aprendizaje.

Una vez planteadas las características específicas del aprendizaje del adulto y de los distintos modelos que pueden ser utilizados en la formación docente en el siguiente capítulo, se explica la metodología empleada en la investigación para detectar las necesidades educativas y pedagógicas que subyacen en la formación inicial de los instructores de CONAFE, a partir de las cuales se desarrolló una propuesta pedagógica que permita superar dichas necesidades detectadas.

CAPITULO III

Las necesidades de formación de los asesores CONAFE: una propuesta metodológica.

En el capítulo III y IV se describe la propuesta pedagógica, misma que con fines de entendimiento del lector y un mejor desglose de los sub-apartados se decidió fragmentarla en ambos capítulos.

La presente investigación se basa en un enfoque cualitativo, ya que se trabajó con la subjetividad de los instructores de CONAFE, con la finalidad de ubicar sus necesidades formativas.

Se partió de que los instructores (personas entre 15 y 29 años), son habilitados es decir, no cuentan con la formación inicial necesaria para enseñar en un aula, y mucho menos en un sistema multigrado. Un curso de seis semanas, en el que sólo les enseñan cómo comunicarse con la sociedad y planear (de manera sencilla) sus actividades docentes, es insuficiente para llegar a la finalidad de una educación de calidad, planteada en el Modelo ABCD instrumentado por CONAFE. Para el análisis se utilizó una lógica inductiva, es decir, se partió de lo particular para llegar a lo general.

La interacción que se tuvo con los instructores fue próxima, directa, a partir de entrevistas semiestructuradas, que contienen un carácter conversacional, es decir, que se genera confianza en las personas participantes (Díaz Martínez, 2004).

La investigación tuvo como objetivo general analizar la formación docente que adquirieron los instructores del CONAFE, a través del curso de capacitación de formación inicial, con el propósito de detectar las necesidades formativas para los futuros instructores y a partir de ello poder construir una propuesta de intervención que mejore las habilidades docentes de los instructores.

Para lograr ese objetivo general se plantearon como objetivo específicos:

- Identificar las carencias del curso que imparte CONAFE para la formación de los docentes habilitados, así como las demandas formativas que plantea el modelo ABCD.

- Ubicar los conocimientos pedagógicos y disciplinarios que poseen los instructores de CONAFE.
- Establecer las necesidades formativas de los futuros instructores que trabajarán el modelo ABCD.
- Diseñar un taller didáctico que habilite al futuro instructor para el trabajo pedagógico dentro de un aula multigrado, generando una mejora en la formación del docente habilitado para que a su vez responda a las demandas del Nuevo Modelo Educativo ABCD.

La población con la que se trabajó fueron personas entre 15 y 29 años de edad, que asistieron al curso de formación inicial para estar frente de un aula multigrado de CONAFE.

En el Valle de México existen 25 instructores, quienes se encuentran frente a grupo en un aula multigrado, aplicando y desarrollando el Nuevo Modelo ABCD.

La investigación se centró en un muestreo intencionado o de selección basada en criterios, el cual exige que el investigador determine el conjunto de atributos que deben poseer las unidades de investigación (Rodríguez, Gil y García, 1999).

Se seleccionó el muestreo “intencionado”, porque se deben considerar ciertas características para que los datos arrojados de las técnicas de investigación sean más eficaces. Dado que la población estudiada fue de instructores de nivel primaria, los criterios que se tomaron en cuenta fueron que:

- 1- Los instructores ya hubieran asistido al curso de capacitación.
- 2- Estuviese llevando a cabo el Modelo ABCD
- 3- Fueran instructor(a) de aula multigrado a nivel primaria.

Para recabar información en torno a las necesidades formativas de estos instructores se diseñaron dos instrumentos, el primero consistió en una guía de observación (Ver anexo Núm. 1), que se aplicó dentro del aula y durante dos sesiones de formación continua de los instructores con capacitadores y el coordinador de la sede. Con dicho instrumento se realizaron dos días de

observación durante las reuniones mensuales de instructores, el jueves 18 de mayo del 2017 (Ob1, 18 mayo, 2017) y el viernes 19 de mayo del 2017 (Ob2, 19 mayo, 2017), con duración de 7 a 8 horas cada una, pues dependió del desarrollo de la reunión. La segunda observación se llevó a cabo en la escuela comunitaria multigrado ubicada en el municipio de Huixquilucan, en la que impartía clase uno de los instructores entrevistados, el viernes 2 de junio del 2017 (Ob3, 2 junio, 2017), con una duración de 5 horas de 9:00 a 13:00 horas.

La observación fue participante a partir del enfoque inclusivo de observación, pues pretendió que los participantes conocieran la identidad del observador para que les diera más confianza y libertad en sus actividades, así como en los interrogatorios que se realizaron y, además se consideraron aspectos relevantes del contexto de la población con la que se trabajó (Taylor, S. y Bodgan, R. 1984).

El segundo instrumento consistió en una entrevista semi-estructurada, a un grupo focal de instructores que cubrieron con dos características, haber tomado el curso de formación inicial con base en el nuevo modelo ABCD y ser instructor de aula multigrado primaria. La sesión de entrevista al grupo focal, es decir, es un método de investigación colectivista, más que individualista, y se centra en la pluralidad y variedad de las actitudes, experiencias y creencias de los participantes, y lo hace en un espacio de tiempo relativamente corto (Hamul-Sutton y Varela 2007); el grupo focal fue constituido por siete instructores y tuvo una duración de dos horas. Dicha entrevista se realizó en la sede del Valle de México, al término de la reunión de formación continua de instructores (E: 18 de mayo, 2017). Para guardar la confidencialidad de los participantes se utilizó la técnica de sustitución de nombre por dos letras al azar.

Las entrevistas se realizaron en grupo focal por el tiempo del que disponían los instructores, ya que al término de las sesiones de formación continua los instructores tenían que transportarse a su comunidad o a la casa de un familiar cercano y, por seguridad no se permitía que permanecieran dentro de la sede después de las 18:30 horas por lo que las reuniones concluían a las 16:00 horas.

Los instructores colaboraron en la entrevista, quedándose incluso más tiempo en las reuniones para poder proporcionar la información suficiente. La entrevista

diseñada para, aproximadamente, una hora en grupo focal, se trabajó en el doble de tiempo, ya que cada instructor respondía y definía cada concepto que utilizaba y ampliaba su respuesta.

A partir de las unidades y sub-categorías de análisis (Ver Anexo Núm. 2) que integran los conceptos principales que rigen esta investigación, así como de los resultados más significativos de las observaciones en torno a la formación y trabajo del instructor comunitario tanto fuera como dentro del aula multigrado, se realizó el diseño del formato de entrevista.

Asimismo, para el reforzar y afinar el diseño del instrumento de entrevista se realizó un pilotaje con una población de instructores, es decir, expertos (Hernández, 2014); mismos que en años anteriores habían trabajado en aulas multigrado, se habían formado con el curso de formación inicial y continuaron con una formación de instructores durante sus años de servicio en la comunidad, es decir, fueron sujetos de una formación permanente (reuniones mensuales) y formación continua (tutorías con asesor pedagógico itinerante).

El pilotaje sirvió para detectar las carencias de la guía de entrevista y subsanarlas, en la medida de lo posible.

En conclusión, la aplicación de la entrevista ayudó a detectar las fortalezas y debilidades que tiene la formación intensiva inicial de los instructores CONAFE con base en la subjetividad e interpretación que tiene cada uno sobre la labor que desempeñan dentro del aula multigrado, la complejidad que tiene su trabajo y la valoración que se le da tanto a su trabajo como a la formación inicial que reciben.

Asimismo, se realizó un diario de campo donde se anotaron aspectos y puntos relevantes que los instructores comentaban en pláticas fuera del aula, como por ejemplo durante el receso, a la hora de la comida y el desayuno. Datos y aportaciones que fueron considerados para el análisis de la información arrojada por los instrumentos, presentado en el siguiente apartado de este capítulo

El escenario en el que se intervino se seleccionó por conveniencia, ya que existió la posibilidad de contacto con la sede CONAFE y, ésta cuenta con una población amplia de instructores de nivel intermedio primaria que trabajan en aulas multigrado y que habían tomado el curso de formación inicial con el Nuevo Modelo

ABCD. Además de que se contó con la colaboración amplia del coordinador quien me presento con todo el personal, me relacionó con el grupo de instructores de nivel intermedio primaria, solicitando que se me integrarían en las actividades que se realizarían en los días de reuniones.

La sede del Valle de México queda a dos horas de camino desde la Ciudad de México, lo que resultó conveniente en términos de facilidades de traslado, disponibilidad de tiempo y costos requeridos para la investigación.

Una vez recopilada la información a través de la observación y la entrevista, se procedió a sistematizar y analizar la información obtenida.

Para la sistematización, en el caso de la observación se acudió al escenario sin haber establecido observables previamente, pues se trataba de construirlos a partir de lo observado, mientras que en el caso de las entrevistas semiestructuradas, como se explicó líneas arriba, sí existió la intención de orientarlas en función de indicadores previamente establecidos (ver anexo Núm. 3) a partir de los cuales se organizó y analizó la información obtenida.

Al contar con información de dos instrumentos se pudo realizar la triangulación entre la información obtenida con el propósito de validarla.

A continuación se presenta el diagnóstico realizado con base en la información recopilada con los instrumentos ya explicados.

1. Diagnóstico de las necesidades formativas de los asesores CONAFE

El Valle de México comprende las 16 delegaciones de la Ciudad de México 59 municipios del estado de México y un municipio del estado de Hidalgo (OECD, 2015). En los municipios que corresponden al estado de México, según estadísticas educativas de las 3125 escuelas estatales de nivel básico primaria, solo 208 escuelas pertenece a los cursos comunitarios (Recuperado de <http://validacion.edomex.gob.mx/catalogoict/index.html>).

La interpretación de la primer y segunda unidad de análisis, es decir, la formación inicial y la formación permanente con que cuenta los instructores CONAFE, giró en torno a los formadores que habían impartido el curso de formación inicial a

instructores, pues en las entrevistas realizadas a instructores se señalaba que en efecto, a seis de los siete instructores entrevistados se les impartió el curso de 25 días divididos en 9 módulos en un horario de 8:00 am - 4:00 pm, con dos intermedios de una hora para un refrigerio.

Cabe recalcar que la formación inicial de CONAFE consiste en las cinco semanas de curso intensivo que tienen como objetivo proveer al instructor de herramientas y conocimientos básicos para estar frente a un aula multigrado, mientras que la formación permanente se integra con las reuniones mensuales que son llevadas a cabo en la sede del Valle de México a la que asisten instructores, capacitadores, asesores pedagógicos y asistentes educativos. Dicha formación tiene como finalidad brindar herramientas pedagógicas que ayuden a mejorar la labor docente de cada instructor, por ello incorpora por ejemplo, temas de las Unidades de Aprendizaje Autónomo, revisión de evaluación de los alumnos, asesoría de pagos a instructores, entre otras actividades que serán explicadas en el análisis.

Asimismo, existe una tercera formación conocida como formación continua, la cual consiste en la presencia del asesor pedagógico itinerante a la comunidad, mismo que permanece en la comunidad por dos semanas para apoyar en las necesidades educativas de cada uno de los alumnos del aula y asesorar al instructor en temas que se trabajan durante las sesiones. Pues, cabe mencionar que el asesor es una figura educativa que cuenta con estudios universitarios en alguna área de educación y, que para que el asesor asista a la comunidad los miembros de la misma deben solicitarlo.

A continuación se presentan los resultados en torno a la formación con que cuentan los instructores CONAFE.

FORMACIÓN INICIAL

Con base en la información obtenida en las entrevistas, se confirmó que todos los instructores habían sido formados con un mismo patrón o modelo educativo, pero que no es un solo capacitador el encargado de su formación inicial. En la sede del Valle de México, en el curso de formación del año 2016, se formó a 60 instructores, los cuales fueron atendidos en cuatro aulas, mismas que prestaba la sede del municipio. En cada salón se tuvo la presencia de diferentes figuras de

CONAFE, ya que toda figura educativa debe tener influencia en las formaciones y procesos de educación comunitaria. En una de las aulas se tuvo la presencia de un asesor pedagógico y dos capacitadores, en otra dos asistentes educativos y dos capacitadores y; en las demás un asesor pedagógico, un asistente educativo y dos capacitadores, siendo un total de tres asesores pedagógicos, cuatro asistentes educativos y ocho capacitadores los responsables de la tarea. Pero, uno de los instructores entrevistados mencionó que él entró extemporáneamente y sólo tuvo dos días de capacitación, misma que fue asistida por un asistente educativo de secundaria, quien le enseñó de forma clara el manejo de la unidad de aprendizaje autónomo, mientras que otro instructor, que también entró de manera extemporánea sólo recibió indicaciones del capacitador cuando ya se encontraba en comunidad.

Lo anterior nos lleva a la pregunta, ¿Qué figura de CONAFE es la más capacitada para impartir el curso de formación inicial? Interrogante que será retomada líneas abajo. Con ello se detectó una de las deficiencias de la capacitación de CONAFE, pues no todos los instructores tuvieron la misma asistencia pedagógica para su desarrollo docente en la comunidad

A los cursos de formación inicial asisten personas que previamente ha seleccionado CONAFE, por medio de una convocatoria que emite año con año en todas las comunidades. En la convocatoria se especifican algunos requisitos como ser de nacionalidad mexicana, tener entre 16 y 29 años de edad y haber concluido, mínimo, el nivel básico de secundaria (como se explicó más detalladamente en el capítulo 1).

El CONAFE realiza un examen de conocimientos básicos que consta de preguntas de español y matemáticas, pero el instructor NR afirmó que “no es un examen como tal, en sí te entregan un cuestionario con preguntas referentes a identidad institucional a CONAFE, no es un examen y tampoco algo que condicione tu ingreso a servicio comunitario” (E: 18 de mayo, 2017). Mientras que MG argumentó que “exacto, como dice NR, no se nos realiza un examen, no son tan rigurosos con nuestro ingreso a servicio” (E: 18 de mayo, 2017).

Dicho “examen” es aplicado en la sede del Valle de México, ya sea por administrativos, coordinadores y/o secretarías del CONAFE, se aplica cada año en mayo o principios de junio. Las pocas preguntas de conocimiento básico del examen abarcan matemáticas y español y, los resultados del mismo son, en su mayoría, entregados ese mismo día, como afirmó SO: “en realidad no lo toman en cuenta para el ingreso, sino para ver en qué temas te ayudarán los capacitadores” (E: 18 mayo, 2017). Es decir, es un examen diagnóstico.

Como resaltaron cinco de seis instructores entrevistados, están conscientes de que los resultados de este examen no son tomados en cuenta para su ingreso, sino para ver en qué aspectos les debe ayudar el capacitador durante el curso de formación inicial.

De hecho, cuando a los capacitadores se les asigna el grupo sólo se les brinda la información de los resultados del “examen” con la finalidad de analizar las deficiencias y apoyar en su mejoramiento, pero los instructores afirmaron que entran con deficiencias que no toman en cuenta y que sólo les dieron la capacitación inicial como ya se tenía planeada. Es decir, que en realidad no se dieron los ajustes pedagógicos necesarios para que el curso de formación resultará más pertinente para los futuros instructores, siendo esto una deficiencia clara en la formación inicial de instructores y, a su vez, una carencia de interés por parte de los capacitadores por atender dichas deficiencias.

De lo anterior se puede deducir, que en los futuros instructores se detectan deficiencias de conocimientos desde el ingreso, debido a que no se toman en cuenta los requisitos esenciales para el mismo, como el manejo de conocimientos básicos de primaria y secundaria, así como de grupo.

En consecuencia, los futuros instructores son incorporados a un curso de capacitación que debiera brindar los elementos didáctico-pedagógicos para trabajar adecuadamente el modelo ABCD, sin embargo, a partir de las observaciones realizadas dentro del aula, se puede afirmar que los instructores demostraban falta de control de grupo y no lograban coordinar los temas de todas las materias lo que les dificultaba un adecuado manejo del tiempo, pues en ciertas ocasiones el instructor del aula perdió tiempo en la búsqueda y comprensión de la

información que recabó, en consecuencia los alumnos que habían culminado la actividad comenzaron a jugar (Ob3. 2 de junio, 2017). Dicha acción denota que desde el inicio del servicio comunitario los instructores no ubican lo que es una planeación de clase y por lo tanto no coordinan los tiempos. Como afirma Eduardo Weiss (2000) existen diferentes maneras de trabajo en el aula multigrado, entre las que más destaca está la atención por grados, es decir, atender a un grado por tema mientras a otro grado se le asigna otra actividad.

Con base en la observación se detectaron deficiencias de control de grupo que abarcaban desde la coordinación de tiempo misma que se desencadena del no manejo de planeación de clase, acción que dificultaba el manejo de temas de las materias a ver durante la sesión.

En la observación realizada en el aula multigrado en el municipio de Huixquilucan en el Estado de México, me pude percatar de que el instructor encargado del aula mostraba una gran confianza con los alumnos, ya que los alumnos llegaban al aula y saludaban al profesor e incluso bromeaban, siendo esto un vínculo para que el control del grupo no fuera tan difícil para él, pues en un diálogo que se entabó durante la sesión observada el instructor menciona que al inicio del ciclo el control de los alumnos le fue difícil y tuvo que hacer diversas dinámicas para ganarse la confianza de los niños y, de esa manera llegar a coordinar mejor el grupo (Ob3, 2 de junio, 2017).

Es también una forma de control de grupo la manera en como organizan los asientos de los niños, pues el día de la observación los alumnos se encontraban sentados de manera simultánea, es decir, uno de primer grado, de segundo, de tercero y así sucesivamente. El instructor argumentó que era una forma en que los alumnos lograban concentrarse más en las actividades y que a la vez estimulaban el tutorio entre pares, ya que entre los compañeros de a un lado se preguntaban y ayudaban, mientras que si los sentaba por grado el salón se volvía un relajo, pues en vez de trabajar en el tema se dedicaban a copiarse y después a jugar (Ob3, 2 junio, 2017). Es decir, que al parecer, el curso de formación inicial no le dotó de las herramientas necesarias para establecer el control de grupo, por lo que él tuvo que experimentar alternativas, siendo esto una deficiencia de la formación inicial.

A dicho curso de capacitación inicial cinco de los siete instructores entrevistados afirmaron que asistieron a todas las sesiones e, incluso, comentaba el instructor NX que “fue un curso intensivo que abarco del 18 de junio al 22 de agosto, que fue ya cuando nos presentamos a comunidad” (E: 18 mayo, 2017); los otros dos instructores entraron de manera extemporánea y sólo uno de ellos tomó un curso de capacitación de dos días y enseguida se presentó al aula multigrado, el otro instructor asistió directamente a comunidad y sólo el capacitador le dio algunas indicaciones. En otras palabras, existen instructores que se incorporaron como tales a la docencia, sin ninguna formación inicial.

Asimismo, la instructora MG mencionó que durante esas cinco semanas se perdieron como dos de ellas ya que “se estuvo trabajando con los libros de las escuelas estatales y de repente llegan y nos dicen así ya no se va a trabajar ahora se va a trabajar con las Unidades de Aprendizaje Autónomo” (E: 18 mayo, 2017). Ello apunta a una de las deficiencias de la capacitación de CONAFE, ya que no se tenía un plan coherente acorde con los cambios que se iban a generar en el trabajo comunitario, complicando el entendimiento de instrucciones y trabajo a realizar en el aula.

De igual manera, el instructor NR comentó que “el detalle de las capacitaciones iniciales fue que como se cambió el modelo al que se estaba trabajando anteriormente, los capacitadores no estaban seguros de cómo se iba a trabajar; primero nos daban una indicación y al mes (capacitación permanente) nos decían que estaba mal” (E: 18 mayo, 2017). El instructor FL expresó: “Pero creo que se debía a que los capacitadores que tenían un año de antigüedad, máximo, no habían tenido la oportunidad de trabajar el nuevo modelo en el aula (...) tenían el conocimiento teórico pero nada de conocimiento en la práctica” (E: 18 mayo, 2017). Percepción que compartió la instructora PJ quien afirmó “prácticamente se nos capacitaba a ciegas porque aquí nos decían unas cosas, pero al momento de llegar a comunidad tú hacías tu trabajo con un modelo completamente nuevo a como fuimos educados y, cuando llegábamos a reunión de formación permanente pues nuestro trabajo estaba mal, que ya no se iba a evaluar así, que así no se iban a aplicar los campos formativos, fue un poco complicado” (E: 18 mayo, 2017).

Durante la observación en la formación permanente se pudo visualizar el hecho que argumentaron los instructores en los párrafos anteriores, pues en la sesión uno de la observación se realizó una ronda de preguntas con el propósito de que los instructores demostraran que habían leído el documento que les proporcionó CONAFE para realizar las evaluaciones bimestrales y final del ciclo. Por tal motivo, se jugó y cantó “el gabo más veloz” (Anexo Núm. 4) y, al que le tocará la última palmada respondería a la interrogante del capacitador (Ob1, 1 mayo, 2017). Durante la ronda de preguntas pude observar y concluir que no habían leído el documento porque no contestaban acertadamente a pesar de que los capacitadores me comentaron que se les había entregado el documento desde la reunión anterior, es decir, un mes antes, pero en el equipo con el que trabajé había comentarios de que las instrucciones habían sido otras y los documentos no se les había entregado a todos. Esto último remite al hecho de que los capacitadores de CONAFE asumen que una debilidad en la formación de los instructores es la evaluación, es decir, que aunque formalmente se les forma en relación con los criterios de evaluación y los documentos normativos para que sean capaces de evaluar adecuadamente los aprendizajes, en los hechos esta formación no se concreta, lo que lleva a preguntar ¿cómo están evaluando a sus alumnos los instructores?

Un ejemplo de la deficiencia en la evaluación del aprendizaje de los alumnos se expresó en la sesión uno de la observación (Ob1, 18 de mayo, 2017), pues el capacitador puso a los instructores a jugar “100 mexicanos dijeron”, como el programa de televisión. Se formaron dos equipos, los cuales compitieron por responder primero a una de las interrogantes que planteaba el capacitador, entre las interrogantes se encontraron:

1. ¿Cómo debe realizarse el tutorío en clase?
2. ¿Qué es el acuerdo 666?
3. ¿Cómo se evalúa el nivel básico (preescolar)?
4. ¿Cómo se evalúa la participación en comunidad?
5. ¿Por qué se le llama a libro abierto?
6. ¿Cómo se acompaña durante el examen?

7. ¿Cómo se evalúa a niños con necesidades educativas especiales?

A dichas preguntas los instructores no dieron una respuesta concreta y acertada e incluso demostraron una falta de motivación en la competición, ya que ninguno de los contrincantes tenía una respuesta adecuada para cada pregunta, tomando la actividad como juego y no como actividad de retroalimentación. Algunos de los instructores afirmaban que no tenían los documentos, que los capacitadores no se los habían entregado.

Frente a la falta de cumplimiento y conocimiento sobre la evaluación del aprendizaje del alumno, hubo una llamada de atención por parte de los capacitadores, quienes decidieron dar un tiempo para que fuera leído el documento para, posteriormente, poder explicarlo y de esa manera poder aclarar las dudas que fueran existiendo.

Posteriormente, al ritmo de la canción del mono (anexo Núm. 5) y palmadas se eligió al instructor que debía pasar a exponer los puntos que encontró en cada una de las etapas de la evaluación del aprendizaje. Se notó un mayor análisis y claridad en las exposiciones de cada uno de los instructores y, concluyeron que las indicaciones que les habían brindado los capacitadores la sesión anterior eran muy diferentes a las que se redactaban en el instructivo. Por lo que las evaluaciones que los instructores ya habían realizado estaban mal y tenían que rectificarlas, para lo cual se les dio un lapso de una semana para entregar las nuevas evaluaciones. En este contexto, resulta importante resaltar que el proceso formativo logró que los asesores tomaran conciencia de que no estaban evaluando adecuadamente a sus alumnos.

La anterior experiencia denota una deficiencia en la formación general en los instructores, que consiste en la incoherencia y divulgación de información básica que deben tener, conocer y comprender los instructores. Asimismo, la capacidad del capacitador por atender a cada uno de los instructores que incluye su microrregión, pues fue notoria la falta de información acertada y divulgación de documentos que coadyuvaran al trabajo en clase.

Asimismo, como se mencionó anteriormente, la instructora MG hizo mención que durante las sesiones de capacitación se desperdiciaba mucho tiempo haciendo

actividades que ni favorecían o, incluso, no eran acordes al trabajo que debían realizar en comunidad y, que ese tiempo desperdiciado podía ser utilizado de mejor manera en la explicación de las evaluaciones del aprendizaje que debían realizar de cada niño, de cada grado y de cada Unidad de Aprendizaje (E: 18 de mayo, 2017). De igual manera, se detectó que también los capacitadores carecían de una formación amplia que les permitiera orientar adecuadamente las necesidades formativas de los instructores, por ejemplo, cuando un instructor de preescolar no entrevistado, pregunto durante la sesión de reunión permanente observada: “¿Cómo atender a un chico con capacidades diferentes? (...) a la hora de preguntar no había respuesta, sólo comentaban que trabajará de manera concreta y ya” (Ob1, 8 de mayo, 2017).

Por lo tanto, se hizo evidente que carecían de recursos explicativos y del conocimiento disciplinario demandado por el modelo, pues les era fácil explicar a los alumnos de primer año pero en temas de quinto o sexto se veían en serios problemas. Por ejemplo los futuros instructores no lograban entender cómo explicar un tema de geografía a primeros años de primaria, siendo que todas las UAA (Unidades de Aprendizaje Autónomo) son las mismas para todos los grados desde primero a sexto. Como comentó NX “...la mayoría de personas que prestamos servicio de primer año no tenemos ninguna experiencia como tal de enseñanza (...) y si no se nos proporcionan esas herramientas, antes, pues llegas así de ¿Cómo le hago?, como el primer día que fue muy diferente a estar en la capacitación” (E: 18 de mayo, 2017).

Del párrafo anterior se deduce que los futuros instructores están conscientes de que tienen deficiencias de manejo de grupo y en los temas por trabajar durante el ciclo escolar. Ello debido en buena medida a que todos los temas deben ser enseñados en todos los grados, aunque con distinto nivel de profundidad. De igual manera, reconocieron que tenían carencias en el manejo de técnicas de enseñanza-aprendizaje, principalmente, para los primeros grados.

Respecto a los contenidos vistos durante las semanas de formación inicial se preguntó si habían existido contenidos de índole actitudinal que a ellos les fueran útiles para su labor docente en comunidad y fuera de ella. Siete instructores

afirmaron que en ningún momento se trabajaron temas que hicieran referencia a lo actitudinal e incluso el instructor PK mencionó que “sólo se dedicaron a lo técnico a lo que vas, a hacer la labor docente, abarcando las evaluaciones, técnicas de integración, situaciones didácticas y cosas por el estilo” (E: 18 de mayo, 2017). Por su parte, el instructor PJ mencionó que “si deberían de abarcarse esos temas ya que lidiar con los padres en la comunidad a veces es un reto grandísimo” (E: 18 de mayo, 2017). A partir de lo mencionado, se puede mencionar que una de las deficiencias en la formación es que no se instruye a los asesores sobre cómo dirigirse y tratar a la comunidad con la que iban a trabajar durante un ciclo escolar. En el *Manual del Instructor e Instructora Comunitaria* (2006), mismo que se usó años antes de la implementación del modelo ABCD, el módulo uno de la formación inicial consistía en el desarrollo y conocimiento de la comunidad rural e incluía algunos ejercicios que coadyuvaban a reforzar la comunicación de padres, alumnos, capacitadores e instructores.

En cuanto a los contenidos curriculares coincidieron los instructores con el comentario del instructor PK de que “todo instructor debe saber desde ciencias naturales, ciencias sociales, de matemáticas, de lenguaje y comunicación y de ser posible buscar un nexo entre todos los temas” (E: 18 de mayo, 2017) pero, como comentó la instructora MG “a la hora de la capacitación ¿No sé cómo explicarlo?, pero digamos que se da de forma milimétrica, ellos te están capacitando y te dicen cómo hacerlo esperando que lo hagas igual y que así lo ejecutes” (E: 18 de mayo, 2017).

Es obvio que se les exige saber demasiado de muchos temas pero no les dan las herramientas suficientes para poder allegarse todo ese conocimiento y poder trabajarlo pedagógicamente.

De hecho los siete instructores afirmaron que durante la formación inicial en ningún momento se dio una clase que hablará sobre cómo estar frente a grupo. Por ejemplo el instructor PK mencionó que “yo recuerdo que en alguna parte de un documento que nos dieron si se marcaba de algo como actuación docente, pero nunca se dio, considero que lo dejan a las habilidades de cada uno y pues en el mejor de los casos se desarrolla” (E: 18 de mayo, 2017).

Esta es una deficiencia en la formación inicial, pues no se tiene la presencia de una habilidad tan significativa como el saber cómo estar frente a grupo, lo que dificulta el desarrollo del instructor al estar en el aula, como se pudo observar en el aula de Huixquilucan (Ob3. 2 de junio, 2017), ya que el asesor carecía de conocimiento y control de grupo.

Cabe recalcar que los capacitadores, encargados de impartir el curso de formación inicial, fueron instructores en comunidad por aproximadamente dos años y fueron elegidos para el cargo por su desempeño y entusiasmo en su labor en la comunidad. Sin embargo, el instructor NX cuestionó que “para adquirir el cargo de capacitador la Secretaria del Trabajo debe certificarlo (...) sin embargo no existe una rigurosidad en su contratación como tal, siendo una de las dificultades pues no se rige bajo una normatividad laboral siendo un problema pues muchas veces altera las calidades de las capacitaciones...” (E: 18 de mayo, 2017).

Los instructores entrevistados calificaron el trabajo de los capacitadores durante el curso de formación inicial como regular, a pesar de que no menospreciaron el esfuerzo que realizaron pues muchas de las veces hacían lo que estaba dentro de sus posibilidades, pero consideraban que deberían ser más rigurosos en su preparación como capacitadores. Pues, como mencionó el instructor PJ “lo que nos dan durante la capacitación sólo son como ideas, lo que uno va a presentar frente al aula ¿Quién sabe de dónde sale?, yo digo que sale de las aptitudes y habilidades que cada uno tiene” (E: 18 de mayo, 2017).

A partir de la información recabada sobre la formación inicial se puede concluir que los instructores tienen carencias significativas, algunas de ellas derivadas de que no todos los asesores tuvieron la misma figura al frente en la capacitación inicial, de igual manera no fueron atendidas las deficiencias de conocimientos básicos con los que accedió el instructor al aula.

En dicha formación no se brindó herramientas pedagógicas que coadyuvaran a las habilidades para la enseñanza-aprendizaje, a los conocimientos de las materias e incluso se careció de herramientas para la búsqueda de información para exponer los temas de los campos formativos. Una deficiencia, que quizá haya sido poco

notoria, es el desconocimiento en torno a la atención a poblaciones con necesidades educativas especiales, siendo incoherente ya que el modelo ABCD establece que se debe apoyar inclusión educativa en todos los niveles de cada una de las regiones que atiende el CONAFE.

Asimismo, la formación inicial carece de recursos pedagógicos para el desarrollo de temas que debería fomentar una capacitación en los instructores, dicha deficiencia recae al hecho de que los capacitadores no tienen una rigurosidad en el trabajo y selección de los mismos, a pesar de que los capacitadores son figuras educativas que ya estuvieron en grupo, al menos, dos años. Por lo tanto, se propone que la capacitación se dirija por tres figuras de CONAFE: capacitadores; asistente educativo y asesor pedagógico itinerante, con la finalidad de que retroalimenten en el trabajo de formación inicial.

Una de las más notorias es el control de grupo, ya que los instructores carecen de herramientas que coadyuven a su trabajo en el aula. De igual forma, hay un desconocimiento de gran cantidad de temas curriculares de cada uno de los grados de educación básica, mismos que no son fomentados o explicados en una formación o asesorías personalizadas. A su vez, el control de grupo y el desconocimiento, se debe a que no ubican lo que es una planeación de clase, lo que dificulta el manejo del tiempo y la coordinación de temas.

Las deficiencias anteriores serán base de la propuesta de intervención pedagógica de la formación inicial.

FORMACIÓN PERMANENTE

Los instructores durante todo el año se incorporan a un proceso de formación permanente el cual se lleva a cabo, al igual que la formación inicial, en la sede del Valle de México. Dicha formación permanente, en realidad, es un sistema de autoformación, ya que consiste en la reunión de capacitadores, asesores pedagógicos, asistentes educativos e instructores con el propósito de superar las deficiencias que se dejaron durante la formación inicial, así como para trabajar los temas de los campos formativos que deberán ser enseñados durante el mes.

En dicha reunión, coinciden los instructores entrevistados, se ven temas referentes al diseño del material que utilizarán durante el mes siguiente. Pero dicha actividad,

a la vez, complica las situaciones de enseñanza dentro del aula, ya que los capacitadores hicieron mención de que la clase debía realizarse tal cual como se diseñó durante la sesión, pero al llegar al salón se ven en un conflicto, pues como mencionó el instructor NR "... al llegar al aula es muy complicado ya que no todos tenemos la misma población multigrado dentro del aula y algunos de nosotros no hemos logrado desarrollar por completo la habilidad de rediseñar e incluso improvisar para dar ese tema" (E: 18 de mayo, 2017). Los instructores concluyeron que durante las capacitaciones sólo se les brindaba un solo diseño para todos los grupos y no se destinaba unos minutos de la sesión para hacer ejercicios de cómo se podría rediseñar la actividad para que todos los grados vieran la misma Unidad de Aprendizaje Autónomo y, que la misma, a su vez fuera evaluada.

Con base en las sesiones observadas, se detectó que los capacitadores en el primer día de trabajo propiciaron el diálogo para que se expusieran abiertamente las dudas de los temas que cada instructor vio durante el mes. A partir de ello se generaba la retroalimentación entre instructores y capacitadores. Por ejemplo, si alguno de los instructores ya había visto el tema le ayudaba a la persona que había expuesto la duda, dando con ello ejemplo del trabajo de tutoría que debe de existir en las aulas multigrado, propuesta del Nuevo Modelo Educativo ABCD.

La formación permanente en esta ocasión, se centró en proporcionar elementos a los instructores para que pudieran trabajar adecuadamente con sus alumnos los conocimientos necesarios para presentar los exámenes bimestrales con los que van acreditando su formación. Los capacitadores formaron cuatro equipos, su conformación dependió del capacitador que los supervisaba y apoyaba en la comunidad. La indicación que realizaron los capacitadores fue que se trabajaría en el apoyo de temas por campo educativo y asesoramiento de exámenes evaluativos.

En el equipo que me fue asignado se dispuso a trabajar el campo de "Lenguaje y comunicación", cabe recordar que el Nuevo Modelo de CONAFE enmarca el trabajo por campos formativos mismos que se evalúan mediante Unidades de Aprendizaje Autónomo (UAA); durante la actividad se realizaron actividades referentes a la evaluación de géneros literarios (Ob1, 18 de mayo, 2017).

Cabe recalcar que los exámenes de cada bimestre de cada uno de los campos formativos se trabajaban en dos momentos, denominados A y B. Para cumplir con el momento A, la indicación de la UAA consistía en responder unas preguntas de imaginación de la comunidad como ¿Qué lecturas consideras que predominan en tu comunidad? ¿Cuántos días a la semana los habitantes de la comunidad le dedican a la lectura? entre otras y, a la interrogante ¿Qué era un género literario? En el momento B los instructores debieron responder la interrogante antes mencionada y mencionar sus componentes, así como los diferentes géneros que existen, pero ya usando herramientas electrónicas como la internet de celulares o computadora del capacitador o bien con libros de texto gratuitos de la SEP o de la biblioteca de la sede.

La actividad tenía como propósito inicial crear y reafirmar conocimiento del tema en los instructores, así como estimular la aplicación de instrumentos evaluativos y a su vez reforzar la tutoría dentro del aula multigrado. Cabe recalcar que la asistente educativa, encargada del equipo observado, demostró dominio del tema pues era capaz de explicar con claridad e, incluso, recomendar libros para consulta y reforzamiento del tema. La actividad duró aproximadamente 50 minutos.

Durante la actividad me percaté de que los instructores carecían de comprensión lectora y elementos explicativos sobre la información. Una habilidad que se supondría tendría que ser estimulada en la formación inicial, ya que como se ha mencionado los asesores entraron al aula con estudios básicos de nivel máximo secundaria y un número reducido de instructores con nivel medio superior.

Durante la observación me percaté de que los instructores no ponían su máximo empeño, pues hubo largos momentos en los cuales todo era risa y juego y, a su vez, tuvo como consecuencia el incumplimiento de la actividad. Como por ejemplo durante la actividad la actividad de lectura del *Manual de Evaluación* se puso de música de fondo la canción de “Picky” de Joeek Montana del género musical reggaetón. Se observó que en vez de concentración existió una dispersión por parte de los instructores, pues comenzaron a cantar y hacer bromas sobre el baile y la actividad no llegó a su culminación, e incluso hubo comentarios inadecuados

por parte de los instructores, como “de todos modos no podemos terminar de tarea, ni la va a revisar el capacitador” (Ob2. 19 de mayo, 2017).

Otro ejemplo de trabajo de las UAA fue el del campo formativo “Exploración y comprensión del medio natural” que tenía como tema principal los movimientos del Sol, la Luna y la Tierra (Ob1, 18 de mayo, 2017).

Durante el momento A, el capacitador explicó al equipo cuáles eran los movimientos y en qué consistían mostrando referencias bibliográficas de libros gratuitos de la SEP. En el momento B, la actividad consistió en la realización de un reloj solar. Para dicha actividad hicieron uso de cartulinas y una botella de refresco de plástico. Sólo un instructor logró concluir toda la actividad y salir al patio a trabajar con el reloj bosquejo terminado y realizar las anotaciones necesarias para poder explicarlo en el aula. La actividad tuvo una duración de 55 minutos, aproximadamente.

En el transcurso de la actividad se pudo notar que los instructores carecían de conocimiento sobre los movimientos del Sol, la Luna y la Tierra, asimismo no lograron precisar la búsqueda de información en distintas fuentes de los libros con los que se contaba en la sede. Pero a su vez, comentaban los instructores observados que en las aulas no tenían esa cantidad de libros para brindar una mayor información a los alumnos y, que el tiempo de la actividad les era insuficiente para investigar y acomodar la información necesaria.

De igual forma, comentaban que de que servía que hicieran la UAA de una manera si en su aula no se podía aplicar de esa forma ya que su población era de distintos grados, haciendo notar que carecían de conocimientos para la improvisación y herramientas pedagógicas.

A continuación, por tercera ocasión durante la sesión se realizó un cambio de campo y se trabajó el campo formativo de “Mundo social”, para ello se trabajó la lectura individual de una noticia que se titulaba “Exigimos respeto”, publicada el 26 de enero del 2017 en el periódico La jornada. La noticia hacía énfasis en el muro que se construirá entre México y Estados Unidos, así como en la presidencia de Donald Trump. Posteriormente, se dialogó la noticia y se argumentó el cómo afectaría a los países involucrados la construcción del muro.

Una vez más durante la sesión los instructores evidenciaron poca comprensión lectora y muy poca argumentación en sus ideas, pues cuando el capacitador les preguntaba qué habían entendido de la lectura no tenían claridad en su respuesta y no lograban aunar ideas de hechos históricos con lo que pasaba en la actualidad. En consecuencia, los instructores tenían como necesidad formativa el manejo de la comprensión lectora y la argumentación de hechos históricos.

Como momento B de la actividad, se dio la indicación de realizar una búsqueda de sucesos históricos que habían ido desencadenando la construcción de dicho muro. En este momento los instructores mostraron disposición de búsqueda de información en las fuentes a su alcance, como libros de textos gratuitos de nivel básico de la SEP y libros de bibliografía básica sobre historia con los que contaba la sede del Valle de México. Posteriormente, lograron construir un análisis más profundo al inicial, argumentando desde el inicio el problema de la deuda externa de México con Estados Unidos, retomando hechos históricos como la venta de gran parte de México a E.U. en el periodo de Santa Anna.

Lo anterior remite a que una deficiencia de formación en los instructores es el conocimiento de hechos históricos que repercuten en la actualidad, siendo temas importantes porque se trabajan en dos campos formativos:

- 1- Exploración y comprensión del mundo natural y social;
- 2- Participación en comunidad.

El segundo día de observación (Ob2, 19 de mayo, 2017), se dedicó al campo formativo de “Pensamiento matemático”, en el cual se trabajó la ubicación espacial a partir de un croquis que abarcaba de la casa del estudiante a la escuela. En el momento B se debía expresar cada uno de los lugares vistos durante el camino y describir su ubicación exacta.

Por último, una vez acabada la explicación de los temas y la aclaración de las dudas existentes, se empezó la elaboración del material didáctico o lúdico que debe fortalecer el tema que sería enseñado en el aula. Dicho material se elaboró para tercer grado de primaria, para niños que ya sabía leer y escribir, pero no se tomó en consideración los niños de edad preescolar, que de igual manera deben trabajar el tema del campo formativo. Esto es una deficiencia en el diseño del

material, pues al llegar al aula se verán inmersos en una problemática sobre cómo explicar los croquis y mapas a dicha edad; el tiempo se pudo haber aprovechado en el diseño de materiales según los niveles que atiende cada instructor.

Posteriormente, cada uno de los instructores expuso y mostró las actividades que realizó en cada campo, mencionando las fuentes que fueron consultados y su conclusión o análisis final, a partir de las preguntas:

- ¿Qué aprendí?
- ¿Cómo lo aprendí?
- ¿Qué se me dificultó?
- ¿Cómo lo resolví?
- ¿Qué material empleo?
- ¿Con qué bibliografía lo trabajé (libros de SEP)?

Entre las dificultades que los instructores manifestaron se encontraban:

- Búsqueda de la información
- Argumentación y explicación de los temas
- Diseño de material para los grados que no se trabajaron en la sesión

Entre las dudas de los instructores sobre cada campo formativo trabajado se encontraba el cómo trabajar ese mismo tema con los distintos grados que tenían en el aula o el cómo hacer una sola actividad para que se les explicará a todos los alumnos al mismo tiempo o con la misma actividad.

Cabe mencionar que las preguntas, antes puntualizadas, son las mismas que responde el alumno en cada actividad de cada tema de cada uno de los campos formativos y UAA que realiza dentro o fuera del aula. El nuevo modelo de CONAFE define a este entregable como reporte de aprendizaje.

En relación con lo anterior, el instructor NX afirmaba que “las Unidades de Aprendizaje Autónomo ya están diseñadas pero para niños que ya saben leer y llegas a la reunión con la duda de cómo se lo puedo enseñar a un niño de preescolar pero te encuentras en que las actividades que nos dan para aplicar en el aula de igual manera son para niños ya de grados avanzados” (E: 18 de mayo, 2017). La instructora MG compartió este comentario ya que afirmó que “eso

complica mucho las cosas, no es imposible si se puede hacer, se ha podido pero hay que sacar evaluaciones numéricas, aunque durante las capacitaciones se nos dijo que no nos centráramos en los números sino en las habilidades que lograrán los alumnos pero es difícil lidiar con eso porque los papás están acostumbrados a los números” (E: 18 de mayo, 2017).

Asimismo, una de las complicaciones que señalaban los instructores durante la entrevista era que muchas de las veces, “sólo se nos brinda el título principal y a partir de él debemos de sacar los temas que se deben de dar sin tener una asesoría hacia los mismos” (instructora FL, 18 de mayo, 2017). Desconcierto que también compartía el instructor SO cuando señalaba que “muchas de las veces llegamos a la reunión mensual y nos dicen no eso no es así, esto ya está muy avanzado para el nivel que lo impartiste ¡bájale! Y le bajas y te dicen es que estás trabajando muy poco del tema, entonces no está bien marcada la línea de aquí empiezas y en tal lado concluyes en cada grado” (E: 18 de mayo, 2017).

Del mismo modo, durante las reuniones mensuales se veían contenidos curriculares, como en la formación inicial, pero en estas reuniones eran contenidos que no habían sido del todo entendidos por los instructores. Pues, tenían la responsabilidad de presentar sus dudas para que los capacitadores y asesores pedagógicos se dieran a la tarea de asesorarlos para que los contenidos curriculares fueran más claros para el instructor y éste a su vez supiera explicarlos con claridad. Como se pudo leer en el análisis de las actividades realizadas de las UAA de los campos formativos, los instructores realizaban una actividad sobre algún tema y el capacitador, asesor pedagógico o asistente educativo les brindaba referencias de libros de textos en los cuales podían apoyarse para que el tema les fuese más claro y lo pudieran explicar mejor a los alumnos.

Esta es otra necesidad formativa de los instructores, pues no lograban relacionar el tema de cada uno de los campos formativos con el desarrollo cognitivo de los alumnos e incluso no consideraban conocimientos previos para crear puentes cognitivos entre lo que ya conocían y lo que podían llegar a aprender, y de esa manera poder aplicar la teoría vigotskiana y su Zona de Desarrollo Próximo (Álvarez y del Río, 1990)

Cabe recalcar, que consideré necesario citar las actividades realizadas de cada campo para poder detectar las deficiencias educativas y pedagógicas que existen en cada uno de ellos y, de esa manera poder adaptar la propuesta pedagógica diseñada como parte de este trabajo a dichas deficiencias.

De igual manera, en dichas reuniones se analizaron los problemas que existían en la comunidad de cada uno de los instructores; los capacitadores y asesores pedagógicos dialogaban sobre dichas problemáticas y buscaban una posible solución a la misma. Pero, sí se contemplaban que el problema era delicado se pedía la asistencia del coordinador de la sede.

Como ejemplo de lo anterior, durante el receso de comida tuve la oportunidad de conversar con el instructor NR, quien me comentó que él sufrió un cambio de comunidad, por ende en la que ahora se encontraba no era la escuela en la que inició el ciclo y, el cambio se dio porque tuvo problemas con un papá de la comunidad que lo acusaba de haberle pegado a su hijo cuando lo único que hizo fue llamarle la atención porque no estaba cumpliendo con los trabajos de clase y las tareas y le faltaba mucho al respeto a su persona como profesor y como ser humano, ya que cuestionaba su forma peculiar de vestir y lo acusaba de vanidoso. De hecho, los problemas iban desde peleas con los padres hasta problemáticas educativas, es decir, que se habían detectado niños con problemas de lenguaje o escritura que se consideraba no eran las apropiadas para su edad, entre ellas incluso, problemas de psicomotricidad o retraso en el aprendizaje de los niños, así como detección de mala conducta en ciertos niños. Comentaba la instructora FL que ella tuvo un niño con problema de lectura y en la primer sesión del ciclo lo comentó con el capacitador encargado de su comunidad quien a su vez le comentó al asesor pedagógico y asistieron a la comunidad para trabajar con el niño y poderle hacer señalizaciones sobre cómo debía trabajar con él para que su lectura se mejorara. Lo anterior destaca la necesidad que tenía el instructor de ser asesorado sobre técnicas de lectoescritura en niños de los distintos grados de nivel básico primaria por el instructor, ya que al presentarse al aula no sabía cómo resolver el problema pedagógico de lectura en el alumno y tuvo que pedir asistencia de un superior (capacitador a asesor pedagógico), el cual recordemos

sólo asistía a comunidad una o dos veces al mes, según las comunidades que atendía.

Sin embargo, durante la entrevista se comentaba que CONAFE atiende las problemáticas pero si se nota que el problema es muy grave opta por deslindarse y, las soluciones que dan eran como afirmaba PK “cambiar al instructor de comunidad o si la comunidad sigue con esas actitudes quitarles el servicio” (E: 18 de mayo, 2017).

A su vez, las reuniones eran un lugar de diálogos presenciales, que abarcaban desde los temas que habían visto en el aula multigrado y, asimismo, la solución a problemas que se presentaban en cada comunidad, acciones que eran llevadas a cabo de manera pacífica, es decir, se tenía una conversación amena sin buscar culpable sino simplemente soluciones a lo que ya pasó sin pensar en el “hubiera”; pues tanto capacitadores como asesores pedagógicos tenían una comunicación bastante comprensiva para analizar las problemáticas y, de esa manera poder darles solución y seguimiento.

Tal es el caso del ejemplo mencionado anteriormente del instructor que fue cambiado de comunidad y no expulsado del CONAFE de manera directa, sino que primero se abrió el diálogo con los agentes involucrados y, de esa manera se buscó la solución al asunto sin juzgar u ofender a los afectados.

Las problemáticas existentes se vincularon en algunas ocasiones con la falta de comunicación entre instructores y comunidad, sin embargo en el curso de formación inicial ya no se encuentra en módulo el cómo dirigirse a la comunidad, como hace 10 años, aproximadamente, que se tenía en el *Manual del Instructor Comunitario*.

Asimismo, durante las sesiones de observación me pude percatar de que dichas problemáticas eran atendidas a partir de evaluaciones de registros que el instructor debía presentar al capacitador, pues durante la primer reunión se formaron grupos por microrregión, es decir, por capacitador a cargo; la actividad consistió en la revisión de “pendientes” por parte de los capacitadores, que eran formatos o documentos que debían ser entregados en cada reunión para la realización de la evaluación continua de instructores. A la actividad se le

denominaba semáforo, pues dependiendo del cumplimiento de instructor se designaba un color:

1. Verde: cumplimiento total
2. Amarillo: cumplimiento a medias.
3. Rojo: incumplimiento total

Entre los puntos a revisar se encontraban:

- Comentarios por parte de los padres de familia de la comunidad
- Hoja de permanencia (sólo en el caso de que el instructor quisiera brindar un año más de servicio a comunidad)
- Situación final del mes
- Carpeta de evidencias
- Cuadernos de los alumnos
- Lista de asistencia
- Uniforme del instructor
- Registro de aprendizaje
- Avance de símbolos patrios (Era la actividad que se había dejado durante el mes)
- Competencia lectora de cada uno de los alumnos del aula.

Pudimos detectar que las evaluaciones no llevaban una secuencia lógica y, que durante la observación los instructores cumplieron en un 70%, pues sólo faltaron a tres requerimientos, entre ellos uniforme completo, cuadernos de todos los alumnos y hoja de permanencia; ésta última no era obligatoria pero existían instructores que aún no tenían claro si continuarían en comunidad.

Asimismo, durante la sesión dos (Ob2. 19 de mayo, 2017) se retomó la actividad del día anterior (el semáforo) para concluir con las evaluaciones de cumplimiento, y de igual manera no se cumplieron en su totalidad. Esto evidenció que los instructores no tenían un verdadero sentido de responsabilidad en las actividades que se demandaban mes con mes y, esto a su vez, repercutió en que los capacitadores no estuvieran del todo enterados de lo que pasaba dentro de la comunidad. De igual manera, durante la sesión existieron comentarios como: “en fin ni pasa nada si no cumplimos con todo” o “me da mucha pereza cargar todos

los cuadernos, por eso sólo traigo dos o tres”; dichos comentarios hacían evidente una actitud irresponsable más que una falta administrativa.

Asimismo, el nuevo modelo educativo exige que se anexe la entrega de reportes de tutoría tanto de los instructores como de cada alumno inscrito en el aula durante las reuniones mensuales, en ellos deben describir en qué tema fueron tutorados, por qué necesitaron la tutoría, quién los tutoreo y de qué forma. Esto tiene como finalidad que los capacitadores tengan conocimiento de cómo se lleva a cabo la tutoría dentro del salón de clase y, saber de esa manera si el eje pedagógico se cumple. Sin embargo, el registro era un simple entregable ya que los capacitadores no dedicaban tiempo a realizar una revisión puntualizada de cada uno de los registros sólo los hojeaban y anotaban en una lista los registros entregados por cada instructor. Dicha acción no ayudaba para poder detectar si los instructores estaban realizando de manera adecuada la tutoría e, incluso, qué se le dificultaba a los alumnos tutores.

Los instructores coincidieron con el instructor NR en que “el mismo modelo propone que existan niños que sean tutores y, que si existen niños que dicen ‘haber te ayudo’ y a nosotros nos da esa libertad de decir ‘oye ayúdale a tu compañero’ “ (E: 18 de mayo, 2017). En este momento se puede abrir la red de tutoría para poder registrarlo y mostrarlo como evidencia en cada reunión y, cumplir con el eje pedagógico.

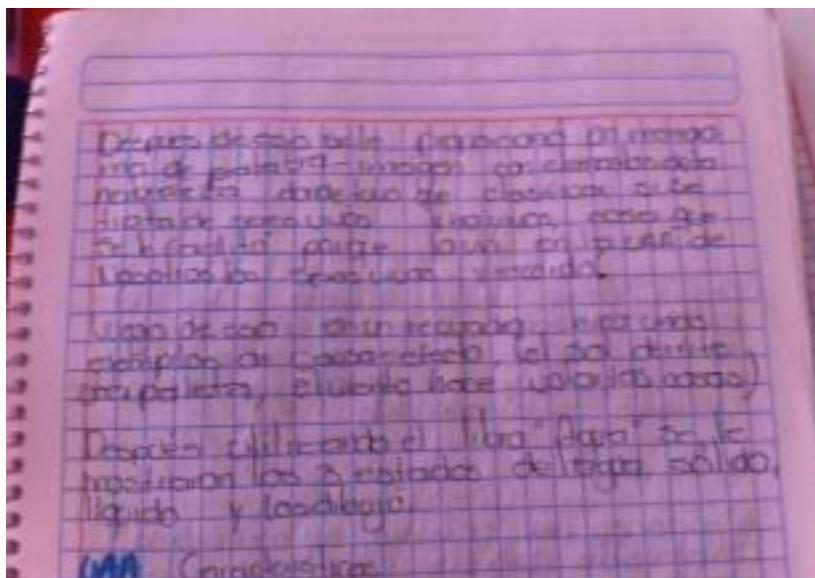


Foto 3.1: Observación de reunión mensual (2017)

Sin embargo, no cumplían con la tutoría en su totalidad, pues el registro no destacaba que se llevaría a cabo tal cual lo propone el CONAFE en el modelo curricular 2016 (explicitado en el capítulo 1 de esta investigación). Además, no eran revisados para atender las posibles deficiencias que existían en los alumnos e incluso, en el propio instructor.

Se puede concluir que, las reuniones mensuales ayudaban a reforzar la comunicación y el conocimiento de temas a un nivel más profundo entre capacitadores e instructores y entre estos últimos, pues como afirmaban los instructores al compartir la idea con el instructor SO “una gran ayuda a nuestra formación ha sido la retroalimentación que se genera en la comunicación entre los instructores, ya que entre nosotros nos preguntamos o contamos como trabajamos cierta UAA en cada nivel educativo y si nos sirvió o le haríamos una modificación” (E: 18 de mayo, 2017).

Sin embargo, las observaciones y la entrevista evidenciaron que las carencias educativas y pedagógicas seguían sin ser atendidas y los capacitadores no dedicaban tiempo para revisión de documentos, lo que hubiera permitido detectar las necesidades formativas que puedan iban surgiendo.

Las necesidades detectadas abarcaron desde la metodología de planeación didáctica para atender a cada uno de los grupos hasta la atención y comprensión

de los temas de cada uno de los campos formativos, pues como se analizó las sesiones de formación permanente se disponían para trabajar algunos temas pero la actividad sólo se enfocaba a un grado escolar y los demás eran desatendidos, llegando a complicar el trabajo en el aula, pues muchas veces los instructores no llegaron a entender cómo manejar el mismo tema con otros grados. Asimismo, una deficiencia en la formación de los instructores fue que no sabían detectar los conocimientos previos de los alumnos y partir de ellos trabajar los temas.

El instructor de CONAFE dispone de una tercera formación, llamada formación continua, misma que será analizada en la siguiente subcategoría.

FORMACIÓN CONTINUA

Los capacitadores y los asesores pedagógicos asisten a las comunidades en las que trabajan los instructores para realizar una formación continua.

La formación continua se apoya en una tutoría más personalizada, ya que constituye la presencia del capacitador, asesor pedagógico o asistente educativo en la comunidad y tiene como finalidad observar el trabajo dentro del aula y el avance que tienen los niños, así como entablar un diálogo con los padres de familia y realizar una evaluación del instructor.

El capacitador asiste a la comunidad alrededor de dos días al mes, quedándose una noche en la comunidad, misma que tiene la responsabilidad de brindar hospedaje y comidas. Pero, la instructora FL mencionó que ella tuvo problemas en la comunidad y pidió que asistiera un capacitador y nunca lo hizo y, en lo que llevaba del ciclo escolar la primera vez que asistió sólo fue para “decirme que mi trabajo estaba mal (...) cuando los niños hasta me dijeron gracias maestra por lo que nos ha enseñado” (E: 18 de mayo, 2017). A los instructores NR y SO el capacitador los había visitado dos veces y la asesora educativa asistía cada quince días, mientras que los instructores restantes no habían tenido la asistencia de ninguna figura educativa de CONAFE.

Cabe recalcar que la asistencia de capacitadores dependía de las comunidades que tuviera a su cargo, como se mencionó en la formación permanente los instructores se reúnen por microrregión para trabajar con el capacitador que asiste esas comunidades. Asimismo, para que se tuviera la presencia de un Asesor

Pedagógico Itinerante (API) en la comunidad, los padres de familia debían solicitarlo con anticipación para que CONAFE reclutará al API, ya que es un cargo superior y son personas que ya han concluido una licenciatura en alguna área social y, por último, el asistente educativo, en lo particular se enfoca en el nivel básico secundaria.

En cada una de las visitas, el capacitador debe integrarse a la comunidad (como se mencionó), ya que tiene la responsabilidad de conocer más a fondo a cada padre y madre de familia con la finalidad de que pueda dirigirse a ellos con más confianza y de esa manera poder platicar los asuntos relativos a la tarea del instructor: su manera de trabajo, inasistencias, es decir, lo que ellos notan como deficiencias de trabajo. Esto tiene la intención de que los capacitadores lleven un seguimiento del trabajo de cada instructor y de esa manera poder contrastarlo con lo que ellos dicen en las reuniones mensuales. Pero los testimonios recogidos durante las entrevistas señalaron que no existen esas asistencias como tales en todas las comunidades, por tal motivo ese contraste de evidencias y vivencias no puede llevarse a cabo totalmente, siendo un punto negativo para la formación continua que perjudica el trabajo de búsqueda de deficiencias para poder trabajar en ellas y reforzarlas.

De igual manera, los asesores pedagógicos, que ya cuentan con una licenciatura en alguna carrera social o educativa, como se mencionó anteriormente deben ser solicitadas por la comunidad, lo que hace que no todas las comunidades cuenten con un asesor pedagógico itinerante. Ellos deben asistir a la comunidad dos semanas completas cada tres meses, sin embargo, en una plática externa con un API, comentaba que tenía a su cargo siete instructores y, que el tiempo sólo le había dado para asistir una vez a cada comunidad en lo que iba del ciclo escolar.

En efecto, de los siete instructores entrevistados sólo cuatro habían contado con la presencia de un API, que sólo había asistido una sola vez a comunidad y por ello era en las reuniones mensuales donde habían podido platicar con ellos y recibir alguna asesoría. Asimismo, los instructores comentaban que entienden su falta de presencia por la saturación de comunidades que tienen a su cargo y la escasez de asesores pedagógicos en el Valle de México, pues sólo eran 5 asesores. Ejemplo

de ello, son las comunidad que no tenían la presencia de un API y, asimismo, de aquellos instructores que tenían niños con alguna necesidad educativa especial y que no lo habían podido tratar de manera eficiente porque no contaban con la presencia de un superior que los asesorará en el trabajo por realizar de manera personalizada con los alumnos. Sin embargo, durante las observaciones me pude percatar que los API tienen un compromiso por la comunidad muy notable, pues a cada instructor a su cargo le preguntaban por el trabajo realizado con dichos alumnos y, posteriormente, se hacían menciones del trabajo que podían realizar durante las siguientes semanas mientras el API se presentaba en la comunidad.

El asesor pedagógico asistía, principalmente, para ser un guía pedagógico del instructor, pues su principal actividad era ayudar a los niños con problemas de aprendizaje o que presentan alguna necesidad educativa especial. Esto con la finalidad de reforzar el trabajo del instructor, pues como ya se mencionó, este último no tiene una formación que le permita enfrentar estas situaciones solo.

Es, entonces, otro momento clave para poder detectar las insuficiencias que existen en el trabajo de los instructores en cada una de las comunidades, como la deficiencia del control de grupo, actividades recreativas y de reforzamiento de temas, como mencionaron algunos instructores en sus testimonios. Fue relevante el hecho de que las necesidades de formación inicial seguían sin ser atendidas en su totalidad. Hecho que contrasta con una de las finalidades de CONAFE: que al término del ciclo escolar se hubiese elevado de manera significativa la calidad educativa en cada una de las aulas multigrado para que poco a poca se pueda elevar a nivel nacional, principio que marca, de igual manera, tanto la reforma educativa (2012) como el nuevo modelo ABCD (2016).

Las necesidades formativas de los instructores que no habían sido atendidas en la formación inicial seguían sin ser atendidas, pues los capacitadores, principalmente, no asistían a comunidad constantemente para poder evaluar el avance de la formación continua, superación de trabajo del instructor y desarrollo educativo de los alumnos mientras que el asesor pedagógico itinerante no lograba asistir a todas las comunidades por falta de personal, lo cual dificultaba, de igual manera, la evaluación de avances en el trabajo de alumnos e instructores.

Es decir, las necesidades pedagógicas que se desprenden de esta unidad es que, principalmente, CONAFE no recluta a los capacitadores y API necesarios para que se cubra toda la población atendida. De igual forma, los padres de familia demuestran poco interés por una presencia extra al instructor, pues son pocas las comunidades que solicitan un API.

Lo anterior recae en el hecho de que no se lleva una evaluación constante de los instructores, ya que no existe una supervisión de una figura superior que detecte las deficiencias de trabajo y genere una propuesta para trabajar en una mejora, es decir, deben esperar a la reunión mensual para externar sus dudas y ser aclaradas.

Las pocas presencias que tienen los capacitadores y API a comunidad, reflejan que se deben trabajar estrategias de control de grupo, actividades recreativas y el reforzamiento de temas, así como el conocimiento de necesidades educativas especiales.

A continuación la unidad de práctica docente explicitará a mayor detalle las deficiencias detectadas en el trabajo del instructor dentro del aula.

PRÁCTICA DOCENTE

Los docentes habilitados de zonas rurales al igual que los docentes a nivel nacional llevan a cabo una planeación didáctica, misma que es elaborada en las respectivas fichas de trabajo. Estas contienen elementos como: los objetivos, estrategias, técnicas y medios pedagógicos. Cabe mencionar que las planeaciones de las comunidades que abarca el CONAFE ya han sido diseñadas desde la SEP o CONAFE, y sólo son adaptadas o modificadas por el instructor según el contexto en el que se llevarán a cabo, es decir, el tipo de aula en que labora cada instructor. Sin embargo, como se señaló en apartados anteriores, en la formación permanente se intenta realizar un ajuste en las planeaciones pero no logra concretarse porque los capacitadores hacen las sesiones en relación con temas de manera general, así como con las actividades por realizar en el aula, no consideran el hecho de que no todos los instructores atienden a los mismos grados lo cual dificulta que dichas planeaciones sufran un ajuste para poder

trabajar un tema específico con los alumnos que se atiende. Por ejemplo, los instructores comentaban que llegaban al aula y no sabían cómo explicar.

Para realizar dichas modificaciones a las planeaciones didácticas, los instructores tomaban en cuenta diferentes criterios relacionados con diversidad de factores, como opinó la instructora MG; “las características del grupo ya sea básico o intermedio a través de un diagnóstico para visualizar las deficiencias, ya después de eso, se fija el contenido ¿qué está pidiendo la UAA? Y, en función de eso yo lo que hago es para atrás, antes de ver esto ¿qué vimos?” (E: 18 de mayo, 2017), mientras que el instructor SO mencionó que “yo lo primero que veo es qué tema vamos a ver, el propósito del tema y ya después voy desglosando y conforme a la clase voy adaptándome” (E: 18 de mayo, 2017). Así mismo, los instructores destacaron que analizaban los materiales que tenían en el aula y que podían ser trabajados con la mayoría del grupo, recordemos que los campos formativos y las UAA son las mismas para todos los grados y que sólo cambia el nivel de complejidad del tema. Así, por ejemplo, el instructor PK comentaba que algunas planeaciones que mandaba el CONAFE contenían como actividad el uso de grabadoras y en la comunidad no se contaba con una o que incluso ni siquiera se tenía una instalación eléctrica (E: 18 de mayo, 2017). La instructora FL hizo mención a que “yo un día debía reproducir una película para ver un tema de exploración social y en mi comunidad no hay tv, dvd, cañón o una computadora y dije ¿Cómo realizo esta actividad?, un día antes que revise la planeación me vi en un problema y pensé en cómo cambiarla y se me ocurrió una obra de teatro y con eso cambie la película” (E: 18 de mayo, 2017).

Es decir, las planeaciones dictadas por CONAFE o la SEP no consideran todos los tipos de poblaciones que se atiende en las comunidades lo cual dificulta que las estrategias, materiales y actividades sean acordes con lo que dispone cada aula. Esto representa una problemática para los instructores, ya que en la formación inicial no se les enseña cómo realizar una planeación didáctica y deben acudir a la improvisación y cambio de estrategias, constantemente.

Asimismo, dos de los instructores coincidieron en que tomaban mucho en cuenta la secuencia de temas, pues intentaban que cada día se tuviera la presencia de

una retroalimentación de conocimientos, mismos que debían ser de ayuda para recuperar lo visto en clases pasadas. La instructora MG afirmó que “(...) yo lo que hago es para atrás, antes de ver esto ¿qué vimos?” (E: 18 de mayo, 2017)

De igual manera, los instructores afirmaron que fomentaban el trabajo colaborativo, mismo que está planteado en el nuevo modelo ABCD. El instructor NR afirmó que: “como primer instancia iniciamos el día con una actividad de bienvenida, la actividad consiste en reforzamiento en cuestión de primaria a la escritura y lectura, haciendo la lectura o regalo de lectura de algún libro de texto o de algún cuento y entregar una silueta o un dibujo relacionado con la lectura y atrás escriben ya sea unos verbos o cosas relacionadas con español” (E: 18 de mayo, 2017), Por su parte el instructor NX complementaba: “Como dice mi compañero, posteriormente esas siluetas se pegan en las paredes y, con el tiempo nos ayudan a que los niños formen sus propias historias ya sea con sus propios dibujos o con los del compañero” (E: 18 de mayo, 2017). Concluían que el trabajo colaborativo se veía reflejado en trabajar para que sus productos pudieran ser utilizados por otros y a la vez el alumno entendiera que hacía un dibujo, una imagen, una silueta y que podía existir diversidad de interpretaciones y que, eso a su vez, haría más enriquecedor el trabajar en equipos, llegando a entender que nadie vale menos sino que entre todos se podían apoyar y que no existiera un yo sin un tú o un ellos.

Es importante señalar que este aspecto sobresale en las planeaciones de los instructores, pues al ser una aula multigrado se emplea un trabajo en equipos con integrantes de distintas edades, esto con la finalidad de que exista una tutoría entre iguales, pues ayuda al trabajo del instructor en los momentos de tiempo libre o, asimismo, que ese tiempo pueda aprovecharlo el instructor para hacer otra actividad, por ejemplo, ayudar al niño al cual no le ha quedado claro el tema. Es decir, que en la práctica docente de estos instructores se cumple con el planteamiento de Eduardo Weiss (2000) que afirma que hay distintas formas de abordar una clase en aula multigrado y, considera que una de ellas es el hacer uso de materiales de autoaprendizaje, mismos que se utilizan, principalmente,

como herramienta para los tiempos libres, es decir, durante la atención por grado y la espera de los demás.

Cuando se les interrogó en torno al material que utilizaban, los instructores mencionaron y coincidieron en que todas las comunidades carecían de material pedagógico, Teóricamente CONAFE manda material cada semestre a cada una de las comunidades, con la finalidad de que no se les pida nada de material a los niños, pues los municipios del Valle de México están considerados como una zona con alto índice de marginalidad. Los materiales empleados no son sofisticados, por ejemplo el instructor PK afirmó que se utilizan “papel bond, cartulinas, plumones, gises...” (E: 18 de mayo, 2017), mientras que la instructora FL argumentaba que “nos apoyamos mucho en los libros de texto para la búsqueda de información y, algunos compañeros que tienen recursos de luz e internet en su comunidad llevan sus computadores”, idea que complementó el instructor PJ al señalar que “y en unos salones hay cañón” (E: 18 de mayo, 2017).

En consecuencia, dentro de las necesidades de formación inicial se debería considerar una enseñanza más coherente de cómo hacer útiles los materiales con que se dispone en las aulas multigrado, por ejemplo en relación con los libros de textos cómo ser más eficaces en la búsqueda de la información, ya que como se observó en la formación permanente y dentro del aula, a los instructores les costaba mucho trabajo buscar información acertada a los temas que se trabajarían y, que a su vez fueran acordes al grado de UAA de cada niño.

Pero, a su vez a estos materiales se les anexaban los materiales naturales, pues como viven rodeados de la naturaleza para los niños era más atractivo contar con piedras u hojas que con los dedos de la mano, por ejemplo, tal como se observó en las aulas multigrado. Estos, a su vez, son muchísimo más atractivos para los niños de primero y segundo año de primaria, aunque no se deslindan los de grados mayores, pues llegaba a ser muy divertido poder hacer experimentos de física o química y, que los mismos pudieran ser enseñados por ellos a los más pequeños e incluso a su comunidad o familia.

Asimismo, el instructor NR mencionó un ejemplo de trabajo con recursos naturales que él realizó en comunidad “ahora que fue lo de la primavera en la comunidad

hicimos adobes y con asadores hicimos un huertito ecológico, fue tierra y agua” (E: 18 de mayo, 2017), por su parte el instructor SO comentaba que “utilizamos hojas, piedras pero también depende mucho de en qué condiciones se encuentre la comunidad y saber si se utilizan más los recursos naturales ya que sus pensamiento es más a la conservación” (E: 18 de mayo, 2017), pero concluyó el instructor PK “cuando vemos temas de ciencias naturales pues trabajamos la apreciación de los recursos, en algunos experimentos, por ejemplo” (E: 18 de mayo, 2017). Es decir, que esta experiencia de algunos instructores debiera ser potenciada en la formación de otros instructores.



Imagen 3.2: Trabajo con niños de preescolar, enseñando a contar.(2017).

En el trabajo en aula se puede notar que una de las necesidades pedagógicas a atender es la planeación didáctica de clase multigrado. Es decir, trabajar el tema desde la formación inicial, ya que muchos de los instructores llegan al aula sin saber cómo llevar a cabo una planeación o el cómo diseñarla o rediseñar, es su defecto.

Lo anterior repercute en los lapsos de tiempo no utilizados, ya que al tener diversidad de grados en el aula les es difícil atender a cada uno para la explicación de todos los temas, por lo cual recaen en un uso excesivo de tutoría entre pares. Asimismo, una necesidad pedagógica es la falta de recursos y herramientas didácticas que ayuden a los instructores a mejorar su presencia en aula, tanto a la explicación de temas como a dirigirse a cada grado escolar.

A continuación se presenta una subcategoría de análisis que retroalimenta a las necesidades pedagógicas descritas con anterioridad.

CONTROL DE GRUPO

Una de las complicaciones de trabajar con aula multigrado es la complejidad que representa lograr un adecuado control de grupo, pues como se sabe se trabaja con diferentes niveles cognitivos. Según la teoría piagetana, se ven inmersos en el aula niños en etapa de operaciones concretas, es decir, niños de los 7 a los 12 años de edad, que abarca de 2° grado a 6°, aproximadamente, sin contar los niños que se han atrasado en sus estudios por distintas razones y, que ya se encuentran en la etapa de las operaciones formales. En otras palabras, en el aula multigrado coinciden los niños de más de 12 años que aún cursan 6° año y, los más pequeños, los de primer año escolar que aún se encuentran en la etapa preoperacional (Piaget, 1991).

Ante tal problemática, teóricamente los instructores deben de trabajar con niños ubicados en tres etapas de desarrollo cognitivo, por lo que se recomienda fomentar el trabajo cooperativo y colaborativo, así como la tutoría entre pares como mecanismos que permitan atender a la diversidad del aula. Estos además son ejes pedagógicos del Nuevo Modelo, lo interesante es descubrir qué tan capaces son los instructores habilitados para llevarlos a cabo dentro del aula.

Desde la visión de los instructores existen diferentes respuestas, pero semejantes entre sí. Dos de los sujetos investigados coincidieron en que preferían que se organizara el grupo por grados escolares, en vez de por elección de los alumnos. Pero los demás comentaron otras formas de organización del grupo, por ejemplo la instructora MG opinó que “hay una forma de organizar a los niños en cuanto a ubicación, una estrategia buena es sentar a un niño con más conocimiento con un niño que tiene más rezago educativo, es una técnica básica que yo he implementado y me ha funcionado” (E: 18 de mayo, 2017), por su parte, la instructora FL comentó: “yo me he percatado de que cuando llegamos a subestimar a los alumnos te pueden llegar a sorprender, yo una vez aplique una técnica donde junte en un espacio a puros niños, los más desastrosos, y del otro lado los más aplicados, les puse la misma actividad y pues yo les decía que los

niños de la esquina iban a perder porque eran los más desastrosos y fueron los primeros en terminar, es muy importante cómo sentar a los niños y subestimar a los alumnos te pueden dar resultados muy favorables” (E: 18 de mayo, 2017).

Mientras que otros preferían el acomodo de alumnos por grados intercalados, es decir, combinaban grados: uno de primero, uno de segundo, etc., pues argumentaron que eso ayudaba a que existiera una mejor tutoría de pares, pues los niños más pequeños se veían con más confianza de preguntarle a los más grandes o, de manera contraria los más grandes reafirmaban los conocimientos básicos al observar a los menores. El instructor NR señaló que “incluso los niños ya ni se paran a preguntar al docente, sino que agarran y le preguntan al de al lado o al de enfrente y sólo preguntan si no les quedó claro o sus compañeros no saben” (E: 18 de mayo, 2017).

Por otra parte, en torno al control de conductas por parte de los alumnos dentro del aula mencionaron que “hay estrategias, obviamente hay chicos que siempre te van a dar más lata que otros y que no entienden con una llamada de atención o alzar un poco tu voz, incluso ni a sus mamás las obedecen así” (E: 18 de mayo, 2017), por su parte la instructora FL admitió que “yo si he dejado acaparado a un niño en el rincón incluso si he sacado a niños del salón” (E: 18 de mayo, 2017), concluyendo su participación el instructor SO consideraba “que a veces los castigos llegan a ser buenos en algunos casos, ya que hay niños que no obedecen con nada” (E: 18 de mayo, 2017).

Por su parte la instructora MG mencionó que: “en mi caso siempre he sido muy especial con los niños porque siempre he dicho que si pueden cambiar desde ahorita es mejor porque ya cuando crecen es difícil, entonces mi manera de controlarlos es a partir de hablar con ellos ya que si veo que los niños están distrayéndose los sacó a hacer una dinámica o a jugar (...), al sacarlos a jugar como que se reactivan y regresan ya hasta con ánimos y sonrientes y si alzo la voz porque tengo un alumno que con nada obedece y con él agarró y lo abrazo y hasta que lloré y saque su coraje” (E: 18 de mayo, 2017).

En conclusión, se puede afirmar que en la formación inicial habría que considerar la carencia que evidencian los instructores en torno a las técnicas de control de

grupo, comunicación afectiva y de estrategias que ayuden a la convivencia y trabajo colaborativo entre los alumnos.

ESTÍMULO ECONÓMICO

El CONAFE señala que el “estímulo económico” que se les da a los instructores debe ser considerado como una gratificación que se les asigna por prestar su labor a la comunidad, pues dicho estímulo es de aproximadamente \$2,400 mensuales para nivel primaria y de \$4,200 para nivel secundaria (Dato recabado de <https://www.indeed.com.mx/cmp/Conafe/salaries> y, del testimonio de un instructor de secundaria durante la Ob1. 18 de mayo, 2017). Estímulo realmente mínimo, si se contempla que hacen la misma labor que un docente normalista o cualquier profesor de primaria, pues dan una enseñanza y tienen el deber de acompañar a los niños durante toda su formación académica en todo un ciclo escolar.

A ese estímulo se suma la beca que se les asigna al término del servicio a comunidad para continuar sus estudios. La beca, que asciende a \$1.000 mensuales, abarca el nivel medio superior y el superior según el grado de estudios con el que cuente el instructor, dicha beca se asigna dependiendo los años que estuvieron en servicio, por ejemplo si se mantuvieron un año en comunidad se les asigna dos años de beca y, si fueron dos años se les asigna tres años de beca educativa (Recabado de <http://elheraldoslp.com.mx/2016/09/27/busca-conafe-que-se-incrementen-estimulos-a-lideres-educativos/>).

A pesar de lo limitado que resultan estos estímulos, los instructores hicieron referencia a que la beca era uno de los motivos que les motivaba a seguir estando en comunidad, pues como comentó el instructor NR: “yo cuando entre a CONAFE empecé a ver todos los problemas que enfrenta el magisterio en Michoacán y Guerrero y pues la beca se me hizo atractiva para superarme viendo eso que pasa en la sociedad” (E: 18 de mayo, 2017). Pero también reconocieron que existe un lazo afectivo y de compromiso con las comunidades que los motiva a mantenerse en ellas. Sus respuestas fueron emotivas e incluso a alguno se le quebró la voz, el instructor SO dijo “sigo en comunidad porque los niños me demuestran mucho amor” (E: 18 de mayo, 2017), mientras que FR “considero que puedo transmitir

cosas a los niños de comunidad ya que lo necesitan” (E: 18 de mayo, 2017); mismas que pueden interpretarse con un simple “Amor al arte, amor a enseñar”, como afirmo MG (E: 18 de mayo, 2017).

Mencionaron con insistencia que lo que los mantenía frente al aula eran los niños, las personas de cada comunidad, pues apreciaban con vehemencia que les dijeran un “gracias profesor”, e incluso la instructora FL, con sentimientos encontrados recordó su primer día en aula y comentó; “sentí muy bonito cuando los niños al final de la clase me dijeron gracias maestra” (E: 18 de mayo, 2017).

Además existen otro tipo de estímulos económicos que aparecen de manera coyuntural asociados a tareas de promoción político-social. Por ejemplo, en relación con un video de la Revista Proceso (<http://www.proceso.com.mx/484840/alistan-operacion-apapacho-asegurar-miles-votos-a-del-mazo>), en el que el delegado estatal de CONAFE en el Estado de México argumentaba que “los LEC (instructores) tienen dos trabajos, el primero es dar clase y el segundo ser protagonismo político” (instructor NX, E: 18 de mayo, 2017), el instructor SO explícito que “según el artículo el trabajo dos lo llamaba (...el delegado...) ser promotor-, ¿En qué consistía?, consistía en que como instructor nos lleváramos unas hojitas, crearás vínculos de confianza con los padres de familia, anotar datos que son personales en una lista, claves de credencial de elector y a cambio de eso recibías un apapacho que consistía en un estímulo de \$500, en el artículo incluso se llamó el operativo apapacho” (E: 18 de mayo, 2017). Pero la instructora MG aclaró que eso sólo era el primer paso, el segundo paso consistía en “comprometer a padres de familia para que su voto ya fuera por ese partido político (PRI). En ese operativo participamos instructores, asistentes educativos, asesores pedagógicos junto con los coordinares que fueron llamados a una reunión aquí por el estado” (E: 18 de mayo, 2017).

En relación con estas tareas de promoción, los instructores demostraron su desilusión del sistema de CONAFE, pues se daban cuenta que existía confusión con los principios que supuestamente tiene CONAFE como valores, educación, responsabilidad..., por lo que consideraron que todo se llega a corromper cuando les solicitan que realicen este tipo de actividades, pues como mencionó el

instructor PJ: “sentí una gran desilusión de que CONAFE se preste a este tipo de acciones, creo no son los medios para realizar estas malas jugadas y menos que nos utilicen para ellas” (E: 18 de mayo, 2017). Incluso un instructor confesó que, “yo mentí en ese operativo y puse datos falsos y sólo me quedaba alzar la voz, hacer a los niños consciente diciendo que ningún apoyo de \$200 vale su vida” (instructor NX, E: 18 de mayo, 2017).

Con base en estos testimonios, se remarca la necesidad de superar una deficiencia en las tareas de formación, ya que es necesario que se estimule el que los futuros instructores se sientan partícipes de la actividad educativa como profesionales del área, es decir, que la motivación se centre en que su desempeño docente sea más fructífero y, no sólo gire en torno a los estímulos económicos, como la beca de estudios.

Asimismo, se debe dar a conocer a los instructores que no deben ser títeres de campañas políticas, aunque su situación económica los haga vulnerables a aceptar propuestas como el “operativo apapacho” y, reforzar los principios y valores con los que se rige el sistema de CONAFE.

MODELO ABCD

En 2016, el CONAFE puso en marcha un nuevo modelo pedagógico al cual denomina “ABCD” (Aprendizajes Basados en la Comunicación y el Diálogo) a partir de la intervención de la SEP y el mismo Consejo Nacional de Fomento Educativo. Como ya se mencionó en el capítulo 2 de esta investigación, un antecedente nacional del Nuevo Modelo Educativo fue la reforma educativa, planteada en 2012 por el presidente Enrique Peña Nieto y, por el Foro Internacional sobre Educación, convocado por la UNESCO, la UNCEF, el Banco Mundial, el UNFPA, el PNUD, ONU Mujeres y el ACNUR, que se llevó a cabo en Incheón, República de Corea (CONAFE, 2016). Tuvo la finalidad de que países tercermundistas, principalmente, se sentarán a la mesa a dialogar las necesidades formativas y educativas que se tenían en cada zona rural, en referencia con la educación básica de cada uno de los países.

En dicho modelo se plantea el incremento de la calidad educativa en el medio rural. Visualiza a la calidad como un concepto que aspira a que la educación de

zonas rurales llegue al mismo nivel que la de las zonas urbanas, aun sabiendo que las formaciones de los profesores que atienden a estas zonas y sus condiciones son extremadamente opuestas. Pues, como sostiene la teoría e incluso el INEE (Instituto Nacional de la Evaluación Educativa) existe una heterogeneidad de formaciones docentes, incluso en las zonas urbanas. Existen en ellas los docentes normalistas, los universitarios y los que accedieron a la plaza y debían aprovechar el trabajo, sin contar con formación pedagógica.

En contraparte en las zonas rurales en su mayoría son docentes habilitados, es decir, aquellos que sólo cuentan con escasas semanas de formación para la inducción a la práctica dentro del aula.

Los instructores coincidieron en que la calidad desde esa perspectiva, no puede ser alcanzada, pues como se mencionó insistentemente en los distintos lugares no se tenían las mismas condiciones de vida, físicas, económicas, laborales e incluso de infraestructura. Como se reiteró en las entrevistas existían diferentes materiales de construcción y tipos de habilitación en las escuelas: “una casa prestada” en el caso de las instructoras MG y FL, “concreto” en el del instructor NR, “una escuela tiene tres salones de concreto y uno de madera” en el de los instructores NX y SO, una “escuela adaptada en un camper” en el del instructor PJ y una “escuela de adobe y techada de lámina” en el del instructor PK (E: 18 de mayo, 2017). Con base en lo anterior el instructor NR afirmaba que “se debe tomar en cuenta las características de las comunidades y más que nada las que están conurbadas al Distrito Federal” (E: 18 de mayo, 2017), ya que la conducta de los niños cambia de una zona dependiendo de la infraestructura y el contorno que rodea la escuela.

En conclusión, una de las deficiencias que se detectó en el modelo educativo es que no está diseñado con la idea de adaptarse a las distintas condiciones de las comunidades, en un contexto en el que las que más sobresalen son las rurales con bajo índice económico.

Regresando al concepto calidad, el instructor PK afirmó que “para que exista una calidad considero se debe empezar a evaluar tanto a capacitadores como a instructores y de esa manera elevar la calidad por comunidad, brindando mayores

condiciones a cada una o a cada niño” (E: 18 de mayo, 2017). Esto lograría que tanto instructores como capacitadores estuviesen en actualización constante. Asimismo, el capacitador podría brindar mejor enseñanza e, incluso, conocimiento a los instructores.

De igual manera, se interrogó a los instructores en referencia con los exámenes evaluativos que realiza la SEP a los profesores de escuelas regulares y que impacto tendrían en los instructores si CONAFE les aplicará exámenes evaluativos del mismo tipo. Varios respondieron que posiblemente serían efectivos esos exámenes. Como afirmó la instructora MG: “los exámenes ayudarían a la elevación del nivel de conocimientos de nosotros, considerando el hecho de que un examen de conocimientos básicos para nuestro ingreso, que en realidad abarca información de identidad institucional como mi compañero NR informó hace unos minutos no es suficiente e incluso resulta irrelevante” (E: 18 de mayo, 2017). Asimismo, concluyó el instructor SO “considero que serviría para que nosotros nos sintamos más comprometidos con nuestra formación y no lleguemos a desertar a mitad de ciclo” (E: 18 de mayo, 2017), puesto que existe un índice alto de deserción de instructores por falta de motivación institucional, emocional y económica.

En síntesis, la meta de mejorar la calidad educativa de aulas multigrado de CONAFE puede ser alcanzada, siempre y cuando se tenga un diagnóstico previo en cada una de las comunidades o mínimo por municipio, para que esto a su vez sirva para que se detecten las reales necesidades, como las identificadas en la formación inicial de instructores que se abarca en este estudio y, a partir de ahí se empiece con el trabajo necesario para su mejora y, a su vez, una adaptación coherente con lo que rige el modelo ABCD. Dichas deficiencias serán desarrolladas en la parte final de este capítulo.

Por otro lado, el modelo educativo ABCD se plantea el uso de las Unidades de Aprendizaje Autónomo (las UAA, mencionadas anteriormente), a partir de seis campos formativos, como se menciona en el “Marco Curricular de la Educación Comunitaria. Lenguaje y comunicación

1. Pensamiento matemático

2. Exploración y comprensión del medio natural y social
3. Exploración y comprensión del medio natural
4. Exploración y comprensión del medio social
5. Participación en comunidad (modelo ABCD, 2016)

Campos formativos que ya fueron desarrollados con mayor amplitud en el capítulo 1 de esta investigación.

El instructor PJ ejemplificó el trabajo de una de las unidades de la siguiente manera:

“Nos marcan una unidad de matemáticas, supongamos ubicación espacial, pero incluso la unidad te marca plano y cosas muy elevadas, entonces muchas veces el niño no sabe sumar ni restar y te debes de atrasar muchísimo para que lleguen a entender y comprender este tema que tú vas a trabajar, entonces muchas veces no se logra tocar el tema principal de la unidad porque te das cuenta que el niño carece de muchos conocimientos que en la unidad se están tomando en cuenta (...se asume...) que ya los conoce pero no es así, los niños tienen mucho rezago” (E: 18 de mayo, 2017). Experiencia que compartió la instructora MG, ya que comentó que “durante las sesiones de reuniones mensuales se trabajan como los instructores sabemos, pero ya en comunidad las tenemos que rebajar al nivel de los niños” (E: 18 de mayo, 2017).

Además, el instructor PK explicitó que otra función de las UAA es que en ellas se deben interrelacionar conocimientos de distintas áreas, por lo que afirmó que “debemos vincular, por ejemplo si estamos trabajando ciencias naturales se debe de ver la manera de cómo trabajar lenguaje y comunicación para no descuidar ese campo también” (E: 18 de mayo, 2017). Es decir, los instructores deben desarrollar habilidades de enlace de temas de distintos campos formativos de manera coherente.

Esto último es una necesidad formativa, que no es estimulada ni trabajada durante las dos formaciones más que tiene el instructor, pues como se observó durante las sesiones de formación permanente las UAA se trabajan de manera individual y en ningún momento el capacitador, asistente educativo o API pregunta el cómo o con

qué otra materia podría unirse el tema. Lo anterior recae en la interrogante ¿Cómo le enseño al futuro instructor el nuevo modelo educativo y el cómo enseñar a partir de él?. Sobre todo si se considera que esos instructores han sido educados mediante un sistema totalmente diferente en el que la libertad y la autonomía de búsqueda de información no existía. Asimismo, es necesario pensar el cómo capacitar al futuro instructor mediante técnicas, habilidades e incluso escuelas pedagógicas para que puedan llevar a cabo el nuevo modelo educativo en cada aula multigrado, sin que afecte el contexto, es decir, su infraestructura, condición económica o los recursos educativos. Como mencionó el instructor NR “resulta curioso, ya que cuando revisamos a profundidad lo que propone el modelo ABCD pues te das cuenta que no está nada mal, que realmente los planteamientos y lo que dice suena bien, apela a una pedagogía libertaria, trae cita (... no recordaba el nombre, el entrevistador lo menciona...) de Paulo Freire dentro de la explicación, pero ya cuando estás en la práctica te das cuenta que no es posible” (E: 18 de mayo, 2017).

Aunado a lo anterior, el instructor NR mencionó que “yo he percibido en las dos comunidades que he estado que los niños están acostumbrados a mecanizar las cosas y no a analizar lo que están haciendo, por ejemplo se les dice cópiame este texto pero no entienden absolutamente nada de lo qué están escribiendo, lo pueden leer incluso en voz alta, pero no logran entender por lo mismo de que ellos tienen esa lógica de estar repitiendo” (E: 18 de mayo, 2017). Es decir, que en la operación no se logra el objetivo de generar un proceso de enseñanza aprendizaje comprensivo y analítico.

Asimismo, la instructora FL reconoció que, en su opinión, los mismos instructores muchas veces dificultan que se logren los objetivos del modelo, ya que si ven que los niños no pueden resolver algún ejercicio les dan la respuesta. A ello se suma el hecho de que muchos padres de familia no les prestan atención a sus hijos y eso dificulta que se cumpla el objetivo de Aprendizaje Autónomo (E: 18 de mayo, 2017).

En conclusión, a partir de lo anterior se puede inferir en que una necesidad curricular y a la vez formativa del proceso de capacitación para el nuevo modelo

educativo es que la formación inicial de instructores debe diseñarse a partir del modelo pedagógico que la misma plantea, a partir de una autonomía de aprendizaje y búsqueda de información, así como la aplicación de un constructivismo ausbeliano que ponga en práctica la comunicación, colaboración y cooperación entre instructores, capacitadores, API, asistente educativo con los alumnos y comunidad, y que, a su vez, se vaya eliminando un modelo educativo tradicionalista que no refuerza en lo absoluto lo que se plantea en el nuevo modelo ABCD de CONAFE. Es que con anterioridad debió llevarse a cabo una preparación educativa totalmente nueva a la que, tanto instructores como padres de familia, estaban acostumbrados puesto que con base en ella habían sido educados.

COMUNICACIÓN Y DIÁLOGO

Los instructores concordaron en que la comunicación y el diálogo se llevan a cabo de manera constante en las aulas multigrado, pues los niños deben utilizarlos a diario para que logren entenderse con los otros, ya sea con el profesor o con los compañeros. Esto a su vez, les ayudaba en la aclaración de dudas, es decir, a desarrollar un trabajo colaborativo dentro del aula multigrado, pues como mencionaba la instructora FL ese era un elemento enriquecedor del trabajo en el aula multigrado: “algo rico en nuestras aulas es que muchos de los alumnos son hermanos o primos entre ellos y eso a nosotros nos ayuda para apoyarnos en la comunicación y convivencia entre los alumnos y a su vez lograr la tutoría entre pares” (E: 18 de mayo, 2017).

A pesar de lo anterior, mencionaron que a su vez era difícil lograrlo, pues existía el problema de que al inicio del curso no se llevaban bien todos y era entonces el momento en el que el instructor intervenía por medio de contenidos actitudinales para cambiar esas conductas, incrementando técnicas como “juegos, trabajos en parejas, que no sean familiares, trabajos en equipos” (E: 18 de mayo, 2017), y de esa manera lograr un ambiente agradable y pacífico dentro y fuera del aula, pues al ser comunidades con poca población estaban en constante interacción.

Este mismo principio se observaba claramente en las reuniones mensuales que tienen capacitadores con instructores, pues entre todos se ayudaban y dialogaban

las problemáticas que existían en las comunidades para buscar soluciones en conjunto, y al mismo tiempo afirmaron, que debían estimularse entre ellos con este principio para que pudieran transferirlo a sus alumnos.

Los instructores coincidieron en que estos principios se expresaban en todos los grupos, siendo entonces una tarea fundamental fomentar esta actividad dentro del aula multigrado con todos los alumnos, en especial con aquellos que entraban con actitud apática hacia el trabajo en grupo y colectivo. Sin embargo, no en todos los casos se lograba, por ejemplo el caso del instructor NR quien fue cambiado de comunidad por causa de un niño que no hacía las tareas, no trabajaba en clase y constantemente provocaba a sus demás compañeros al desorden, lo que obstaculizaba el trabajo en conjunto y el aprendizaje en el grupo (E: 18 de mayo, 2017).

La comunicación y el diálogo eran fomentados a partir de la reflexión, es decir, haciendo pensar a los alumnos en que todos iban a necesitar de los otros en determinado momento, ya sea para una tarea escolar o de la comunidad. Por esta misma razón se procuraba que todos convivieran con todos, desde el más pequeño al más grande.

Los instructores reflexionaron y argumentaron que la comunicación que existía entre las figuras educativas de CONAFE era muy buena pues hasta ese momento no había existido un problema entre ellos que fuera originado por falta de comunicación. Si llegasen a existir malos entendidos, por ejemplo, porque el asesor les dijo algo y el capacitador cambió la información, se resolvería entre todos y frente al grupo de formación permanente, como el cambio constante de la forma de evaluar, durante la sesión observada.

Con base en el análisis anterior se pudieron detectar algunos puntos de mejora en los instructores de educación básica primaria del CONAFE, mismos que pueden ser atendidos desde la formación inicial, ya que muchos de ellos no son atendidos en su totalidad durante el ciclo escolar. Estos puntos de mejora se explicitan a continuación.

2- Puntos de mejora detectados en la formación de instructores.

Los instructores de CONAFE asisten a una capacitación de formación inicial, conformada por seis semanas, aproximadamente, dividida en seis módulos que debieran abarcar desde la introducción de lo qué es la educación rural y el contexto atendido por CONAFE hasta la revisión de talleres de salud, lectura y matemáticas, como se planteaba en el *Manual de la Instructora y el Instructor Comunitario* en 2006, sin embargo con la adopción del modelo ABCD en 2016 la formación inicial de instructores sufrió modificaciones curriculares, mismas que no han sido atendidas en su plenitud, como evidenció el estudio de campo realizado para esta investigación que abarcó la primer generación de instructores que trabajaban el nuevo modelo. Se declaraba que, aproximadamente, dos semanas de la capacitación fueron, prácticamente, pérdidas gracias a las incomprensiones por parte de los capacitadores hacia la nueva forma de trabajo que se debía realizar en aula.

Los capacitadores no tenían el conocimiento pedagógico y metodológico necesario para ser guías en la formación de los futuros instructores que trabajarían el nuevo modelo ABCD, tanto en aulas graduadas como en multigrado. A partir del análisis de observaciones y entrevistas en el Valle de México con instructores de nivel primaria, se pudo notar que existen deficiencias que repercuten en el desempeño y labor del instructor durante el ciclo escolar y que estas pueden transformarse en puntos de mejora para ser trabajados a partir de adecuaciones curriculares en la formación inicial de los instructores CONAFE.

Entre las deficiencias detectadas se encuentra, en primer lugar, la falta de conocimientos disciplinarios y pedagógicos de los instructores desde el ingreso al aula, debido a que no se toman en cuenta los requisitos esenciales para el ingreso, como el manejo de conocimientos básicos de primaria y secundaria, así como el control de grupo. Aunado a ello se tiene como problemática la existencia de instructores en aula que nunca tomaron un curso de formación, es decir, que sólo fueron asistidos en dos sesiones intensas de formación, por parte de un capacitador.

Asimismo, se pudo detectar que una de las deficiencias es que no todos los instructores tienen la misma asistencia pedagógica para su desarrollo docente en comunidad, ya que algunas de las aulas otorgadas para la capacitación son atendidas por capacitadores, por asistentes educativos o por asesores pedagógicos itinerantes, es decir, por tres perfiles profesionales distintos, lo que genera disparidad en el apoyo pedagógico que recibe el instructor.

Existe una problemática y, a su vez deficiencia, en la capacitación de instructores, ya que no existe una explicación clara sobre cómo debía realizarse en sí el trabajo dentro del aula a partir de los parámetros establecidos en el nuevo modelo educativo ABCD y, por tal motivo, no existía una coherencia entre las explicaciones de las distintas figuras educativas que estaban encargadas de la formación inicial y de la operación de las primeras reuniones del ciclo escolar.

Otra de las deficiencias detectadas es el inadecuado manejo de grupo y de temas por trabajar durante el ciclo escolar, ya que todos los temas son trabajados en todos los grados y sólo cambia el nivel de profundidad que se desea lograr en el tema por enseñar. Deficiencia que no es atendida en la formación inicial, ya que no se les explica a los futuros instructores, por ejemplo, el nivel cognitivo en que se encuentran los alumnos en determinado grado y de qué manera se puede trabajar con cada uno ellos. Para los instructores es difícil detectar de qué manera trabajar con cada grado, lo que ocasiona que al ser evaluados por los capacitadores les dicen “esto es muy difícil para esa edad o muy sencillo”; además, los capacitadores demuestran desinterés por explicar y ser puntuales en el cómo trabajar en aula con determinadas edades.

De igual manera, al hablar de control de grupo en aula multigrado los instructores no distinguen en cómo acomodar a los distintos grados dentro del aula para estimular la tutoría entre pares sino que es un hecho que descubren a través de la práctica, es decir, mediante actividades de ensayo-error. Así mismo, los instructores carecen de técnicas pedagógicas para coordinar los temas de cada uno de los campos a los distintos grados inscritos en el aula, pues no programan el tiempo adecuado para cada grado. Pocos son los instructores que a partir de la práctica han consolidado el trabajo por tiempo para cada grado. Por lo que es

necesario reforzar el trabajo de tiempo y coordinación de temas por grado desde la formación inicial, describiendo técnicas pedagógicas que ayuden al desempeño de control de grupo y el trabajo en el mismo. Aunado al control y acomodo del grupo en aula multigrado, existe la deficiencia de reforzar la convivencia y el trabajo colaborativo entre los alumnos, pues existen distintos casos, como por ejemplo, que los alumnos más pequeños no se adecúan con los más grandes o viceversa, siendo indispensable proveer a los instructores de técnicas de convivencia, colaboración, cooperación y comunicación afectiva que, a su vez, refuercen los enfoques pedagógicos del nuevo modelo ABCD.

Además, de que los instructores carecen de técnicas de enseñanza-aprendizaje, principalmente para los primeros grados, que les permitan lograr un aprendizaje de calidad. Así mismo, los instructores no tienen conocimiento de didácticas que puedan ser útiles para el manejo y control de grupo, ellos sólo improvisan y lo que les funciona lo aplican casi a diario.

Los instructores carecen, también, de un conocimiento especializado que les permita dar atención a alumnos con necesidades educativas especiales y no saben cómo trabajar con ellos dentro del aula y en los días de exámenes, pues en ningún momento se impartió un tema referente a las necesidades educativas especiales durante la capacitación inicial. A su vez, los capacitadores no muestran interés por remontar esta deficiencia ya que no poseen los conocimientos necesarios para hacerlo. Necesidad de formación inicial que debe ser atendida para responder de manera eficiente a las demandas educativas del nuevo modelo educativo ya que propone la inclusión educativa en las aulas de todas las comunidades atendidas por CONAFE, para que ningún niño se quede sin educación.

De igual manera, existe la problemática de que al instructor se le exige saber de muchos temas, pero no le da las herramientas suficientes para poder llegar a ese conocimiento. Pues, como se observó durante las sesiones de formación permanente (Ob1: 18 de mayo, 2017 y Ob2: 19 de mayo, 2017) carecen de técnicas de búsqueda de información de los temas por impartir, lo cual no favorece la motivación de alumnos y la creación del aprendizaje autónomo que plantea el

nuevo modelo ABCD. En primera instancia es necesario crear una educación constructivista la cual suprima la educación tradicionalista con la que han sido educados instructores y capacitadores.

En relación con las necesidades de formación inicial, se debe brindar una enseñanza más coherente de cómo hacer útiles los materiales con los que se dispone en las aulas multigrado, por ejemplo cómo hacer los libros de textos más eficaces en la búsqueda de la información, ya que a los instructores les cuesta mucho trabajo buscar información acertada de los temas que se ven y, que a su vez sean acordes al grado de UAA y campo formativo de cada niño.

Asimismo, los instructores carecen de recursos explicativos y de conocimientos disciplinarios que les sean de utilidad durante su práctica docente. Un aspecto destacable es que los instructores no tienen una práctica, prueba, del trabajo que realizarán en aulas graduadas o multigrado. Es decir, los alumnos son mandados al campo sin haber tenido un acercamiento vivencial, el cual les brindará una mínima experiencia para desarrollar la habilidad de estar frente a grupo. De igual manera, en la formación inicial no se brindan sesiones de cómo dirigirse a la comunidad o a los alumnos de manera adecuada y profesional, siendo que los instructores vivirán en la comunidad de lunes a viernes sin disponibilidad de salir a algún otro lado. La falta de sesiones comunicativas provoca que entre los instructores, comunidad y alumnos se generen problemáticas que afectan la permanencia del instructor en la comunidad. Por tal motivo, una necesidad formativa es brindar herramientas de comunicación y conocimiento del contexto en el que el instructor va a trabajar y convivir durante días completos, de igual manera, se debe trabajar que el instructor se sienta participe de la actividad educativa en las comunidades y, dejar en segundo plano el atractivo que representa para el instructor el estímulo económico que le brinda CONAFE.

Asimismo, una de las necesidades pedagógicas es que los instructores carecen de conocimiento sobre programación y planeación de clases, pues ya han sido diseñadas por la SEP o CONAFE y el instructor sólo debe desarrollarla en el aula. Pero la planeación no es *ad hoc* al contexto de algunas comunidades, por tal motivo, el instructor recurre a la improvisación de actividades y hace uso de las

técnicas que le han sido útiles constantemente. En contraparte, el instructor debe tener el conocimiento pedagógico para crear sus propias planeaciones didácticas a partir de la comunidad en la cual trabaja sin desatender los ejes pedagógicos y demandas educativas que se plantean en el modelo educativo ABCD. Aunado a ello, el instructor debe tener conocimiento de cómo crear puentes cognitivos que tomen en cuenta lo que los alumnos ya saben con lo que pueden llegar a aprender y, de esa manera poder responder a los reportes de aprendizaje y tutoría que deben entregarse en cada reunión mensual como evidencia de trabajo para que, a su vez, ayuden a los instructores a generar mejores enseñanzas y aprendizajes en los alumnos.

De igual manera, el instructor tiene deficiencias de comprensión lectora y debe ser reforzada, ya que es de las principales herramientas de trabajo dentro de cualquier aula educativa y es indispensable para el trabajo de cualquier campo formativo. Por tal motivo, es indispensable crear sesiones de comprensión lectora con distintos textos en diferentes temas, que a su vez, ayuden al reforzamiento de los temas que competen a los demás campos formativos.

Por lo tanto, las necesidades educativas – pedagógicas parten de un desconocimiento del contexto del aula multigrado, ya que no tiene las herramientas necesarias para dirigirse ante grupo, es decir, carece de conocimiento docente, así como de técnicas de enseñanza-aprendizaje que coadyuven al reforzamiento de temas de los campos formativos. Aunado a esta necesidad se encuentra el inadecuado manejo de grupo, pues el instructor no tiene las herramientas necesarias para dirigir a un grupo, así como la comunicación efectiva en aula y comunidad. Por lo tanto, es necesario el reforzamiento de enseñanza de control de grupo y de enseñanza – aprendizaje.

De igual forma, el instructor desconoce el diseño de programación y planeación de clase, por lo cual se refleja un inadecuado uso del tiempo y espacio del aula en una clase multigrado. Por lo tanto, es necesario proveer al instructor de conocimiento de lo qué es una planeación didáctica que coadyuve al tiempo y espacio del aula, así como la creación de puentes cognitivos en el aprendizaje del

alumno y a la profundidad que debe darse en los temas de los campos formativos según el grado y nivel cognitivo del alumno.

Asimismo, se tiene la necesidad pedagógica de técnicas de búsqueda de información por parte del instructor para la enseñanza de los temas curriculares de los campos formativos, ya que la comprensión lectora con la que cuentan los instructores es deficiente pues no reflejan una comprensión en su totalidad. Para dicha necesidad se dan bases para que en un futuro se desarrolle con mayor amplitud un taller de comprensión lectora.

Lo anterior recae en que cada instructor tiene distinta asistencia pedagógica en la formación inicial, pues tanto capacitadores, asistentes educativos y API, son encargados de la formación. Concluyendo que para ser eficiente la formación, es necesario que las tres figuras educativas trabajen en conjunto.

Cabe recalcar que, el análisis presentado da para desarrollar una propuesta de mejora en la formación permanente ya que los datos recabados señalan que donde existen las deficiencias más claras son en dicha formación. Sin embargo, en lo que compete a este trabajo, se tomó la decisión de diseñar una propuesta pedagógica encaminada a mejorar la formación inicial de los instructores de CONAFE, misma que será desarrollada en el siguiente capítulo.

CAPITULO IV

Una propuesta pedagógica para la formación inicial del instructor comunitario de CONAFE

4.1. Fundamentos teórico-pedagógicos del diseño de la propuesta

El diseño del curso de formación inicial de instructores, base de la propuesta pedagógica, consta de cuatro semanas de trabajo, de lunes a viernes, con una duración de siete horas de jornada y con dos recesos de media hora para el desayuno y una hora de comida. Es decir, se desarrolla en cinco horas y medio de trabajo en el aula, con un total de 20 sesiones, dividida en cuatro módulos; en los que se lleva a cabo una interacción pedagógica y dialógica entre capacitadores e instructores, con la intervención de asesor pedagógico itinerante, asistente educativo o coordinador de la sede del Valle de México.

El diseño de curso se fundamenta en los hallazgos encontrados en el estudio de campo y las necesidades educativas y pedagógicas analizadas en el capítulo anterior.

4.1.1- Objetivos de la propuesta de formación

a) OBJETIVO GENERAL.

El instructor adquirirá conocimientos del nuevo modelo ABCD y reflexionará en torno a los requerimientos planteados en el mismo, con el propósito de que pueda desarrollar de mejor manera su labor docente en aulas del medio rural.

b) OBJETIVOS ESPECÍFICOS

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE:

- 1- El instructor adquirirá conocimientos en torno a las estrategias de aprendizaje, práctica docente en el aula multigrado y el contexto sociocultural de las comunidades rurales con el propósito de que pueda

poner en práctica estos conocimientos cuando esté frente a grupo.

- 2- El instructor adquirirá las competencias para trabajar pedagógicamente contenidos curriculares del modelo ABCD, así como para propiciar actitudes que favorezcan el proceso de enseñanza aprendizaje.
- 3- El instructor programará y diseñará una planeación multigrado y una para aulas graduadas, como elemento previo a su inserción en la práctica docentes, con el propósito de que posteriormente las lleve a cabo y logre reflexionar sobre esa experiencia docente.
- 4- El instructor analizará la práctica que realizó y será capaz de ser crítico hacia su misma práctica docente, con el fin de establecer los puntos de mejora.

c) OBJETIVOS DE EVALUACIÓN

El instructor aplicará en su práctica dentro de un aula multigrado, lo que aprendió durante el curso y fomentará en los alumnos un mejor aprendizaje a partir de los requerimientos del nuevo Modelo ABCD.

4.1.2- Los contenidos de la propuesta

Los contenidos de la propuesta fueron seleccionados a partir del análisis del estudio de campo, presentado en el capítulo anterior, y de los subtemas desglosados en los mismos, siendo los más recurrentes como deficiencia en los instructores. Los contenidos serán desarrollados en cuatro módulos específicos con los que contará la formación inicial del instructor, distribuidos en cuatro módulos, como se presentan en el cuadro Núm. 1

Cuadro Núm. 1

Contenidos y módulos de la propuesta de formación

| Día | SEMANA 1 | SEMANA 2 | SEMANA 3 | SEMANA 4 |
|-----------|--|---|-------------------------------|---|
| Lunes | Módulo I ¿Qué es la educación en el medio rural? ¿Qué es CONAFE? Figuras educativas del CONAFE -¿Cómo me dirijo a la comunidad? | Módulo III Características de las etapas cognitivas y físicas del niño | Módulo III Práctica | Módulo III Retroalimentación de práctica. |
| Martes | Módulo I Formaciones del instructor Módulo II Reportes de aprendizaje Reporte de tutoría | Módulo III -Aula multigrado -Control de grupo | Módulo III Práctica | Módulo III Diseño de clase. |
| Miércoles | Módulo II -¿Qué es modelo ABCD? -Enfoque pedagógico -Demandas educativas | Módulo III Zona de Desarrollo próximo. Introducción ¿Qué son las estrategias? | Módulo III Práctica | Módulo III Diseño de clase |
| Jueves | Módulo II Campo formativos | Módulo IV Estrategias de enseñanza Estrategias de aprendizaje | Módulo III Práctica | Módulo III Diseño de clase |
| Viernes | Módulo II Evaluación en el nuevo modelo | Módulo III La carta descriptiva | Módulo III Práctica | Clausura |

Un primer contenido que se desarrolla en la propuesta es la educación en el medio rural. La finalidad es contextualizar al instructor con el medio en el cual trabajara,

mismo del que ya tiene cierto conocimiento ya que muchos de ellos viven en comunidades aledañas al Valle de México y han asistido a escuelas de CONAFE. Asimismo, el instructor debe tomar conciencia del ambiente en que realizará su labor docente y desarrollar un interés por permanecer en él durante todo el ciclo escolar.

Un segundo contenido por trabajar es el relativo al Modelo educativo ABCD, que es base primordial del diseño del taller, ya que debe ser conocido y aplicado por los futuros instructores de CONAFE en las aulas multigrado.

Se toma como fuente de trabajo los ejes pedagógicos planteados en el nuevo modelo y las demandas educativas a las cuales debe responder de manera eficiente, las cuales son:

- aprender a aprender
- calidad educativa
- tutoría entre pares
- aprendizaje autónomo

Un tercer contenido por desarrollar es el referido a los Campos formativos, ya que los contenidos de cada nivel están diseñados en “campos formativos”, que se trabajan en los libros que se le proporcionan a cada alumno. Tiene como finalidad que el instructor tenga un primer acercamiento con los temas por desarrollar durante el ciclo escolar, específicamente con los primeros temas de cada nivel, a fin de que aprenda a manejar didácticamente los contenidos y correlacionarlos con los demás niveles educativos para trabajar en colaboración con todos ellos, es decir, en trabajo con todos los niveles educativos inscritos en el aula multigrado y con instructores (meta educativa del modelo ABCD). Cabe destacar que el instructor debe comprender la coherencia entre los campos formativos y los ejes transversales, así como la profundidad a trabajar en el tema de cada uno de los niveles educativos.

Un cuarto tema por trabajar son las estrategias de enseñanza y aprendizaje. Tiene como finalidad que el instructor tenga conocimiento de las diferentes estrategias y técnicas que puede utilizar dentro de un aula multigrado y, como unirlas con un contenido curricular para planear una clase multigrado.

4.1.3- El método y los medios pedagógicos de la propuesta

La propuesta se trabaja con base en la lección magisterial (ex cátedra), siendo una exposición interactiva que consiste en la presentación clara y organizada de un tema para promover la construcción del conocimiento por parte de los estudiantes (Morton, 2009); con la finalidad de que los capacitadores (personas a cargo de los grupos de formación), puedan ser los transmisores del conocimiento y enseñanza en cada una de las sesiones.

Los instructores serán sujetos que interactúan a partir de sus conocimientos previos, pues son personas que, en su mayoría, no han tenido un acercamiento con la práctica docente, por ende carecen de un conocimiento amplio del tema y de su manejo didáctico.

Por tal motivo, los instructores recibirán el conocimiento en dos fases: dentro del aula durante las clases y, en un segundo momento, con el material de trabajo que les sea proporcionado; como lecturas, material lúdico, libros de texto, Unidades de Aprendizaje Autónomo, entre otros.

Asimismo, se utilizará el método de tutorías, es decir, una orientación individual a los alumnos (...) de manera sistemática, por medio de estructuración de objetivos, programas, organización por áreas, técnicas de enseñanza apropiadas para la integración de grupos (Universidad Regional del Sureste, 2015) ya que el nuevo modelo lo propone como base pedagógica, pues la tutoría entre los niños debe llevarse a cabo durante las actividades dentro del aula. Por tal motivo, se considera que la tutoría requiere reforzar el trabajo del docente de nivel intermedio primario de los instructores.

En los cuatro días propuestos para práctica de trabajo docente de los instructores, se trabajará el método de proyectos, pues consiste en una actuación creativa y orientada a los objetivos en el sentido de que se transmiten, además, de las competencias específicas, sobre todo las competencias interdisciplinarias a partir de la experiencia (Lindemann y Tippelt, 2001). Los instructores deberán considerar una de las Unidades de Aprendizaje Autónomo, misma que debe ser estudiada a profundidad para lograr un adecuado manejo y dominio del tema y, de esa manera pueda realizar su práctica de evaluación. Asimismo, el instructor debe diseñar su

planeación didáctica y entregarla al capacitador y, a partir de eso se evaluará la práctica del instructor para valorar el conocimiento adquirido durante la formación inicial y se detectarán las deficiencias para realizar una retroalimentación con fines de mejora.

En relación con los medios pedagógicos que se emplean en la propuesta, el principal medio por utilizar será la pizarra y presentaciones en power point, pues los salones donde se da la formación inicial a los instructores cuentan con estos dos materiales y, asimismo, recordemos que la formación estará basada en la cátedra por parte de los capacitadores.

También se usarán las pizarras de papel, es decir, cartulinas o papel bond, con la finalidad de que todos los trabajos que se realicen durante la formación puedan ser pegados alrededor del aula y a su vez puedan ser visibles para todos, para ser retomados en temas posteriores. Como por ejemplo, los tipos de estrategias que se pueden utilizar o los requisitos que debe tener una carta descriptiva (planeación).

De igual manera, se utilizarán lecturas significativas para determinado tema, por ejemplo, textos de estrategias de enseñanza y de aprendizaje, marco curricular del nuevo modelo ABCD, entre otros.

4.1.4- Los mecanismos de evaluación de la propuesta

La propuesta incluye tres tipos de evaluación: 1) una evaluación diagnóstica, 2) una evaluación formativa y 3) una evaluación actitudinal

Se realizará una evaluación diagnóstica, con la finalidad de reconocer los conocimientos con los que ingresan los instructores, para ella se retomará el examen de conocimientos previos que se aplica en la sede al realizar el trámite para iniciar una labor como instructor en el medio rural. En consecuencia, retomando lo que los instructores plantean en la entrevista realizada, se debería reformar el examen de ingreso, para volverlo más riguroso y exigente en torno a los conocimientos que deben poseer en su ingreso.

Así mismo, lo diagnosticado en el examen debe retomarse durante el trayecto de la formación inicial, con la finalidad de remontar las deficiencias que tenga cada

instructor.

Posteriormente, se aplicará una evaluación formativa, es decir, una evaluación que tenga en cuenta los aspectos de los aprendizajes que van adquiriendo los instructores, así como los métodos y técnicas que utilizan en cada actividad que se realiza para cada contenido, es decir, la evaluación de las estrategias de aprendizaje planteadas en cada sesión. Asimismo, se deben considerar los pasos de adaptación en cada secuencia de enseñanza-aprendizaje que utiliza el instructor. Este tipo de evaluación permite una doble retroalimentación, pues el instructor debe conocer las etapas del curso de formación y, el capacitador debe indicar el cómo se va a desarrollar cada etapa.

Por último, se llevará a cabo una evaluación actitudinal, cuya finalidad es que el instructor sea consciente de la práctica docente que desempeñará durante un ciclo escolar, para ello se propone que la evaluación consista en una práctica docente dentro del aula multigrado, de preferencia, en el aula en la que trabajará.

El instructor debe acudir a la comunidad donde desempeñará su labor docente, conocer el contexto, planificar una clase de un tema de su elección y trabajarla con el alumnado multigrado.

En dicha práctica, el capacitador deberá considerar como criterios de evaluación: observar el dominio de tema por parte del instructor, el manejo de grupo, claridad con la que habla, eficacia en la enseñanza y, ante todo la planificación de clase que realizó con anterioridad. Esta última, debe ser útil para que el instructor tenga un acercamiento a cómo debe planearse una clase y que se concientice en relación con que no es estática, sino que pueden surgir modificaciones e incluso improvisaciones de su parte, gracias a los tiempos destinados o a recursos con que cuente en ese momento dentro o fuera del aula.

Con base en estos supuestos teóricos – pedagógicos se diseñó la propuesta pedagógica denominada “Formación inicial para instructores de CONAFE”, que se presenta a continuación.

4.2- Diseño de la propuesta pedagógica: “Formación inicial para instructores de CONAFE”

| | |
|---|-----------------------|
| MÓDULO: I | |
| OBJETIVO: El futuro instructor reconocerá el contexto educativo del medio rural y las distintas formas de trabajo que se realizan en él, desde su creación hasta la implementación del nuevo modelo educativo ABCD, con la finalidad de que tenga un primer acercamiento teórico al mismo. | |
| TEMA: ¿Qué es CONAFE? | |
| OBJETIVO: El instructor conocerá a las figuras educativas con las que trabajará y el contexto educativo en el medio rural con el que se enfrentará durante su estancia en comunidad. | |
| SESIONES: 1 | HORAS: 6 HORAS |

| CONTENIDO | METODOLOGÍA | MEDIO | TIEMPO | OBSERVACION |
|--|--|---|---------|--|
| Consejo Nacional de Fomento Educativo, un primer acercamiento teórico. | <p>ESTRATEGIA DE PRESENTACIÓN. Cada uno de los instructores se presentará frente a los integrantes del grupo. -nombre; comunidad; nivel de estudio, con qué nivel educativo le gustaría trabajar... De igual forma, cada figura educativa que labora en la SEDE se presentará con los futuros instructores: -Nombre: -Cargo y función: -Años laborando...</p> <p>ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA</p> | Juego “Países y animales con la inicial del nombre” | 2 Horas | El capacitador observará la disposición y adaptación al trabajo del grupo. |

| | | | | |
|--|---|------------|---|---|
| | <p>El capacitador dará una introducción al trabajo que se realizará en comunidad, asimismo expondrá de manera superficial la historia de educación en el medio rural, deteniéndose en CONAFE, mencionando -objetivos, misión, visión, propósito...</p> <p>Asimismo, se expondrá la población que se atiende en las aulas del medio rural.</p> <p>De igual manera, se explicitará la comunicación que debe tener el instructor con cada figura educativa y, especialmente, con los habitantes de la comunidad.</p> | Exposición | <p>2:30</p> <p>30 minutos</p> <p>30 minutos</p> | Atención de los instructores y participación activa. Interrogantes expresadas por los instructores. |
|--|---|------------|---|---|

| | |
|---|-----------------------|
| MODULO: II | |
| OBJETIVO: El futuro instructor conocerá en qué consiste el nuevo modelo ABCD, así como su estructura pedagógica con la finalidad de que reflexione las nuevas modificaciones al sistema educativo en el medio rural. | |
| TEMA: Trabajo en el nuevo modelo ABCD. | |
| OBJETIVO: El instructor identificará las características de los trabajos que demanda el nuevo modelo ABCD, mismos que deben ser aplicados y entregados en la formación permanente. | |
| SESIÓN: 2 | HORAS: 6 horas |

| CONTENIDO | METODOLOGÍA | MEDIO | TIEMPO | OBSERVACION |
|---|---|--------------------------|---------------|--------------------|
| Módulo I Formación permanente y | ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA: El capacitador expondrá en qué consiste las distintas formaciones que tendrán el capacitador y cómo se debe trabajar en cada una de ellas. | Presentación power point | 1:00 | |

| | | | | |
|--|--|-------------------------------|-------------------------------------|--|
| <p>formación continua.</p> <p>Módulo II</p> <p>Reportes y actividades dentro y fuera del aula</p> | <p>El capacitador explicará los reportes de aprendizaje y tutoría que deben realizarse en el aula y ser entregados en la formación permanente. Asimismo, mencionará las características que debe contener cada uno.</p> <p>Asimismo, explicará las actividades “para iniciar bien el día”, mismas que deben realizarse en todas las aulas de la zona rural. Siendo actividades de comprensión y reforzamiento de la lectura.</p> <p>ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE: El capacitador pondrá un tema curricular, a su elección. Impartirá una clase alusiva y el instructor diseñará, a partir de ello, un reporte de aprendizaje y uno de tutoría.</p> <p>De igual forma, el instructor diseñara una actividad de lectura y, voluntariamente, tres instructores aplicarán su actividad con los instructores.</p> | <p>Según el tema elegido.</p> | <p>1:30</p> <p>1:30</p> <p>1:30</p> | <p>Preguntas por parte del instructor. Aclaración de dudas por el capacitador.</p> <p>Evaluación de reportes y de actividades. Retroalimentación por parte de capacitadores.</p> |
|--|--|-------------------------------|-------------------------------------|--|

| | |
|---|-----------------|
| TEMA: El nuevo modelo ABCD. | |
| OBJETIVO: El instructor tendrá conocimiento de lo qué es el nuevo modelo ABCD y, reflexionará en la diferencia que existe entre el sistema con el que fue educado y el nuevo modelo. | |
| SESIÓN: 3 | HORAS: 6 |

| CONTENIDO | METODOLOGÍA | MEDIO | TIEMPO | OBSERVACION |
|---|---|---|---|---|
| El nuevo modelo ABCD en el medio rural. | <p>ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA: El capacitador proporcionará a cada instructor el “marco curricular de la educación comunitaria. Modelo ABCD”. Posteriormente, explicará el cómo, por qué y para qué surge un nuevo modelo ABCD. Los instructores formarán seis equipos y se dividirán los enfoques y metas pedagógicas del nuevo modelo ABCD.</p> <p>Después de ser leído y analizado el texto, en rotafolios se escribirán los puntos más relevantes de cada eje y enfoque pedagógico, posteriormente, ser expuestas al grupo.</p> | <p>Libro: “Marco curricular de la educación comunitaria. Modelo ABCD” Rotafolios Plumones</p> | 30 minutos | Organización y disposición del grupo. |
| | <p>ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE: El instructor realizará un mapa conceptual donde ejemplifique y estructure el conocimiento que adquirió durante la sesión. Asimismo, realizará un cuadro comparativo de lo que conoce del sistema antecesor y el nuevo modelo ABCD. Para concluir, se realizará en el pizarrón un esquema y cuadro comparativo de forma grupal.</p> | | 2:30 | Comprensión de textos. Análisis y argumento a la hora de exponer frente a grupo. |
| | | | <p>Hojas Plumas Lápices Reglas</p> <p>Pizarrón Plumones</p> | 2:30 |

| | |
|--|-----------------|
| TEMA: Evaluación en el nuevo modelo | |
| OBJETIVO: El instructor al término de la sesión identificará los tipos de evaluaciones que se propone en el nuevo modelo ABCD y, será capaz de explicar toda la consistencia del modelo. Asimismo, será capaz de hacer uso correcto de los ejes transversales en los distintos campos formativos. | |
| SESIÓN: 5 | HORAS: 6 |

| CONTENIDO | METODOLOGÍA | MEDIO | TIEMPO | OBSERVACION |
|---|---|--|--------|---|
| Los ejes transversales y la evaluación en el medio rural. | ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA: El capacitador hará uso de organizadores previos de la sesión antecesora y, posteriormente, expondrá los ejes transversales que se trabajan en los campos formativos. Asimismo, explicará el nuevo modelo de evaluación en los grados educativos del medio rural, las Unidades de Aprendizaje Autónomo (UAA). | Presentación power point Computadora Proyector | 1:00 | Preguntas que surgen en los instructores y la aclaración de las mismas. |
| | | | 1:00 | |
| | ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE: Los instructores deberán realizar un ejercicio, tipo clase, donde crucen un tema de un campo formativo con un eje transversal. Asimismo, argumentarán por escrito y oralmente el por qué se consideran que se cruzan o son | Hojas Lápices Plumas | 2:00 | Argumento, exposición y comprensión por parte de los instructores. |

| | | | | |
|--|---|--|------|--|
| | coherentes entre sí. Posteriormente, los instructores realizarán una UAA, donde se simulen como deben ser trabajadas en clase. | | 1.30 | |
|--|---|--|------|--|

| | |
|--|-----------------|
| MÓDULO: III | |
| OBJETIVO: El futuro instructor adquirirá conocimiento y herramientas que coadyuven a su labor docente en el medio rural, con la finalidad de que realicen un trabajo adecuado a las características de alumnos y de la comunidad. | |
| TEMA : Etapas del desarrollo del niño | |
| OBJETIVO: El instructor comprenderá y diferenciará las características cognitivas, psicológicas y sociales de las etapas del niño | |
| SESIÓN: 6 | HORAS: 6 |

| CONTENIDO | METODOLOGÍA | MEDIO | TIEMPO | OBSERVACION |
|---|--|---|--------|---|
| Características psicológicas, sociales y cognitivas del niño. | ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA: El capacitador repartirá copias del libro "Seis estudios de psicología". Y formará cuatro equipos y a cada uno le otorgará una etapa cognitiva según Piaget. Los instructores comprenderán el texto y realzarán láminas que ayuden a exponer al grupo la etapa asignada. La exposición se realizará frente a instructores, capacitadores, API y asistentes educativos. Posteriormente, los instructores jugarán "esquinas", con la finalidad de evaluar | Copias de "Seis estudios de psicología" Jean Piaget Bond Plumones Masking tape | 2:30 | Comprensión de texto y exposición de la misma. Dudas y aclaración de las mismas. |
| | | Papel Bond Plumones | 1:00 | Respuestas en las preguntas de cada esquina. |

| | | | | |
|--|---|---|-------------|---|
| | <p>la comprensión y aprendizaje de cada etapa.</p> <p>ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE: Al finalizar el instructor realizará un mapa sinóptico donde plasme la comprensión del tema y será evaluado por el capacitador.</p> | <p>Hojas blancas Plumas Lápices</p> | <p>1:30</p> | <p>Comprensión y estructura del tema.</p> |
|--|---|---|-------------|---|

| | |
|--|-----------------|
| TEMA: Aula multigrado y el control de grupo | |
| OBJETIVO: El instructor construirá conocimiento de lo qué es el aula multigrado y cómo lograr un control del mismo, para que al estar frente al grupo aplique los conocimientos adquiridos durante la sesión. | |
| SESIÓN: 7 | HORAS: 6 |

| CONTENIDO | METODOLOGÍA | MEDIO | TIEMPO | OBSERVACION |
|--|---|-----------------------------|-------------|--|
| <p>-Aula multigrado</p> <p>-Control de grupo</p> | <p>ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA: El capacitador iniciará la sesión con una lluvia de ideas, con la pregunta: -¿qué es una aula multigrado? -¿Cómo se trabaja? Las respuestas serán anotadas en el pizarrón y, posteriormente, serán tomadas en cuenta por el capacitador para dar la explicación del aula multigrado.</p> | <p>Pizarra Plumones</p> | <p>1:00</p> | <p>Aprendizajes previos de los instructores</p> <p>Comprensión lectora</p> |

| | | | | |
|--|---|---|---|---|
| | <p>El capacitador mencionará algunas de las estrategias que pueden ser útiles para el control de grupos. Puede tomar como base la lectura de Yolanda Rodríguez, 2004.</p> <p>El capacitador proporcionará la lectura de Rosa María Torres (2003), para que contextualice de mejor manera el tema.</p> <p>ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE: Se formaran equipos de trabajo y, a partir de la lectura se realizará un juego de roles. Es decir, en cada equipo habrá un profesor y alumnos, cada instructor debe comportarse según la edad que se le sea asignada. El juego de roles será presentado en una tipo “obra de teatro” simulando una aula multigrado donde se refleje el uso de estrategias de control de grupo.</p> <p>Por último, cada instructor realizará una escritura libre, donde responda: -Cómo se sintió en la actividad -Qué dificultad considera que existe en el control de grupos multigrado -Qué otra estrategia podría existir para el control de grupo Voluntariamente algunos instructores</p> | <p>Lectura: Rodríguez, Y., (2004) Estrategias de enseñanza docente en escuelas multigrado. Perú: GRADE</p> <p>Lectura: Recuperado de http://otra-educacion.blogspot.mx/2015/04/escuelas-de-segunda.html</p> <p>Mesas Sillas Pizarra Plumones Lápices</p> | <p>1:00</p> <p>1:00</p> <p>2:00</p> <p>30 minutos</p> | <p>Comprensión lectora</p> <p>Interpretación. Aprendizajes adquiridos en los instructores. Disposición de trabajo.</p> <p>Comprensión y reflexión del tema.</p> |
|--|---|---|---|---|

| | | | | |
|--|--------------------------------------|---------------|--|--|
| | compartirán su escrito con el grupo. | Hojas blancas | | |
|--|--------------------------------------|---------------|--|--|

| | |
|--|-----------------|
| TEMA: Zona de Desarrollo próximo. | |
| OBJETIVO: El instructor debe reconocer los conocimientos previos con los que cuenta cada alumno. Asimismo, debe hacer uso de ellos para crear puentes cognitivos. | |
| SESIÓN: 8 | HORAS: 6 |

| CONTENIDO | METODOLOGÍA | MEDIO | TIEMPO | OBSERVACION |
|----------------------------|---|--|--------------------------|--|
| Zona de Desarrollo Próximo | <p>ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA: Proporcionar a los instructores la lectura de Cesar Coll, Elena Martín; Teresa Mauri; et.at. Los instructores de manera individual comprenderán la lectura y harán las anotaciones necesarias para la participación activa en clase.</p> | <p>Lectura: Coll, C., Martín, E., et.at. (1999) El constructivismo en el aula. Barcelona: Graó. p.p. 101-124</p> | 1:30 | <p>Comprensión lectora Análisis de la lectura y participación de los instructores.</p> |
| | <p>Los capacitadores realizarán una ronda de preguntas y respuestas, donde cada uno de los instructores debe responder. Durante la ronda se irá realizando una retroalimentación grupal con la finalidad de esclarecer mejor el tema.</p> | | 1:00 | |
| | <p>ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE: El instructor realizará un resumen de lo</p> | | <p>Hojas Lápices</p> | |

| | | | | |
|--|---|--------|------|--|
| | <p>visto durante la clase. Hará un escrito de cómo cree que se puedan generar la ZDP y hacer uso de los aprendizajes previos dentro del aula multigrado.</p> <p>El capacitador concluirá la sesión haciendo mención de lo qué son las estrategias de enseñanza y aprendizaje.</p> | Plumas | 1:00 | |
|--|---|--------|------|--|

| | |
|---|-----------------|
| TEMA: Estrategias de enseñanza y aprendizaje | |
| OBJETIVO: El instructor conocerá las distintas estrategias de aprendizaje y de enseñanza que existen y, el cómo y cuándo hacer uso de ellas para cumplir con un objetivo de clase. | |
| SESIÓN: 9 | HORAS: 6 |

| CONTENIDO | METODOLOGÍA | MEDIO | TIEMPO | OBSERVACION |
|----------------------------|---|---|--------|---|
| Estrategias de enseñanza | <p>ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA: El capacitador iniciará la clase con una lluvia de idea de ¿Qué son las estrategias? ¿Cuáles conocen?</p> | Pizarra Plumones | 1:00 | Aprendizajes adquiridos por el instructor |
| Estrategias de aprendizaje | <p>Se proporcionará a cada instructor la lectura de Carranza, Casas y Díaz. Al término de la lectura, entre todo el grupo se hará un listado de las estrategias</p> | Pizarra Plumones Lectura: Carranza, Ma. G, Casas, Ma. V. y Díaz, K. (2012) Buenas prácticas | 2:00 | Comprensión del texto |

| | | | | |
|--|--|---|------|--------------------------------------|
| | <p>mencionadas en el texto y conforme a su mención se argumentará el cómo y cuándo se puede hacer uso de cada una de ellas.</p> <p>ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE: El instructor escogerá cinco estrategias mencionadas durante la sesión y, desarrollará cada una conforme a un tema elegido de algún campo formativo.</p> <p>Por último, expondrá dos de las cinco estrategias mencionadas cada uno de los instructores y argumentará el por qué considera que es apta para trabajar ese tema.</p> | <p>docentes y estrategias de enseñanza en la universidad. Una visión constructivista. México: UPN</p> | 1:30 | Desarrollo de la estrategia |
| | | <p>Lápices Plumas Hojas</p> | 1:00 | Argumento de por qué esa estrategia. |

TEMA: La carta descriptiva

OBJETIVO: El instructor conocerá los requerimientos de una carta descriptiva y será capaz de desarrollar una por sí mismo.

SESIÓN: 10

HORAS: 6

| CONTENIDO | METODOLOGÍA | MEDIO | TIEMPO | OBSERVACION |
|-------------------|---|--------------------------|--------|-------------|
| Carta descriptiva | <p>ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA: El capacitador expondrá lo qué es una carta descriptiva y por qué es necesario saber hacer uso de ella. Asimismo, hará mención de cómo</p> | Presentación power point | 1:30 | |

| | | | | |
|--|--|--|-------------|--|
| | <p>diseñarlas, tomando en cuenta:</p> <ul style="list-style-type: none"> -objetivos -Tema -Contenidos -Metodología -Medios -Tiempo -Observación -Evaluación <p>ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE: El instructor diseñara tres cartas descriptivas tomando en cuenta todo lo aprendido en clases anteriores.</p> <p>El capacitador revisará cada una de ellas y realizará los ajustes necesarios. Ya que son la base de la práctica que deben realizar los instructores.</p> | <p>Hojas Lápices Libros de los campos formativos</p> | <p>3:00</p> | <p>Aprendizaje de los temas adquirido durante las semanas de curso. Diseño de carta descriptiva.</p> |
|--|--|--|-------------|--|

| | |
|---|------------------------------------|
| MODULO: IV | |
| OBJETIVO: El instructor realizará una práctica docente-educativa donde haga uso de lo aprendido durante las sesiones antecesoras, asimismo, se evaluará y retroalimentará sobre la misma, con la finalidad de lograr una mejora. | |
| TEMA: Práctica | |
| OBJETIVO: El instructor ejercitará lo aprendido en la formación inicial y será capaz de impartir una clase en aula multigrado. | |
| SESIÓN: 11, 12, 13, 14 y 15. | HORAS: 5 horas cada sesión. |

| CONTENIDO | METODOLOGÍA | MEDIO | TIEMPO | OBSERVACION |
|------------------------------------|---|-------|--------|-------------------------------------|
| Trabajo dentro del aula multigrado | El instructor desarrollara su práctica educativa con el grupo que se le haya proporcionado. | Aula | 5:00 | Desempeño del instructor en el aula |

NOTA: La práctica tendrá una duración de una semana, ya que el capacitador debe asistir a cada una y son muchos los instructores por microrregiones.

| | |
|--|-----------------|
| TEMA: Retroalimentación de práctica. | |
| OBJETIVO: Los instructores y capacitador realizarán un cierre pedagógico de detección de necesidades formativas en los instructores durante su práctica y el trabajo para mejora de las mismas. | |
| SESIÓN: 16 | HORAS: 6 |

| CONTENIDO | METODOLOGÍA | MEDIO | TIEMPO | OBSERVACION |
|--|--|-------|--------|-------------|
| ¿Cómo viví mi primera experiencia docente? | ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE: Cada instructor hará uso de la narrativa para exponer el cómo vivió su práctica y qué considera que debe mejorar para que su labor docente responda al enfoque pedagógico y metas educativas del nuevo modelo ABCD. | | 2:00 | |

| | | | | |
|--|--|-----------------------------|---|---|
| | <p>Los capacitadores por su parte expondrán una evaluación grupal, donde mencionarán las deficiencias que detectaron en las prácticas de los instructores.</p> <p>ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA: Entre todo el grupo se retroalimentara lo visto en clase, realizando un resumen general del curso de formación inicial y, enfatizando, en lo aún no comprendido para lograr una aclaración del mismo, a partir de la técnica sándwich de feedback, con la finalidad de introducir comentarios críticos constructivos.</p> <p>A cada instructor, dependiendo su desarrollo en aula, se le asignará la comunidad y grupo donde desarrollará su labor docente durante un ciclo escolar.</p> | <p>Pizarra Plumones</p> | <p>1:00 1:30 1:00</p> | <p>Aclaración de dudas Aprendizajes</p> |
|--|--|-----------------------------|---|---|

TEMA: Planeación de primeras clases.

OBJETIVO: El instructor será capaz de diseñar sus propias cartas descriptivas para trabajar con el aula asignada.

SESIÓN: 17, 18 y 19.

HORAS: 6

| CONTENIDO | METODOLOGÍA | MEDIO | TIEMPO | OBSERVACION |
|-----------|-------------|-------|--------|-------------|
|-----------|-------------|-------|--------|-------------|

CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

Como conclusiones derivadas del análisis de las necesidades pedagógicas-educativas de los instructores CONAFE podemos señalar que las adaptaciones realizadas en la educación mexicana no han sido suficientes para que se logre un cambio efectivo en la educación comunitaria, pues si bien se ha logrado llegar a los lugares más lejanos de cada estado de la República Mexicana no se han logrado concretar los ajustes pedagógicos en la formación de docentes y del aprendizaje de sus alumnos para alcanzar la calidad educativa en ese subsistema. En el caso del nuevo modelo educativo ABCD (Aprendizajes Basados en la Colaboración y Diálogo) creado en 2016, como respuesta a la reforma educativa del año 2012 del sexenio de Enrique Peña Nieto y del Foro internacional en Incheón en República de Corea del Sur en 2015 se establecieron seis metas educativas, que se propone sean alcanzadas hasta el 2030:

1. Lograr una equidad educativa.
2. Superar toda forma de discriminación en la educación.
3. Incrementar toda oferta educativa inicial y potenciar el carácter educativo.
4. Mejorar la calidad educativa y del curriculum escolar
5. Ofrecer a toda persona oportunidades educativas.
6. Fortalecer la profesión docente.

Sin embargo, en el Valle de México se encuentran escuelas comunitarias que no cuentan con las características necesarias para alcanzarlas, pues en su mayoría se encuentran en zonas de alto índice de marginación y sus docentes no están adecuadamente capacitados para responder a dichas demandas.

En el nivel básico primaria, los docentes, los instructores o asesores comunitarios, son adultos que se encuentran en un rango de edad de 18 a 29 años de edad, que enseñan y aprenden a partir de sus experiencias con autonomía. Asimismo, son personas que han cursado al menos la secundaria, pero que no cuentan con estudios que avalen su formación para estar frente a grupo, pues sólo asistieron a un curso de formación inicial de seis semanas, en el cual les enseñaron de manera superficial e improvisada conocimientos de docencia, ya que los capacitadores, asesores educativos y asesores pedagógicos itinerantes

desconocían concretamente lo que se iba a trabajar en aula con la instrumentación del modelo ABCD.

Por lo tanto, el análisis en torno a las necesidades formativas de los instructores CONAFE evidenció como deficiencias pedagógicas iniciales su conocimiento de la educación en el medio rural, sobre el modelo ABCD, trabajo en el aula, estrategias de enseñanza-aprendizaje y evaluación; lo que necesariamente repercute en sus prácticas docentes.

Como se demostró en el análisis, la labor docente de los instructores se caracteriza por el uso de estrategias de enseñanza aprendizaje convencionales, en muchos casos, no apropiadas para el contexto del aula multigrado, falta de control de grupo, carencias en la organización del trabajo grupal y la tutoría, falta de materiales didácticos y problemas de comunicación con la comunidad, entre otros. Dichas necesidades formativas se pretende abordar en la propuesta de mejora para la formación de futuros instructores, misma que se ha desarrollado en el capítulo III, con la finalidad de lograr el cumplimiento de las metas educativas propuestas por el modelo ABCD.

Cabe recalcar, que un desarrollo adecuado de este modelo requiere también necesariamente la formación de capacitadores para que a su vez puedan transmitir con calidad los conocimientos necesarios al instructor en formación. Sin embargo, al analizar las posibilidades del desarrollo de la propuesta de formación para capacitadores se detectó como dificultad que se requiere un cambio radical en la normativa de CONAFE y un largo camino que recorrer, que se difícil de abordar en un trabajo recepcional de licenciatura.

Por lo que se sugiere desarrollar, a futuro, una investigación específica sobre las necesidades formativas de los capacitadores para complementar el trabajo aquí desarrollado y la propuesta de formación para los instructores aquí presentada.

Un trabajo para el que se requiere ganarse la confianza de estos profesionales, ya que los capacitadores del Valle de México no accedieron a ser entrevistados después de escuchar las respuestas de los instructores, lo que impidió, por un lado, incorporar al análisis de necesidades formativas de los instructores CONAFE

la visión de los capacitadores y, por otro, generar un primer acercamiento a la formación con que cuentan los capacitadores.

Además de que este futuro trabajo enriquecería las investigaciones del sector rural educativo, relacionado con los procesos educativos en las aulas multigrado, quizás por los pocos recursos con los que se cuenta y el bajo interés por la educación comunitaria.

Esta investigación sólo aporta las bases primordiales para que su esta investigación se lleve a cabo y que, a futuro, se pueda conjuntar el trabajo de formación de instructores y capacitadores con la finalidad de que se logre eficientemente una mejora en la educación del medio rural con base en el nuevo modelo educativo ABCD.

REFERENCIAS

- Alberici, A. & Serrari, P. (2005) *Competencias y formación en la edad adulta*. Bracelona: Laertes
- Álvarez, A. y del Río, P. (1990) *La teoría de Vigotsky y la zona de desarrollo próximo* en Coll, C., Marchesi, Á. y Palacios, J. (comp.) (1990) *Desarrollo psicológico y educación*. Vol. II. *Psicología de la educación*. Madrid: Alianza Editorial, p.p. 93-120
- Auces, F. (2013) *Formación Docente e Inclusión Educativa en el medio rural. Estudio de caso desde la narrativa de los sujetos*. México: Colección Investigadores y Maestros.
- Berlanga, S. (2003) *Educación en el medio rural*. México: Mira Editores
- Bertely, M. (2000) *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós Ibérica.
- Carranza, M. (2006) *Los modelos de aprendizaje en el adulto; hacía un modelo constructivista* (tesis de maestría en educación de adultos). México: UPN
- Carranza M., M.V. Casas y K. Díaz (2012) *Buenas prácticas docentes y estrategias de enseñanza en la universidad. Una visión constructivista*. México: UPN (Colección Polvo de gis).
- Consejo Nacional de Fomento Educativo, (1990) *Surutato. Una experiencia en educación para el autodesarrollo comunitario*. México: S/E.
- Consejo Nacional de Fomento Educativo (2004) *¿Hacia dónde vamos? Avances y retos*. México: CONAFE
- Consejo Nacional de Fomento Educativo (2006) *Prácticas escolares y docentes en las escuelas primarias multigrado*. México: CONAFE
- Consejo Nacional de Fomento Educativo (2016) *Marco curricular de la educación comunitaria. Modelo ABCD. Aprendizajes Basados en la Colaboración y Diálogo*. México: CONAFE
- Delors, J. (1996.) *Los cuatro pilares de la educación” en La educación encierra un tesoro*. España: Santillana.

Díaz, María G. (1986) *Los antecedentes históricos de la educación rural en México*. México: Universidad Autónoma de México. (Tesina: Licenciatura en Pedagogía)

Diker, G. y Terigi, F. (2008) *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires: Paidós

Estrada, Ma. del Mar (2015) *Multigrado en derecho propio*. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. XLV, p. 43-62. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/270/27039624003.pdf>

Ezpetela, J. & Weiss, E. (2000) *Cambiar la Escuela Rural Cambiar la Escuela Rural: Cambiar la Escuela Rural evaluación cualitativa del Programa para Abatir el Rezago Educativo*. México: Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.

Fernández, J. (2013) *Formación y práctica docente*. México: Díaz de Santos.

Fernández, A., Tejada, J. et. al. (2000) *El formador de formación profesional y ocupacional*. España: OCTAEDRO

Ferry, G. (1997) *Pedagogía de la formación*. Tomo 6. Buenos Aires: Novedades educativas

Fuentes, B. (1986) *Enrique Corona Morfín y la educación rural*. México: El Caballo

Goetz, J.P., LeCompte, M. D. (1988) *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Ediciones Morata

Gimeno, J. y Pérez Gómez, Á. (1998) *Comprender y transformar la enseñanza*. España: Morata

Gimeno, J. (1988): *El currículo: Una reflexión sobre la práctica*. Madrid, Morata

Guido, L. (2012) *Aprender a Aprender*. México: Red Tercer Milenio

Guilarte, H. (2010) *Concepción didáctica para la preparación multigrado de los estudiantes de la carrera en educación primaria desde la disciplina estudios de la naturaleza*. Edición electrónica: www.eumed.net/tesis/2010/hgc/

Hernández Jiménez, A. (2012) *Impacto de los niveles y tipos de ingresos en la generación de la movilidad social en los estados altamente marginados en México*, en Contribuciones a las Ciencias Sociales. Recuperado de www.eumed.net/rev/cccss/21/

Hamul-Sutton, A. y Varela, M. (2007) *La técnica de grupos focales en Investigación en Educación Médica*, vol. 2, núm. 5, enero-marzo. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Hernández Sampieri, R. (2006: 1991) *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill

Imbernón, F. (coord.) (2016) *Diseño, desarrollo y evaluación de los procesos de formación*. Madrid: Editorial Síntesis.

Imbernón, F. (2014) *Calidad de la enseñanza y formación del profesorado*. España: OCTAEDRO- ICE

Jiménez, C. (1986) *Rafael Ramírez y la escuela rural mexicana*. México: El caballito

Juárez, D. (enero-junio, 2012) *Educación rural en escuelas primarias de Cuba. Sinéctica*, 38. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1665-109X2012000100008&script=sci_abstract

Knowles, M. (1980). *The modern practice of adult education. From pedagogy to andragogy*. Chicago: Follet Publishing company

Lázaro, S y Asensi, J. (1989) *Manual de orientación escolar y tutoría*. Madrid: Narcea

Lindemann, H. y Tippelt, R. (2001) *El método de proyectos*. El Salvador: APREMAT

Loyo, E. (1985) *La casa del pueblo y el maestro rural mexicano*. México: SEP (Colección Biblioteca Pedagógica)

Martín, E. (2008) *Aprender a aprender: una competencia básica entre las básicas*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid. Recuperado de http://eoepsabi.educa.aragon.es/descargas/H_Recursos/h_1_Psicol_Educacion/h_1.3.Aprender_a_aprender/1.13.Aprender_a_aprender.pdf

Martínez, A. (2000) *La educación elemental en el Porfiriato en Historia Mexicana*, vol. 22, núm. 4, p. 514-520. Recuperado de <https://historiamexicana.colmex.mx/index.php/RHM/article/view/2931/2438>

Méndez, M. (2012) *Políticas para abatir el rezago en la educación básica de México: el caso del programa para abatir el rezago en educación inicial y básica PAREIB*. (Tesis: Licenciatura en Sociología) México: UPN

Méndez, H., Tesoro, R. y Tiranti, F. (2006) *El rol del tutor como puente entre la familia y la escuela*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata

Ortega, J. (1985) *Antecedentes, origen y desarrollo de la educación primaria rural mexicana*. México: UPN (Tesis: Licenciatura en Educación Primaria).

Rockwell, E. (1990) *Desde la perspectiva del trabajo docente. Desde la perspectiva del trabajo docente*. México: CEE-REDUC. (Ponencia presentada en el Coloquio sobre el estado actual de la Educación en México)

Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1999) *Metodología de la investigación cualitativa*. España: Aljibe

Rodríguez, Y. (2004) *Estrategias de enseñanza docente en escuelas multigrado*. Perú: GRADE

Romero, Ma. Del Pilar (1990) *Alcances y limitaciones del programa especializado en formación docente de la Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológicas*. México: Universidad Autónoma de México. (Tesina: Licenciatura en Pedagogía)

Sánchez Ibarrola, María (2012) *La importancia de contextualizar el aprendizaje: mi experiencia como TVC en escuelas primarias rurales de CONAFE*. México: Universidad Pedagógica Nacional. (Tesis: Licenciatura en Psicología).

Schön, D. (1992) *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.

Sepúlveda, Ma. Y Gallardo, G. (2011) *La escuela rural en la sociedad globalizada: nuevos caminos para la realidad silenciada* en Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, vol. 15, núm. 2. España: Universidad de Granada.

Solana, F., Cardiel, R. y Martínez R. (1981) *Historia de la educación pública en México*. México: Fondo de Cultura Económica.

Stenhouse, L. (1984) *Investigación y desarrollo del currículum*. España: Morata

Taylor, S.J. y R. Bogdan (1984) "La observación participante en el campo" en *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Torres, R. (2017) *Escuelas multigrado: ¿Escuelas de segunda?* Ecuador: Redacción Plan V. Recuperado de <http://www.planv.com.ec/historias/sociedad/escuelas-unidocentes-lo-que-esta-juego>

Ubaldo, S. (coord.) (2009) *Modelo Andragógico. Fundamentos*. México: Laureate International Universities.

Universidad Regional del Sureste (2015) *Programa Institucional de Tutoría y Asesoría académica*. México: Universidad Regional del Sureste.

Vargas, T. (2003) *Escuelas multigrados: ¿Cómo funcionan?*. México: UNESCO

Valles, M. (2003) *Técnicas cualitativas de investigación social*. España: Síntesis.

Vella, Jane (2000) *Taking Learning to Task. Creative Strategies for Teaching Adults*. San Francisco: Jossey Bass Publishers.

Weiss, E. (2000) "La situación de la enseñanza multigrado en México" en *Perfiles Educativos*, Vol. XXII, p. 57-76. Recuperado de:

<http://www.redalyc.org/pdf/132/13209004.pdf>

ANEXOS

1- Guía de observación

| Fecha: | | | |
|------------------------|--------------|-----------------|--------------------|
| Escuela: | | | |
| Localidad: | | | |
| Maestro: | | | |
| Grado: | | | |
| Tiempo de observación: | | | |
| Observadora: | | | |
| HORA: | INSCRIPCIÓN: | INTERPRETACIÓN: | PREGUNTAS Y DUDAS: |
| | | | |

2- Categorías y sub-categorías de análisis

| | | | |
|------------------------|-------------------------------------|------------------------|--|
| INSTRUCTORES DE CONAFE | ESCUELAS | INFRAESTRUCTURA | <ul style="list-style-type: none"> -Cantidad de salones -Salones para trabajos administrativos -Material de construcción -Calles que rodean la escuela |
| | PRÁCTICA DOCENTE EN AULA MULTIGRADO | GRUPO | <ul style="list-style-type: none"> -Alumnos por grado y grupo -Grados con los que se trabaja -Tipo de escuela multigrado |
| | | PLANEACIÓN | <ul style="list-style-type: none"> -Diseño de clase -Carta descriptiva -Materiales didácticos -Recursos naturales |
| | FORMACIÓN DOCENTE | INICIAL | <ul style="list-style-type: none"> -Curso inicial -Asistencia -Encargado del curso -Duración -Espacio -Contenidos |
| | | CONTINUA | <ul style="list-style-type: none"> -Asistencia -Tiempo -Lugar -Colaboración -Diseño de clase -Planeación -Contenidos curriculares |
| | | PERMANENTE | <ul style="list-style-type: none"> -Asistencia del capacitador, API, coordinador. -Trabajo en conjunto -Evaluación -Apoyo pedagógico |
| | MODELO ABCD | CALIDAD | <ul style="list-style-type: none"> -Elevación -Opinión personal -Evaluación -Estructura |
| | | COMUNICACIÓN Y DIÁLOGO | <ul style="list-style-type: none"> -Frecuencia en grados -Frecuencia en figuras educativas -Estrategias |
| | | APRENDER A APRENDER | <ul style="list-style-type: none"> -Reflexión sobre la práctica -Aprendizaje autónomo -Estrategias |

3- Indicadores de análisis

| | |
|-------------------------------|------------------------|
| NECESIDADES EDUCATIVAS | FORMACIÓN INICIAL |
| | FORMACIÓN PERMANENTE |
| | FORMACIÓN CONTINUA |
| | PRÁCTICA DOCENTE |
| | CONTROL DE GRUPO |
| | ESTIMULO ECONÓMICO |
| | MODELO ABCD |
| | COMUNICACIÓN Y DIÁLOGO |

4- Canción “El gabo más veloz”

Fue bagueera la que me enseñó...

La forma más veloz de cazar al gabo más veloz

Soy lobato y alerta siempre estoy

Tratando de cazar al gabo más veloz

Me deslice ... Gabo cacé ...

Y encontré ... felicidad ...

5- Canción “el mono”

Mono ...

Banana ...

Sube, sube, sube el mono a la palmera

Toma, toma, toma chango tu banana

Sabes qué paso... que se la comió...

Y se indigestó...

Y ¿...nombre...? Participo.