

**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
UNIDAD AJUSCO**

**DESAFÍOS DE LA PRÁCTICA DOCENTE EN LA EDUCACIÓN  
SECUNDARIA: CÓMO LA VIVEN LOS DOCENTES**

**TESIS**

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

**PRESENTA:**

**MARIANA HERNANDEZ GALICIA**

**ASESORA:**

**MTRA. LUZ MARÍA RAMÍREZ ÁBREGO**

**CIUDAD DE MÉXICO, ABRIL DE 2021**



## **DEDICATORIA**

### ***A mis padres:***

*José Manuel Hernández y Carmen Galicia*

*Con todo mi amor para ustedes porque sabemos que esto fue gracias al esfuerzo y sacrificio de los dos, sin su ayuda no hubiese sido posible la conclusión de este trabajo.*

### ***A mis abuelos:***

*En especial a ti abuelo Venancio, fuiste como un padre para mí, y nunca me dejaste en los momentos más difíciles, sólo tú sabes por todo lo que pasamos.*

### ***Gracias a Dios y a la vida:***

*Ya que este trabajo se realizó en los inicios de la pandemia y atravesando un problema de salud, al final de todo se pudo concluir.*

### ***Dra. Rosalba G. Ramírez García:***

*Ha sido un privilegio conocerle y ser parte del seminario de análisis institucional. Gracias por todos los aprendizajes enseñados, por inspirarme pero sobre todo por su comprensión y su apoyo es un ser humano maravilloso como persona y como maestra.*

## **AGRADECIMIENTOS**

En primer lugar quiero agradecer a mi asesora la Mtra. Luz María Ramírez Ábrego porque sin conocerme acepto apoyarme y hacer posible la realización de la tesis, por no dejarme sola en el camino, gracias siempre por todo maestra Luz.

Agradezco a la **Universidad Pedagógica Nacional** por darme la oportunidad de formarme profesionalmente, y porque gracias a esta institución conocí a maestros que dejaron huella en mí; así como a amistades y amigos, de quienes me llevo los más grandes recuerdos.

A mis lectoras: Mtra. Alicia Lily Carvajal Juárez; gracias por todo el conocimiento brindado desde las clases de campo, por ser excelente maestra y por sus comentarios a este trabajo.

Dra. María Virginia Casas Santin y Mtra. María Guadalupe Cortés Torres expreso mi gratitud por los comentarios para el desarrollo de este trabajo.

A mi tío Juan Hernández porque también me inspiro a seguir adelante.

Agradezco también a los compañeros y amigos que me contactaron con docentes de educación secundaria. Gracias también a ustedes docentes que participaron y por compartirme parte de su labor cotidiana presente en esta tesis.

Mario Camarillo, gracias por estar en este proceso.

Al contador público del DIE: Sinuhé Cuevas, gracias por las muestras de apoyo durante mi estancia en ese lugar.

Finalmente a los integrantes del seminario del DIE- Cinvestav: María Rosa Cataldo, Julia González, Sinaí Rivera, Lilia Antonio, Alan Camacho, Berenice Calzada y Víctor Solis, gracias, porque de ustedes aprendí que no hay límites, que podemos volar muy alto y a nunca desistir.

A todos ustedes, ¡Gracias!

## ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>1</b>
<b>CAPÍTULO I - ANTECEDENTES: LA FORMACIÓN DOCENTE.....</b>	<b>5</b>
1.1    Concepto de formación y práctica docente.....	5
Formación docente.....	5
Práctica docente.....	9
1.2    Enfoques de formación docente.....	10
1.2.1 El enfoque práctico-artesanal, o concepción tradicional- oficio.....	11
1.2.2 Enfoque normalizador- disciplinador.....	12
1.2.3 El enfoque academicista.....	13
1.2.4 El enfoque técnico-academicista, o concepción tecnológica, o tradición eficientista.....	13
1.2.5 El enfoque personalista o humana.....	15
1.2.6 El enfoque hermenéutico-reflexivo, o enfoques del profesor orientado a la indagación y la enseñanza reflexiva.....	15
1.2.7 Enfoque de orientación social- reconstruccionista.....	16
1.3 Competencias profesionales del docente en educación secundaria.....	18
Reflexiones finales.....	21
<b>CAPÍTULO II RECORRIDO HISTÓRICO DE LA FORMACIÓN DE MAESTROS EN EDUCACIÓN BÁSICA.....</b>	<b>23</b>
2.1 Congresos decimonónicos de educación en México y su aporte a la profesión docente.....	23
2.1.2 Congreso Nacional de Instrucción Pública (1889-1890).....	24
2.1.3 Segundo Congreso Nacional de Instrucción Pública (1890-1891).....	26
2.2 La creación de las Normales.....	29
2.2.1 Origen de las escuelas normales rurales.....	38
2.2.2 Educación socialista en México.....	40
2.2.3 Sexenio Manuel Ávila Camacho 1940-1946.....	45
2.2.4 Sexenio Miguel Alemán Valdés 1946-1952.....	46
2.2.5 Adolfo Ruiz Cortines 1952-1958.....	47
2.2.6 Adolfo López Mateos 1958-1964.....	47
2.2.7 Gustavo Díaz Ordaz 1964-1970.....	48
2.2.8 Reforma de la década de 1970.....	49
2.2.9 Creación de la Universidad Pedagógica Nacional.....	51
2.2.10 Miguel de la Madrid 1982-1988.....	52

2.2.11 Carlos Salinas de Gortari (1988-1994) .....	53
2.2.12 Ernesto Cedillo Ponce de León 1994-2000 .....	57
2.3 MECANISMOS DE INGRESO AL MAGISTERIO .....	58
2.3.1 Ingreso a la profesión docente mediante concurso de oposición a partir de 2014 .....	60
Reflexiones finales .....	62
<b>CAPÍTULO III ASPECTO METODOLÓGICO Y RESULTADOS .....</b>	<b>64</b>
3.1 Metodología de la investigación .....	64
3.2 Sujetos participantes .....	65
3.3 Instrumento de investigación .....	68
3.3.1 Cuestionario .....	68
3.4 Diseño y aplicación del instrumento .....	69
3.5 Algunas limitaciones .....	70
3.6 Análisis de la información .....	70
3.6.1 Primer momento .....	71
3.6.2 Segundo momento .....	73
3.7 Análisis de los resultados .....	75
3.7.1 Proceso de ingreso a la docencia .....	75
3.7.2 Motivos para ser docente .....	76
3.7.3 Talleres llevados a cabo .....	77
3.7.4 Habilidades desarrolladas durante su práctica .....	78
3.7.5 Experiencias significativas .....	79
3.7.6 Su definición de docencia .....	80
3.7.7 Habilidades para ser docentes .....	80
3.8 DESAFÍOS QUE ENFRENTA EL DOCENTE DE SECUNDARIA .....	82
3.8.1 Relación padres-escuela .....	82
3.8.2 Los alumnos .....	83
3.8.3 Contexto familiar .....	84
3.8.4 Aspecto curricular .....	85
3.8.5 Escasa colectividad de docentes- directivo .....	86
3.8.6 Trabajo administrativo .....	87
3.8.7 Infraestructura y material escolar .....	88
3.8.8 Normatividad del sistema educativo .....	89
3.8.9 Poca capacitación y apoyo al docente .....	90

3.8.10 Dominio de grupo .....	91
3.8.11 Diversidad en el aula .....	92
3.8.12 Falta de experiencia.....	92
3.8.13 Desvalorizar práctica docente .....	93
3.8.14 El uso de las TIC'S .....	94
3.8.15 Actitud del docente.....	95
3.8.16 Ambiente escolar.....	95
Reflexiones finales .....	96
<b>CONCLUSIONES GENERALES</b> .....	<b>98</b>
<b>Referencias bibliográficas</b> .....	<b>104</b>
<b>ANEXOS</b> .....	<b>112</b>

## INTRODUCCIÓN

En la última década en México se han llevado a cabo reformas en política educativa, que afectan a la educación en sus distintos niveles (básica, media superior y superior) con la intención de mejorar procesos de enseñanza-aprendizaje.

La educación secundaria en particular ha sufrido cambios en los planes y programas de estudio, organizacionales y administrativos que han ocasionado que los maestros modifiquen su práctica docente.

La presente investigación tiene por objeto indagar cuáles son los desafíos a los que se enfrenta el maestro que imparte clases en educación secundaria. Se pretende explorar la práctica docente y conocer que desafíos enfrentan los docentes de secundaria que repercuten en su práctica y en su desarrollo profesional para encontrar problemáticas recurrentes en dicha práctica y ofrecer soluciones con herramientas pedagógicas y didácticas.

El interés particular al realizar este trabajo es abordar la práctica docente de maestros de secundaria para conocer más sobre la misma. Abordar la experiencia de los docentes que dan clase en la escuela secundaria. De esta forma identificar los desafíos a los que se enfrentan, así como aquellos que han superado.

Otro interés al abordar este tema fue por la experiencia obtenida en prácticas de observación en el aula, en las que se percibieron algunos desafíos que enfrentan los docentes en relación con su formación.

Por ejemplo, en su labor docente, tuve las siguientes impresiones: que algunos maestros utilizan la improvisación para trabajar dinámicas de clase. Por otro lado, les cuesta trabajo integrar e involucrar a todos sus alumnos en las tareas escolares, por último, no identifican las necesidades educativas de los alumnos con base en su diversidad (destrezas, habilidades, género, estilos y ritmos de aprendizaje, entre otras diferencias). Dichos acontecimientos sucedieron durante las prácticas de campo que realice en la universidad y fueron antecedente para detonar mi interés sobre este tema.



Considero que es importante indagar más acerca de esta problemática educativa común en la escuela secundaria, no solamente debido a las limitaciones de formación pedagógicas sino también por los cambios en las políticas educativas, los cambios tecnológicos, así como los problemas sociales emergentes que la contextualizan.

Un debate permanente y recurrente frente a cualquier reforma dentro de las problemáticas educativas es la formación y práctica docente. Se considera que la formación docente es indispensable para elevar la calidad del sistema educativo. El docente es uno de los actores del proceso educativo, del cual depende el aprendizaje de sus alumnos. De ahí se desprende la importancia de su práctica.

El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), que fue disuelto el 15 de mayo del 2019 (Decreto de Reforma Constitucional en Materia Educativa, 2019) enfatizaba que “Un punto nodal en la mejora de la calidad educativa es el fortalecimiento y la profesionalización de la labor docente”. (2017, p. 113).

El objetivo principal de este trabajo fue identificar cuáles son los desafíos que enfrentan los docentes de secundaria en las prácticas que llevan a cabo.

Los objetivos particulares fueron los siguientes:

- ❖ Indagar cuáles son las dificultades en la práctica docente de los maestros de educación secundaria.
- ❖ Identificar las motivaciones de los maestros para dedicarse a la docencia.
- ❖ Cuáles han sido los complementos de formación para la docencia que les han permitido continuar laborando.
- ❖ Conocer experiencias educativas relevantes o significativas que les han permitido continuar en el ejercicio docente.

Las preguntas a las que se pretendió responder al finalizar este trabajo de investigación son las siguientes:

¿Qué dificultades enfrentan en su práctica los docentes de educación secundaria?

¿Qué motivos llevaron a los maestros de secundaria a dedicarse a la docencia?

¿Qué complementos o cursos han tenido para complementar su formación en la docencia?

¿Cuáles han sido las experiencias educativas más significativas que les han permitido continuar en la docencia?

La tesis que sostengo en el presente trabajo es la siguiente:

Existen dificultades en la práctica educativa que llevan a cabo los docentes de secundaria. Estas dificultades tienen que ver con diferentes ámbitos, como son la relación con los padres de familia, el contexto familiar de los alumnos, las relaciones con otros docentes y directivos, las condiciones materiales entre otras. Por lo que es necesario continuar haciendo esfuerzos para atenderlas.

Cabe señalar que estas dificultades han estado presentes a lo largo de la historia en las prácticas educativas de estos docentes y al parecer aún no las hemos podido superar.

El presente trabajo está constituido por tres capítulos y un apartado final de conclusiones generales, recomendaciones y algunos pendientes de este trabajo.

En el capítulo uno se mencionan los antecedentes de la formación docente, es decir, se brindan algunos conceptos de formación docente, práctica docente; se muestran los enfoques de formación y por último, se señalan algunas competencias que deben tener o adquirir las personas que eligen ser docentes. Dichos elementos nos permiten entender de mejor manera el objeto de estudio del que se ocupa este trabajo.

En el segundo capítulo se presenta un recuento cronológico de la formación docente de educación básica en nuestro país, principalmente enfocado en el surgimiento y la creación de las escuelas normales, posteriormente se analizan las reformas que se han llevado a cabo en las escuelas normales, y la UPN. Se presentan algunos cambios que se han realizado en política educativa como son los planes y programas de estudio de las Normales, así como los cambios mecanismo de

ingreso al servicio profesional docente. Este recuento histórico permite darnos cuenta que dificultades en la práctica docente han enfrentado los maestros, si estas aún siguen presentes hoy en día, y por ende, se necesita atenderlas.

En el capítulo tercero se describe la metodología aplicada, el tipo de investigación, el enfoque, los sujetos participantes, el instrumento de investigación, su diseño y aplicación, el análisis de la información, así como los resultados del trabajo de campo. Con base en la información obtenida se encontraron los siguientes temas: motivos para ser docente; talleres o cursos llevados a cabo; habilidades desarrolladas durante su práctica; experiencias significativas; su definición de docencia; habilidades para ser docente y por último los desafíos que enfrentan los docentes en este nivel educativo. Dichos temas se encuentran desarrollados en el capítulo tres de este trabajo.

Finalmente, se incluyen las conclusiones, algunas líneas sobre las que se puede seguir investigando y el apartado de anexos en el que incluyo los cuestionarios utilizados, así como algunos ejemplos del análisis de la formación.

## **CAPÍTULO I - ANTECEDENTES: LA FORMACIÓN DOCENTE**

En México, el sistema educativo, principalmente en nivel secundaria se caracteriza por ser heterogéneo, ya que el perfil profesional que lo compone, es de docentes provenientes de distinta formación e institución pues como se sabe, cualquiera que haya concluido una licenciatura se puede incorporar al servicio profesional docente. Sin embargo, no todos adquieren desde su formación inicial las habilidades mínimas que se requieren para el ejercicio docente, por ello se desarrollan los temas de competencias docentes.

Por ello en el presente capítulo se organiza en tres apartados: antecedentes teóricos en el que se definen los tipos de formación docente, práctica docente, se describen los enfoques de formación y por último, se abordan las competencias profesionales que de acuerdo a la revisión de los autores debería poseer el docente para llevar a cabo su práctica educativa.

El propósito del capítulo es mostrar al lector los modelos de formación que han definido el perfil docente de educación secundaria, así como también los ejes teóricos con los cuales se sustenta y se realiza el análisis de la información obtenida en esta investigación.

### **1.1 Concepto de formación y práctica docente** **Formación docente**

Son diversas las investigaciones acerca de la formación y en específico la formación docente, pues de acuerdo con Ducoing ha constituido una preocupación de parte de distintos actores desde el siglo decimonónico hasta la actualidad, por lo que menciona lo siguiente:

La formación se encuentra estrechamente vinculada a perfiles, objetivos y competencias en los que se suelen basarse los currícula, al margen del análisis y la reflexión sobre la concepción del hombre, de la sociedad, de la formación en sí misma y del papel que las diversas instituciones educativas han asumido o deben asumir en situaciones formativas (Ducoing, 2013, p.47).

Es por ello que dicho concepto ha interpelado a distintos teóricos de las ciencias sociales y humanidades como filósofos, psicoanalistas, sociólogos, historiadores, antropólogos, psicólogos, pedagogos, etc.

Para hablar del tema de formación docente primero se proporcionará una definición sobre la formación y posteriormente, la formación docente. De acuerdo con Honoré (1980) la formación es interprofesional e interpersonal, se da en grupo, en la colectividad; la formación sucede a través de la interexperiencia, lo que implica el contacto con otros. Honoré considera que la formación sucede únicamente mediante una actividad reflexiva, lo que significa que también es una actividad compleja que se da en la relación con los otros.

Desde el enfoque sociológico la formación consiste en la adquisición de competencias adecuadas a la formación docente, competencias aprendidas en un proceso escolarizado en el que los conocimientos de la psicología educativa y la pedagogía tecnocrática son los dominantes en el currículum, cuyos contenidos serían determinados desde el exterior, en este sentido Imbernón (1988) afirma que en esta racionalidad formativa, la formación del profesorado se circunscribe a la adquisición de contenidos y destrezas fragmentarios, y de carácter normativo, en menoscabo de la dimensión propiamente intelectual.

Por otro lado, para Ferry (1990), la formación se relaciona con la idea de que “formarse es adquirir una cierta forma” lo que supone formas para cumplir o ejercer un oficio, profesión o trabajo; de ponerse en condiciones para realizar prácticas profesionales.

También afirma que la formación implica “un trabajo sobre sí mismo, sobre sus representaciones y sus conductas”, es decir, como función social de transmisión del saber, del saber hacer y del saber ser.

Al respecto, (Gadamer, 2012, p.40) apunta que “uno se apropia por entero de aquello en lo cual, y a través de lo cual uno se forma, de manera tal que en la formación alcanzada nada desaparece, sino que todo se agranda”, lo que significa que la formación va más allá de la apropiación de las conductas, habilidades y

destrezas, y por tanto del desarrollo de capacidades o talentos; implica un proceso acumulativo para ver las cosas de distinta forma, la apertura a nuevas cosas.

Beillerot (1996) hace referencia a la noción de formación de acuerdo con el uso social, por un lado habla de la *formación práctica, formación obreros y formación profesional*, las que se asocian a la práctica. Por otro lado, distingue a la *formación del espíritu* con orígenes desde los jesuitas y que se da a partir de aprender una forma de pensamiento, y que a su vez traía aparejada una formación profesional, ya que al adquirir aptitudes de razonamiento se estaba en condiciones de convertirse en médico, abogado, etc. Por último, menciona la *formación de la vida* en el sentido experiencial, ya que las tribulaciones de la vida, vicisitudes meditadas, analizadas, pensadas es lo que constituye la formación.

Destaca que los formadores son los herederos de estas tres nociones ya que, en la variedad de sus actitudes, intereses y adhesiones a una de ellas, se puede observar cómo se opta por una en detrimento de otra.

No obstante, para De Lella (2003), por ejemplo, la formación es el proceso permanente de adquisición, estructuración y reestructuración de conductas (conocimientos, habilidades, valores) para el desempeño de una determinada función; en este caso, el docente.

En esta misma lógica, Lozano (2006) afirma que la formación implica meramente la adquisición de las habilidades necesarias para ser capaz de transmitir la disciplina en un proceso educativo en función de las experiencias.

Por su parte, Sacristán y Pérez (1993) entienden la formación docente como la formación de un profesional interesado en y capacitado para la reconstrucción del conocimiento experiencial que los alumnos adquieren en su vida previa y paralela a la escuela, por medio del conocimiento público como herramienta de análisis.

De esta manera, Chehaybar (1996) apunta que la formación es un entrenamiento para la realización de un trabajo sistematizado, en el que el docente se convierte en un técnico o en el mejor de los casos se concibe, como un ingeniero educativo capacitado para manejar técnicas y medios que faciliten el aprendizaje de

contenidos para el logro de los objetivos; de tal manera que pueda llevar a cabo los procesos de planeación, ejecución y evaluación que son característicos y esenciales en la práctica docente.

Esta misma autora define la formación docente como “un proceso permanente, dinámico, integrado, multidimensional, en el que convergen entre otros elementos, la disciplina y sus aspectos teóricos, metodológicos, epistemológicos, didácticos, psicológicos, sociales, filosóficos e históricos, para lograr la profesionalización de la docencia” (Chehaybar, 1999, p.36).

Para (Achilli, 2000, p. 23) la formación docente implica: “determinado proceso en el que se articulan prácticas de enseñanza y de aprendizaje orientadas a la configuración de sujetos docentes/ enseñantes”.

Desde esta categorización de la formación docente, resulta clave la “práctica docente” en un doble sentido. Por un lado, como práctica de enseñanza que supone cualquier proceso formativo. Por el otro, como la apropiación del mismo oficio magisterial, de cómo iniciarse, perfeccionarse, y/o actualizarse en la práctica de enseñar.

En relación con eso, Rendo (2009, p.23) afirma que la formación docente es compleja ya que tiene una doble intención: “enseñar a enseñar y que se aprenda lo enseñado”. Si bien es volver sobre lo ya aprendido en otros momentos, implica revisar los contenidos aprendidos para poderlos enseñar. En este sentido cambian las condiciones de aprendizaje pues lo que lo hace significativo es que lo que se aprende, pueda ser enseñado.

Podemos observar que cuando se habla de la formación docente, no todos los autores aluden al mismo objeto de estudio, ya que algunos hacen referencia a la formación de grado, otros a la capacitación, hay quienes hablan de una autoformación y otros a la adaptación de los diversos contextos y desempeños dentro del aula en el que se trabaja.

En este estudio se entiende a la formación docente como la apropiación permanente de habilidades, conocimientos y aptitudes que algunas se adquieren a lo largo de

la misma práctica para realizar determinada actividad, lo cual implica que se tengan conocimientos teóricos y prácticos para llevarlos a cabo en distintos contextos, situación que la vuelve compleja, multidimensional y de constante relación con los demás.

### **Práctica docente**

Al igual que el concepto de formación, en la literatura existen diversas concepciones sobre práctica docente. Al respecto, García-Cabrero, Loredó y Carranza (2008, p. 4, citado en Leyva y Guerra, 2019) la definen como “el conjunto de situaciones dentro del aula, que configuran el quehacer del profesor y de los alumnos, en función de determinados objetivos de formación circunscritos al conjunto de actuaciones que inciden directamente sobre el aprendizaje de los alumnos”.

Para (De Lella, 2003, p.22) la práctica docente “puede entenderse como una acción institucionalizada, cuya existencia es previa al hecho de que un profesor singular la asuma”.

De acuerdo con Martínez Rizo (2012, s/p) es el conjunto de “actividades que llevan a cabo los maestros, como parte de su trabajo en el aula o en relación directa con él, con el propósito de que los estudiantes alcancen los propósitos de aprendizaje establecidos en planes y programas de estudio”

Para Fierro, Fortoul y Rosas la práctica docente es:

Una praxis social, objetiva e institucional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso- maestros, alumnos, autoridades educativas y padres de familia, así como los aspectos político-institucionales, administrativos y normativos que, según el proyecto educativo de cada país, delimitan la función del maestro (Fierro, Fortoul y Rosas, 1999, p. 21).

De acuerdo con los aportes de estos autores, se interpreta la práctica docente como la actividad que realiza el docente dentro del salón de clases en relación con los alumnos y los distintos actores que conforman la institución educativa, así como también las distintas situaciones que ocurren en torno al proceso de enseñanza-aprendizaje.



En resumen, tanto la definición de formación docente como de práctica docente están interrelacionadas ya que ambas condicionan las funciones que se ejercen en el lugar de trabajo del docente.

## **1.2 Enfoques de formación docente**

Así como hay distintas concepciones de formación y práctica docente, pues cada autor lo asume de acuerdo con distinta corriente epistemológica, también existen distintos enfoques de formación docente en los que se considera a la enseñanza, al docente y a la actividad que realizan con características muy particulares que a continuación se desarrollarán.

Con base en la revisión de la literatura, se identifican los modelos de formación docente con diversas designaciones como son: “enfoques”, “concepciones”, “tradiciones”, “orientaciones” o “modelos” (sin reemplazar nunca la conceptualización de la tarea y formación docente). Por ejemplo, para Davini resulta útil pensarlos como *tradiciones* en la formación docente entendido como: “configuraciones de pensamiento y de acción que, construidas históricamente, se mantienen a lo largo del tiempo, en cuanto están institucionalizadas, incorporadas a las prácticas y a la conciencia de los sujetos” (Davini, 1995, p.20).

Esto es porque, más allá del momento histórico en que se les acuño, sobreviven actualmente en la organización, currículum, en las prácticas y en los modos de percibir la práctica. Diker y Terigi (2003) las retoman como tradiciones y enfoques, y De Lella (2003) como *modelos* de formación docente, mientras que para Navío (2005) como orientaciones de formación docente.

A continuación, se dan algunas características de los siguientes enfoques de formación docente, retomados para este trabajo.

- El enfoque práctico-artesanal, o concepción tradicional- oficio
- El enfoque normalizador- disciplinador
- El enfoque academicista
- El enfoque técnico-academicista, o concepción tecnológica, o tradición eficientista
- El enfoque personalista o humana

- El enfoque hermenéutico-reflexivo, o enfoques del profesor orientado a la indagación y la enseñanza reflexiva.<sup>1</sup>
- Enfoque de orientación social-reconstruccionista

### **1.2.1 El enfoque práctico-artesanal, o concepción tradicional- oficio**

Según Diker y Terigi (2003) la denominación de enfoque práctico-artesanal se encuentra en Pérez Gómez (1993) y la concepción tradicional-oficio, en Rodríguez Marcos y Gutiérrez Ruiz (1995). De acuerdo con Lozano (2003) este enfoque tiene relación directa con la historia de la educación formal desde la Edad Media, por lo que el sujeto que domina un saber se considera un maestro de su arte.

Con respecto a la enseñanza para De Lella (2003); Diker y Terigi, (2003); y Lozano (2011) coinciden en designarla como una “actividad artesanal”, porque es un oficio que se aprende. Se aprende a ser docente, como se aprende cualquier otro oficio, practicándolo, es decir, el sujeto que se inserta en la docencia se va formando durante la práctica, la vida cotidiana, en el ensayar y corregir constantemente para obtener saberes sin ser sistematizados, porque están presentes cuando se les requiere.

El sistema de enseñanza responde a una orientación conservadora porque considera la reproducción de ideas, hábitos, valores y rutinas adquiridos y reproducidos por docentes y alumnos.

Además, se considera al docente como aquel “que aprende de un experto mediante la observación de la tarea y la imitación. Es la imitación de un quehacer profesional estable la que supuestamente permite que el docente pueda llegar a convertirse en profesional” (Navío, 2005, p.174). Desde esta perspectiva, considera que este

---

<sup>1</sup> Estos 6 enfoques son retomados de (Diker y Terigi, 2003). Así mismo, de acuerdo con las autoras, para (Pérez Gómez, 1993; Rodríguez Marcos y Gutiérrez Ruiz, 1995) coinciden en identificar los tres primeros como característicos de desarrollo modélico de la formación docente. Rodríguez Marcos y Gutiérrez Ruiz agregan la cuarta concepción. Parea el contexto latinoamericano, Davini reconoce la tradición eficientista, pero con respecto al enfoque hermenéutico-participativo señala que se trata de tendencias no consolidadas en la región, en todo caso pueden platearse como caminos alternativos. En cambios, encuentra en la tradición normalizadora y academicista dos modelos característicos de América Latina. (Davini, 1995). También debo de aclarar que yo retomo a (Davini, 1995; Diker y Terigi, 2003; De Lella, 2003 y Lozano, 2011).

enfoque presenta diferencias para ser válido como modelo de formación, ya que no actúa en un campo profesional estable.

Si a lo anterior se suma el quehacer pedagógico, las características de los contenidos de formación continua y la influencia del contexto en la actuación profesional, se verifica que es un modelo poco acertado para la formación de formadores, sin embargo, cabe destacar que gran parte de las acciones de formación en el puesto, en lo laboral, se siguen organizando todavía bajo los planteamientos de observación e imitación considerados en este modelo de formación.

### **1.2.2 Enfoque normalizador- disciplinador**

Para Davini (1995) es denominada tradición normalizadora-disciplinadora. Este enfoque surge en un contexto de modernización por lo que está unida al origen histórico de las propuestas de formación docente en la configuración del sistema educativo moderno, y el positivismo, es la base de la corriente ideológica.

El énfasis de la formación está puesto en el moldeamiento de la persona del maestro, con el fin de su normalización. En este sentido, las instituciones educativas tenían por objetivo el disciplinamiento de la conducta y la homogeneización ideológica de la formación de habilidades o al desarrollo del pensamiento (Davini, 1995).

En palabras de (Surghi, 1996, p.108 citado en Diker y Terigi 2003) la formación es conservadora por lo que supone “Lo normal (casi como sinónimo de lo correcto, por no decir lo sano), en el ámbito educativo, es lo que responde al proyecto educativo en vigencia, desde el que se estipula quién y cómo deben ser el alumno y el docente; qué cosas deben enseñar y aprender; y este último, cómo debe de hacerlo”.

La imagen del docente era la de “difusor de la cultura”, como un combatiente contra la barbarie y un agente de civilización, de inculcación ideológica del universo cultural que se imponía los sujetos como el único, negando otras culturas exteriores a la escuela.

Para Davini (1995) este enfoque prevalece en la actualidad principalmente en la formación inicial, así como en los puestos de trabajo porque definen la imagen del “buen maestro”.

### **1.2.3 El enfoque academicista**

La tradición academicista, denominada así por Davini (1995) a diferencia de la normalizadora-disciplinadora específica que: lo esencial en la formación y la acción de los docentes es que conozcan sólidamente la materia o disciplina que enseñan y que la formación “pedagógica” pase a segundo plano, ya que se considera que es débil, superficial y hasta innecesaria pues obstaculiza la formación de los docentes.

Con base en estas posturas, Flexner (1930), especialista en formación académico-profesional y currículum universitario, insistió junto con sus seguidores, en que el docente fuera un conocedor en la materia que enseña, como el modelo de los estudios de la física, química o la ciencia política (Davini, 1995).

Hubo embates a nivel internacional en relación con este enfoque ya que cuestionaron los cursos de formación pedagógica al considerarlos triviales, y sin rigor científico. Se considera que cualquier persona con buena formación y “sentido común” conseguiría orientar la enseñanza, sin la pérdida de tiempo de los cursos “vagos” y “repetitivos” de la formación pedagógica Liston y Zeichner (1993).

Por consiguiente, de acuerdo con (Saviani, 1987, p. 22 citado en Diker y Terigi 2003) “los contenidos son fundamentales, y sin contenidos relevantes contenidos significativos, el aprendizaje, deja de existir, se transforma en un remedo, en una farsa”. Como puede suponerse, este enfoque da prioridad a los contenidos, el docente no necesita el conocimiento experto sino las competencias requeridas para transmitir el guion elaborado por otros, como un locutor hábil, es decir, la formación disciplinaria de los docentes en todos los niveles.

### **1.2.4 El enfoque técnico-academicista, o concepción tecnológica, o tradición eficientista**

El enfoque técnico -academicista, denominado en Pérez (1993), o concepción tecnológica como lo denominan Rodríguez y Gutiérrez (1995), o tradición eficientista

Davini (1995). Fue acuñado al amparo de la ideología desarrollista en el que se postula una sociedad industrial moderna. El enfoque refleja la oposición entre dos polos: lo rutinario y lo dinámico, el estancamiento y el desarrollo, lo improductivo y lo productivo, la conservación y el cambio, lo arcaico y lo renovado (Davini, 1981).

En relación con eso, la educación se vincula con la economía, como una forma de inversión o formadora de recursos humanos para el mundo laboral. En este sentido, se considera a la escuela como un instrumento para apoyar el logro de productos del nuevo orden social sobre la base de esta racionalidad, con economía de esfuerzos y eficiencia en el proceso y los productos.

La psicología conductista tuvo un papel importante para la consolidación de este propósito porque estableció un enfoque de enseñanza centrado en la definición de objetivos operativos y control de resultados.

Desde esta perspectiva, el profesor es esencialmente un técnico, un ejecutor de la enseñanza y su labor consiste según Davini (1995) en: “bajar a la práctica”, de manera simplificada, el currículum prescrito alrededor de objetivos de conducta y mediación de rendimientos. El docente no necesita dominar la lógica del conocimiento científico, sino las técnicas de transmisión.

Según Navío “el centro de interés en la formación del docente está en el conocimiento del contenido y en las destrezas (competencias) necesarias para la enseñanza” (Navío, 2005, p.174). Por lo que, de acuerdo con este autor, está representada por el modelo de entrenamiento, ya que se busca la eficacia docente a través de la identificación de las competencias que pueden ser observados en situaciones de intervención.

El impacto de este enfoque se extendió hacia la formación de los docentes desde nivel inicial, hasta la formación de grado y la capacitación pues temas como: “planificación, evaluación objetiva del rendimiento, recursos instruccionales, microenseñanza, instrucción programada, enseñanza audiovisual, técnicas grupales e individualizadas invadieron las bibliotecas docentes” (Davini, 1995,p.37), se circunscribió la enseñanza como una cuestión de medios, lo que significa que la

formación del docente se centró en su preparación técnica para programar y manejar recursos de enseñanza.

### **1.2.5 El enfoque personalista o humana**

La concepción personalista o humana como la denomina Rodríguez y Gutiérrez (1995) es considerada por Davini (1995), al igual que el enfoque hermenéutico-reflexivo como tendencias no consolidadas o búsqueda de caminos alternativos. Por su parte Diker y Terigi (2003), las consideran como parte de los enfoques de formación docente.

En este enfoque se concibe a la formación como un proceso de construcción de sí, en el que el recurso más importante es el profesor mismo ya que al pensar en él, es garantía de eficacia docente. Se considera que la personalidad del maestro va ligada a la buena enseñanza que parte del supuesto desarrollado en el paradigma proceso-producto (Shulman, 1989).

Lo característico de este enfoque es que la afectividad, las actitudes, el cambio personal son indispensables para la formación del docente. Por esta razón, en la enseñanza, los programas con enfoque humanista algunas veces enfatizan lo personal, otros lo relacional o las actitudes hacia el cambio (Rodríguez y Gutiérrez, 1995), varios autores coinciden en la insuficiencia del modelo tecnológico, así como en la necesidad de autoformación del docente.

En palabras del autor este enfoque personalista “considera exclusivamente las características que debe tener el docente. Por ello, nos parece poco apropiado para plantearse en los actuales programas de formación de formadores” (Navío, 2005, p.174)

### **1.2.6 El enfoque hermenéutico-reflexivo, o enfoques del profesor orientado a la indagación y la enseñanza reflexiva**

El enfoque hermenéutico-reflexivo Pérez (1993), o enfoque del profesor orientado a la indagación y la enseñanza reflexiva Rodríguez y Gutiérrez (1995), es concebido por De Lella (2003) en el sentido de que la enseñanza es una actividad compleja inmersa en un ecosistema de escenarios inestables y sobredeterminados por el contexto—espacio-temporal y sociopolítico—y cargada de conflictos de valor que

requieren opciones éticas y políticas, por lo que demanda un conocimiento por parte del docente emergente, elaborado en el propio escenario, incorporando los factores específicos, lo que implica que el docente debe enfrentar situaciones prácticas imprevisibles que exigen a menudo resoluciones inmediatas con creatividad para las que no sirven reglas técnicas ni recetas de la cultura escolar.

Al carácter emergente y situacional del conocimiento requerido, además de la construcción metodológica, explica la sensibilidad de este enfoque hacia la orientación del profesor a la investigación y la autonomía profesional (Elliot, 1990; Rodríguez y Gutiérrez, 1995).

Por ello, el docente debe ser un profesional reflexivo que pueda dar respuestas adaptadas a las situaciones complejas. El elemento fundamental de esta orientación está en la reflexión que, desde la práctica, permite al profesional intervenir y dar respuesta a los retos que se le plantean (Navia, 2005).

La preocupación central de este enfoque de acuerdo con (Vera, citado en Diker y Terigi, 2003) es la modificación de las relaciones de poder en la escuela y en el aula, a través de la revisión crítica de la práctica docente. Otro aspecto interesante es que “vincula lo emocional con la indagación teórica. Se construye personal y colectivamente: parte de las situaciones concretas (personales, grupales, institucionales, sociopolíticas) que intenta reflexionar y comprender con herramientas conceptuales y vuelve a la práctica para modificarla” (De Lella, 2003, p.23)

### **1.2.7 Enfoque de orientación social- reconstruccionista**

El enfoque de orientación social-reconstruccionista retomado por Navia (2005), (citado por Fernández, et al., 2000) se ubica en el paradigma ecológico en el cual el contexto (considerado como amplio) es un elemento básico sobre el que se asienta la reflexión y la crítica, cabe destacar que el contexto al que se refiere este enfoque es el de enseñanza aprendizaje, pero también considera el contexto social en el que se desarrolla dicho proceso.

Se parte de la idea de que además de la reflexión que debe tener el docente, también necesita de un espíritu crítico ante la complejidad de los procesos de enseñanza- aprendizaje, situación que requiere del profesional de la educación procesos de reflexión y actitud crítica y es en el que el docente deberá actuar de manera crítica y con una actitud transformadora.

Los paradigmas que concretan este enfoque es el de investigación-acción y formación para la comprensión, en el que se pretende que el docente transforme su práctica y, a su vez, se transforme como profesional a través del trabajo cooperativo con otros profesionales.

El modelo de crítica y reconstrucción social ve en la práctica, no sólo el momento de aplicación de la teoría, sino también la ocasión para adquirir conocimientos. Por ello, tres aspectos son considerados como fundamentales: la importancia del bagaje cultural que posee el formador y que actúa como elemento fundamental para comprender la realidad; la importancia otorgada a los procesos de reflexión crítica y; el compromiso político del docente como transformador de la realidad en la que actúa (Navia, 2005).

En resumen, conocer las características de cada una de las tradiciones o enfoques de acuerdo con De Lella (2003, p.6) “permiten comprender, a partir del análisis de sus limitaciones y posibilidades, las funciones y exigencias que se le asignan al docente en cada uno de ellos” .También nos permite reflexionar sobre la práctica del docente y a partir de ello, adaptarla o modificarla acorde con el contexto en el que vivimos y a los principios que asumimos nosotros mismos como docentes.

En el caso de esta investigación se retomaron algunos elementos del enfoque personalista o humano y hermenéutico-reflexivo; ya que en el primero concibe a la formación como un proceso de construcción continua y la apertura al cambio de actitudes para la autoformación. Por su parte el enfoque hermenéutico-reflexivo concibe a la enseñanza compleja porque el docente se enfrenta a situaciones prácticas imprevisibles, por ello él debe adaptarse a estas situaciones, además de



intervenir de manera reflexiva y con elementos tanto teóricos como prácticos para modificar su práctica.

### **1.3 Competencias profesionales del docente en educación secundaria**

De acuerdo con Cano (2007), hablar de competencias profesionales del docente, no es nada nuevo, ya que desde la edad media se emplea este término para referirse a “la adquisición de habilidades” por parte de distintos aprendices y en diversos trabajos. Sin embargo, en 2007, aparece otra vez con fuerza, pero ahora en un contexto diferente. En este sentido, Sarramona (2007) afirma que el concepto cobra fuerza pues está penetrando de manera decisiva en todas las modalidades y niveles educativos, desde el preescolar hasta la universidad y con especial énfasis en la formación profesional.

Cuando aludimos al término competencia profesional del docente, se puede hacer de acuerdo con Navío (2005, p.183) desde distintos posicionamientos como son:

- A partir de las funciones del perfil o perfiles que se analizan.
- De acuerdo con los roles que los profesionales asumen en su quehacer.
- A partir de las actividades y de las tareas que desarrolla en el ejercicio docente

En mi caso, yo lo centraré en torno a las funciones del perfil. Partiendo de este posicionamiento, Sarramona conceptualiza las competencias como:

la síntesis de conocimientos habilidades y actitudes que permiten actuar de manera eficaz ante una situación. Por consiguiente, las competencias tienen una clara vertiente aplicativa, aunque no se agotan en la simple perspectiva práctica. El concepto está más cerca de “capacidad” que de “habilidad”, en la medida que se trata de la potencialidad de actuar ante situaciones diversas poniendo a contribución las tres dimensiones del saber ya indicadas; las competencias actualizan las capacidades ante una situación y momento concretos (Sarramona, 2007, p.32).

En relación con lo que algunos autores establecen de que en lugar de hablar de “competencias” habría que referirse a funciones, actividades o incluso habilidades Navío afirma lo siguiente:

¿por qué aludir a competencias profesionales de los formadores y no a funciones, roles o actividades? Porque las competencias engloban diferentes elementos de

especial relevancia en la arena profesional: capacidades, conocimientos, acciones o actividades profesionales, intereses, necesidades y experiencias de los que manifiestan o demuestran competencia en un determinado contexto y en un determinado momento (Navío, 2005, p.184).

Lo que significa que el término “competencias” engloba un sinfín de capacidades, entre otros elementos que permiten desenvolverte en un área de trabajo. Ante esto, surge la necesidad de conocer cuáles son las competencias profesionales que requieren los docentes para poder llevar a cabo una formación inicial y permanente que dé respuesta a las exigencias de la profesión, pues estas competencias, no serán las mismas para un médico, un abogado, etc.

A continuación, se muestra a los autores más importantes que hacen referencia al nivel educativo y a las competencias docentes que debe tener el profesor.

Para Sarramona (2007, p.37) las competencias profesionales que requiere el docente de secundaria son:

- Planificar e implementar el currículo escolar,
- Tutorizar a los alumnos,
- Apoyarse en el contexto familiar y social y
- Actualizarse e implicarse en la profesión docente.

Otro autor muy referenciado en cuestión de competencias docentes a nivel primaria es Perrenoud (2004, p.3-5) quien considera las siguientes:

- Organizar y animar situaciones de aprendizaje
- Gestionar la progresión de los aprendizajes
- Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación
- Implicar a los alumnos en su aprendizaje y en su trabajo
- Trabajar en equipo
- Participar en la gestión de la escuela
- Informar e implicar a los padres
- Utilizar las nuevas tecnologías
- Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión
- Organizar la propia formación continua

Finalmente, de acuerdo con Sarramona (2007, p. 35) quien a la vez alude a una propuesta de Master rescata las siguientes competencias en nivel secundaria:

- Conocer en profundidad los contenidos de las materias de educación secundaria correspondientes a la especialidad cursada y saber enseñarlos

de manera adecuada al nivel ya la formación previa de los estudiantes. Las especialidades de formación profesional incluirán el conocimiento de las profesiones relacionadas.

- Ser capaz de planificar, desarrollar y evaluar el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes.
- Concretar el currículo que se vaya a implantar en un centro docente participando en la toma colectiva de decisiones.
- Desarrollar y aplicar metodologías didácticas tanto grupales como personalizadas, adaptadas a la diversidad del alumnado.
- Diseñar y desarrollar espacios de aprendizaje con especial atención a la diversidad, la equidad, la educación en valores y la formación ciudadana.
- Saber estimular el esfuerzo del alumno y promover su capacidad para aprender por sí mismo y con otros, desarrollando habilidades de pensamiento.
- Conocer los procesos de interacción y comunicación en el aula y dominar las destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar el aprendizaje y la convivencia en el aula, abordar problemas de disciplina y resolver conflictos.
- Desarrollar las funciones de tutoría y de orientación de los alumnos.
- Diseñar y realizar actividades formales y no formales que contribuyan a hacer del centro un lugar de participación y cultura.
- Participar en la investigación y la innovación de los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- Conocer la normativa y organización institucional del sistema educativo.
- Conocer modelos de gestión de calidad y su aplicación a los centros de enseñanza secundaria.
- Conocer y analizar las características de la profesión docente, su situación actual y sus perspectivas.

Las competencias profesionales del docente en este estudio se plantean como capacidades que permiten realizar una función determinada, en este caso, el de ser docente. Desde la literatura revisada se recuperó el concepto de competencias a partir de las funciones del perfil profesional por ello, todas las competencias que se incluyeron servirán para el análisis de los datos obtenidos pues constituyen elementos básicos para el desarrollo de esta investigación.

A manera de conclusión, según los autores estudiados que hablan de las competencias docentes se puede advertir que éstas son múltiples, sin embargo, se puede reflexionar en torno a hacer conciencia de si se tienen o no dichas competencias al momento de llevar a cabo la práctica docente. Finalmente, el

alumno es quien aprende y quien recibe directamente el compromiso de los maestros como profesionales.

### **Reflexiones finales**

Como se puede ver a lo largo del capítulo, las distintas perspectivas del enfoque de formación docente permiten reflexionar sobre la postura en que los docentes de secundaria asumen su práctica, pues cada uno lo ejerce desde sus ideales, o sus experiencias. De la misma forma se puede entender el alcance y las limitaciones que se presentan en la práctica docente

Por ello, se considera que la formación docente no implica solamente la adquisición del conocimiento, así como dar clases en una institución en la que se ponen en juego los conocimientos del profesor. Implica que formarse es algo complejo ya que conlleva un proceso permanente de aprendizaje, así como la apertura del individuo a nuevas posibilidades para poder enseñar. El formarse como docente es asumirlo como parte de un proyecto personal, en el que se reflexione a sí mismo, e incluso el propio quehacer del docente, para transformarse como profesor, para confrontar las prácticas y exigencias institucionales, implica también relacionarse con los demás, situación que complejiza el trabajo de quienes ejercen la tarea de formar al otro.

Por último, las competencias docentes que mencionan los autores son varias, va desde las personales, las técnicas, las del ámbito pedagógico, y las del ámbito profesional. Lo que implica que la labor cotidiana requiere de distintas competencias para ejercer una buena práctica dentro del salón de clases. Algunas veces creemos que pararse frente a un grupo y hablar sobre un tema es tarea fácil, sin embargo, la realidad es otra, se necesitan muchas habilidades, con algunas nacemos, otras las adquirimos en nuestra formación profesional y otras las desarrollamos durante nuestro ejercicio docente.

Creo que quien elige ser docente o quisiera ser docente, al menos debería estar consciente de lo que se necesita, de estar dispuesto a dar lo mejor en el aula, ya que se están formando seres humanos no objetos que sienten, piensan y que la práctica docente influirá para bien o para mal en cada generación que pase por su

cátedra. Para finalizar, los conceptos seleccionados y desarrollados a lo largo de este apartado forman parte del análisis de esta investigación.

## **CAPÍTULO II RECORRIDO HISTÓRICO DE LA FORMACIÓN DE MAESTROS EN EDUCACIÓN BÁSICA**

A lo largo de este capítulo se desarrollará un breve recuento histórico de la formación docente es decir, como en un inicio enseñar a leer y a escribir era visto como un arte u oficio impulsado por el sistema Lancasteriano; luego con la creación primero de institutos, academias hasta terminar con la creación de las escuelas normales se fueron incorporando más elementos para profesionalizar al magisterio.

Tras la creación de las escuelas normales, el sistema de formación de docentes en México ha atravesado infinidad de cambios, desde la reformulación de planes de estudio hasta cambio del rol del docente, primero como misionero con las escuelas rurales, luego como maestro líder social durante el cardenismo, posteriormente un técnico de la enseñanza, etc. hasta llegar a considerarlo como profesor investigador, a raíz de la reforma de 1984.

Es así como en este capítulo se pretende mostrar cómo ha ido cambiando la formación docente producto de políticas encaminadas a responder problemáticas particulares de cada época, ya que profesionalizar el magisterio ha tenido diferentes matices, desde la reformulación de los planes de estudio, en 1969 separando el nivel secundario de la Normal hasta elevar la carrera a nivel licenciatura en 1984. A partir de esta década es cuando la formación docente aparece como discusión central en las políticas educativas del Estado.

Este capítulo lo concluyo con los cambios que se fueron dando para ingresar al servicio profesional docente, ya que, en un inicio para incorporarse como docente de educación secundaria la plaza se otorgaba de manera automática al concluir los estudios en la Normal Superior, sin embargo, con las políticas educativas a partir de 2003 esto cambió con la instrumentación de procesos de evaluación.

### **2.1 Congresos decimonónicos de educación en México y su aporte a la profesión docente**

Es importante contextualizar previamente estos eventos en cuanto al tipo educación que se impartía, contexto en cual se desarrollaron y las necesidades educativas a las que se tenía que dar respuesta, pues permite comprender como se llevaba a

cabo la educación y por tanto, las características en alumnos y maestros de esa época vivieron.

En México, desde la independencia hasta finales de la década de los sesenta del siglo XIX, las características y el tipo de educación recibida en primaria era el sistema lancasteriano y la enseñanza de la doctrina cristiana, en otras palabras: “dogmática, memorística, pobre en contenidos curriculares y con sanciones como el temidísimo principio de *la letra con sangre entra*, muy presente en la memoria de los alumnos” (González y Lobo, 2006, p.9). En cuanto al tipo de materiales, había botellones de tinta, papel, gises, pizarrón y plumas de ave, pues no se conocían las de acero.

De acuerdo con narraciones que hicieron los autores Guillermo Prieto e Ignacio M, Altamirano de la educación primaria citado en (González y Lobo, 2006):

Desde 1821 hasta 1891, cuando se resolvió suprimir el sistema lancasteriano, la educación elemental se ofrecía en edificios en condiciones deplorables y poco higiénicos; con programas pobres en contenidos, cuyo objeto era instruir; los trabajos educativos eran poco activos; la educación era memorística, religiosa, intimidatoria y, en algunos casos, con maestros que no lo eran (p.13).

El panorama descrito, aunado con el sistema lancasteriano, (sistema de enseñanza mutua inventado por Andrés Bell y José Lancáster) eficiente al principio y que sólo predominó hasta 1921, y con condiciones poco aptas para llevar a cabo la enseñanza, ya que en la mayoría de casos las clases se impartían en casas o vecindades en condiciones poco higiénicas conllevó a una reforma educativa sobre las inquietudes del porvenir educativo, por lo que se convocó a un Congreso Pedagógico en la Ciudad de México como patrón para las demás entidades federativas. Más tarde se llevaron dos congresos nacionales que a continuación describo.

### **2.1.2 Congreso Nacional de Instrucción Pública (1889-1890)**

A mediados de 1889, Joaquín Baranda quien fungió como secretario de Estado y del Despacho de Justicia e Instrucción Pública, mandó una invitación a todos los gobernadores de los Estados de la República para reunir a un representante por

cada uno y así llevar a cabo un Congreso de Instrucción, a partir del 1 de diciembre, con el propósito de discutir la **uniformidad** del sistema educativo de todo el país, pues de acuerdo con Baranda (1889 citado en González y Lobo, 2006) menciona que:

Esto se debía a que cada estado tenía su Ley de Instrucción Pública, que fijaba las asignaturas y la distribución de la enseñanza; en general, el resultado se traducía en una enseñanza desigual de los conocimientos adquiridos entre uno y otro estado, lo que ocasionaba, entre otras cosas, que cuando la familia o un sujeto requería trasladarse a otra entidad, los estudios realizados no se podían revalidar (p. 39).

A partir de este planteamiento, la preocupación del congreso no sólo para la Ciudad de México, sino también para los demás estados de la República fue que la primaria fuese obligatoria, laica, gratuita y popular, destinar más presupuesto a las escuelas urbanas, pues había insuficientes escuelas y profesores, mejorar los programas de enseñanza, así como también preocuparse más sobre la profesionalización de los docentes.

Así, Baranda propuso para la realización de este congreso tres aspectos a resolver:

- a) Instrucción primaria laica, obligatoria y gratuita;
- b) Instrucción preparatoria gratuita y voluntaria;
- c) Instrucción profesional gratuita y voluntaria.

Los beneficios que consideraron al uniformar la educación primaria fue que: a) se acabaría con la diversidad de “usos técnico pedagógicos” para este nivel, ya que para unos era enseñanza elemental, para algunos primaria y para otros primaria superior; b) proporcionaría la estadística escolar; c) simplificaría los trabajos de inspección, administración y vigilancia en las escuelas; d) al uniformar la educación primaria, serían las mismas materias por lo que el problema de revalidación desaparecería y finalmente, e) al haber un sistema nacional de educación habría una unidad del país, favoreciendo intereses a la sociedad y el Estado.



En cuanto a las Escuelas Normales, sólo se dio lectura al dictamen, pues no pudo ser debatido. Entre los temas mencionados fue la duración de los cursos en las escuelas normales, revisión del programa y si debían ser uniformes en todo el país. Sin embargo, Rébsamen, quien fue el encargado de la comisión de la escuela primaria mencionó que uno de los problemas que suscitaban a raíz de la uniformidad era en torno a los profesores ya que no se había considerado que requerían mayor número de profesores en el país y que además debían estar mejor instruidos, es decir, titulados.

Por lo tanto, surgieron distintas afirmaciones de los actores que participaron en el congreso uno de ellos fue de parte de Justo Sierra, quien afirmaba que el sistema de enseñanza dogmático y filosófico, era porque los maestros no discutían ni investigaban los fundamentos, otros decían que no existían escuelas como en Europa para formar pedagogos y así surgieron muchos más.

Por consiguiente, la figura del maestro era primordial, ya que se trataba de hacer una reforma radical, y en esta, el profesor sería el factor de evolución social. Por lo tanto, Justo Sierra declaró que tal vez fuese necesario “exigir al profesorado el título para ejercer, ya que no podía considerarse que cualquier persona, sin ningún estudio previo, pudiera encargarse del desarrollo corporal e intelectual del niño” (González y Lobo, 2006, p.64).

Para cerrar con el congreso, otro tema que se revisó, fue el del método de enseñanza idóneo para la educación primaria en el que también hubo diversas opiniones y propuestas. Recapitulando, este Congreso tuvo características nuevas porque además de ser a nivel nacional, se pretendió uniformar la educación para que pudiera adaptarse en toda la república, también hubo una preocupación por la figura del docente. A continuación, en el siguiente Congreso se discutirán los temas que quedaron pendientes en este congreso.

### **2.1.3 Segundo Congreso Nacional de Instrucción Pública (1890-1891)**

Este segundo congreso, que en realidad era continuación del primero pues por falta de tiempo quedaron asuntos pendientes, inicio el 29 de noviembre de 1890 sólo para definir a los representantes, pero fue hasta el 1° de diciembre del mismo año

en el que se iniciaron laborales y se pretendía que concluyera el 21 de febrero de 1891. En este congreso lo que se discutió fue la profesionalización y las escuelas normales.

De nueva cuenta, surgieron diversas opiniones en relación con la profesionalización docente, pues tanto el profesor Miguel Shultz como el licenciado Rafael Aguilar señalaron la exigencia del título como requisito para ejercer como profesor de primaria, del mismo modo, Joaquín Baranda sostenía que la causa principal del atraso en materia educativa se debía a maestros no preparados pues entre otras cosas creía que:

La falta de maestros titulados para dirigir las escuelas podría ser un obstáculo al precepto de enseñanza obligatoria (...). El título comprobaría la aptitud del maestro para ejercer, además de ganarse la posición digna que demanda la sociedad moderna. Las Escuelas Normales debían ser las únicas autorizadas para calificar la aptitud de los aspirantes a profesores de instrucción primaria, evitando así un problema anejo: el que los ayuntamientos o diversas corporaciones no docentes pudieran habilitar profesores (González y Lobo, 2006, p.76).

Ante dicho argumento, hubo comentarios ya que la exigencia de un título implicaba que el gobierno y los estados crearan más Escuelas Normales, pero eso no era el problema, sino que, el profesor Ricardo Gómez a pesar de estar a favor de la exigencia de un título, argumentaba que: “La escuela Normal, con solo tres años de haberse fundado en la ciudad de México, se hallaba prácticamente desierta y con pocos becarios de los estados” (González y Lobo, 2006, p.76). Finalmente, con 15 votos en contra y 11 a favor, la exigencia del título fue reprobada.

Otro tema ligado a la profesionalización y que se había discutido en el congreso de 1891, fue la duración de las escuelas normales y la uniformidad de estas, pues de acuerdo con González y Lobo (2006, p.81) sirvió de pretexto para la creación de más escuelas.

Para justificar la creación de Escuelas Normales en todo el país apuntaba que no era posible que el verdadero maestro, indispensable para promover el progreso de la patria y una vida democrática, salvo honrosas excepciones, se formara solo. La verdadera escuela era la que podría realizar la auténtica transformación que se requería (...).

De esta manera, las escuelas normales fueron consideradas las únicas instituciones que podrían formar de manera integral y apropiada a los maestros.

En este sentido, la comisión encargada de resolver este punto considero indispensable estipular algunas condiciones generales para todas la escuelas normales del país entre las cuales se advierte: las materias que debían enseñarse, establecer una escuela practica anexa, los puntos principales de la práctica profesional de los alumnos, horas por semana del trabajo en clase, el tiempo destinado a las materias del curso pedagógico y profesional, la preparación de estudiantes aspirantes a la normal y la práctica operatoria para el examen profesional (González y Lobo, 2006).

Además, también se acordó que se formarían dos clases de maestros, los de *instrucción primaria elemental* y los de *instrucción primaria superior*; tres años de formación para el primero y cinco para el segundo. Con esto se evitaría exigir las mismas aptitudes iguales a los maestros y también se permitiría una diferencia en los sueldos según el caso.

Es así como a raíz de la obligatoriedad de la escuela primaria elemental, fue importante y necesaria la creación en cada entidad federativa de un centro de propagación del magisterio. También quedo uniformado un programa de formación para los maestros. Sin embargo, “no quedaba discutido hasta sus últimos detalles la distribución, por lo que se dejaba a las normales en libertad de organizarse de acuerdo con sus necesidades y costumbres regionales” (González y Lobo, 2006, p.85).

A manera de síntesis, entre las resoluciones llevadas a cabo en este Segundo Congreso referidas a las “escuelas normales”, Andión señala lo siguiente:

- Todas las entidades federativas de la República deben establecer escuelas normales para profesores y profesoras de educación primaria.
- Las escuelas normales de las diversas entidades federativas de la República serán “uniformes.”
- El plan de estudios de las escuelas normales comprende tanto materias preparatorias como estudios profesionales indispensables para que los

“maestros normalistas” pongan en práctica las resoluciones concernientes a la uniformidad de la enseñanza primaria.

- Los cursos de las Escuelas Normales de Varones deben ser de tres años, para los profesores de instrucción primaria elemental, y cinco para los de instrucción primaria superior, más seis meses de práctica final.
- A fin de generalizar los métodos modernos se deben impartir cursos prácticos de metodología en las cabeceras municipales (Andión, 2011, p.35).

Con todo esto se pretendía formar a maestros de primaria con materias profesionalizantes tanto teóricas como prácticas.

Es así como, ambos congresos de Instrucción Pública, fueron parte fundamental para la modernización de la educación en México, debido a que antes de la llegada a la presidencia de Porfirio Díaz, los profesores no contaban con actualizaciones pedagógicas, además no había suficientes escuelas en los estados. Desde la Independencia hasta los años cuarenta del siglo XIX las escuelas primarias no tuvieron cambios en su forma de enseñar.

Así mismo, a raíz de estos congresos se discutieron y resolvieron aspectos relacionados con la educación primaria como fue: uniformidad en todo el país, que fuera obligatoria, laica y gratuita y que a causa de esto, también sirvió para que quienes se encargarán de llevar a cabo la formación de los estudiantes estuvieran mejor preparados y contarán con un título para ejercer como docente, que a su vez llevo a la creación de más escuelas normales en todo el país, -lo que implicó preocupación por la formación de los docentes-.

Sin duda, los congresos ayudaron al progreso de la educación, fueron la base sobre la cual se fundó la educación nacional en México, se crearon escuelas normales y se formarían a maestros normalistas.

## **2.2 La creación de las Normales**

En México durante el siglo XX de acuerdo con Arnaut (1996) citado en Ducoing (2004) nacieron y se crearon las escuelas normales en la Ciudad de México, y en distintas entidades del país con el fin de institucionalizar la formación del profesorado, homogeneizar la formación, y con ello contribuir a la nación y centralizar la instrucción pública. Sin embargo, de acuerdo con (Kovács, 1983) pese

a los esfuerzos de las instituciones encargadas de formar al profesorado (las normales) el Estado planteó la necesidad de profesionalizar al magisterio a partir de instituciones y programas de formación de docentes, con lo que surgen distintas instituciones para atender la demanda de los profesores, una de ellas en particular es la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). A continuación, hablaré del surgimiento de cada una de estas instituciones.

La formación docente en nuestro país ha tenido un largo proceso histórico, pues empezó como un arte y poco a poco se ha ido profesionalizando. Al respecto, algunos investigadores (Arnaut, 1996; Artega y Camargo, 2009 y Galván, 2012) coinciden en señalar que la formación tanto de alumnos como de docentes inicio con el sistema lancasteriano, luego con academias o institutos, pero fue a partir de las *escuelas normales*, que se inició el proceso de la profesionalización docente.

De acuerdo con Artega y Camargo (2009), a finales del siglo XIX, educadores, intelectuales y políticos consideraron que la escuela lancasteriana representaba “el pasado o la escuela antigua” por lo que poco a poco se abolió de forma oficial y en su lugar se propuso la Escuela Nacional Mexicana, es así como:

(...), las escuelas normales que emergen en el ocaso del siglo XIX son laicas, modernas y científicas: en sus aulas se formarían mujeres y hombres capaces de llevar adelante el programa civilizatorio y fundante del Estado Nacional Mexicano que, a juicio de los protagonistas del momento, era la verdadera misión de la Escuela Nacional Mexicana. Las escuelas normales del “porfiriato” tienden, por una parte, a apropiarse del lenguaje y la perspectiva científica (cercana al positivismo, pero también al liberalismo radical de corte jacobino ligado al pensamiento ilustrado) y, por otro, de los postulados pedagógicos renovadores que en ese tiempo sacudían ya las escuelas europeas y norteamericanas (Artega y Camargo, 2009, p.123).

Con estos ideales se pretendió llevar a cabo una modernización en la educación durante el régimen de Díaz; por un lado, la creación de escuelas que se encargarían de formar a las futuras generaciones; y por otro, la formación de docentes en México.

Es así como en los primeros años del México independiente (Galván, 2012) menciona que se crearon instituciones educativas en diferentes tiempos, espacios geográficos y con sus propios ritmos. El magisterio poco a poco fue creciendo y

expandiéndose cualitativamente por lo que "dejó de ser una profesión casi libre para convertirse en una profesión de Estado", pero eso no fue lo único, las escuelas normales, se preocuparon tanto por las "materias pedagógicas", como por la forma de enseñarlas, hecho que llevó a un cambio en su "identidad profesional" Arnaut (1996 citado en Galván 2012).

Para (Galván, 2012), a quién atribuyo el mérito, pues es un referente importante, menciona que en México la fundación de escuelas normales se realizó de manera irregular. De hecho, para poder ejercer como profesor en un inició, era a través de un examen presentado en la comisión de instrucción del ayuntamiento. El magisterio, poco a poco se fue convirtiendo en una opción de trabajo por lo que primero se crearon diversas escuelas tanto para varones como para mujeres. Del mismo que, en la Ley Orgánica de Instrucción Pública de 1867, se incluyó la fundación de Escuelas Secundarias para Mujeres, que comenzaron a funcionar dos años más tarde

En 1878 cambió su nombre por el de Escuela Nacional Secundaria de Niñas, y un año posterior, 1879, en el Estado de Durango, se fundó el Instituto de Niñas, en este instituto se estudiaba para ser profesora de instrucción primaria. En 1874 se creó el Liceo para varones en el Estado de Colima y en 1978 pero en Aguascalientes, se creó el Liceo de Niñas.

Posteriormente, en septiembre de 1879, la Secretaría de Justicia e Instrucción Pública de la ciudad de México, acordó la creación de las Academias de Instrucción Primaria, en las cuales se actualizaría el magisterio. Hacia 1882, la Comisión de Instrucción Pública estableció la Academia de Pedagogía, formada por los profesores de las escuelas municipales mixtas.

Más tarde, durante el gobierno de Apolinar Castillo, en el estado de Veracruz se fundó una Academia Normal, y la llamada *Escuela Modelo de Orizaba* el 5 de febrero de 1883. Castillo encargó al profesor alemán Enrique Laubscher la planificación de las asignaturas y administración académica de la institución, que tenía por objetivo "formar a los directores de las escuelas cantonales en las nuevas corrientes pedagógicas" (Moreno, 2014, p.3). En dicha escuela se enseñaba bajo

los principios pedagógicos de Froebel, la enseñanza objetiva o intuitiva propuesta por Pestalozzi, además del método racional de lectura y escritura a partir del fonetismo, razón por la cual acudían profesores de la ciudad para impregnarse de la “nueva pedagogía y adquirir novedosos procedimientos” (Zilli, 1996 citado en Velo, 2011).

Así mismo, para 1885, Castillo invitó al pedagogo suizo Enrique Rébsamen, quien había llegado a nuestro país desde 1884 para dirigir la Academia de Cursos Normales en la cual, se inscribieron 22 maestros en servicio de diferentes escuelas de la entidad, los cursos teóricos estuvieron a cargo de Rébsamen, y los prácticos por Laubscher. De esta manera se fue creando una red de maestros veracruzanos formados en nuevas corrientes pedagógicas a lado de profesores extranjeros (Rébsamen y Laubscher); encargados de propagar la enseñanza objetiva en las escuelas elementales y para párvulos, y la formación de maestros en nuestro país (Moreno, 2014).

Por otro lado, también se crearon en distintos estados, Institutos Literarios, el primero de ellos fue en el Estado de México en 1882. En junio de 1885 se declaró oficialmente el Instituto Literario de Chihuahua y la formación del magisterio. Hacia 1897 en Tlaxcala, el Instituto Científico y Literario fue el encargado de formar a los futuros maestros. En cuanto a las maestras, se formaban en la Escuela Superior de Niñas, ambas instituciones se fundaron en el mismo año.

Con respecto a la creación de las Escuelas Normales, la primera de ellas fue en San Luis Potosí, en 1848 y era únicamente para varones. Para 1869, en Guanajuato se crearon dos escuelas normales: para señoritas y para varones, pero fue hasta dos años después que abrieron sus puertas. El 15 de septiembre de 1879 en Puebla, se fundó la Escuela Normal para Señoritas, y para varones se fundó el 4 de enero de 1880.

Así mismo, la autora menciona que otras escuelas normales que también se fundaron durante 1890 y 1900 fueron las de Oaxaca, Querétaro, Tamaulipas, Jalisco, Michoacán, Guerrero, Colima, Coahuila y Nuevo León, entre otras y que además, muchas de ellas empezaron como academias y posteriormente se fueron

transformando en Escuelas Normales de la entidad. Sin embargo, Galván (2012) afirma que, pese a los esfuerzos realizados en distintas academias, la escuela que sirvió de ejemplo para todo el territorio mexicano en la formación del magisterio fue la de Jalapa, en Veracruz.

En este sentido, para 1886, durante el gobierno de Juan de la Luz Enríquez Lara, sucesor de Apolinar Castillo, se creó en Jalapa, Veracruz la Escuela Normal de Jalapa, a cargo de E. Rébsamen para quien el objetivo de dicha Escuela fue formar una de las mejores instituciones como las que existían en Europa. Cabe mencionar que esta institución fue consolidada gracias a los antecedentes de la *Escuela Modelo de Orizaba* encabezado por Laubcher.

La plantilla docente que Rébsamen se conformó de acuerdo con Moreno (2014), por intelectuales mexicanos y extranjeros algunos de ellos fueron: Hugo Topf doctor en ciencias físicas, profesor de ciencias naturales, geografía e historia en la normal y colaborador en la revista pedagógica *México intelectual*. Emilio Fuentes y Betancourt, doctor en filosofía, originario de Cuba, y maestro en escuelas metodistas de la ciudad de México, colaboró como maestro en la escuela normal la cual dirigió de 1904-1909 y como redactor de la revista "*México Intelectual*", entre otros más.

En cuanto a los planes de estudio a cargo de Rébsamen, debían preparar al maestro "en forma moderna" por lo que los cursos se caracterizaron en una línea de formación pedagógica importante, formación general, además de prácticas pedagógicas realizadas en la escuela primaria anexa a la normal para poner en práctica sus conocimientos adquiridos. Se estudiaban tres años de formación para ejercer como maestro de primaria elemental y, dos años más si se quería ejercer como maestro de primaria superior. A continuación, ver Cuadro 1. Plan de estudios de la Escuela Normal de Jalapa, que 1887-1950 con el propósito de mostrar como la formación pedagógica en estas primeras escuelas fue importante para formar a los docentes.



Cuadro 1.					
PLAN DE ESTUDIOS DE LA ESCUELA NORMAL DE JALAPA, 1887					
	PRIMER AÑO	SEGUNDO AÑO	TERCERO AÑO	CUARTO AÑO	QUINTO AÑO
	Español 6h.	Español 4h.	Español 4h.	Principios de Gramática gral. Español y Literatura 3h.	
	Caligrafía 1h.	Caligrafía 1h.			
	Aritmética 3h.	Álgebra y Aritmética 3h.	Álgebra y Aritmética 2h.	Álgebra y Geometría 2h.	
	Geometría 3h.	Geometría 2h.	Geometría 2h.	Trigonometría rectilinia 2h.	
	Int. Gral. De las Ciencias Pedagógicas. Nociones de fisiología, higiene escolar y doméstica. Psicología y Pedagogía 6h.	Pedagogía 1 er. año: Didáctica, Metodología y Disciplina escolar 3h.	Pedagogía 2º año: Metodología, Legislación escolar y Pedagogía general 3h.	Pedagogía 3er. Año 3h.	Pedagogía e historia de la Pedagogía 4h.
		Ciencias Naturales: nociones de Química, Geología y Minerología (con aplicación a la vida agrícola e industrial, y botánica) 4h.	Ciencias Naturales: nociones de Física y Zoología 4h.	Ciencias Naturales: Química 4h.	Ciencias Naturales: Física 6h.
		Geografía 3h.	Geografía 3h.	Geografía 3h.	Lógica 4h.
		Historia 3h.	Historia 3h.	Historia 3h.	Moral 3h.
		Teneduría de libros 1h.			
			Instrucción cívica: nociones de Derecho usual y Constitucional 1h.		Nociones de Economía Política 3h.
	Francés 3h.	Francés 3h.	Inglés 3h.	Inglés 3h.	
	Dibujo 2h.	Dibujo 2h.	Dibujo 2h.		
	Canto 2h.	Canto 2h.	Canto 2h.	Canto 2h.	
	Gimnasia 2h.	Gimnasia 2h.	Gimnasia 2h.	Gimnasia 2h.	
Total de horas	28 h.	33 h.	31 h.	27 h.	20 h.
Total de asignatu	9	13	12	10	5

Fuente: Archivo histórico de la BENV "Enrique Rébsamen" 1887-1950, sección gobierno., caja 271, expediente 3. Recuperado de (Velo, 2011, p.110). Elaboración propia.

Como podemos ver, este plan fue diseñado en dos fases: primaria elemental que sólo abarca hasta el tercer año y primaria superior, los cinco años, eso sí, en ambos se realizaban prácticas en la escuela anexa. Así mismo, se puede intuir que las materias que tenían mayor peso, eran las consecutivas, por ejemplo. Español, Matemáticas, Ciencias Naturales, Historia, Geografía e idiomas, pero la que estuvo presente en todos los cursos fue la formación pedagógica.

Para 1887 se iniciaron formalmente los cursos con 25 alumnos inscritos. Como puede verse, la fundación de esta escuela fue muy importante por varias razones: por otorgar al conocimiento de la ciencia pedagógica un lugar importante, por la acertada combinación entre la teoría y la práctica; por ser una institución pionera encargada de la profesionalización docente que a su vez influyo en un prototipo de profesor; porque en esta escuela se formaron a alumnos que tiempo después influyeron en otros; además porque a partir de las reformas emprendidas se abolió el sistema lancasteriano; pero sobre todo por “su innovador plan de estudios, su planta académica seleccionada y la dirección del maestro Rébsamen” (Moreno, 2014, p.5).

De manera paralela, pero en la Ciudad de México se inauguró la Escuela Normal para Profesores en febrero de 1887, siendo Ignacio Manuel Altamirano el responsable de establecerlo. Entre los propósitos de la escuela según Muñoz (2012) era fortalecer la unidad nacional, uniformar la educación y que fuese de carácter nacional y federal.

El plan de estudios de acuerdo con (Arteaga y Camargo, 2009) estaba conformado por materias científicas como: Álgebra, Aritmética, Geometría, nociones de Química, de Mineralogía y de Fisiología; otras disciplinas como: Higiene y Medicina doméstica, Historia general y de México, Gimnástica, principios de Bella Literatura, Catecismo Político que tiene que ver con la formación ciudadana, y Dialectos indígenas, con énfasis en el Náhuatl, además una línea pedagógica teórica y práctica para la formación profesional de los futuros maestros que va de la observación de lo que ocurre en las aulas a la teoría pedagógica y que pretendía

articular la práctica ya reconceptualizada con la metodología de las distintas disciplinas académicas.

Con ambos modelos de formación planteados por Altamirano en la Ciudad de México y por Rébsamen en Veracruz se puede percibir el nivel de exigencia y la importancia atribuida a la formación docente, lo que implicó: “un esfuerzo por concretar en hechos al ‘normalismo’ como regla y norma de la educación, por lo menos de la educación primaria” (Arteaga y Camargo, 2009, p.127).

Así, para el año 1900, funcionaban alrededor de 45 planteles encargados de formar a docentes para escuelas primarias en casi todas las entidades de la República, pero a pesar de eso, subsistía una grave carencia, al respecto, Bahena (1996) menciona que era “la preparación de los maestros que, a su vez, eran responsables de la formación de maestros” (p.27). Es por ello que se generaron las primeras propuestas para darle solución.

En 1901, el presidente de la República Porfirio Díaz nombró a Enrique C. Rébsamen Director General de Enseñanza Normal y, para 1905, al crearse la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, Justo Sierra fue nombrado titular de ésta. Es ahí cuando desde ese cargo, Sierra instó a los integrantes del Consejo Superior de Educación Pública a acelerar la creación de la Escuela Normal Superior y de Altos Estudios, sin embargo, fue hasta el 7 de abril de 1910 que se decretó la creación del plantel con el nombre de Escuela Nacional de Altos Estudios.

Un mes después, el 26 de mayo de 1910, el presidente de la República, expidió un nuevo orden en la Ley constitutiva de la Universidad Nacional de México para integrar a esta institución, la Escuela Nacional de Altos Estudios que de acuerdo con Ducoing (2004) habría de ser creada junto con la Universidad Nacional. En esta escuela se formarían hombres de ciencia del más alto nivel que obtendrían un grado universitario y les posibilitaría hacer ciencia nacional, aludiendo al carácter nacionalista de la época. Por tanto, la Escuela de Altos Estudios habría de albergar a la Escuela Normal porque las escuelas normales existentes eran insuficientes.

Por otra parte Bahena (1996) afirma que el Porfiriato estaba por culminar y dos meses después de conmemorarse el centenario del grito de Dolores, cuando estalló la Revolución Mexicana, lo que generó inestabilidad tanto en la Escuela Nacional de Altos Estudios como en el resto de la Universidad Nacional de México.

Gracias a ilustres intelectuales mexicanos, entre ellos: Justo Sierra, Porfirio Parra, Félix Palavicini, Alfonso Pruneda, Ezequiel A. Chávez, Antonio Caso, Valentín Gama, Pedro Henríquez Ureña, Alfonso Reyes, Federico Mariscal, Luis G. Urbina, Miguel Schultz, entre otros más, logró impedirse la desaparición de las instituciones.

La Escuela Nacional de Altos Estudios inició actividades bajo la dirección de Porfirio Parra, dos años después le sustituyó Alfonso Pineda y para 1913, fue dirigido por el Ezequiel A. Chávez. Este último a pesar de la inestabilidad política y de recurso que se vivía en ese momento, inició un ordenamiento académico, entre ellos: los objetivos de la Escuela que fue: formar profesores de las escuelas secundarias y profesionales, desatendido por sus profesores; logró que la Secretaria de Instrucción Pública y Bellas Artes aprobara el establecimiento de una subsección para la formación de docentes y; por último, formuló un plan de estudios (Bahena, 1996).

Tiempo después, durante el primer año de gobierno de Álvaro Obregón un grupo de intelectuales mexicanos entre ellos: Antonio Caso y Jaime Torres Bodet entorno a José Vasconcelos, desde el seno de la Universidad Nacional de México, impulsaron la creación de la de Secretaria de Educación Pública. El 29 de septiembre de 1921 se promulgó el decreto de creación.

En ese mismo año, Ezequiel A. Chávez por segunda ocasión ocupó la Dirección de la Escuela e inicio una reforma académica y administrativa con el fin de fortalecer la formación de maestros para la escuelas postprimarias y también mejorar profesionalmente a los maestros de escuelas elementales en servicio; por lo que organizó la escuela en tres secciones: a) Humanidades b) Ciencias exactas, físicas y naturales y c) Ciencias sociales, políticas y jurídicas, en esta última se incluían estudios pedagógicos como : psicología de la adolescencia, psicología de la

educación, metodología general y especiales, investigación, sociología de la educación y técnicas educativas.

Tras dos años posteriores, en plena pacificación del país, educadores bajo el influjo de fuerzas sociales exigían una transformación radical en México. Entre algunas alternativas, en 1923 Toribio Velasco, director de la Escuela Normal para Profesores solicitó a integrantes de la comisión escolar propuestas para el mejoramiento de la institución. Como resultado del proyecto, en noviembre de ese mismo año, una comisión de maestros presentó al subsecretario de educación un documento sobre la organización de las escuelas normales, según el proyecto se crearían tres tipos de escuelas normales: Escuelas Normales Rurales, Escuelas Normales Primarias y la Escuela Normal Superior, esta última se encargaría de preparar a los profesores para las escuelas normales (los dos ya mencionados, escuelas secundarias, preparatorias y universidades).

Finalmente, en 1924, se crearon tres instituciones en una sola: la Facultad de Filosofía y Letras, la de Graduados y la Escuela Normal Superior. Para 1934 la Escuela Normal Superior es separada de la Universidad, ya para entonces Nacional y Autónoma. Es así como a raíz de todos estos acontecimientos:

La Escuela Normal Superior nace en el seno de la Universidad Nacional como expresión de un proyecto político y cultural, que expresaba las aspiraciones de la época en materia educativa: la organización y homogeneización de un sistema de formación de profesores que contribuyera a garantizar la ruptura con los postulados y símbolos del régimen colonial, los cuales habrían de ser suplantados por: la unidad, la científicidad, el pragmatismo, la secularidad, entre otros (Ducoing, 2004, p.41).

El 23 de Enero de 1942 se decretó en el Diario oficial de la Federación la creación y finalidades de la Escuela Normal Superior de México, pero fue hasta el 26 de noviembre de 1945 en que se inauguró.

### **2.2.1 Origen de las escuelas normales rurales.**

Tras culminar la revolución mexicana las escuelas normales que existían eran insuficientes para preparar a docentes capaces de transformar la vida del mundo

rural; aunado a eso, Garduño (2019) afirma que 85% de la población era analfabeta. Por ello, recurrir a profesores “improvisados” fue necesario, al igual que propiciar su “mejoramiento profesional” y la preparación de los futuros maestros que debía ser cercana a la realidad del campo mexicano razón por la cual se llevó a cabo un proyecto para llevar la educación al mismo. Se abrieron varios programas e instituciones, entre ellos, las Escuelas Normales Rurales que según Civera (2001) fueron fundadas primero, por iniciativa de varios gobiernos estatales y retomadas como propias por el Gobierno Federal.

En un estudio realizado por el Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América (IEESA, 2012) menciona que la iniciativa de este proyecto educativo tenía como fundamento que fuese una escuela de la comunidad y para la comunidad. Con este panorama social que se vivió después de la revolución, se fundó la Secretaría de Educación Pública (SEP) el 3 de octubre de 1921, y el 12 de octubre del mismo año, José Vasconcelos Calderón asumió la titularidad de la naciente Secretaría; meses después, se creó el Departamento de Educación y Cultura Indígena.

En 1922 Vasconcelos promovió y difundió la figura del maestro como *misionero o apóstol*. Estos maestros “*misioneros*”, de acuerdo con Civera (2001) eran unos “*todólogos*” (porque además de enseñar el alfabeto a niños y adultos, curaban enfermos y realizaban construcciones y gestiones para hacer llegar agua potable a los pueblos para la producción agrícola), fueron involucrados en esta misión dentro de una escuela abierta a la comunidad.

Las escuelas normales rurales formaron parte del principal proyecto de reforma educativa propiciado por los gobiernos posrevolucionarios en México. En 1922 se creó en Tacámbaro, Michoacán, la primera Escuela Rural, dependiente de la Secretaría de Educación Pública, la cual contaba con internado y cuyo objetivo era preparar maestros para las comunidades rurales y centros indígenas, propiciar el mejoramiento profesional de los maestros en servicio e “incorporar al progreso general del país los núcleos de población rural de las zonas donde se establecieran las escuelas” (Castillo, 1965, citado por Civera, 2001).

Para 1923 algunas de estas escuelas adquirieron el nombre de “Casas del Pueblo”, llamadas así porque según (De la Cruz, 2008), el pueblo era quien construía esas casas, en la cual no sólo los niños iban a hacer uso de ella, sino también los adultos o el pueblo, ya sea para estudiar o discutir los problemas y las necesidades de la comunidad, fueron impulsadas por Vasconcelos, pronto se extendieron con gran rapidez a lo largo y ancho del territorio nacional, en 1925 dejaron de llamarse Casas de Pueblo y desde entonces adquirieron el nombre de Escuelas Normales Rurales.

Navarrete (2005) señala que para 1924, la Escuela Normal de Profesores de Instrucción Primaria, creada en 1887, se actualizó de acuerdo con las necesidades de la época, y a partir de 1925, teniendo como director del plantel al profesor Lauro Aguirre, se convirtió en la Escuela Nacional de Maestros en la que se graduaban maestros rurales, maestros misioneros, educadoras, maestros de primarias urbanas y maestros para diversas actividades técnicas.

Aguirre buscaba encauzar a la Escuela Nacional de Maestros, acorde con los nuevos lineamientos de la Escuela Activa tratando así de atender la rápida contratación de maestros sin preparación en las escuelas rurales; por lo que se realizó una reforma importante considerando que era preciso aumentar a seis años de estudio de la carrera normalista (incluyendo tres años de secundaria). Tal situación dio pie a la organización de las primeras escuelas rurales normales cuyo plan de estudios se unificó en 1926 (IEESA, 2012).

### **2.2.2 Educación socialista en México**

La educación socialista que se llevó en el cardenismo, de acuerdo con Mora en realidad empezó poco antes de que llegará a la presidencia Lázaro Cárdenas del Río (1934-1940) ya que algunos gobernadores, convencidos de la actitud progresista de Cárdenas, se apresuraron a impulsarla (Mora, 1979).

Durante su gobierno, Cárdenas puso en vigor una reforma educativa en el Artículo 3° constitucional, y el 10 de octubre de 1934 se aprobó; mediante el cual se instauraba la educación socialista en México. El artículo recién modificado señalaba lo siguiente:

La educación que imparta el Estado será socialista y además de excluir toda doctrina religiosa combatirá el fanatismo y los prejuicios para lo cual la escuela organizará sus enseñanzas y actividades en forma que permita crear en la juventud en concepto racional y exacto del universo y de la vida social (Diario Oficial, 1934, p.2).

En este sentido, de acuerdo con Montes de Oca (2007) la educación primaria tanto de escuelas públicas como particulares quedó bajo el control único del Estado, también la elaboración de planes y programas de estudio, de los métodos de trabajo que se debían seguir en todas las escuelas primarias y los contenidos de los libros escolares (revisados y aprobados por la Secretaría de Educación Pública) estuvieron a cargo del Estado. Así mismo, la autora también refiere que la educación socialista, atacó duramente a la iglesia católica, razón por la cual hubo una fuerte lucha de posiciones en pro y en contra de tal reforma y la libertad de educación; ocasionando que hicieran dudar a los padres de familia para que no mandaran a sus hijos a la escuela.

En cuanto al perfil del maestro debía ser según Meneses (*op. cit*, p. 183), citado en Hurtado (2002, s/p) “líder social, consejero, orientador, no sólo debía enseñar a leer y a escribir, sino mostrar también al proletariado la manera de convivir mejor, de crear una existencia más humana y más justa” con el fin de explicar la evolución social y la lucha de clases, y así, pues, mediante su estudio, poder combatir: la ignorancia, el fanatismo religioso, la explotación, el caciquismo, la desigualdad y sobre todo, crear conciencia de clase,

Es así como, a partir de 1935, la Escuela Nacional de Maestros introdujo el socialismo en sus programas a través de una serie de nuevas cátedras, las asignaturas se organizaron en tres grandes núcleos: naturaleza, trabajo y sociedad; y para 1936, el consejo técnico de la Escuela Normal de Maestros declaró ser socialista, según los fundamentos científicos, técnicos y objetivos señalados por el marxismo, y eligió al materialismo dialéctico como método (Hurtado, 2002).

El plan de estudios de la Escuela Nacional de Maestros según Arteaga (2018), se realizaba en seis años como se aprecia en el cuadro 2 elaborado a partir de los datos de (Arteaga, 2018 y Toledano, s.f.).



<b>Cuadro 2.</b>						
<b>PLAN DE ESTUDIOS DE LA ESCUELA NORMAL DURANTE EL SOCIALISMO</b>						
	<b>PRIMER AÑO</b>	<b>SEGUNDO AÑO</b>	<b>TERCERO AÑO</b>	<b>CUARTO AÑO</b>	<b>QUINTO AÑO</b>	<b>SEXTO AÑO</b>
	Español	Español	Español	Pedagogía	Pedagogía	Pedagogía
	Matemáticas	Matemáticas	Matemáticas	Psicología	Psicología	Psicología
	Física	Física	Física	Sociología aplicada a la educación	Sociología aplicada a la educación	Sociología aplicada a la educación
	Química	Química	Química	Ciencias de la educación	Ciencias de la educación	Ciencias de la educación
	Ciencias Biológicas	Ciencias Biológicas	Ciencias Biológicas	Pedagogía de anormales y fisiología infantil	Pedagogía de anormales y fisiología infantil	Pedagogía de anormales y fisiología infantil
	Historia	Historia	Historia	Didáctica	Didáctica	Didáctica
	Geografía	Geografía	Geografía	Organización y estadística escolares	Organización y estadística escolares	Organización y estadística escolares
	Civismo	Civismo	Civismo	Historia de la cultura de la ciencia, del movimiento obrero, de las religiones, y del arte	Historia de la cultura de la ciencia, del movimiento obrero, de las religiones, y del arte	Historia de la cultura de la ciencia, del movimiento obrero, de las religiones, y del arte
	Ética	Ética	Ética	Arte y Literatura al servicio del proletariado	Arte y Literatura al servicio del proletariado	Arte y Literatura al servicio del proletariado
	Inglés o francés	Inglés o francés	Inglés o francés	Teoría del cooperativismo	Teoría del cooperativismo	Teoría del cooperativismo
	Música	Música	Música	Estética y legislación revolucionaria (del Trabajo, Agraria, Educacional, etc.)	Estética y legislación revolucionaria (del Trabajo, Agraria, Educacional, etc.)	Estética y legislación revolucionaria (del Trabajo, Agraria, Educacional, etc.)
	Dibujo	Dibujo	Dibujo			
	Prácticas agrícolas, domésticas y zootécnicas	Prácticas agrícolas, domésticas y zootécnicas	Prácticas agrícolas, domésticas y zootécnicas	Prácticas agrícolas, domésticas y zootécnicas	Prácticas agrícolas, domésticas y zootécnicas	Prácticas agrícolas, domésticas y zootécnicas
Total de horas	36 h	36 h	36 h	36 h	36 h	36 h
total de materias	13	13	13	12	12	12

Recuperado de: (Arteaga, B. 2018; Montes de Oca, E. 2017 y Toledano, M.(s.f.)).Elaboración propia.

En esta propuesta curricular se distinguen materias de cultura específica, materias profesionales y actividades. De primero a tercer año abarca el ciclo secundario, y de cuarto a sexto, de preparación profesional.

En los primeros tres años se estudiaban 39 materias, que según Arteaga (2018), eran materias de cultura específica (recuadros rosas); mientras que en los tres años siguientes-de preparación profesional- se cursaban 34 asignaturas de los cuales unos eran materias profesionales (recuadros azules) y se agregaban las asignaturas vinculadas al proyecto socialista que se impulsó durante la gestión del presidente Cárdenas (recuadros anaranjados). En ambos implicaban un trabajo de 36 horas semanales y actividades prácticas (recuadros verdes).

Debo aclarar que el número de horas por materia no las agregué, además de que este plan de estudios es un esbozo construido a partir de la escasa información obtenida de autores ya mencionados, pues sólo mencionan las materias y la organización por años de manera general.

No obstante, Montes de Oca (2007) menciona que para que esto pudiera ser posible los libros de texto jugaron un papel importante para transmitir dicha ideología. Los libros escolares debían contener situaciones reales y concretas de la vida social y natural, así como tomar como base los intereses de los niños

Ante la falta de libros que comprendieran contenidos de la nueva escuela socialista, la SEP, mediante la Comisión Editora Popular, publicó libros acordes con la nueva reforma, entre ellos: *Serie SEP Escuela Socialista* para ser utilizados por los niños de las escuelas urbanas, y *Simiente para los niños de las escuelas rurales*. A continuación, ver Figura 1. De dos de los libros utilizados durante el socialismo.

**Figura 1. Libros utilizados durante el socialismo**



*Fuente: Los libros de la educación socialista en México (2014). NEXOS.*

Como vemos, todos estos esfuerzos se hicieron para aclarar a los mexicanos el carácter social-transformador –y evidentemente pedagógico– de la reforma educativa, así como para ayudar a contrarrestar los ataques ya que:

Una de las críticas más fuertes que se hicieron y se siguen haciendo a la reforma educativa de 1934 fue la falta de claridad y difusión de los principios, medios y fines de esta nueva escuela; éste y otros elementos más impidieron la verdadera y correcta comprensión de la reforma, y provocaron que no fuera aplicada como se esperaba a lo largo y ancho del país durante el gobierno cardenista, y que en el siguiente sexenio fuera eliminada de la legislación mexicana, al implantarse la política educativa de la unidad nacional a partir del gobierno de Ávila Camacho (Montes de Oca, 2007, p, 113).

Sin embargo, pese a los esfuerzos realizados, por la reforma educativa durante el cardenismo, no pudo concretarse y seguir más adelante por oposición del clero,

pues sabían que, si pierde este último el poder de la escuela, también pierde el dominio terrenal.

### **2.2.3 Sexenio Manuel Ávila Camacho 1940-1946**

A manera de contexto social-político, en la década de 1940, según Reyes (1988, citado por Muñoz, 2012) el país se vio influenciado con la industrialización acelerada en el país y la emigración del campo a la ciudad; lo que generó demanda en el ámbito educativo, cambios en la formación docente, y un nuevo rol social de los maestros. Paulatinamente, la educación socialista perdió fuerza tras el cambio ideológico del presidente Ávila Camacho, quien pretendió la federalización para lograr establecer el principio de unidad nacional.

Alguno de los acontecimientos más importantes que se dieron en este sexenio fueron los siguientes: En 1942, se logró unificar los planes de estudio de las escuelas rurales y urbanas; quedando con la misma orientación, propósito y contenidos, pero se otorgó mayor importancia a las materias de contenido pedagógico. En ese mismo año se creó la Escuela Normal Superior de México y que de acuerdo con el secretario de educación Jaime Torres Bodet, “estas escuelas debían iniciar un movimiento cultural y artístico, sin exceptuar a la esfera de la ciencia y formar al técnico de la educación” (Navarrete, 2015, p.24).

Un año después, Jaime Torres Bodet convocó a un Congreso de Educación Normal en Saltillo, Coahuila, como resultado de éste se creó en 1943 el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación. Los aspectos que se discutieron en el congreso fueron los siguientes:

- Lograr la unidad nacional;
- Afirmar la democracia, junto con los ideales de cooperación, solidaridad y justicia para la humanidad;
- Crear la escuela mexicana, con la aplicación de conocimientos científicos y pedagógicos universales a la realidad del país (Meneses, 1983, p.314).

Para 1944, de acuerdo con Navarrete (2015), 76% del magisterio federal y 86% de los maestros rurales, no tenían título, situación que llevo a la creación del Instituto

Federal de Capacitación del Magisterio que ofrecía cursos por correspondencia en centros donde los maestros se certificaban. También en 1944, se instaló la Comisión Revisora y Coordinadora de Planes Educativos, programas y textos escolares y el Comité Administrador del Programa Federal de Construcción de Escuelas (CAPFCE).

De esta manera, Hurtado (2001) menciona que, para llevar a cabo una unidad nacional, fue necesario modificar los planes y programas de estudio de las normales, introducir programas de estudio de acorde con unidad nacional -poniendo mayor énfasis en contenidos pedagógicos- y que la organización de los planes de estudio en ese periodo, estuvieron vigentes durante 15 años.

#### **2.2.4 Sexenio Miguel Alemán Valdés 1946-1952**

Durante el régimen de Miguel Alemán, la unificación de planes en normales urbanas y rurales se mantuvo, sin embargo, algo que caracterizó este sexenio fue de acuerdo con Cardiel (s.f, citado en Navarrete 2015) la ampliación de la cobertura educativa creando 2,606 escuelas y 14,000 plazas para maestros. No obstante, la alfabetización decayó lamentablemente y este hecho se vio como el mayor defecto de la política educativa del sexenio.

Así mismo, Hurtado (2002) menciona que, ante esta situación, en 1947 el Departamento de Enseñanza Normal de la SEP se convierte en la Dirección General de Enseñanza Normal, bajo la vigilancia de Francisco Larroyo, quien trató de estudiar y resolver la compleja problemática de las normales, cada vez más numerosas y que dado el ritmo de desarrollo del México moderno, el sistema de enseñanza normal también crecía.

Finalmente, otro rasgo característico en este sexenio fue según Muñoz (2012) que, a partir de la década de 1940, la formación de docentes tuvo una gran transformación desplazando los rasgos del prototipo del maestro rural. Es decir, se empezó a configurar los rasgos de un modelo de maestro urbano, preparado para ser buen docente, con un amplio *dominio de las técnicas de la enseñanza* y de los contenidos a impartir.

### **2.2.5 Adolfo Ruiz Cortines 1952-1958**

Hacia 1954, se creó la Junta Nacional de Educación Normal para la revisión general del sistema y realizar un diagnóstico minucioso de los perfiles del personal docente, la revisión de los planes y programas para su reformulación, entre los asuntos más relevantes. El encargado de la Secretaría de Educación Pública, en esos años, fue José Ángel Ceniceros (Hurtado, 2002).

Además Latapi (1975) menciona que entre otros eventos llevados a cabo fueron: La apertura a la colaboración de la iniciativa privada principalmente para el desarrollo de la enseñanza técnica; especial atención a los problemas gremiales de los maestros, lo que les beneficio en obtener mayor sueldo y finalmente la creación en 1958 del Consejo Nacional Técnico de la Educación. Con ello aceptaba el Gobierno, tras de algunas resistencias, la necesidad de planificar la educación, y se establecía un organismo que subrayaba más el aspecto representativo de los diversos sectores del magisterio y la administración que la capacidad para labores de investigación en sentido estricto.

### **2.2.6 Adolfo López Mateos 1958-1964**

En este sexenio de acuerdo con Latapi (1975), los rasgos más significativos en educación fueron: El Consejo Nacional Técnico de la Educación quien propuso una reforma en la enseñanza preescolar y primaria por áreas.

Pescador (1983) por su parte menciona que también a partir de 1958, se reformaron los planes y programas de estudio de la Escuela Normal Superior mismos que fueron sufriendo cambios hasta 1970. De esta manera, la enseñanza normal quedo reorganizada en dos etapas: una cultural vocacional de un año y otra profesional de dos años. Asimismo, en ese lapso también se fortaleció la Normal de Especialización, se reformularon sus planes y se creó la especialidad de “inadaptados y menores infractores” (Pescador, 1983, p.4).

En 1960 en se reformaron los planes de estudio de educación secundaria -se redujeron las asignaturas a seis por año-, pero se intensificó en una hora por semana el estudio de las principales asignaturas (Español, Matemáticas, Física, Química y Civismo) dos horas para lengua extranjera y se prescribieron cuatro

actividades de carácter práctico: "México y el mundo en el siglo XX"; y opciones para actividades artísticas y dando mayor importancia a las tecnológicas, por lo que para 1961 se creó la especialidad para formar docentes en esta rama dentro de la Normal Superior.

Por otro lado, Hurtado (2002) apunta que en el medio rural se crearon los Centros Regionales de Educación Normal en 1960 en ciudad Guzmán, Jalisco y en Iguala, Guerrero y Saltillo Coahuila con un nuevo plan de estudios, que tenía por fin mejorar la calidad de la formación docente.

### **2.2.7 Gustavo Díaz Ordaz 1964-1970**

Durante este sexenio el clima político de esos años era de inestabilidad social debido a los movimientos o pronunciamientos, a nivel mundial, que hacían los jóvenes, las mujeres, etcétera, por la reivindicación de sus derechos y por la libertad de expresión.

Latapí (1975) establece el periodo de Gustavo Díaz Ordaz como un periodo caracterizado por: 1) la organización de un servicio de orientación vocacional y servicio nacional ARMO; estas dos iniciativas tenían por objeto responder a las necesidades imponentes del país, entre las funciones asignadas al Servicio Nacional de Orientación Vocacional fueron: a) investigación psicopedagógica de los educandos, b) coordinación de los servicios de orientación educativa y c) elaboración y difusión de materiales sobre orientación vocacional.

2) La utilización de la televisión para alfabetización y telesecundaria; el 2 de enero de 1968 se creó la telesecundaria con la finalidad de suplir la insuficiencia de medios para satisfacer eficazmente la creciente demanda de enseñanza media en todo el país, sobre todo en las zonas rurales poco pobladas; ofrecer a los egresados de primaria, excluidos del sistema ordinario de educación secundaria, una oportunidad de acceso a las instituciones superiores; y ampliar, extender y renovar el sistema educativo formal.

3) La adopción de "nuevos métodos pedagógicos "aprender haciendo" y "enseñar produciendo", esto con fundamento de dar carácter práctico a la enseñanza.

4) Unificación de la enseñanza media; se pretendía que tuviera un carácter ambivalente de ciclos intermedios y terminales, pero nunca llegó a plasmarse en un currículum a lo más que se llegó fue la introducción de asignaturas humanísticas en la enseñanza técnica y la difusión de libros y materiales de lectura. Dentro del propósito de unificar la enseñanza media surgieron las Escuelas Tecnológicas Agropecuarias (ETAP) con el fin de distribuir más oportunidades educativas al sector campesino.

Finalmente, para 1969, se concretizó una reforma a los planes de estudio de las Escuelas Normales mediante la cual se llevó a cabo la separación de la enseñanza del nivel secundaria de las normales, y se amplió el plan de estudios a cuatro años.

### **2.2.8 Reforma de la década de 1970**

Durante el sexenio del presidente Luis Echeverría (1970-1976), en 1975 bajo el impulso del Ing. Víctor Bravo quien estaba a cargo de la secretaria de educación es impulsada una importante reforma educativa. Desde los primeros meses de este sexenio de acuerdo con Latapi (1975) se creó una Comisión Coordinadora de la Reforma Educativa con el fin de realizar reuniones y seminarios para discutir sugerencias y críticas respecto a esta.

El presidente Luis Echeverría, en 1975, planteó una reforma en la que reconocía que la educación que hasta entonces se ofrecía no respondía a las demandas sociales. Su reforma se caracterizó por una exhaustiva y permanente revisión de objetivos, conceptos y técnicas para guiar la docencia.

En 1971, el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio se transformó en Dirección General de Mejoramiento Profesional del Magisterio (DGMPM), adquirió la responsabilidad del mejoramiento profesional y docente de los maestros de educación preescolar, primaria, media y superior (Santillán, 2012).

Para 1972 de acuerdo con el IEESA (2012), se realizaron algunos cambios al **Plan de Estudios de 1969**, introduciendo una educación dual, es decir, se estudiaban simultáneamente la carrera de profesor en educación primaria o preescolar junto con el bachillerato en ciencias sociales, provocando que se elevaran el número de



materias a la formación general –bachillerato-, dejando de lado la formación como profesores.

En 1976, con la Ley Nacional de Educación para Adultos, este nivel educativo pasa a formar parte del Sistema Educativo Nacional y está destinada a los mayores de 15 años que no hubiesen concluido sus estudios de primaria o secundaria.

Hacia finales del gobierno se logró la formulación de la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria, dirigida únicamente para profesores en servicio, en un principio a través de la Dirección General de Educación Normal, y un año después -1976- por la Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio. Esto puede considerarse, según IEESA (2012), como el primer intento de elevar la formación de profesores al nivel Licenciatura.

Se considera que en este sexenio se dan una serie de reformas en todos los niveles educativos, por ejemplo: sufren cambios los programas de primaria en 7 áreas de formación: Español, Matemáticas, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Educación Física, Educación Artística y Educación Tecnológica. También se reforman los libros de texto gratuito, teniendo como objetivos contribuir a la unidad nacional propiciando que todo mexicano tuviera un nivel básico de cultura y lograr que todos los estratos socioeconómicos tuvieran acceso a los libros de texto adecuados.

Aunado a lo anterior, se estableció que en la educación secundaria se daba continuidad a la educación primaria con la secundaria, es decir, que ambos ciclos conformarían la educación básica. Con esto se pretendía alcanzar una escolaridad mínima de 9 años con el fin de garantizar una educación integral, y de ofrecer al estudiante herramientas para su formación que le permitiera proseguir estudios del nivel inmediato superior o incorporarse a la vida productiva por lo que se planteó la necesidad de ofrecer dos **estructuras programáticas equivalentes**: *por áreas de aprendizaje y por asignaturas o materias*.

### **2.2.9 Creación de la Universidad Pedagógica Nacional**

En el período presidencial de José López Portillo (1976-1982) se llevó a cabo un importante proyecto educativo: la creación de la Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco; con el fin de construir un sistema de formación de docentes.

Es así como, a finales de la década de 1970 se establecieron acuerdos entre las normales federales y estatales para regular la admisión de estudiantes, reducir la matrícula, crear el bachillerato pedagógico y promover la investigación educativa, lo que desembocó en la fundación de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) en 1978 (Vázquez 2010. Citado en (Garduño, 2019).

El 25 de agosto de 1978, por Decreto Presidencial, se creó la Universidad Pedagógica Nacional, como una institución de educación superior para formar profesionales de la educación y desarrollar investigación. Con ello, surgió la figura del profesor-investigador, que recuperaría el prestigio de la enseñanza añadiéndole la actividad investigativa. Sin embargo, de acuerdo con (Zorrilla, 2002) en la práctica esto frenó el desarrollo del maestro, pues no se determinaron los mecanismos para lograr que se desempeñara como investigador más allá del discurso.

La UPN inició labores docentes formalmente hasta el 12 de marzo de 1979. La UPN Unidad Ajusco, ofreció en la modalidad escolarizada las licenciaturas en Sociología de la Educación, Psicología Educativa, Administración Educativa, Pedagogía y Educación Básica; para maestría se ofrecían Planeación Educativa y Administración de la Educación.

Con todos los preparativos que se llevaron a cabo para iniciar labores en la UPN Casas (2004, p.46) afirma que: “nunca quedo muy claro qué tipo de institución sería, ni qué perfil profesional requeriría para su personal académico.”

Así la UPN fue creada con la pretensión de que se convirtiera en la institución rectora del sistema nacional de formación de maestros; su establecimiento dio pie a una lucha interna por el poder entre el SNTE y la SEP.

Por su parte, Pescador (1983) menciona que en 1975 se modificaron los planes de la Escuela Normal de Especialización y, en 1978 ésta pasó a depender de la

Dirección General de Educación Normal de la SEP, ofreciendo cuatro especialidades a nivel de licenciatura entre ellas: educación preescolar, primaria, telesecundaria y normal. Posteriormente, estas ramas pasaron a depender de la Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio

Para 1979 de acuerdo con Navarrete (2015) se le transfieren a la UPN las licenciaturas para formar profesores de educación preescolar y primaria que estaban bajo la responsabilidad de la Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio.

En ese mismo año, la UPN ofreció servicios educativos en la modalidad escolarizada y a distancia (SEAD). El escolarizado es dirigido para los egresados de las escuelas normales y de bachillerato general, mientras que el modelo “a distancia” para los maestros en servicio. Este último con el propósito de que quienes no pudieran asistir a las aulas, lo hicieron a través de esta modalidad.

Con la creación del SEAD cambió el proyecto original de la UPN, de una institución con un solo campus y carreras profesionalizantes (elitista), a una con cobertura nacional y planes profesionalizantes para todo el magisterio en servicio (masiva), lo que implicó también la adopción de otra visión de la formación y profesionalización docente. Es así como durante este periodo “se le denomina como la ‘disputa por la profesión’ que dura hasta el sexenio de Salinas de Gortari” (Andión, 2011, p.6).

#### **2.2.10 Miguel de la Madrid 1982-1988**

Durante la presidencia de Miguel de la Madrid (1982-1988) se llevó a cabo el acuerdo (23 de marzo de 1984) que estableció que, la formación en las escuelas Normales se elevó a nivel licenciatura independientemente de la especialidad. Al elevar los estudios a nivel superior, se consideró que las escuelas normales además de realizar la docencia, también debían de ejercer la investigación educativa, así como la difusión cultural. (Medrano, Ángeles y Morales, 2017).

Con lo anterior “Se establece que las escuelas normales dejan de pertenecer al campo de la educación básica y pasan al campo de la educación superior” (Andión, 2011, p.7). Ello implicó, el bachillerato como requisito para ingresar a las escuelas

normales, y nuevas responsabilidades para los académicos sin que estuvieran preparados. No obstante, Navarrete (2015) menciona que, ante la falta de cambios en la organización, administración y en el perfil de los docentes, no permitió obtener los resultados esperados y la matrícula estudiantil decayó drásticamente.

El plan de 1984 quedó conformado por 63 espacios curriculares dividido en dos áreas: 1) tronco común y; 2) el área específica correspondiente al nivel educativo en el cual el profesor egresado ejercerá la docencia o especialización. De igual forma, el plan se dividió en cuatro grandes áreas o líneas de formación: pedagógica, social, psicológica e instrumental. La carrera de Maestro de Educación Básica pasó a constituirse como licenciatura previa a un bachillerato pedagógico de tres años, y para la década de 1990 esto se eliminó.

#### **2.2.11 Carlos Salinas de Gortari (1988-1994)**

De acuerdo con Camacho (2001, p. 2), “el rasgo principal de la educación en los años noventa fue el de la modernización, pues uno de los propósitos centrales de los gobiernos era adaptarla a los cambios económicos del país en el contexto de las transformaciones mundiales marcadas por nuevas reglas del libre mercado”.

Para el periodo presidencial de Carlos Salinas de Gortari (1988-1994) en medio de un contexto económico crítico, se optó por un proyecto modernizador del país que fue continuado con Ernesto Zedillo Ponce de León (1994-2000). Según el presidente Salinas este proyecto se planteaba como respuesta ante un país que estaba inmerso en un mundo “de profundas transformaciones” y se caracterizaba por una gran competencia internacional definir objetivos, prioridades y estrategias para la educación plasmados en el Plan Nacional de Desarrollo (1989-1994). También cabe destacar que, para esto, se reformaron los artículos 3°, 27° y 130° de la Constitución Política, pues con ello se pretendía abrir una perspectiva en favor de la libertad de enseñanza (Camacho, 2001).

En términos educativos el gobierno federal elaboró el Programa para la Modernización Educativa en Octubre de 1989 y que de acuerdo con el Decreto Oficial del Plan Nacional de Desarrollo 1989-1994, la modernización se proponía en función de varios objetivos orientar la política educativa, uno de ellos era:

- Mejorar la calidad del sistema educativo en congruencia con los propósitos del desarrollo nacional;
- Elevar la escolaridad de la población;
- Descentralizar la educación y adecuar la distribución de la función educativa a los requerimientos de su modernización y de las características de los diversos sectores integrantes de la sociedad; y
- Fortalecer la participación de la sociedad en el quehacer educativo.

De acuerdo con Sandoval (2000, p.51), en dicho programa se propuso la realización de un diagnóstico para conocer la situación educativa del país en ese momento, esto sirvió para fundamentar que la educación básica necesitaba “un cambio estructural de fondo” que se expresaría mediante un nuevo modelo educativo.

Dicho nuevo modelo educativo apostaba por un cambio en la innovación de prácticas mediante cambios en los contenidos educativos, la formación y actualización de los maestros, la articulación de los distintos niveles educativos, la integración de la educación básica en un sólo ciclo (preescolar, primaria y secundaria), abatir el rezago y, al mismo tiempo, elevar la calidad de la educación y descentralizar el sistema educativo (Sandoval, 2000).

Otro punto es que en 1991 el IEESA (2012) menciona que el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) propuso superar la indefinición y desarticulación existentes en y entre las escuelas normales mediante “la creación de un modelo común para que estas escuelas se integraran mediante un tronco de formación básico, pero que al mismo tiempo se ofrecieran opciones diferenciadas y específicas para la formación de los futuros maestros de educación preescolar, primaria y secundaria”. La intención era eliminar la dispersión enciclopédica que caracterizaba, en ese momento, a los planes de estudio y orientar la formación inicial hacia el desarrollo de competencias intelectuales para el aprendizaje continuo e independiente (Navarrete, 2015). Dicha propuesta se agregó al Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) de 1992.

El 18 de mayo de 1992 se aprobó y firmó el documento denominado Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica. Así, la reforma educativa de 1992 fue presentada por el titular de la SEP, el SNTE, los ejecutivos estatales y el presidente Salinas. El documento fue publicado en el Diario Oficial de la Federación donde se reconocía la baja calidad y cobertura de los servicios y burocratización de la SEP.

Así mismo, en 1992 se dio la federalización de la educación, eso significó que todas las Escuelas Normales fueran transferidas a los gobiernos estatales, así como las unidades a distancia de la UPN; lo que implicó que en la Ley General de Educación en 1993 se le atribuyera al gobierno federal la facultad para determinar en toda la República Mexicana los planes y programas de estudio para la normal y formación de maestros de educación básica.

No obstante, durante ese periodo ante la crisis de identidad de las escuelas normales, resultado de elevarlas a licenciatura (Andión, 2011) afirma que “para dignificar académicamente al maestro normalista, durante el sexenio de Salinas de Gortari, se propuso el programa Carrera Magisterial” (p.6), que de acuerdo con la SEP es:

(...) una experiencia sin precedentes en la Educación Nacional. Es un sistema de estímulos para los profesores de Educación Básica (preescolar, primaria, secundaria y grupos afines), el cual tiene el propósito de coadyuvar a elevar la calidad de la educación, mediante el reconocimiento y apoyo a los docentes, así como el mejoramiento de sus condiciones de vida, laborales y educativas (SEP, 2013).

La carrera magisterial surge en mayo de 1992 cuando el gobierno federal, estatal y el SNTE suscribieron el ANMEB, en este se establecieron tres aspectos centrales: a) reorganización del sistema educativo b) reformulación de los contenidos y materiales educativos y c) revaloración de la función social del magisterio, el docente es concebido como el protagonista de la transformación educativa. En este último punto se propuso la creación del *Programa Nacional de Carrera Magisterial*. (SEP, 2013)

Antes de Carrera Magisterial existía un sistema de promoción y otro de estímulos: Escalafón Tradicional y Esquema de Educación Básica.

El Escalafón Tradicional, es un sistema de promoción con estructura piramidal y con poca movilidad, en el cual para ascender al nivel inmediato superior es necesario que se den retiros, jubilaciones, defunciones o creación de nuevas plazas, de otro modo no se da. La promoción para este sistema es regulada mediante un concurso entre distintos candidatos, pero la calificación es con base de méritos (SEP, 2013).

Con respecto al Esquema de Educación Básica, se formalizó en 1987 y terminó en marzo de 1993 (momento en el que fue sustituido por carrera magisterial). Este sistema buscó promover el mejoramiento de la calidad de la educación mediante un pago de estímulo por las horas dedicadas a actividades curriculares. Para participar se consideraba: preparación profesional y años de servicio. Nunca tuvo control y seguimiento de acciones de fortalecimiento curricular, por lo cual nunca fue claro su impacto en educación.

El 14 de enero de 1993 la SEP y el SNTE acordaron los lineamientos generales para implantarlo. En este sentido, la carrera magisterial consiste en un sistema de promoción horizontal que permite la movilidad a los maestros y la percepción de un mayor ingreso, sobre su salario base. Cabe señalar que en este sistema los profesores participan de manera voluntaria; tienen la posibilidad de incorporarse siempre y cuando cubran todos los requisitos y se evalúen conforme a lo que estipula la SEP y SNTE y consta de cinco niveles: A, B, C, D y E.

Según Sandoval (2001) en un inicio, este programa fue visto con desconfianza por organizaciones magisteriales porque creían que fragmentaba los intereses colectivos de los profesores, sin embargo, al ser un complemento al salario, poco a poco fue teniendo mayor aprobación.

A partir de 1993, nuevo desafío a la formación de profesores se hizo más grande la brecha que existía entre lo que se enseñaba en las normales y las exigencias del campo de trabajo, mismas que fueron retomadas en el nuevo "Plan de Estudios 1997" para las escuelas normales.

### **2.2.12 Ernesto Cedillo Ponce de León 1994-2000**

En 1997, se llevó a cabo una reforma de los planes de estudio de Normal para la formación de los profesores de educación básica durante 1996 y 1997. Para poder desarrollar esta reforma educativa a la educación normal surgió la necesidad de implementar, a la par, el Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales (PTFAEN),

El PTFAEN fue el resultado de la promesa de reestructuración del sistema educativo nacional expresado en el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, diseñado y operado por el gobierno de Ernesto Zedillo Ponce de León (Gutiérrez, 2006).

La Secretaría de Educación Pública (SEP) formuló y puso en marcha, a partir de 1996, el PTFAEN, en el que se definieron y orientaron las acciones de cambio-reforma de las instituciones de formación La Reforma de la Escuela Normal de Maestros Normalistas en México. Desde una perspectiva integral de sus componentes, este programa coloca en el centro de sus fines a la Normal con el propósito de lograr la mejora sustancial de su funcionamiento y, de esta manera, alcanzar niveles óptimos en la formación que en ella se imparte (Rodríguez del castillo, 2013).

Al respecto Gutiérrez (2006) menciona que el programa contemplo cuatro líneas de trabajo, entre ellos:

- La transformación curricular.
- La actualización y perfeccionamiento profesional del personal docente.
- La elaboración de normas y orientaciones para la gestión institucional y la regularización del trabajo académico.
- El mejoramiento de la planta física y el equipamiento de las escuelas normales.

Volviendo a la reforma, “El Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria, 1997, es una expresión de esta reforma” (Rodríguez del Castillo, 2013, p.331). Dicho plan de estudios se estructuró acorde con los rasgos del maestro de educación primaria, es decir, conocimientos y competencias profesionales, acordes con la aplicación del nuevo currículo para la educación primaria.



Por lo que el perfil de egreso de la licenciatura en educación se definió a partir de competencias, las cuales se agruparon en cinco grandes campos: a) habilidades intelectuales específicas, b) dominio de los contenidos de enseñanza, c) competencias didácticas, d) identidad profesional y ética, y e) capacidad de percepción y respuesta a las condiciones de los alumnos y del entorno de la escuela (SEP, 2002).

A partir del perfil de egreso y de las competencias profesionales, se pretendió que el maestro fuese: reflexivo, autónomo, capaz de trabajar de manera colegiada, dispuesto a construir e impulsar diferentes modalidades de evaluación, así como llevar a cabo, en todas sus tareas, la autoevaluación.

Finalmente, el plan de estudios de acuerdo con (Barrón y Pontón, 2013) se estructuró con 8 semestres, con 6 horas por día y con tres áreas de formación en el mapa curricular:

- a) Actividades escolarizadas, realizadas en la Escuela Normal.
- b) Actividades de acercamiento a la práctica escolar.
- c) Práctica intensiva en condiciones reales de trabajo.

### **2.3 MECANISMOS DE INGRESO AL MAGISTERIO**

El proceso para ingresar a la docencia se ha ido modificando a lo largo del tiempo; situación que ha implicado mecanismos distintos de ingreso a la profesión. De acuerdo con una investigación realizada por Montañó (2005) antes de 2008 el tipo de contratación del docente de secundaria se realizaba a través de tres vías: la asignación de plaza inicial, la selección libre de los servidores públicos y por recomendación del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE).

Para el año 2003, bajo el impulso de la SEP se llevó a cabo una política para la Formación y el Desarrollo Profesional de los Maestros de Educación Básica (SEP, 2003) en el que se propuso un examen de ingreso como requisito para incorporarse al servicio docente. (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2015). Sin embargo, cabe destacar que de acuerdo con Delgado *et al.* (2015, p.128) en ese momento “los mecanismos de selección y contratación funcionaban de manera

heterogénea en el país” lo que significa que algunos estados tenían sus propios mecanismos para la asignación de plazas docentes.

De acuerdo con INEE (2015, citado en OCDE, 2004) sólo 13 entidades federativas decidieron aplicar un proceso de evaluación con el propósito de atender seis problemas:

1. Insuficiencia de plazas para contratar a todos los egresados de las escuelas normales.
2. Contratación a egresados de ciertas instituciones en detrimento de otras.
3. Ingreso al servicio de personas sin el perfil profesional requerido.
4. Mecanismos y procedimientos poco transparentes para la selección, contratación y adscripción de profesores.
5. Procedimientos discrecionales: tráfico de influencias, comercialización de plazas y derecho de los jubilados a heredarlas, entre otros.
6. Injerencia importante del SNTE para decidir sobre los aspirantes que ocupan las plazas vacantes. (INEE, 2015, p. 128).

Entre los requisitos que se pedían para poder participar en el proceso fueron: formación pertinente de acuerdo con el nivel en el que se deseaba trabajar, así como título profesional; que fueran egresados de escuelas normales públicas; promedio mínimo de la carrera y que fuesen originarios o radicaran en el estado de interés por trabajar. En cuanto a los procesos de evaluación, se consideró el examen de conocimientos de 80 reactivos y preguntas cerradas, promedio obtenido en licenciatura y examen psicométrico. (INEE, 2015)

Para el proceso de selección de 2002 a 2003 de acuerdo con el INEE (2015) un alto porcentaje de profesores (76%) se quedó sin lugar por la poca disponibilidad de plazas, esto debido a tres factores: “el control de las secciones sindicales sobre un número importante de plazas que no se sometían a concurso; la falta de una regulación efectiva de la matrícula de las escuelas normales; y la asignación de dobles plazas “(INEE 2015, citado en OCDE 2004).

Tras estas prácticas por decidir el ingreso de los docentes, en 2008, la SEP y el SNTE firmaron el acuerdo: *Alianza por la Calidad de la Educación* y un rubro importante en ese acuerdo fue el de “la profesionalización de los maestros y de las autoridades educativas”; ya que tenía por objetivo fortalecer la calidad del profesorado. Bajo el marco de este proyecto, en agosto de ese mismo año, se puso en funcionamiento el concurso nacional para el otorgamiento de plazas docentes como instrumento para seleccionar a los maestros que se incorporarían a las aulas de educación básica.

Para el concurso, los aspirantes presentaban el Examen Nacional de Conocimientos, Habilidades y Competencias Docentes (ENCHCD) que fue elaborado por personal colegiado del Órgano de Evaluación Independiente de carácter Federalista (OEIF); el apoyo del CENEVAL; la SEP y el SNTE.

Entre las características del examen se encontraban con 140 reactivos conformado con tres áreas: Habilidades intelectuales, Conocimiento de la Educación Básica y Competencias docentes. Podían participar egresados de escuelas encargadas de formar docentes e instituciones de educación superior de todo el país y la asignación de plazas se daba de acuerdo con los listados definitivos de resultados de mayor a menor puntaje.

### **2.3.1 Ingreso a la profesión docente mediante concurso de oposición a partir de 2014**

A partir de 2014 se registra un cambio profundo en las formas de ingreso a la actividad docente, pues un año antes, el 11 de septiembre de 2013 (periodo sexenal de Enrique Peña Nieto) se estableció en el Diario Oficial de la Federación, la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) en la que se previó la aplicación de concursos de oposición, esto para garantizar que quienes ingresen al servicio, posean los conocimientos y capacidades suficientes para desempeñarse como buenos docentes (INEE, 2015).

Si bien, el examen para ingresar al servicio docente tiene como antecedente la política de 2003 en la cual se establecía un examen de ingreso como la única manera de incorporarse al servicio docente, sin embargo, ésta no tuvo mayores

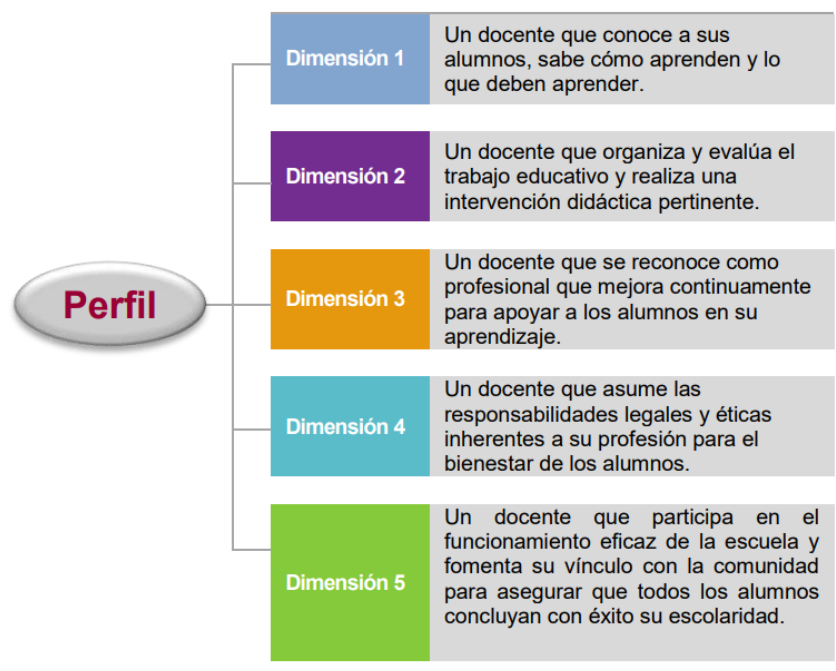
efectos en su aplicación en el ámbito nacional ya que sólo algunos estados la llevaron a la práctica.

En el artículo 2° de la LGSPD (2013) se plantearon los siguientes objetivos de la Ley:

- I. Regular el Servicio Profesional Docente en la Educación Básica y Media Superior;
- II. Establecer los perfiles, parámetros e indicadores del Servicio Profesional Docente;
- III. Regular los derechos y obligaciones derivados del Servicio Profesional Docente, y
- IV. Asegurar la transparencia y rendición de cuentas en el Servicio Profesional Docente.

Para el desarrollo de los instrumentos de evaluación en Educación Básica de ingreso al Servicio Profesional Docente se tomaron en cuenta las dimensiones indicadas en el Perfil, Parámetros e Indicadores para Docentes y Técnicos Docentes (ver Figura 2).

**Figura 2. Perfil, Parámetros e Indicadores**



Fuente: SEP. Perfil, Parámetros e Indicadores para Docentes y Técnicos Docentes. (2018).

Para evaluar cada una de las dimensiones; en la dimensión 1 y 2 del perfil se valoraron el grado de dominio de contenidos y enfoques de enseñanza correspondiente al nivel o disciplina, así como capacidad para la resolución de problemas didácticos. En las demás dimensiones se evaluaron habilidades intelectuales y responsabilidades Ético-Profesionales. (INEE, 2015)

Por último, de acuerdo con la SEP (2017) en función de los resultados obtenidos por los participantes en el concurso, para realizar funciones docentes se conforman las listas de prelación que a su vez se clasifican por: nivel educativo; tipo de servicio; modalidad educativa; asignaturas; tecnologías y taller. Cabe destacar que un aspecto que también se considera para la asignación de plazas es que se da prioridad a los aspirantes que hayan obtenido los mayores puntajes en los resultados de evaluación.

### **Reflexiones finales**

En México se han llevado varias reformas educativas tanto en educación básica como en Escuelas Normales. En cada una de estas, la mayoría de veces se modificaron planes y programas, se modificaron algunos artículos y se agregaban o quitaban Leyes de educación. Desde luego, esto impactaba a los docentes, alumnos y demás actores sociales que conformaban la educación secundaria, pues modificaron la forma del trabajo del docente y del alumno.

Al respecto, algunos especialistas como Vaillant (2005) afirman que tras los cambios que se han venido dando en América Latina desde los años ochenta y noventa en política educativa han habido transformaciones favorables que el de las décadas pasadas, pues en el plano institucional, hoy existe una descentralización administrativa y pactos por la educación; desde lo pedagógico, se han puesto en marcha reformas curriculares, programas para mejorar la calidad de la educación básica y media superior, sin embargo, pese a estos esfuerzos realizados, los resultados no han sido suficientes.

En este sentido, de acuerdo con Gajardo (1999, p.45) sostiene cuatro hipótesis en relación con dificultades en las reformas educativas de América latina: *La primera*, y más pésima, consiste en la suposición de que las políticas en curso no son las

más adecuadas para lograr los objetivos perseguidos por las reformas; en *la segunda* hipótesis sostiene que, siendo las políticas correctas, las reformas en curso aún no rinden sus frutos, sea porque han sido incompletas o porque no ha pasado el tiempo necesario para ver sus efectos; en cuanto a *la tercera* se relaciona con una necesaria consolidación y profundización de los cambios que prueban tener éxito y la introducción de medidas correctivas para los que demuestran lo contrario, a fin de avanzar en el diseño de una nueva generación de reformas; y en *la última* hipótesis, que vincula los problemas educativos con variables sociales y económicas, lleva a afirmar que las reformas en curso no son suficientes para alcanzar los objetivos deseados y que se requiere, además, de la puesta en marcha de otros procesos para acelerar la velocidad y los resultados de los cambios.

En relación con eso, Fortoul (2018, s/p) afirma que: “El hecho de que el modelo cambie prácticamente cada sexenio impide su maduración, que a decir de las autoridades educativas tarda hasta 20 años, lo cual repercute directamente en la calidad de la educación”.

Desde mi punto de vista, considero que, tras los cambios realizados en política educativa, principalmente en reformas educativas y planes y programas se debe de trabajar aún más para que haya buenos resultados, ya que la mayoría de veces, en cada cambio de presidente, hay cambios en planes y programas y estos no logran concretarse y, por tanto, no hay resultados favorables.

En el ámbito pedagógico, podemos observar que fue a partir de la creación de las Normales en el que el ámbito pedagógico jugó un papel muy importante, pues se preocuparon por lo que debía enseñarse en estas, así como la inclusión de materias pedagógicas en los planes de estudio de las Normales.

Es así como se puede vislumbrar un cambio en la formación docente como se describe en el recorrido histórico de este trabajo, pues obedece a posturas tanto políticas, económicas como culturales que se vivieron en cada momento, y en la que cada presidente a cargo buscó solución.

## CAPÍTULO III ASPECTO METODOLÓGICO Y RESULTADOS

En este capítulo se abordan las características particulares del trabajo de investigación como son el tipo de enfoque, los sujetos participantes, el instrumento para la recolección de datos, así como el análisis y los resultados de la información recabada.

### 3.1 Metodología de la investigación

En la presente investigación la metodología empleada, es de corte *cualitativo*; se considera que para este tipo de investigación los datos duros o cuantificables no son prioridad como en el enfoque cuantitativo; sino la interpretación y el análisis de la información recibida por los sujetos participantes.

Al respecto la autora Vasilachis (2006) nos menciona algunas características de la investigación cualitativa:

La investigación cualitativa privilegia la profundidad sobre la extensión e intenta captar los sutiles matices de las experiencias vitales. Los retratos, las historias, los relatos de la experiencia humana evocadores, reales, significativos constituyen, pues, la esencia de la investigación cualitativa (...). La investigación cualitativa es un acto interpretativo que explica, define, clarifica, elucida, ilumina, expone, parafrasea, descifra, traduce, construye, aclara, descubre, resume. O, en palabras de Gobo (2005), los métodos cualitativos se caracterizan por su ostensible capacidad para describir, comprender y explicar los fenómenos sociales (Vasilachis, 2006, p.4).

Me sumo a estos planteamientos que hace la autora, pues considero que los fenómenos sociales, así como cada persona, son complejos y no pueden ser medidos de forma cuantitativa. Por ello, las vivencias y experiencias de cada sujeto enriquecen este trabajo.

Por su parte, Flick añade otra característica del enfoque cualitativo:

La investigación cualitativa estudia el conocimiento y las prácticas de los participantes (...). Se describen interrelaciones en el contexto concreto del caso y se explican en relación con él. La investigación cualitativa toma en consideración que los puntos de vista y las prácticas en el campo son diferentes a causa de las distintas perspectivas subjetivas y los ambientes sociales relacionados con ellas” (Flick, 2004, p. 20).

El interés de este estudio es comprender la práctica del docente de secundaria, así como los desafíos que enfrenta en la misma, aunado al contexto particular en el que cada sujeto se desenvuelve. Por estas características que presenta la investigación cualitativa me pareció un enfoque propicio para esta investigación, pues permite orientar la mirada hacia la comprensión de los sujetos participantes en contextos particulares, como lo es la secundaria, y esto se hará con ayuda del instrumento para la recolección de datos.

Con respecto al enfoque metodológico se optó por el “*interaccionismo simbólico*” que lo resume en tres premisas:

La primera premisa es que los seres humanos actúan con respecto a las cosas de acuerdo con los significados que éstas tienen para ellos... La segunda premisa es que el significado de estas cosas se deriva o surge de la interacción social que se tiene con los propios compañeros. La tercera premisa es que estos significados se manejan en un proceso interpretativo utilizado por la persona al hacer frente a las cosas que encuentra, y este proceso los modifica (Blumer, 1969, p.2 citado en Flick, 2004).

Con estas premisas, lo que intenta decir el autor respecto de este enfoque cualitativo es desarrollar interpretaciones del mundo de los sujetos en función de sus propias interpretaciones, teniendo como objeto de investigación la acción humana. En palabras de Flick (2004) “las diferentes maneras en que los individuos revisten de significados los objetos, los acontecimientos, las experiencias, etc., forman el punto de partida central para la investigación. La reconstrucción de estos puntos de vista subjetivos se convierte en el instrumento para analizar los mundos sociales” (p.32)

Por estas razones se eligió dicho enfoque, pues permite conocer a partir de las experiencias de los sujetos, los desafíos que enfrentan los docentes de secundaria en su práctica cotidiana.

### **3.2 Sujetos participantes**

En la fase de recolección de datos para la presente investigación que se llevó a cabo del 19 de mayo al 1 de junio de 2020, participaron 30 docentes de educación secundaria (ver cuadro 3).



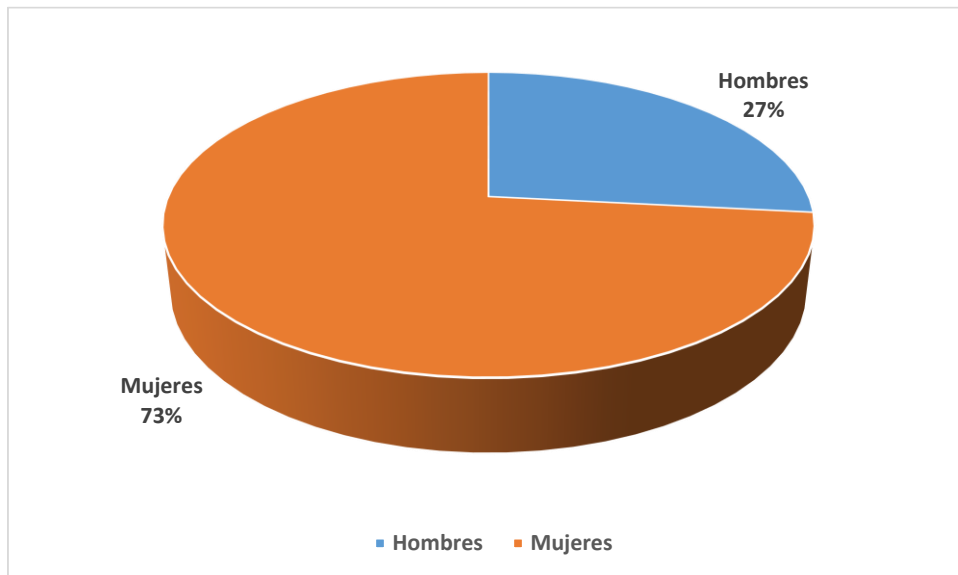
**Cuadro 3. Maestros participantes**

Maestros Normalistas	Maestros no Normalistas	Afines a la educación (Pedagogía y Educación)	Total maestros de secundaria
8	9	5	<b>22 mujeres</b>
2	4	2	<b>8 hombres</b>
10	15	5	<b>Total 30</b>

*Fuente: Elaboración propia.*

Se puede notar que son 22 mujeres, mientras que 8 son hombres, también se observa que 10 son egresados de Escuelas Normales; que los demás son de otras Instituciones de Educación Superior y sólo 7 cuentan con formación afín a la educación como: Pedagogía, Psicología Educativa y Educación.

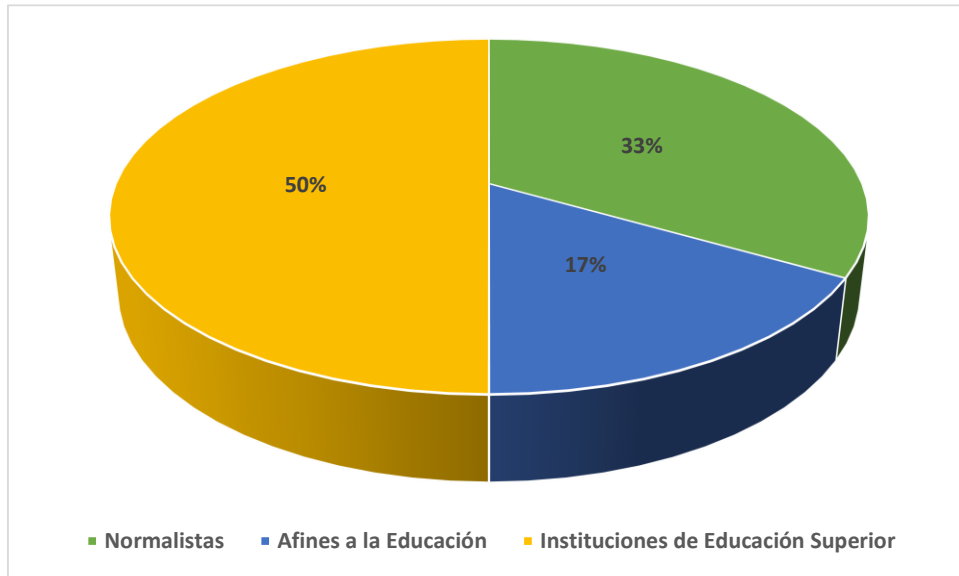
**Gráfico 1. Sujetos participantes**



*Fuente: Elaboración propia.*

En este gráfico se puede apreciar que, de los sujetos participantes, las mujeres son mayoría en esta investigación.

**Gráfico 2. Perfil de egreso de los docentes**



Fuente: Elaboración propia.

Si se juntan los maestros no normalistas con los maestros con formación afin a la educación se puede percibir que en la muestra predominan los maestros con “formación universitaria” y que además en su mayoría suelen ser más maestras que maestros, como se muestra en el gráfico 2.

También se les pregunto acerca de su antigüedad laboral como docentes. Con base en los datos, la cantidad de años que apareció con mayor frecuencia fue de 7 años, seguido de 4 y 2 años, a continuación, ver gráfico 5.

**Gráfico 5. Años de servicio docente**



Fuente: Elaboración propia

**Cuadro 4. Características de los docentes**

Maestros	Formación específica	Institución de egreso	Escuela Pública	Escuela Privada	Ambas
Normalistas	*Matemáticas 2	ENSM/ Normal n° 2 Nezahualcóyotl	x, x		
	*Física 1	ENMS	x		
	*Tecnológica 2	CAMDF/ ENAMACTI	x, x		
	*Español 1	ENSM	x		
	*Química 1	Escuela Normal De Chalco	x		
	*Formación Cívica y Ética 1	ENSM	x		
	*Pedagogía 1	ENSM	x		
	*Educación Física 1	ESEF	x		
Universitarios	Psicología 1	UNAM	x		
	Sociología 1	UPN	x		
	Ciencias de la comunicación 3	UNAM/ UAM-X/ UAM-X	x, x		x
	Derecho 1	UNAM	x		
	Informática 2	UNAM / IPN	x, x		
	Antropología 1	ENAH	x		
	Ingeniería Industrial 1	IPN	x		
	Historia 1	BUAP	x		
	Contaduría 1	UAG			x
	Geografía 1	UNAM	x		
	Lengua y Literaturas hispánicas 1	UNAM	x		
	Arquitectura 1	UNAM	x		
Afines a la educación	Pedagogía 3	UPN, UPN, UPN	x	x, x	
	Psicología Educativa 1	UPN		x	
	Educación 1	UPN			x

Fuente: Elaboración propia

En el cuadro se pueden apreciar algunas características adicionales a la formación de los maestros como son: su formación académica, la institución de egreso y si laboran en escuelas públicas, privadas o ambas.

### 3.3 Instrumento de investigación

#### 3.3.1 Cuestionario

Entre las distintas técnicas e instrumentos que existen en la investigación cualitativa y dada las condiciones, se optó por un *cuestionario*, al respecto García (2003) señala que:

El cuestionario es un procedimiento considerado clásico en las ciencias sociales para la obtención y registro de datos. Su versatilidad permite utilizarlo como instrumento de investigación y como instrumento de evaluación de personas, procesos y programas de formación. Es una técnica de evaluación que puede abarcar aspectos cuantitativos y cualitativos (p.2)

El cuestionario consiste en una serie de preguntas (cerradas o abiertas). Asimismo, el autor también nos menciona que “El cuestionario es un instrumento muy útil para la recogida de datos, especialmente de aquellos difícilmente accesibles por la distancia o dispersión de los sujetos a los que interesa considerar, o por la dificultad para reunirlos” (García, 2003, p.2).

Es por ello que se eligió el cuestionario para esta investigación, ya que muchos maestros viven lejos, reunirlos o hacerles entrevista presencial hubiese sido imposible hasta pasada la contingencia y aunque se hicieron intentos para lograr entrevistas vía telefónica los profesores no accedieron, por lo que el cuestionario fue la mejor opción. Además, se decidió que fuesen preguntas abiertas porque interesaba conocer sus concepciones y experiencias como docentes de educación secundaria.

### **3.4 Diseño y aplicación del instrumento**

Como parte del trabajo de campo se diseñó un primer *cuestionario de preguntas abiertas* centrándolo en su perfil de egreso, sus años laborando como docente, los desafíos a los que se han enfrentado, las habilidades que han desarrollado y las que debería tener una persona que elige dedicarse a la docencia; esto con el propósito de que el sujeto proporcionará información respecto de su práctica a partir de sus experiencias y vivencias; por ello se aplicó sólo a 4 maestros para someterlo a correcciones (ver anexo 1.1) y también para conocer apreciaciones previas de las respuestas.

Una vez con los cuestionarios contestados, se hicieron correcciones, pues algunos dieron respuestas en una frase, por lo que en la fase de análisis de datos sería desfavorable contar con poca información proporcionada.

Posteriormente, en el segundo cuestionario (ver en anexo 1.2) se agregaron algunas preguntas y se quitaron otras para ponerlas en forma de datos como son:

nombre, formación académica e institución de ingreso; se pusieron como datos personales y no como parte de las preguntas, pues dos maestros antes de responder comentaron que si eran muchas preguntas no contestarían por falta de tiempo y disponibilidad.

Previo a la aplicación de los cuestionarios se contactó a los maestros por medio de compañeros de escuela, familia y amigos. Al tener algún medio para contactarlos (Facebook, WhatsApp o Correo electrónico), se les facilitó el cuestionario en documento Word, y se les comentó que respondieran ahí mismo para posteriormente reenviarlo.

Además, debo mencionar que se utilizó un registro de fechas con la finalidad de tener un control de los envíos y la recepción de las respuestas.

### **3.5 Algunas limitaciones**

En la recolección de datos de esta investigación se tenía previsto utilizar dos instrumentos (entrevistas a los docentes y aplicación de cuestionarios a los alumnos, sin embargo, se descartó la posibilidad), debido al confinamiento social por el virus COVID-19 se optó por un instrumento de aplicación (cuestionario de preguntas abiertas).

Los medios para contactar a los participantes fueron Facebook, WhatsApp y correo electrónico. Se facilitó ubicar a algunos contactos por el trato con compañeros de la Universidad, así como con familiares y amigos. No obstante, cuando se enviaron los 40 cuestionarios, hubo gente que no respondió cuando habían afirmado que lo harían. En otros casos comentaron no tener tiempo disponible para responderlo, otros más que se tardarían en responder. El envío de los cuestionarios se llevó a cabo en un periodo de tres semanas. Se recibieron finalmente 30 cuestionarios.

### **3.6 Análisis de la información**

Para llevar a cabo el análisis de la información se recurrió al método que se conoce como "*Teoría fundamentada en los datos*" de Glaser y Strauss (1967). Al respecto, (Alveiro, 2013) explica que el método consiste en desarrollar teoría a partir de una serie de pasos a realizar, para la obtención y análisis de los datos, por ello, a

continuación, se muestra cada paso a partir de la información obtenida de los participantes.

El proceso de análisis de datos en la Teoría Fundamentada se realiza en dos momentos: un *momento descriptivo* y un *momento relacional*.

### **3.6.1 Primer momento**

Para Alveiro (2013) el momento descriptivo consiste en trabajar los datos obtenidos por el investigador, a partir de separar frase por frase el texto de los participantes con el fin de encontrar códigos, conceptos o categorías que están relacionadas con lo expresado por los sujetos durante la fase de recolección de información. De toda la información recabada, se utilizó un mapa de análisis del discurso, para separar la información, y de esta manera encontrar subcategorías clave. En cada participante se usaron colores distintos para indicar que en esa misma respuesta surgen distintos temas relacionados con mi objeto de investigación.

Cabe señalar que, de las 12 preguntas, sólo en 9 se hizo el análisis minucioso, pues en las otras se preguntaba acerca de su antigüedad laboral, nombre de la institución en la que trabaja y asignaturas que ha impartido, razón por la cual la información obtenida sirvió para la radicación de gráficas, mientras que las demás para el análisis del discurso. Esto se hizo para los 30 participantes por pregunta, se mostrará un ejemplo de todo lo que se hizo. Este proceso se ilustra a continuación

:

**Cuadro 4. Dificultades que enfrentan los docentes de secundaria**

NOMBRE	MAPA DE ANALISIS	SUBCATEGORÍAS
(Profra. NVG)	<pre> graph LR     A[Alumnos con problemas de aprendizaje] --&gt; B[TDH, Asperger Discapacidad]     C[Padres conflictivos] --&gt; D[Los creen incapaces de lograr sus propósitos]     C --&gt; E[Pugnan por calificación alta]     C --&gt; F[Olvidan los valores]         </pre>	<p>Niños con capacidades diferentes</p> <p>Contexto familiar</p>
(Profr. MLS)	<pre> graph LR     G[Chicos indisciplinados]     H[Dificultades de aprendizaje] --&gt; I[Cada alumno tiene su ritmo y personalidad de aprendizaje]     J[Grupo numeroso]     K[Cuestión de contenidos] --&gt; L[Les resulta poco interesante a los alumnos]     M[Contexto familiar] --&gt; N[Determina su estado]         </pre>	<p>Los alumnos</p> <p>Grupo</p> <p>Aspecto curricular</p> <p>Contexto familiar</p>

Fuente: Elaboración propia

### 3.6.2 Segundo momento

“El segundo momento se denomina “relacional” y se desarrolla mediante dos procesos de codificación: el primero se denomina “codificación axial” y el segundo “codificación selectiva”” (Alveiro, 2013, p.127).

En la “codificación axial” lo que se pretende es buscar similitudes o coincidencias en las expresiones de los participantes para clasificar en una sola categoría los discursos que hablaban de la misma situación o del mismo objeto. Fue así como surgieron varias subcategorías del objeto de estudio, es decir, de las dificultades o desafíos que enfrentan los docentes de secundaria en su práctica. A continuación, se muestra un ejemplo de la agrupación de la información, ver cuadro 5.

**Cuadro 5. Agrupación de la información**

SUBCATEGORÍAS	CATEGORÍA
Relación padres-escuela	
Los alumnos	
Contexto familiar	
Aspecto curricular	
Escasa colectividad de docentes-directivo	
Trabajo administrativo	
Infraestructura y material escolar	Desafíos que enfrentan los docentes de secundaria
Poca capacitación y apoyo al docente	
Normatividad del sistema educativo	
Dominio del grupo	
Diversidad en el aula	
Actitud del docente	
Falta de experiencia	
Desvalorizar práctica docente	
Tecnologías	
Ambiente escolar	

*Fuente: Elaboración propia*

Por su parte, “la codificación selectiva” es el proceso en el cual se condensan los fragmentos de los participantes respecto a cada subcategoría (ver cuadro 6).



**Cuadro 6. Matrices/ Desafíos docentes**

Subcategorías	Discursos	Comentarios
<p><b>Aspecto curricular</b></p>	<p>“Otra dificultad en la práctica, es la cuestión de los contenidos que muchas veces resultan poco interesantes a los alumnos, debido a que no le encuentran ninguna o poca relación con la vida que llevan cotidianamente. Al respecto, los alumnos comentan: ¿de qué me sirve aprender o memorizar la fecha de tal o cual batalla si en este momento no le hallo sentido a mi vida? Por eso, tenemos alumnos que hacen las actividades más por obligación del docente que por interés del alumno” (Profr. MLS)</p> <p>“La imposición de estilos de enseñanza que se tienen que modificar a criterio de determinadas posturas y visiones” (Profra. MG)</p> <p>“La actualización de planes y programas” (Profr. V)</p> <p>“Cambios constantes en las currículas por parte de la SEP” (Profra. GSJ)</p> <p>“Reformas” S/N 25</p>	<p>Al parecer el aspecto curricular es una dificultad que enfrentan los docentes pues en él se engloban aspectos relacionados con la constante actualización de los planes y programas, así como la imposición de estilos de enseñanza que desde luego, modifican su labor dentro de clases.</p>
<p><b>Autoridades-directivo</b></p>	<p>“Lamento decirlo, pero el mismo directivo o compañero pone trabas, por ejemplo de desprestigio por la labor, no valorar nuestras potencialidades y remarcar nuestros errores” (Profr. DSU)</p> <p>“La falta de flexibilidad de algunas autoridades” (Profra. MG)</p> <p>“Enfrentarte a las ideas de tu directivo” S/N 19</p> <p>“Desmotivación, apatía e irresponsabilidad del profesorado y cuerpo directivo”(Profra. GSJ)</p> <p>“La poca disponibilidad y apoyo de los directivos para realizar actividades como de integración entre padres, maestros y alumnos” PRUEBA 1</p>	<p>Los docentes enfrentan algunas dificultades relacionadas con la falta de compromiso, desmotivación y desprestigio por parte del directivo y los mismos compañeros de trabajo.</p>

Fuente: Elaboración propia

### **3.7 Análisis de los resultados**

A continuación se presentan los resultados obtenidos referentes al tema de la práctica de los docentes de secundaria cómo ellos la viven. Dichos resultados se presentan en dos momentos, en las primeras preguntas (3.7.1 al 3.7.7) se incluyen temas que son complementarios al objeto de estudio central de esta investigación ya que los considero relevantes y acompañan de buena manera al asunto central de este trabajo.

A partir del 3.8 se incluyen los temas relacionados con las dificultades que enfrentan los docentes de secundaria en su práctica, aquí se hace una descripción de estas apoyándome de sus testimonios y además un análisis breve de los temas que tocan los docentes acompañado por lo que algunos autores han escrito al respecto. Cabe mencionar que aunque se presentan por separado, estos temas son complementarios pues todos dan cuenta de las vivencias de los docentes en las prácticas que realizan, y en conjunto permiten conocer de mejor manera dichas prácticas.

#### **3.7.1 Proceso de ingreso a la docencia**

Del proceso que realizaron para ser docentes se mencionaron los cinco siguientes.

1. Examen de oposición
2. Plaza por ser Normalista
3. Otro
4. Recomendación
5. Por contrato

Podemos observar que para su ingreso a la docencia fue a través de cinco vías: examen de oposición con mayor número de participantes; seguido de plaza por ser normalista; de “otros” nombrado así porque sus respuestas fueron: complicado, sorprendente, o porque habían tenido experiencia para dar clases antes y eso les

permitió descubrir el gusto de ser docentes; otros tantos fue por recomendación de algún familiar o amigo; y por contrato en escuelas particulares.

### **3.7.2 Motivos para ser docente**

En la pregunta relacionada a las circunstancias o motivaciones que los llevaron a los docentes mencionaron 11 de éstas.

1. El gusto por la enseñanza
2. Gusto por una materia
3. Amor por enseñar
4. Ver a sus alumnos superarse
5. Experiencia previa relacionada con la educación
6. Influencia familiar
7. Falta de empleo en su área de estudio
8. Admiración a la profesión
9. Sueño de ser maestra
10. Considerar la profesión docente un buen empleo
11. Influencia externa por ser docente

De los docentes participantes 9 dijeron ser por *experiencia previa relacionada con la educación*, principalmente en proyectos vinculados con la universidad, para regularizar o ayudar a tareas y dar clases en alguna escuela particular, 8 docentes fue por razones familiares ya que sus padres u otro miembro de su familia eran o son docentes, por ser las más representativas de la muestra.

Lo que lleva a un docente a dedicarse a esta labor fue el gusto por la docencia, incidir en el aprendizaje de sus alumnos y estos son aspectos importantes ya que los profesores ganan un salario promedio menor a diferencia de otras profesiones, significa que les gusta su profesión aunque no ganen lo suficiente.

### **3.7.3 Talleres llevados a cabo**

En cuanto a cursos, talleres o capacitaciones que han realizado, adicionales para complementar su formación o contribuir en su práctica educativa han sido las siguientes:

1. Tecnologías
2. Derechos humanos
3. Sobre aprendizaje
4. Educación socioemocional
5. Adicciones y violencia
6. Planeación y Evaluación
7. Liderazgo
8. Currículum
9. Didáctica
10. Sobre alguna área del conocimiento
11. Adolescencia
12. Neurociencia
13. Psicología
14. Literatura
15. Artes
16. Formación docente
17. COVID- 19

Se advierte en los resultados que entre los cursos o talleres que han llevado a cabo los docentes es: taller sobre tecnologías, relacionados a derechos humanos, sobre aprendizaje, en formación docente, en educación socioemocional y de los menos mencionados en tiempos de pandemia, sólo una maestra dijo estar realizando el de prevención ante el COVID-19.

En este apartado se puede inferir que los docentes se preocupan por llevar a cabo cursos que consideran indispensables para su práctica docente, mientras que los que menos eligieron fue el del COVID, no hubo una preocupación, pues se ve reflejado en los resultados.

#### **3.7.4 Habilidades desarrolladas durante su práctica**

Entre las habilidades que han desarrollado durante su práctica docente, se muestran a continuación:

1. Comunicación en el aula
2. Empatía
3. Control de grupo
4. Implementar estrategias de aprendizaje
5. Utilizar las tecnologías
6. Desarrollo y aplicación de material didáctico
7. Formación y actualización continúa
8. Implicar a los alumnos en su aprendizaje
9. Responsabilidad
10. Conocer al alumno
11. Planeación
12. Adaptación curricular y tiempo
13. Facilidad de palabra
14. Aprendizaje mutuo
15. Carácter
16. Aplicar medidas
17. Paciencia
18. Trabajo colaborativo
19. Conocer la normativa

Las respuestas más representativas fueron: comunicación en el aula 13%, empatía 11% y control de grupo 10% se pudo inferir que la relación entre personas, juega un papel importante, porque lo relacionado a características personales o de aspecto técnico o normativo fue de las que menos mencionaron. Por otro lado, resulta interesante ver que la habilidad respecto al uso de las TIC's no ha sido muy desarrollada pues fue pocas veces mencionada, mientras que en los cursos fue de las que más mencionaron haber cursado.

### **3.7.5 Experiencias significativas**

Las experiencias significativas que han tenido en su trayecto docente, fue un tema que surgió a partir de los cuestionarios y es de los que más me gustó por las respuestas que mencionaron los docentes. A continuación se dan algunos ejemplos:

1. Agradecimiento
2. Superación del alumno
3. Logros en el aprendizaje
4. Reconocimiento a la labor

Del 100% menciono que 30% es por el agradecimiento de parte de alumnos y padres de familia, otro 30% por la superación del alumno, 27% por los logros en el aprendizaje y sólo 13% por reconocimiento a la labor.

Aquí aparece la parte humana de los profesores, es decir, el hecho de los agradecimientos, estar consciente de que tiene que trabajar para la superación del otro, la satisfacción de que él fue necesario para que el alumno lo lograra, y la preocupación por el alumno y no verlo a éste como el medio a través del cual obtener un sueldo, dice muchos de un docente, porque son experiencias más humanas, más abstractas que no se pueden tocar, sólo se sienten y están ahí presentes.

### **3.7.6 Su definición de docencia**

Es interesante como definen la docencia, a continuación se comparten sus respuestas.

1. Arte
2. Labor
3. Acto
4. Carrera – Profesión
5. Vocación
6. Proceso de transmisión-interacción
7. Práctica

Se pueden notar distintas concepciones del 100% 26% dijo como una labor, 15% arte, 15% carrera- profesión, 15% proceso de transmisión-interacción, 11% acto, 11% vocación y 7% como una práctica.

Esta parte resulta interesante, porque se advierte cómo cada docente se concibe; es decir, como la persona que sólo se limita a que los alumnos sepan sumar, restar, formulas, tal proceso químico; o la contraparte, que invita a los docentes a pensarse como docentes, de formar al alumno integralmente, de conducirse en relación con los demás, esa responsabilidad de asegurarse teóricamente sino también comportarse con los demás, el respeto, la empatía, las ganas de superarse, los aspectos sociales de como conducirse a nivel social, de no hacerle daño a los demás, etc.

### **3.7.7 Habilidades para ser docentes**

Entre las habilidades que los mismos docentes consideran que debe tener o desarrollar una persona que elige dedicarse a la docencia están las siguientes:

1. Paciencia
2. Creatividad
3. Vocación
4. Disciplina
5. Organización
6. Liderazgo
7. Empatía
8. Buena Comunicación
9. Habilidad dentro del aula
10. El carácter
11. Responsabilidad
12. Actualización
13. Dominio de temas
14. Resiliencia
15. Gusto por enseñar y seguir aprendiendo
16. Reflexión de la práctica docente

De sus respuestas, las más representativas fueron gusto por enseñar y seguir aprendiendo con 17%, paciencia 10%, empatía 10%, vocación 9% y comunicación 9%. Estas habilidades resultan importantes, porque para ellos desarrollarlos es fundamental en la práctica, implica además los aspectos a los que deben poner más atención para ser docentes, lo que con base en sus respuestas nos lleva a determinar que analizan su práctica docente.

En torno al corazón de este trabajo, respecto a los desafíos que han enfrentado los docentes en su práctica educativa, se encontraron 16 subcategorías que se expondrán. Para dar validez y fiabilidad a estos hallazgos se recuperaron pequeños fragmentos de los informantes que a continuación se desarrollarán.



### 3.8 DESAFÍOS QUE ENFRENTA EL DOCENTE DE SECUNDARIA

#### 3.8.1 Relación padres-escuela

Entre las expresiones que surgieron a raíz de preguntarle a los docentes qué desafíos enfrentan en su práctica, fue la relación padres-escuela. Veamos lo que compartieron:

“También, los padres de familia son un factor importante. Se han acercado a preguntarme cómo van sus hijos en la materia, que se puede hacer para mejorar, etc. Cuando se les indican actividades de repaso y se les menciona la importancia de realizar tareas es cuando pierden el interés por ayudar a sus hijos” (Profra. ADM)

“Considero que lo más difícil para mí ha sido la falta de interés, el poco trabajo de valores morales en casa y la falta de compromiso de los padres de familia” (Profr. IPR)

“El mayor reto es hacer consciente al padre o madre del estudiante que él o ella es parte del proceso de aprendizaje de su hij(a); que su participación es de mayor trascendencia y que esta no debe ser por medio de la violencia sino del apoyo, la comprensión, acompañamiento y la supervisión constante, los cuales son la base de la motivación. Muchas veces, no logro hacer que los padres vean esto y se integre a la vida escolar de sus hijos” PRUEBA 2

Podemos observar que los docentes expresan que no hay un apoyo de parte de los padres y madres de familia, es decir, existe falta de compromiso, así como también el no acompañamiento en el proceso de aprendizaje de sus hijos.

Al respecto, en una investigación titulada: “La importancia de la participación de los padres en la enseñanza” la autora menciona que: “entre más temprana edad se establece una conexión entre los padres y el proceso educativo de sus hijos, se crea una base más sólida para el éxito del estudiante” (Delgado, 2019, s/p) por lo que el involucramiento del padre de familia es importante para un buen desempeño en los alumnos.

Sin embargo, en la mayoría de los casos este acompañamiento no se logra pues de acuerdo con Moreno (2010) sostiene que algunas veces la poca relación que existe entre los padres- escuela y enseñanza de sus hijos se debe, entre otras cosas, a las características de la familia, la ausencia de uno de los padres, o aquellas en las que los dos trabajan todo el día y el alumno se ve en la necesidad de solucionar él solo las situaciones que surgen, como el cumplimiento de sus tareas.

Asimismo, Navarro, Vaccari y Canales (2001, citado en Muñoz, Fernández y Vázquez, 2017) mencionan lo siguiente:

Las buenas intenciones de muchos maestros y directores se pueden topar una gran variedad de problemas atribuibles a los padres, como la escasa preparación académica, el desinterés por las actividades académicas de sus hijos, las jornadas laborales extenuantes y la autoimagen negativa de los padres en sectores pobres, que los desanima a involucrarse en la educación de sus hijos (p. 6)

Como vemos, lo que estos autores dicen, se ve expresado en los comentarios de los docentes, aquí habría que preguntarse, ¿cómo hacer que los padres de familia se involucren en la educación de sus hijos, cuando existen los ya mencionados factores (escasa preparación académica, jornadas laborales exhaustas, etc.)?

### **3.8.2 Los alumnos**

Otro tema que surgió, fueron “los alumnos”, en esta subcategoría hay varios temas que emergen pues la falta de valores, de hábitos, el poco interés y los problemas emocionales que enfrentan los alumnos son de los tantos desafíos que enfrentan los docentes en relación con los alumnos. Veamos algunos ejemplos.

“Problemas emocionales en los alumnos, baja autoestima” (Profra. ZVUS)

“Es cierto que existen muchas dificultades en la práctica docente o en la labor cotidiana de un profesor, también es claro que para cada nivel educativo estas dificultades se diversifican y tienen diferentes raíces u orígenes. En mi experiencia, algunos de las dificultades más comunes han sido la falta de valores que lo adolescentes pueden mostrar en un principio cuando se dan las primeras semanas de clase, el poco interés que pueden tener al principio, aunque con trabajo y dedicación todo esto es salvable al final” (Profra BC)

“En primera instancia, la falta de interés del alumno. No puede existir un avance real más allá de una calificación si no hay un deseo por aprender o curiosidad que genere preguntas” (Profra. ADM)

“El cambio de actitud de los adolescentes, cuando egrese de la normal trabaje ocho años en secundaria muy bien me fue. Después di curso de secretariado como capacitación al trabajo durante 23 años, eran jóvenes mayores de 15 años hasta 50 años. Cuando regrese a dar secundaria en el 2016 se me hizo estresante, los chicos ya son más groseros no quieren estudiar” (Profra. VFF)

Se observa que la falta de interés, de hábitos y la mala conducta del alumno son una dificultad que enfrentan los docentes, pues se conjugan distintos aspectos como

la familia, los amigos, los cambios físicos e incluso los medios de comunicación que influyen en ello.

En este sentido, Reyes y Quiñonez (2011) señalan que “El período de la adolescencia se distingue por el cambio tanto fisiológico como social y psicológico; los cambios psicobiosociales de la adolescencia dependen en buena parte del tipo de grupo social al que el adolescente pertenece” (p.7).

El desinterés suele ser un problema, ante esto el docente puede intentar estrategias diversas para motivar a los alumnos, pero si el alumno no tiene una iniciativa por aprender porque simplemente no le importa, difícilmente el docente podrá ayudarlo.

### **3.8.3 Contexto familiar**

En este apartado se distingue que la influencia del contexto de los estudiantes impacta en el desempeño escolar. A continuación se presentan algunas de las respuestas:

“pero el problema que actualmente ha sido muy recurrente en ambas escuelas es el de contar con padres conflictivos que más haya de querer un bien para sus hijos, los solapan, los creen incapaces de lograr lo que se proponen y pugnan por una calificación alta, olvidando que lo más valioso es aquello que aprenden y los conocimientos que aplicarán en un futuro ya sea para colocarse en una escuela o bien para seguirse preparando más que un número, requiere constancia, olvidan los valores y los educandos lo reflejan en sus actuares” (Profra. NVG)

“ la influencia negativa de ambientes familiares y sociales en el entorno” (Profra.MG)

“Los diferentes contextos familiares de los que proviene cada alumno y eso impacta en su desenvolvimiento en el aula” (Profra. MJR)

“el poco trabajo de valores morales en casa” (ProFR. IPR)

“familias disfuncionales” (Profra. ESM)

En efecto, el contexto familiar y social en que se desenvuelve el alumno impacta en la escuela y esto lo ven reflejado los docentes, pues son ellos quienes conviven la mayor parte del tiempo con asuntos relacionados al aprendizaje de los alumnos.

En investigaciones consultadas, diversos autores han abordado el tema de contexto familiar como influencia en el aprendizaje de los alumnos desde distintas variables: nivel socioeconómico, nivel de preparación de los estudiantes, tipología familiar, etc.

No obstante, llegan a una misma conclusión, pues de acuerdo con (Cavanagh y Flomby, 2012; Dyson, 1996; Shepard, 2005; citado en Beneyto, 2015) señalan que:

La mayoría de las investigaciones subrayan la importancia de un adecuado funcionamiento familiar, así como de la existencia de un clima satisfactorio en el hogar, para que el desarrollo de sus miembros sea correcto. Así mismo, en las familias conflictivas o desestructuradas los sujetos reciben poca estimulación y la calidad de la misma es menor, con lo que su desarrollo general, y, en concreto, el académico se ve perjudicado.

Indiscutiblemente, la familia juega un papel importante en el desempeño del alumno con respecto a su proceso de enseñanza aprendizaje de los alumnos, pero los docentes también se ven trastocados con estos acontecimientos.

### **3.8.4 Aspecto curricular**

Otro tema es el aspecto curricular, veamos lo que nos compartieron.

“Otra dificultad en la práctica, es la cuestión de los contenidos que muchas veces resultan poco interesantes a los alumnos, debido a que no le encuentran ninguna o poca relación con la vida que llevan cotidianamente. Al respecto, los alumnos comentan: ¿de qué me sirve aprender o memorizar la fecha de tal o cual batalla si en este momento no le hallo sentido a mi vida? Por eso, tenemos alumnos que hacen las actividades más por obligación del docente que por interés del alumno” Mario

“la imposición de estilos de enseñanza que se tienen que modificar a criterio de determinadas posturas y visiones” (Profra.MG)

“La actualización de planes y programas” (Profr. V)

“Cambios constantes en las currículas por parte de la SEP” (Profra.GSJ)

De acuerdo con Sandoval (2000), la sobrecarga curricular ha estado en constante debate, lo mismo que ha ocurrido con la consolidación de la secundaria pública en México pues ha sido producto de una indefinición clara, entre los objetivos de la educación secundaria (brindar una educación dual), es decir, se esperaba que la secundaria proporcionará a los alumnos conocimientos de cultura general y de capacitación para el trabajo, pues se tenía la idea de que para algunos estudiantes, la secundaria pudiera ser el último acercamiento a la vida escolar.

Esto ha implicado que, al querer implementar contenidos para continuar estudiando o para el trabajo, se han llevado a cabo sucesivas modificaciones a los planes de estudio en secundaria (1925, 1932, 1936, 1945, 1960, 1975, 1993, 2006) orientadas a cuestiones de política educativa de cada gobierno.

Autores como Quiroz (1994); Rockwell (1989) y Sandoval (2000) han hablado de las repercusiones que esto ha traído en relación con el currículo entre ellos una sobrecarga curricular: falta de dosificación de los conocimientos, fragmentación de la información, superficialidad de los mismos, textos demasiado especializados, recarga innecesaria a los alumnos y dificultades en el aprendizaje, entre otros.

Desde las distintas propuestas curriculares, se ha planteado eliminar la sobrecarga de materias y conocimiento que sólo fomenta la memorización y el aprendizaje, sustituyéndolo por aprendizajes que se vinculan con la realidad del alumno y que favorezca crear hábitos de estudio en el educando.

“La reducción o ajuste de materias se convierte entonces en un problema laboral y político sujeto a negociaciones, pues afecta de manera particular, los intereses y estabilidad en el trabajo de los maestros” (Sandoval, 2000, p.63), habría que pensar cómo eliminar un currículo sobrecargado en educación secundaria, sin afectar a alumnos y docentes principalmente, de ese nivel educativo.

### **3.8.5 Escasa colectividad de docentes- directivo**

Algunos docentes mencionan que otra de las cosas a los que se han enfrentado en su práctica tiene que ver con sus mismos compañeros de trabajo y el cuerpo directivo. Veamos lo que opinan al respecto los docentes.

“Lamento decirlo, pero el mismo directivo o compañero pone trabas, por ejemplo de desprestigio por la labor, no valorar nuestras potencialidades y remarcar nuestros errores” (Profr. DSU)

“La falta de flexibilidad de algunas autoridades” (Profra. MG)

“enfrentarte a las ideas de tu directivo” S/N 19

“Desmotivación, apatía e irresponsabilidad del profesorado y cuerpo directivo” (Profra. GSJ)

“La poca disponibilidad y apoyo de los directivos para realizar actividades como de integración entre padres, maestros y alumnos” PRUEBA 1

De acuerdo con Sandoval (2001) en secundaria hay una escasa actividad colegiada, esto en parte se debe a la dinámica interna dentro de la institución como son: la existencia de distintos bloques de actividades en torno a los cuales se agrupan los profesores (los maestros de materias académicas, los de actividades tecnológicas,

los de apoyo educativo -como trabajadora social y la orientadora- y los directivos). Lo anterior genera una división entre cada bloque, pues tanto su preparación profesional como sus funciones dentro de la institución: docencia, apoyo o administración influyen para que esto suceda.

Ello suscita tener pocas posibilidades de espacios de discusión colectiva laboral para tratar asuntos relacionados con los estudiantes y de carácter administrativo; lo que significa que cada profesor resuelve su trabajo de manera individual, con sus propios recursos y de acuerdo con sus criterios, en palabras de Sandoval (2001): “la secundaria es la que presenta menos condiciones para trabajar como unidad educativa, lo que en cierta forma favorece la atomización del equipo docente, el trabajo individual y el aislamiento de los maestros” (p.89).

### **3.8.6 Trabajo administrativo**

El trabajo administrativo es otra de las constantes a las que se enfrentan los docentes, veamos algunas opiniones.

“La carga administrativa” (Profra. MG)

“El primero fue la redacción de la planeación didáctica, puesto que al no tener práctica y por otro lado ser un requisito burocrático presentado como evidencia de mi trabajo, tendría que estar perfectamente redactado y sustentado” (Profra.VPL)

“Aspectos administrativos” (Profra. AAC)

“Elaboración de las planeaciones” PRUEBA 3

“Considero que lo más difícil de manejar, hasta ahora son las planeaciones y el control de grupo, que son cuestiones que se refuerzan con la práctica diaria”  
PRUEBA 4

Cesario (2019) afirma que el sistema educativo mexicano es diverso, pues existen distintos tipos de instituciones (privadas, públicas, con jornada extendida, de tiempo completo o las escuelas multigrado) ello implica que algunos docentes cumplan con dos funciones simultáneamente, trayendo como consecuencia una sobrecarga de tareas.

Al respecto, Martínez-Otero (2003 citado en Cesario, 2019) plantea que “la acumulación de actividades (publicaciones, investigaciones, reuniones, asesoramiento de alumnos, atención de padres, docencia pluridisciplinar,

realización y corrección de exámenes, etc.) “(p. 15), además de atender distintos grupos, trabajar con varios alumnos, hacer planeaciones, calificar tareas, registro de calificaciones, (eso sin considerar que algunos al no contar con un contrato de tiempo completo), deben buscar otras escuelas para dar clases y aumentar su ingreso, esto ocasiona que el profesor sufra de estrés laboral.

De igual modo, Carro (2019) supone que el ser docente implica una constante diaria en planear y realizar determinado material didáctico, sin embargo, “la carga administrativa que, en los últimos años se les ha asignado a los profesores de México, es aberrante, desquiciante y altamente estresante” (s/p). Al respecto la SEP ha implementado el Sistema Básico de Mejora (SBM) para la simplificación de los procesos administrativos de los centros escolares, con el propósito no sólo de reducirlos, sino de orientarlos predominantemente hacia una pertinencia académica, (Alonso, 2018), pero como vemos en los comentarios de los docentes, esto sigue presente en su quehacer cotidiano.

### **3.8.7 Infraestructura y material escolar**

Dentro del salón de clases es donde se lleva a cabo la interacción del maestro-alumno para que el sujeto aprenda, sin embargo, uno de los factores que también influyen en la práctica tanto docente como del alumno, son las condiciones físicas de los planteles y la falta de materiales. A continuación unos ejemplos:

“No tener las herramientas informáticas básicas para continuar con mi taller, por ejemplo el que tres alumnos compartan una computadora o que de plano no puedan entrar al laboratorio porque alguien más lo está ocupando.” (Profra. VPL)

“la inclusión de tecnología en lugares sin infraestructura” (Profr. V)

“Incumplimiento de materiales” (Profra. M)

“La carencia en algunos materiales para trabajar las prácticas de laboratorio” (Profra. MJR)

En estudios realizados por parte del INEE (2007) correspondiente a infraestructura escolar y recursos de las escuelas secundarias, una evidencia empírica muestra que dada la ubicación y el tipo de modalidad en las escuelas secundarias existen diferencias unas de otras respecto a infraestructura.

Se ha identificado que principalmente en telesecundarias y secundarias comunitarias de zona rural marginal y urbana marginal está más acentuada la carencia de infraestructura en: aulas de cómputo, canchas deportivas, laboratorios, falta de mantenimiento en sanitarios, goteras o filtraciones de agua, fisuras en techos, muros o pisos, vidrios rotos, en fin la lista puede seguir, pero las más comunes son las ya mencionados en el rubro de “servicios básicos”. Las condiciones del mobiliario para uso del alumnado y el profesorado de escuelas públicas de educación básica también se encuentran en malas condiciones, principalmente en las zonas ya mencionadas.

Al respecto, Rockwell (1985) afirma que las condiciones físicas y materiales de la institución delimitan las condiciones para el trabajo del docente:

Ser maestro es, primero que nada, un trabajo, y como tal, depende en gran medida de las condiciones materiales y de la estructura institucional que delimita su ámbito propio. También, el maestro como trabajador es a la vez sujeto; es un ser humano que ordena sus propios conocimientos, recursos y estrategias para hacer frente, cotidianamente, a las exigencias concretas que se le presentan en su quehacer. (p.9)

No obstante, habría que preguntarse de qué manera desde la política educativa se puede hacer algo para que los recursos destinados a educación funcionen de manera efectiva, y las escuelas de educación básica cuenten con mejores condiciones físicas para un adecuado trabajo de enseñanza y aprendizaje.

### **3.8.8 Normatividad del sistema educativo**

Otro tema tiene que ver con aspectos relacionados con la normatividad del sistema educativo, como por ejemplo:

“En los últimos años, que no realicen actividades y digan "de todos modos me tienen que pasar", lo anterior por las normas educativas del sexenio del ex presidente Peña Nieto” (Profra. M)

“finalmente al propio sistema al decirte o prohibirte ciertas situaciones como la reprobación, la deserción” (Profra. MFM)

“Posterior a ello, creo que la principal dificultad a la que te enfrentas es el mismo sistema, no puedes tener alumnos reprobados, el problema eres tú como maestro y no el alumno” S/N 19

Es cierto que en la figura del docente hoy en día conlleva mucha responsabilidad, esto ha sido producto de políticas educativas implementadas con el fin de mejorar



la educación, se piensa que el docente es pieza clave para la elevar la educación, tal vez por esto si el alumno aprende o no es responsabilidad del maestro, otro ejemplo sería la deserción, por mencionar solo algunos. Al respecto Montoya (2013) señala que:

Para conocer la práctica del docente hoy, hay que referir el contexto de la enseñanza, con las características sociales que atraviesan lo educativo, la libertad de opinar al respecto, las políticas educativas, los centros como espacios creadores de costumbres e ideologías y la condición profesional en la cual los docentes de hoy se encuentran inmersos y los colocan en la época actual para la rendición de cuentas en la efectividad de la educación, así como reflexionar sobre los alcances de los docentes para responder a las demandas educativas con las particularidades que describen las condiciones de su labor día a día (Montoya,2013, p.7)).

En este sentido, los maestros son los que tienen que lidiar con aspectos establecidos por las autoridades educativas, como la no reprobación aunque algunas veces los alumnos no sean acreedores de dicha calificación, y los maestros no conformes o en desacuerdo ante dicha normatividad.

### **3.8.9 Poca capacitación y apoyo al docente**

Otro aspecto se relaciona con la falta de capacitación y apoyo al docente, algunos ejemplos:

“No tener esas herramientas a la mano, sobre el conocimiento de los diferentes instrumentos pedagógicos para sustentar mi práctica” (Profra. VPL)

“Implementación de estrategias para impulsar el aprendizaje significativo y utilización de diferentes técnicas de evaluación” PRUEBA 3

Es fundamental contar con docentes bien preparados y que no solo sepan de su área de estudio, sino también preparados pedagógicamente para enfrentar los múltiples retos que se presentan. A propósito de esto, la UNESCO propuso cuatro estrategias para disponer de los mejores docentes y que estos proporcionen a todos los niños una educación de buena calidad, uno de ellos es el de formar bien a los docentes, al respecto menciona lo siguiente:

Los docentes han de poseer buenos conocimientos de las materias. Los docentes deben tener la preparación para atender las necesidades de los estudiantes de medios desfavorecidos, incluidos los que asisten a escuelas que se encuentran en zonas remotas o tienen recursos escasos. Los docentes necesitan capacitación en el uso de instrumentos de evaluación que les permitan detectar y abordar las dificultades de aprendizaje en una etapa temprana. Los docentes en formación

deberían tener experiencia del trabajo en el aula y los nuevos docentes necesitan el apoyo de mentores. (Llivina-Lavigne y Urrutia, 2011)

Con esto se pretende que quienes eligen ser docentes estén en constante actualización para desarrollar habilidades y de esta forma, realizar una mejor práctica docente, pues como narran los maestros, algunas veces no cuentan con estrategias para llevar a cabo un aprendizaje significativo.

### **3.8.10 Dominio de grupo**

Otro referente importante tiene que ver con el dominio de grupo, veamos algunos ejemplos:

“Cuando ingresé a mi primer año como maestro de secundaria, sabía (porque uno también cursó secundaria) que algunos chicos son muy complicados en la disciplina o en poner atención a los maestros. Además, mi director me había comentado que los chicos venían de un ciclo anterior en donde eran, por decirlo de algún modo, “amos de la escuela” y que eso tenía que cambiar. Todos en ese ciclo, desde el director y los maestros, éramos nuevos en la secundaria. Logré poner disciplina a todos mis grupos, quizá porque mi tono de voz me ayuda y porque tengo una personalidad muy fuerte. Claro que fue complicado, pero al final se logró el objetivo” (Profr. MLS)

“Al inicio el dominio del grupo, es difícil no tener acercamiento con la docencia y es un tanto difícil dirigirse con los alumnos” (Profra. MFM)

“El primer año, principalmente el manejo de la conducta de los alumnos, pues cuando eres practicante, en mi caso siempre me tocaron maestros que tenían un buen control de grupo y podía dar mis clases sin mayor dificultad, al entrar al servicio yo era el que tenía que tener este control de grupo y me costó bastante” S/N 19

En una investigación realizada por Sandoval (2009) sobre la inserción a la docencia de profesores “normalistas y universitarios” (como ella los nombra) en nivel secundaria, menciona que en los primeros años de inserción a la docencia, independientemente del perfil profesional de egreso, el docente se enfrenta al control de grupo, sobre eso menciona lo siguiente:

Saber manejar un grupo de adolescentes es un referente para ser considerado un buen o mal maestro en secundaria, y en esto más que la formación de origen influye la experiencia, la disposición para enseñar, el gusto por su actividad y sobre todo el carácter que permite “controlar al grupo”. El control del grupo pareciera ser el referente privilegiado en la escuela secundaria para considerar la calidad del trabajo docente. (Sandoval, 2009, p .193)

En relación con eso, se puede considerar que en la propia práctica se adquieren las habilidades necesarias, pues es ahí donde se interactúa con el alumno y demás

actores sociales. Es así que los docentes externan que al principio de su inserción laboral encuentran esas dificultades, pero posteriormente logran resolverlas.

### **3.8.11 Diversidad en el aula**

Un desafío que viven los maestros es el de tener a alumnos con necesidades educativas y barreras para el aprendizaje. Por ejemplo:

“Tratar con alumnos que presenten problemas de aprendizajes, TDH, asperger, discapacidad intelectual, entre otros, ello me exige actualizarme para poderlos ayudar y apoyar, sobre todo” (Profra. NVG)

“El desconocimiento de las diferentes condiciones psicológicas de los alumnos, las famosas barreras del aprendizaje. Que tengo alumnos con diagnósticos precisos y no tener a la mano oportunamente la información para poder apoyar al alumno” (Profra. VPL)

El hecho de tener a alumnos que requieren atención especial, es un obstáculo, en el sentido, de que algunas veces no están formados o, en ocasiones no cuentan con herramientas para apoyar al alumno, referente eso, (Milicic y López de Lériida, 2003) afirman lo siguiente:

Uno de los mayores obstáculos para la inclusión de los niños y niñas con necesidades educativas, ha sido la resistencia de los profesores, que no sin razón, argumentan no contar con la preparación ni con los recursos necesarios para enfrentar una educación más especializada. Otra queja recurrente de los docentes para tener una actitud segregacionista hacia los niños y niñas con necesidades educativas especiales, es el no conocer estrategias educativas para favorecer la integración (p. 149).

Algunas veces el deseo del maestro por ayudar al alumno está presente, sin embargo, la falta de formación, de estrategias o materiales limita la integración o apoyo con los alumnos que tienen capacidades diferentes dentro del aula.

### **3.8.12 Falta de experiencia**

En los primeros años de inserción laboral, los docentes presentan dificultades de distinta índole en su práctica, uno de ellos es la falta de experiencia laboral previa.

“Discriminación por ser joven” (Profra.TMG)

“Las dificultades me he enfrentado, fue la primera vez que recién egresado de la universidad y las escuelas dudan de contratarte por falta de experiencia, la segunda es que uno sale de universidad con el ideal de realizar investigaciones, aportaciones como es el perfil del pedagogo que forma la UPN, pero la realidad es que ya dentro de la escuela todo lo que nos enseñaron sientes que se olvida porque no estamos

formados para dar clases, no somos normalistas y hasta considero que también los normalistas pasan por la misma situación, ya que es una serie de protocolos que desconocemos, de cómo dirigirte a los alumnos, con los padres de familia, eso es lo que más dificulta, ya que la cuestión pedagógica en relación al dominio de la asignatura o en la implementación de estrategias o técnicas de aprendizaje lo sabemos” (Profr. AC)

Vaillant y Marcelo (2015) mencionan que “la fase de inserción en la docencia puede durar varios años y es el momento en el que el maestro novato tiene que desarrollar su identidad como docente” (p.91). Entre los problemas que enfrentan estos docentes novatos o principiantes de acuerdo con Dollase (1992 citado en Azcárate y Cuesta, 2005) son las diferencias y problemas individuales de los estudiantes, la motivación, la disciplina y su insuficiente preparación para ser profesores, por eso, “la inserción debe ser un proceso comprensivo, coherente, y sostenido, organizado por la autoridad educativa” (Vaillant y Marcelo, 2015, p.94).

Asimismo, los docentes atraviesan el proceso de no contar con experiencia suficiente. Son pocos los que tienen experiencia previa al egresar de la carrera que requiere su perfil.

### **3.8.13 Desvalorizar práctica docente**

El desprestigio a la labor es otro tema, veamos dos ejemplos:

“el mismo directivo o compañero pone trabas, por ejemplo de desprestigio por la labor, no valorar nuestras potencialidades y remarcar nuestros errores” (Profra. DSU)

“Creo que en últimas fechas la desvalorización de nuestra práctica” (Profra. SA)

Hoy en día ha causado mucha polémica el tema de los docentes ya que se ha desvalorizado su trabajo con el paso del tiempo, en este sentido, Dicker y Tereggi (2003, p.8) mencionan que: “Frecuentemente se caracteriza la crisis de la profesión docente a partir de la pérdida de un conjunto de atributos que alguna vez había tenido”.

Si nos remontamos a la década de 1970, ser profesor de secundaria “significaba recibir la insignia de ‘catedrático’, lo cual establecía una diferencia con el profesor de primaria, otorgando un rango aristocrático a su trabajo” (Martin del Campo, 1990, p.20, citado en Sandoval, 2000).

En los últimos años esto ha cambiado, ya que Montoya (2013) afirma que tanto las exigencias como las responsabilidades que se le confieren al docente, sin la asignación de recursos ni apoyo social para hacer frente a las mismas generan “eventos estresantes y crisis en la identidad de la imagen social influida por la construcción de estereotipos difundidos por los medios de comunicación que han puesto en duda la práctica docente” (p.23).

Esto se expresa en sentimientos de frustración e impotencia que se hacen visibles en torno a las limitaciones en las que se encuentra el docente, así como también a la falta de apoyo de la autoridad que lo dirigen. Desafortunadamente, los medios de comunicación y la sociedad en general han tenido una imagen del docente en desprestigio.

#### **3.8.14 El uso de las TIC´S**

Las TIC´S impactan en la labor docente, por ejemplo:

“el abuso en la tecnología por parte de los chicos nos pone en mucha desventaja, ya que, es poco motivador para ellos conocer o dialogar sobre un tema, cuando su interés está en compartir continuamente todo tipo de información en redes, sin tomarse un momento para valorar su veracidad. No están dispuestos a tomarse un tiempo para la reflexión, ya que eso parece quitarles tiempo. Están en la inmediatez en todo, aunado a la poca responsabilidad por su proceso de aprendizaje. Al mismo para mí como docente es todo un reto tratar de estar al día en todos los cambios tecnológicos sintiéndome en muchas ocasiones rebasada” (Profra. SA)

Como se observa en el comentario, por un lado, el uso de las tecnologías impacta de manera directa en su práctica porque algunos alumnos se distraen al pasar mucho tiempo en sus redes sociales, y por otro, en que algunos docentes no estén familiarizados con las TIC´S. Al respecto, en una investigación realizada por Cepeda (2009) titulada: “Problemas de los docentes ante las nuevas tecnologías en la educación”, expone los desafíos sobre el uso de las TICs en el trabajo del docente:

En el trabajo docente la presencia de las tecnologías ha representado más que una innovación, una incertidumbre y opiniones contrapuestas hacia los diferentes medios, las percepciones del profesorado, lejos de encontrarse afines a todo tipo de planteamiento hacia el cambio, se dirigen a otro tipo de necesidades; las problemáticas de los docentes se vinculan a la escasa relación que tienen con los medios (Cepeda, 2009, p. 25).

Las destrezas en el uso de las tecnologías que tienen los alumnos, suelen rebasar las que tienen los docentes. Ante eso, la autora plantea que es importante generar

cursos de capacitación y actualización constante sobre las TICS en las instituciones educativas, así mismo exigir actividades con el uso de la tecnología mediante el manejo de programas básicos y software para una preparación constante por parte del docente.

### **3.8.15 Actitud del docente**

Sólo un docente fue el que mencionó que su carácter ha sido uno de los desafíos a los que se ha enfrentado en su práctica. A continuación menciona lo siguiente:

“Mi carácter, y alguno que otro desacuerdo con las autoridades, padres de familia y alumnos” (Profra. YAP)

Acerca de eso, Garzon (2014) señala que la actitud de una persona ante cualquier evento o circunstancia, es por tanto una motivación social y no biológica a partir de las experiencias que las personas adquieren ante cierta predisposición que les permite responder estímulos. Desde luego, en el ámbito educativo esto se puede observar. Al respecto, Garzon (2014) dice lo siguiente:

Los seres humanos recibimos información del medio que nos rodea, la asimilamos y la transformamos en sentimientos, acciones y pensamientos que se relacionan con dichas realidades. Es por ello que la actitud del docente no solo depende de él, sino del medio que lo rodea, el docente brinda respuestas positivas o negativas acorde a las situaciones vividas en la cotidianidad del espacio educativo y social (Garzon,2014,p.23).

De igual modo, García y Orozco (2008); Siso (2002) y Klein (2012) (citados en Garzon, 2014) añaden que dentro del salón de clases el docente manifiesta distintas actitudes “como por ejemplo la arrogancia, el abuso de autoridad, la intimidación, el autoritarismo, la permisividad total y los desequilibrios emocionales, que de una u otra manera influyen en los estudiantes y afectan su proceso de aprendizaje” (p.24), por lo que se considera que la actitud incide en el aprendizaje y vida escolar, sea de manera individual o grupal, ya que el docente puede lograr impulsar a un grupo, o de lo contrario, afectarlo de manera negativa.

### **3.8.16 Ambiente escolar**

El ambiente escolar fue de los pocos desafíos mencionados en las respuestas de los maestros participantes sin embargo, es importante ya que los docentes lo viven en su práctica diaria.

El ambiente escolar así como el contexto en que se ubica la escuela influye en la práctica educativa de los docentes, en el aprendizaje de los alumnos y en la interacción con los demás actores sociales que lo conforman. Ante esto Montoya (2013) menciona que:

Los profesores recién incorporados al sistema educativo experimentan dificultades en la adaptación a los directivos, los alumnos y en especial al grado alto de violencia, que junto con las características de las instituciones escolares, complejizan el análisis de los escenarios en los que se desenvuelve el docente, los estilos institucionales y del personal se convierten en fuentes de influencia para el aprendizaje para la incorporación profesional. Por lo tanto, el contexto juega un papel activo para determinar las acciones que se materializan cuando los personajes educativos construyen y reconstruyen sus experiencias. Es así como los maestros dentro de su contexto aprenden a ser maestro (Montoya, 2013, p.5).

Como menciona la autora, el contexto juega un papel muy importante para la construcción de experiencias del docente, pues es tal vez el medio en el cual, él docente moldea y adquiere poco a poco habilidades para trabajar en distintos contextos que se le presenten, pues como sabemos, cada uno es distinto y al mismo tiempo complejo.

### **Reflexiones finales**

Para efectos de la presente investigación los desafíos docentes fueron la parte central de este trabajo, sin embargo al analizar la información obtenida, se encontraron datos interesantes que ya se mostraron en este apartado, como lo son los motivos para ser docente; la parte formativa en la que se les preguntó: qué talleres o cursos han realizado, qué habilidades han desarrollado durante su práctica docente y que características personales o habilidades debería tener una persona que elige ser docente; las distintas definiciones de docencia a partir de sus propias experiencias, etc.

Las respuestas sin duda dieron para reflexionar, por ejemplo, acerca de qué tan preparados estaban por la información obtenida, ya que varios se mantienen en actualización constante mediante cursos o talleres, otros en cambio han realizado

a lo mucho tres. Por otro lado, se indagó sobre cómo ser docente involucra no sólo poseer la formación académica para serlo sino además contar con habilidades personales, como ser más empático con los alumnos, comprender su contexto, sus características personales.

Asimismo, los docentes encuestados coincidieron en que los desafíos que más enfrentan fueron: la relación con los alumnos, la poca relación padres-escuela, el dominio del grupo, los aspectos curriculares, la escasa cooperación entre los colectivos de docentes, directivos y el trabajo administrativo.

Entre los desafíos menos mencionados fueron: la infraestructura y material escolar; normatividad del sistema educativo; poca capacitación y apoyo al docente; diversidad en el aula; falta de experiencia; desvalorizar práctica docente; uso de las TIC's; actitud del docente y ambiente escolar.

Se ha podido evidenciar que a partir de las categorías y subcategorías encontradas en este estudio, los desafíos a los que se enfrentan los docentes rebasan a la institución escolar. Además, la familia, el contexto social y cultural en el que viven los alumnos influyen en la práctica educativa del docente de secundaria.

De igual modo, se advierte que la labor que realizan los docentes en secundaria es compleja, pues no sólo implica acompañar el proceso de enseñanza- aprendizaje de los alumnos dentro del aula; sino también la relación con los padres de familia, los compañeros de trabajo, las autoridades educativas y superiores, y en algunos casos algún otro miembro de la comunidad en la que vive el alumno, lo que implica que el docente esté inmerso en una diversidad de acontecimientos dentro del salón de clases, así como del contexto social de la escuela.

Si a lo anterior le agregamos las condiciones laborales y de infraestructura de la institución, comprenderemos que en el nivel secundaria implica, además, trabajar con grupos extensos que en la mayoría oscila entre los 40 o más, lo que supone trabajar dentro del salón de clases con distintos estilos y ritmos de aprendizaje, y características personales propias de cada alumno, lo cual complica la atención del grupo en su conjunto.



En cuanto a las condiciones físicas de los planteles, algunos no cuentan con las instalaciones mínimas para llevar a cabo su práctica, por lo que el profesor debe adaptarse a ese contexto, limitando su práctica docente. Por ejemplo, un caso sería que tres alumnos utilicen un mismo equipo en un taller o laboratorio, o peor aún que no puedan utilizarlo porque la escuela no cuente con equipamiento.

Por último, las constantes actualizaciones que se llevan a cabo cada sexenio modifican el trabajo del docente en el aula, ya que los contenidos y estilos de aprendizaje son nuevos y el docente debe ir a la par de su actualización y dominio.

Sin duda, conocer los desafíos a los que se enfrentan los docentes de secundaria, lleva a pensar más allá que se enfrentan únicamente a cuestiones de manejo de grupo, planeaciones, indisciplina escolar, entre otros, sino que trascienden fuera del aula, modificando su práctica docente.

## **CONCLUSIONES GENERALES**

A partir de los resultados de esta investigación se puede observar que los cambios políticos, curriculares y administrativos efectuados en la educación secundaria y la educación normal sin duda, han traído consigo impacto en la transformación de la profesión docente como son: las modificaciones en el salario, las condiciones de trabajo del magisterio en servicio, el cambio de perfil profesional, los distintos medios para ingresar al servicio profesional docente además de las actualizaciones constantes de planes y programas de estudio que impactan la vida laboral como personal del docente.

Además, en el capítulo uno se abordaron los modelos de formación docente, con base en los resultados obtenidos se pudo evidenciar que los docentes mostraron una preocupación por el alumno, que va más allá de enseñar contenidos curriculares, sino también por su contexto, su relación familiar, y que además aprendan cosas que servirán para su vida cotidiana, como valores, y herramientas para su vida diaria. En este sentido, de acuerdo con Davini (1995) el enfoque personalista o humano caracterizado por la afectividad, las actitudes, y el cambio

personal, son necesarias para la formación del docente. Por esta razón, considero los docentes obedecen a este modelo.

También se constata a partir de las investigaciones de Quiroz (1991); Sandoval, (2000) y Santos del Real (2000) que los planteles de educación secundaria tienen malas condiciones físicas, carencia de materiales y recursos didácticos, e igualmente, un alto número de alumnos. En relación con las condiciones que enfrentan los docentes, se observa la pérdida de rango social, bajos sueldos, escasa preparación o falta de formación académica de las asignaturas que imparten, así como la saturación de cargas administrativas y contenidos. Por otro lado, los alumnos sufren fragmentación curricular y esto incide en su proceso formativo, lo cual impacta en la labor docente.

Con respecto a los desafíos que enfrentan los docentes de educación secundaria como se percibe en el apartado de resultados, son transversales, es decir, que además de presentarse en todas las materias, grados y grupos, también atraviesa distintas dimensiones o ámbitos como la familia, el contexto social, cultural y familiar del alumno, las condiciones físicas y materiales de las instituciones educativas, las relaciones interpersonales entre docentes- alumnos-directivos y padres de familia hasta el propio Sistema Educativo Nacional.

Ante este contexto diversos autores entre ellos Moreno (2010); Muñoz, Fernández y Vázquez, (2017) y Delgado (2019) afirman que las instituciones educativas de nivel básico deben implicar la participación social y la relación educativa con los padres de familia y las instituciones, por lo que es necesaria la participación y el compromiso de todos los miembros que conforman la comunidad educativa y de forma especial los padres de familia.

No obstante, además de los problemas expuestos, la escuela secundaria en si enfrenta un reto que ya se ha abordado, pero considero que aún falta mucho por hacer, y esto es el propio sistema, pues con los resultados de esta investigación- principalmente a través de los testimonios de los docentes y con el capítulo dos en donde uno se cuestiona la pertinencia y congruencia de lo que el Sistema Educativo Nacional plantea en los planes y programas de estudio de educación básica y de

formación docente en secundaria y las necesidades reales que se enfrentan en este nivel educativo se percibe que estos problemas no se han podido superar.

Los docentes han hablado al respecto y se observa lo siguiente:

- Se observa que existe una desvinculación entre los programas de formación y las condiciones reales, es decir, las reformas educativas van orientadas a dar respuesta a tendencias actuales, lo que implica que en cada sexenio se modifiquen sin ver los resultados previos, sin contrastar los problemas de fondo.
- Las reformas educativas de educación secundaria deben ser congruentes con el contexto educativo mexicano y por lo mismo deben considerar las condiciones sociales y culturales del país, así como la infraestructura y financiamiento requerido para tener una educación de calidad.
- En cuanto al perfil profesional, se advierte que los programas para la formación docente tienen carencias acerca de los contextos reales a los que se enfrentan por ejemplo: los egresados en las escuelas de las Normales durante su etapa de estudiantes son enviados a escuelas con contextos más óptimos y cuando egresan se enfrentan a la realidad, mientras que para los egresados de otras Instituciones de educación superior se percibe que algunos van configurándose en el ejercicio de su función, es decir, que en la misma práctica cotidiana es donde van adquiriendo las habilidades y los conocimientos pedagógicos para dar clases, a través de la observación de las prácticas de sus otros compañeros de trabajo o los consejos de ellos lo cual les permite desarrollarse como docentes, para sacar adelante sus clases.
- Sería una ilusión pensar en un perfil idóneo para los docentes de educación secundaria cuando no se toman en cuenta estas situaciones. Algunas acciones que podrían emprenderse a partir de estos hallazgos han de ser: integrar nuevo currículum para la formación de docentes de secundaria de

manera previa y durante el ejercicio de la profesión que se acerquen de manera situada a los contextos pues dependiendo de la zona rural o urbana, incluso en el mismo estado pero en distintas localidades las condiciones son muy distintas unas de otras

- Sería deseable que si hubiese una próxima reforma en secundaria- se vea acompañada de transformaciones que atiendan sus problemas fundamentales: la diversidad de su demanda, la desigualdad de infraestructura, un currículum acorde y que además permita a los docentes no saturarse de trabajo administrativo. Ojalá que las posibilidades que tiene este tramo de la educación básica constituyan el principio orientador de futuras decisiones. De otra manera, las expectativas del Estado seguirán siendo las mismas y la secundaria continuará en espera de una verdadera reforma.

Ante este panorama, se pretende buscar nuevos horizontes de investigación en relación con los desafíos que enfrentan los docentes de secundaria, así como de su formación y la práctica docente.

#### *a) Algunas recomendaciones*

##### Generales

Realizar ajustes curriculares en los planes y programas de formación inicial, y una continua capacitación de docentes de educación básica.

Realizar cursos o talleres de capacitación y actualización acordes con las necesidades y demandas de los docentes.

Se recomienda a la SEP que tome en cuenta las opiniones de los docentes cuando se requieran ajustes curriculares, pues son ellos los que interactúan con el alumno, además de verse directamente afectados en la práctica educativa.

Los cambios en las políticas educativas, se planteen en función de diagnósticos y seguimientos para verificar el impacto que tienen éstas, principalmente en la práctica del docente de secundaria. De la misma forma es necesario ver los

resultados de tales seguimientos, pues como mencionan Vaillant (2005) y Fortoul (2018) con cada cambio de gobierno se realizan modificaciones en la política educativa, lo que implica la no maduración de estas.

### Particulares

Se promueva en la escuela secundaria el trabajo colaborativo entre docentes, alumnos, directivos y padres de familia. De esta manera los docentes tendrán elementos para enfrentar los desafíos que se les presenten en su práctica educativa.

Se aprovechen los espacios en las reuniones de Consejo Técnico Escolar para que entre docentes y directivos se discutan distintas situaciones; desde lo que sucede en el aula con los alumnos, así como los problemas de infraestructura y los derivados de las relaciones interpersonales entre ellos, con el propósito de buscar soluciones entre todos.

Es necesario apoyar a los docentes recién incorporados a la práctica docente, ya que en los primeros años se presentan distintas dificultades (control de grupo, trato con padres de familia, dificultades en las planeaciones, etc.) que mayormente son inadvertidas por otros docentes y directivos.

Promover el uso y capacitación de las TIC's para que los docentes-principalmente de edad avanzada- se familiaricen.

Es importante contar con la colaboración de Organizaciones no Gubernamentales (ONG), así como de alumnos practicantes, instituciones sociales diversas para que den pláticas de orientación (sexualidad, prevención de sustancias tóxicas, apoyo para el ingreso al nivel medio superior, etc.), cursos o talleres a los alumnos, padres de familia y docentes y que las autoridades cooperen facilitando su acceso a la escuela. Esto beneficiará a la comunidad educativa de la secundaria. A veces algunas escuelas no permiten el acceso a estos apoyos y es importante que lo hagan.

Se gestione por el personal directivo actividades gratuitas a través de los programas sociales para que se lleven a cabo eventos culturales, educativos, recreativos etc.

Plantearse objetivos a corto plazo para que se puedan cumplir.

*b) Algunos pendientes y nuevas líneas de investigación*

Los pendientes en esta investigación son:

Contrastar los desafíos que enfrentan los docentes contra el perfil profesional normalista, así como con los perfiles de egresados de otras Instituciones de educación superior. Para los fines de este estudio no fue necesario llegar hasta esa etapa, sin embargo, se reconoce que es un tema por trabajar. Asimismo, quedo pendiente revisar en este estudio, cuáles son los desafíos por los que atraviesan los docentes en tiempos de COVID-19.

Hubiese sido interesante abordar las opiniones del director de la escuela secundaria sobre los desafíos que enfrenta y como los ha podido resolver o no, así como también los de los alumnos con respecto a la práctica de sus maestros, como se había planeado antes de la pandemia.

Sería interesante que en futuras investigaciones se consideren estas opciones, además de la política educativa; los planes y programas de estudio vigentes y la evaluación para el ingreso al servicio docente.

Otras líneas que se pueden abordar en futuras investigaciones son el contrastar los desafíos que existen entre la articulación de los niveles educativos como por ejemplo los de secundaria con primaria o con educación media superior; sea entre distintos estados de la República con un mismo nivel educativo; o bien en el mismo estado, pero en diferentes localidades. Asimismo, cómo han sido los desafíos en tiempos de pandemia en cada nivel educativo. En fin, son muchas variantes que surgen y que podrían servir para nuevas investigaciones.

A manera personal, este estudio permitió conocer aspectos de la formación y la práctica docente, así como los aspectos que obstaculizan y saturan la función docente en secundaria con el fin de orientarla e intervenir en su mejora.

## Referencias bibliográficas

- Achilli, E. (1986). *La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro*. Rosario, Argentina: Universidad Nacional de Rosario.
- Achilli, E. (2000). *Investigación y formación docente*. Rosario, Argentina: Universidad Nacional de Rosario.
- Alonso, R. (2018). *Descarga administrativa: quimera de las escuelas mexicanas. Educación futura*. Recuperado de <http://www.educacionfutura.org/descarga-administrativa-quimera-de-las-escuelas-mexicanas/>
- Alveiro, D. (2013). La Teoría Fundamentada como metodología para la integración del análisis procesal y estructural en la investigación de las Representaciones Sociales. *CES Psicología*, 6 (1), 122-133.
- Andión, M. (2011). Génesis, desarrollo y perspectivas del normalismo preescolar en México. *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, (61) ,34-45.
- Arnaut, A. (1996). *Historia de una profesión: los maestros de educación primaria en México, 1887-1994*. México: Centro de Investigación y Docencia Económicas.
- Arteaga, B., y Camargo, S. (2009). El surgimiento de la formación de docentes en México como profesión de Estado: Enrique C. Rébsamen y la creación de las primeras Escuelas Normales. *Revista Integra Educativa*, 2, 121-133.
- Arteaga, B. (2018). *Análisis histórico de la formación de docentes mexicanos a través de los planes y programas de estudios de la Escuela Nacional de Maestros*. México: UPN.
- Ávila, E. (2017). La presencia del normalismo en la Historia contemporánea de nuestro país. *Voces de la Educación 2* (2), pp. 13-27.
- Azcárate, P., y Cuesta, J. (2005). El profesorado novel de secundaria y su práctica. estudio de un caso en las áreas de Ciencias. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, 393-402.
- Bahena, U. (1996). *Historia de la Escuela Normal Superior de México*. C. Serrano y A. Zafra (colab.) México: Escuela Normal Superior
- Barrón, C., y Pontón, C. (2013). La reforma de la Escuela Normal de 1997. Algunas consideraciones críticas. En: Ducoing, P. (coord.). *La Escuela Normal. Una mirada desde el otro*, (pp.191-221). México: UNAM.
- Beillerot, J. (1996). *La formación de formadores*. Buenos Aires: Novedades educativas/UBA.

- Beneyto, S. (2015). *Entorno familiar y rendimiento académico*. Alicante, España: 3Ciencias.
- Cano, E. (2007). Las competencias de los docentes. En A. Hernández, L. Planas y J. Sebarroja (coords.). *El desarrollo de competencias docentes en la formación del profesorado*. (pp.33-60) Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Carrillo, A. (1999). El inicio de la higiene escolar en México: Congreso Higiénico Pedagógico de 1882. *Revista Mexicana de Pediatría*, 66(2), 71-74.
- Carro, A. (8 de enero de 2019). Menos carga administrativa, más pedagogía. *Educación futura*. Recuperado de: <http://www.educacionfutura.org/menos-carga-administrativa-mas-pedagogia/>
- Casas, M. (2004). La profesionalización del asesor UPN. (Tesis de doctorado). Universidad Autónoma Metropolitana. Unidad Xochimilco. México.
- Cepeda, E. (2009). *Problemas de los docentes ante las nuevas tecnologías en la educación*. (Tesis de maestría en desarrollo educativo). Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco, México.
- Cesario, G. (febrero de 2019): *La carga administrativa en docentes comisionados a función directiva, como factor de estrés y el impacto en su tarea de enseñar*. *Revista Caribeña de Ciencias Sociales*. Recuperado de: <https://www.eumed.net/rev/caribe/2019/02/carga-administrativa-docentes.html>
- Civera, A. (2001). La trayectoria de las Escuelas Normales Rurales: algunas huellas para estudiar. En *V Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana (San José de Costa Rica: Ministerio de Educación Pública de Costa Rica, mayo 21 a 24 de 2001)*.
- Congreso de la Unión. (2019, 15 de mayo). *Decreto de Reforma Constitucional en Materia Educativa*. Diario Oficial de la Federación. <http://www5.diputados.gob.mx/index.php/esl/Comunicacion/Agencia-de-Noticias/2019/Mayo/15/2144-Publica-Diario-Oficial-de-la-Federacion-decreto-de-reforma-constitucional-en-materia-educativa-entra-en-vigor-este-jueves>
- Davini, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- De la Cruz, P. (2008). Surgimiento y evolución de las escuelas rurales en México. (Tesina de licenciatura). Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 041, Campeche, México.
- Delgado, P. (2019). La importancia de la participación de los padres en la enseñanza. Tecnológico de Monterrey. Recuperado de:



<https://observatorio.tec.mx/edu-news/la-importancia-de-la-participacion-de-los-padres-en-la-educacion>

De Lella, C. (1999). Modelos y tendencias de la formación docente. En *I Seminario taller sobre perfil del docente y estrategias de formación*. Recuperado de <http://www.oei.es/cayetano.htm>.

De Lella, C. (2003). Formación docente. El modelo hermenéutico-reflexivo y la práctica profesional. *Decisio saberes para la acción en educación de adultos*, 21-24.

De Rendo, A. (2009). *La formación docente: según las representaciones de los futuros maestros*. Buenos Aires: Lugar Editorial.

Diker, G., y Terigi, F. (2003). *Formación de maestros y profesores: Hoja de ruta*. Buenos Aires: Paidós.

Ducoing, P. (2004). Origen de la Escuela Normal Superior de México. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, (6), 39-56.

Ducoing, P., y Fortoul, B. (Eds.). (2013). *Procesos de formación 2002-2011*. México: ANUIES.

El programa de trabajo del Centro de Investigaciones y Servicios de la UNAM (CISE). (sep-dic, 1983). *Estudios Sociológicos*, 1 (3), 641-644. Recuperado de [www.jstor.org/stable/40419765](http://www.jstor.org/stable/40419765).

Ferry, G., Wieder, R. y Jiménez, M. (1991). *El trayecto de la formación: los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Universidad Nacional Autónoma de México. México: UNAM, Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala.

Fierro, C., Fortoul, B., & Rosas, L. (1999). *Transformando la práctica docente: una propuesta basada en la investigación-acción*.

Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

Gajardo, M. (1999). *Reformas educativas en América Latina. Balance de una década* (Cuaderno de trabajo No. 15). Santiago de Chile: Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe, 10, 2002.

Galván, L. (2012). Los inicios de la formación de profesores en México (1821-1921). *Revista História da Educação*, 16 (38), 43-62.

García, T. (2003). *El cuestionario como instrumento de investigación/evaluación. Etapas del proceso investigador: INSTRUMENTACIÓN*. Almendralejo, España: Centro Universitario Santa Ana. Recuperado de

[https://www.academia.edu/8713679/EL\\_CUESTIONARIO\\_COMO\\_INSTRUMENTO\\_DE\\_INVESTIGACION\\_EVALUACION](https://www.academia.edu/8713679/EL_CUESTIONARIO_COMO_INSTRUMENTO_DE_INVESTIGACION_EVALUACION)

- Garduño, V. (2019). Momentos clave de la profesionalización docente. *Revista de evaluación para docentes y directivos*, 2.
- Garzón, M. (2014). *Importancia de la Actitud del Docente en el proceso de Aprendizaje*. (Tesis de Especialización en Pedagogía). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.
- González y Lobo, M. (2006). *Los pilares de la educación nacional: tres congresos decimonónicos*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Gutiérrez, C. (2006). El mejoramiento institucional de las escuelas normales en el gobierno del cambio. *Reencuentro: análisis de Problemas Universitarios*, (45), 40-47.
- Hurtado, P. (2002). Una mirada, una escuela, una profesión: Historia de las Escuelas Normales 1921-1984. *Diccionario de historia de la educación en México*, Recuperado de: [http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec\\_27.htm](http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_27.htm)
- Imbernón, F. (1994). *La formación del profesorado*. Barcelona: Paidós.
- Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América. (2012). *¿De dónde vienen y a dónde van los maestros mexicanos? La formación docente en México, 1822-2012*. México: SNTE. Recuperado de <http://www.snte.org.mx/assets/LaFormaciondocenteenMexico18222012.pdf>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). (2007). *Infraestructura escolar en las primarias y secundarias de México*. México: INEE. Recuperado de <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/P1D231.pdf>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2015). *Los docentes en México: Informe 2015*. México: INEE.
- Jerez, H. et, al. (1987) *Los grandes momentos del normalismo en México: fundación y desarrollo de la Universidad Pedagógica Nacional. Antología Temática*. México: SEP.
- Kovács, K. (1983). La planeación educativa en México: la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). *Estudios sociológicos*, 263-291.
- Latapí, P. (1975). Reformas educativas en los cuatro últimos gobiernos (1952-1975). *Comercio Exterior*, 25 (12), 1323-1333.
- La Universidad Pedagógica Nacional (1978-2018): Pasado, presente y futuro. (2018). En *Documento Base para la difusión de la Reunión de Guadalupe, NL. 30-31 de agosto 2018*. Recuperado de <http://www.upn.edu.mx/pdf/La%20UPN%20pasado%20presente%20y%20futuro.pdf>

- La Rotativa. Arqueología de la vida intelectual. Los libros de la educación socialista en México. (22 de abril del 2014). *Nexos*, 570. Recuperado de <https://larotativa.nexos.com.mx/?p=570>
- Leyva y Guerra. (2019). *Práctica docente en educación básica y media superior Análisis de autorreportes de la Evaluación del Desempeño 2015*. INEE
- Llivina- Lavigne, M. y Urrutia, I. (2011). *La formación de un docente de calidad para el desarrollo sostenible*. Recuperado de [http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Havana/pdf/Formaciondocentes\\_Llivina.pdf](http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Havana/pdf/Formaciondocentes_Llivina.pdf)
- Lozano, I. y Mercado, E. (2011). *El ojo del huracán. La formación y práctica del docente de secundaria. Miradas divergentes*. México: Ediciones Díaz de Santos.
- Martínez Rizo, F. (2012). Procedimientos para el estudio de las prácticas docentes. Revisión de la literatura. *RELIEVE*, 18, (1), art. 1
- Miranda, F. (2001). *Las universidades como organizaciones del conocimiento: el caso de la Universidad Pedagógica Nacional*. México: El Colegio de México.
- Milicic, N., y López de Lérída, S. (2003). La inclusión del niño con necesidades educativas especiales; Algo más que un desafío pedagógico. *Rev. Psicopedagogía*, 143-153.
- Montes de Oca, E. (2007). La educación en México: Los libros oficiales de lectura editados durante el gobierno de Lázaro Cárdenas, 1934-1940. *Perfiles educativos*, 29(117), 111-130.
- Montoya, M. (2013). *Papel del profesor en las condiciones actuales de la práctica docente en nivel secundaria en México*. Atizapán: Universidad Tecvirtual.
- Mora, J. (1979). Los maestros y la práctica de la educación socialista. *Historia Mexicana*, 133-162.
- Moreno, T. (2010). La relación familia-escuela en secundaria: algunas razones del fracaso escolar. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 14(2),235-249.
- Moreno, I. (2014). Redes académicas de los primeros normalistas de Jalapa, 1886-1901. En *IX Congreso Nacional de Investigación Educativa*. México: COMIE.
- Muñoz, M. (2012). La investigación educativa en los planes y programas de estudio de las escuelas normales de México. *Praxis investigativa ReDIE: revista electrónica de la Red Durango de Investigadores Educativos*, 4(7), 60-70.

- Muñoz, G., Fernández, J. y Vázquez, M. (2017). Dificultades de la participación de los padres en las actividades escolares de sus hijos. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*, 4(8).
- Navarrete, Z. (2015). Formación de profesores en las Escuelas Normales de México. Siglo XX. *Revista historia de la educación latinoamericana*, 17(25), 17-34.
- Navío, A. (2005). *Las competencias profesionales del formador. Una visión desde la formación continua*. Barcelona: Octaedro-EUB.
- Oviedo, P. (1987). Formación de profesores y profesionalización de la docencia: una consideración desde la perspectiva del CISE. *Perfiles educativos*, (38), 42-50
- Oviedo, P. (2003). *El vínculo de la docencia y la investigación en el trabajo académico de la UNAM*. México. Plaza y Valdés.
- Pérez, F. (2003). *Génesis y desarrollo de la Escuela Normal Superior de México 1881-1999*. Recuperado de <http://189.208.102.74/u094/revista/49/austre1.htm>
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Pescador, J. Á. (1983). La formación del magisterio en México. *Perfiles educativos*, 22 (3).
- Reyes, F. y Quiñonez, E. (2011). *El desinterés y su impacto en el rendimiento académico de los adolescentes de tercero básico, del Centro Educativo Villa de Ángeles, ubicado en Villa Nueva*. (Informe final de investigación de Psicología), Universidad de San Carlos de Guatemala, Guatemala.
- Rodríguez, L. (2013). La reforma de la Escuela Normal de 1997. Una mirada desde lo institucional. En: P. Ducoing, (coord.). *La Escuela Normal. Una mirada desde el otro*, pp. 331-353. México: UNAM.
- Ruiz, L. (1986). *Tratado elemental de pedagogía*. México: UNAM.
- Sabas, A y Munguía. (1883). *Memorias del primer Congreso Higiénico Pedagógico reunido en la ciudad de México*. (pp. 3-51). México: Imprenta del Gobierno, en Palacio.
- Sandoval, E. (2000). *La trama de la escuela secundaria: institución, relaciones y saberes*. México: Plaza y Valdez.
- Sandoval, E. (2001). Ser maestro de secundaria en México: Condiciones de trabajo y reformas educativas1. *Revista Iberoamericana de Educación*, (25), 83-102.

- Sandoval, E. (2009). La inserción a la docencia. Aprender a ser maestro de secundaria en México. *Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado*, 13(1), 183-194.
- Santillán, M. (2012). La formación Docente en México. México: *DGESPE-SEP*. Recuperado de: <http://www.oecd.org/education/school/43765204.pdf>
- Sarramona, J. (2007). Las competencias profesionales del profesorado de secundaria. *Estudios sobre educación*, (12), 31-40.
- Tejada, J. (2009). Competencias docentes. *Profesorado*, 13 (2), 1-15, Recuperado de <https://www.ugr.es/~recfpro/rev132COL2.pdf>
- Toledano, M. (s.f.). La escuela normal socialista del estado de Hidalgo 1936–1941. En *XII Congreso Nacional de Investigación Educativa*. México: COMIE.
- Universidad Nacional Autónoma de México. (1996). Centro de Investigaciones y Servicios Educativos. En *Memoria UNAM 1996*. México: UNAM. Recuperado de <https://www.planeacion.unam.mx/Memoria/anteriores/1996/cise.php>
- Vaillant, D. (julio 2005). Reformas educativas y rol docente. *PRELAC- Protagonismo docente en el cambio educativo*, (1), 38-51.
- Vaillant, D. y Marcelo, C. (2015). *El ABC y D de la formación docente*. Madrid: Narcea.
- Vasilachis de Gialdino, I. (coord.). (2006). La investigación cualitativa. En *Estrategias de investigación cualitativa*. (pp. 1-22). Barcelona: Gedisa. Recuperado de: <http://jposgrado.org/icuali/investigacion%20cualitativa.pdf>
- Velo, C. (2011). *Los alumnos de la primera generación de la Escuela Normal de Jalapa: orígenes, formación y destinos (1886-1889)*. (Tesis de maestría). Universidad Pedagógica Nacional.
- Yurén, T. (2005). Ethos y autoformación en los dispositivos de formación de docentes. En T. Yurén, C. Navia y C. Saenger (eds.), *Ethos y autoformación del docente. Análisis de dispositivos de formación de profesores* (pp. 19-45). Barcelona-México: Pomares.

### Documentos:

- Decreto que reforma el artículo 3º constitucional. (1934). Diario Oficial de la Federación. Recuperado de: [http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/dof/CPEUM\\_ref\\_020\\_13dic34\\_ima.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/dof/CPEUM_ref_020_13dic34_ima.pdf)
- Decreto que crea la Universidad Pedagógica Nacional. (29 de agosto 1978). *Diario Oficial de la Federación*. Recuperado de [http://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=4725561&fecha=29/08/1978](http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4725561&fecha=29/08/1978)

Decreto por el cual se expide la Ley General del Servicio Profesional Docente (2013). Recuperado de: [https://www.uco.mx/content/cms/13/file/federal/LEY\\_GRAL\\_DEL\\_SERV\\_PROF\\_DOCENTE.pdf](https://www.uco.mx/content/cms/13/file/federal/LEY_GRAL_DEL_SERV_PROF_DOCENTE.pdf)

Secretaría de Educación Pública. (2013). *Programa Nacional de Carrera Magisterial*. México: SEP. Recuperado de: <https://www.gob.mx/sep/acciones-y-programas/programa-nacional-de-carrera-magisterial>

Secretaría de Educación Pública. (2017). *Disposiciones en materia del Servicio Profesional docente. (Documento único de instrumentos normativos emitidos por la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente)*. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública. (2018). Perfil, parámetros e Indicadores para docentes y técnicos docentes.

Recuperado de: [http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/portal-docente-2014-2018/content/ba/docs/2017/ingreso/PPI\\_EB\\_INGRESO\\_16\\_01\\_2018.pdf](http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/portal-docente-2014-2018/content/ba/docs/2017/ingreso/PPI_EB_INGRESO_16_01_2018.pdf)

# ANEXOS

**1.1 Cuestionario Prueba**  
**Universidad Pedagógica Nacional- Unidad Ajusco**  
**Licenciatura en Pedagogía**

**Objetivo:** Este cuestionario es parte de un proceso de investigación para la elaboración de una tesis de licenciatura, con la finalidad de conocer cuáles son las concepciones que tienen los docentes de educación secundaria respecto de su práctica docente. La información que proporcione será confidencial y se emplearán para la recolección y análisis de datos de este estudio.

Agradezco de antemano su tiempo y disponibilidad para proporcionarme la información requerida.

**CUESTIONARIO**

- 1.- ¿Cuál es su formación académica? (Ejemplo: Biólogo, Antropólogo, Ing. En sistemas, licenciado en educación, Técnico en..., etc.).
- 2.- ¿De qué institución escolar es egresado?
- 3.- ¿En qué año egresó de su formación?
- 4.- ¿Qué circunstancias lo llevaron a tomar la decisión de insertarse en la docencia?
- 5.- ¿Cuál fue el proceso para insertarte en la docencia?
- 6.- ¿Cuál es la antigüedad que tiene como docente frente a grupo?
- 7.- ¿Nombre de la institución en que trabaja? (es pública o privada).
- 8.- ¿Qué asignatura (s) imparte y en qué grado?
- 9.- ¿Cómo se siente desempeñando la función de docente?
- 10.- ¿Qué talleres o cursos han tenido para complementar su formación docente?
  - a) ¿Qué les han aportado esos cursos?
  - b) Si ha realizado la Nivelación pedagógica, ¿qué representó para usted y que le deja como formación para el desempeño de su docencia frente a grupo? (si no omitir pregunta).
- 11.- Durante su trayecto como docente, ¿qué dificultades ha enfrentado en su práctica y cuáles no ha podido resolver?
- 12.- ¿Cuáles son las estrategias que les han resultado exitosas al trabajar como docente en secundaria?
- 13.- ¿Cuáles han sido las experiencias educativas más significativas que les han permitido continuar en la docencia?



## 1.2 Cuestionario utilizado

Universidad Pedagógica Nacional

Licenciatura en Pedagogía

**Propósito:** Este cuestionario es parte de un proceso de investigación para la elaboración de una tesis de licenciatura, con la finalidad de conocer cuáles son las concepciones que tienen los docentes de educación secundaria respecto de su práctica docente. La información que proporcione será confidencial y se empleará para la recolección y análisis de datos de este estudio. Agradezco de antemano su tiempo y disponibilidad para colaborar con esta investigación.

**INSTRUCCIONES:** A partir de las preguntas planteadas escriba (de ser posible de forma amplia y detallada) las experiencias, pensamientos sentimientos u opiniones que tenga respecto a estos temas.

### DATOS:

NOMBRE (OPCIONAL): \_\_\_\_\_

FORMACIÓN ACADÉMICA: \_\_\_\_\_

INSTITUCIÓN ESCOLAR DE EGRESO: \_\_\_\_\_

AÑO DE EGRESO: \_\_\_\_\_

- 1.- ¿Qué circunstancias, motivaciones, lo llevaron a tomar la decisión de insertarse en la docencia?
- 2.- ¿Cómo fue su proceso para ingresar a la docencia?
- 3.- ¿Qué antigüedad laboral tiene en la docencia?
- 4.- ¿Nombre de la institución en la que trabaja? (Es escuela pública o privada)
- 5.- ¿Qué asignaturas ha impartido a lo largo de estos años y en qué grado?
- 6.- Si ha realizado la Nivelación pedagógica, ¿qué representó para usted y que le deja como formación en el desempeño de su docencia frente a grupo? (si no omitir pregunta).
- 7.- ¿Qué talleres o cursos han tenido para complementar su formación docente?
  - a) ¿Qué les han aportado esos cursos?
- 8.- Durante su trayecto como docente, ¿qué dificultades ha enfrentado en su práctica?
- 9.- ¿Qué habilidades docentes ha desarrollado en su práctica?
- 10.- ¿Cuáles han sido las experiencias educativas más significativas que les han permitido continuar en la docencia?
- 11.- ¿Cómo define la docencia?
- 12.- ¿Qué habilidades o características personales debería tener una persona que elige ser docente?

A continuación se muestran algunos ejemplos que utilice para el análisis de los datos.

## Motivos para ser docente

NOMBRE	MAPA DE ANALISIS	SUBCATEGORÍAS
(Profr. DSU)	<pre> graph LR     subgraph Primaria         P1[Primaria] --&gt; P2[Mis compañeros me preguntaban]         P2 --&gt; P3[Al explicarles me daba gusto que entendieran]     end     subgraph Secundaria         S1[Secundaria] --&gt; S2[Surge el gusto por las matemáticas]         S2 --&gt; S3[El profesor faltaba mucho]         S3 --&gt; S4[Hojeaba mucho el libro]         S4 --&gt; S5[Se me hacía fácil]     end     subgraph Bachillerato         B1[Bachillerato] --&gt; B2[Algunas materias se me dificultaron]         B2 --&gt; B3[Se hacía un reto]     end         </pre>	<p><b>Gusto por enseñar</b></p> <p><b>Gusto por una materia</b></p>
(Profra. ZVUS)	<pre> graph LR     A[Amor por la enseñanza]     B[Las ganas de superación de las personas]         </pre>	<p><b>Amor por la enseñanza</b></p> <p><b>Ver a sus alumnos superarse</b></p>
(Profr. MLS)	<pre> graph LR     L[Licenciatura sociología] --&gt; P[Proyecto socioeducativo "Biblioteca popular"]     P --&gt; A[Apoyábamos a diferentes personas]     A --&gt; T[Tareas escolares]     A --&gt; C[Conclusión de su Prim. Y Sec.]     T --&gt; R[Responsabilidad de transmitir conocimiento a los demás]     C --&gt; R         </pre>	<p><b>Experiencia previa relacionada con la educación</b></p> <p><b>Gusto por enseñar</b></p>

NOMBRE	MAPA DE ANALISIS	SUBCATEGORÍAS
(Profra. NVG)	<pre> graph TD     A[Procedo de una familia donde permea la docencia Prim. Y Sec.] --&gt; B[Primero por vocación]     C[Experiencias de haber tenido maestros tradicionalistas] --&gt; D[Afán de querer cambiar lo vivido]     D --&gt; E[Decidí ser maestra de secundaria en física]     E --&gt; F[En mi experiencia de estudiante no aprendí mucho de la asignatura]     F --&gt; G[Falta de innovación (monotonía)]     F --&gt; H[Modalidad telesecundaria]     F --&gt; I[Carencia de atención del docente]     H --&gt; J[Se trabajaba con la tv]     H --&gt; K[Guía para repasar actividades al final de la clase]     I --&gt; L[Persona de edad avanzada]   </pre>	<p><b>Influencia familiar</b></p> <p><b>Buscar cambiar formas de enseñanza</b></p> <p><b>Crítica su experiencia como estudiante</b></p>

NOMBRE	MAPA DE ANALISIS	SUBCATEGORÍAS
(Profra. MG)	<pre> graph LR     A[Proyectos de educación no gubernamental] --&gt; B[Enfocado a niños con riesgo o vulnerabilidad]     A --&gt; C[Adolescentes en rezago]     B --&gt; D[Excluidos de la educación formal]     C --&gt; D     D --&gt; E[Por problemas económicos y familiares] </pre>	Experiencia previa relacionada con la educación
(Profra. CHC)		Falta de empleo en su área
(Profra. EGS)		Ver a sus alumnos superarse
(Profr. BC)		<p>Ver a sus alumnos superarse</p> <p>Admiración a la profesión</p>

NOMBRE	MAPA DE ANALISIS	SUBCATEGORÍAS
(Profra. VPL)	<pre> graph LR     A[Desde los 10 años de edad] --&gt; B[Compartir con mis sobrinos como hacer un procedimiento matemático]     C[Las circunstancias me llevaron a una comunidad católica] --&gt; D[Comprendí que las sesiones didácticas generan aprendizaje vivencial y significativo]     D --&gt; E[Busque información y aplique procedimientos a niños de kínder, primaria o regularizarse]     E --&gt; F[Comprendí que debía estudiar pedagogía]     E --&gt; G[Y que me apasionaba observar el proceso de formación de una persona]     H[Carrera previa en el IPN (Ingeniería en informática)] --&gt; I[Unir ambas ramas]     I --&gt; J[Docente de Sec. de taller de informática]   </pre>	<p data-bbox="1434 480 1656 505"><b>Gusto por enseñar</b></p> <p data-bbox="1434 837 1881 899"><b>Experiencia previa relacionada con la educación</b></p>

NOMBRE	MAPA DE ANALISIS	SUBCATEGORÍAS
(Profra. V)	<pre> graph LR     A[Encontré una ONG] --&gt; B[Me llamo la atención su sistema de enseñanza]     B --&gt; C[Decidí formar parte de su equipo]           </pre>	Experiencia previa con la educación
(Profra. AAC)	<pre> graph LR     A[Decisión propia] --&gt; B[Desde pequeña fue un sueño ser maestra]           </pre>	Sueño de ser maestra
(Profra. ADM)	<pre> graph LR     A[Ser parte de un grupo voluntario en apoyo a tareas] --&gt; B[Me ayudo a entender la importancia del apoyo educativo en todos los niveles]           </pre>	Experiencia previa con la educación
(Profra. YAP)	<pre> graph LR     A[Desde pequeña tuve la ilusión de ser maestra] --&gt; B[Mi mamá lo era]     A --&gt; C[Ya lo traía]     B --&gt; D[Me encantaba ir con ella a trabajar]     C --&gt; E[Cuentan mis familiares]     E --&gt; F[De chiquita jugaba a la escuelita]           </pre>	<p>Influencia familiar</p> <p>Sueño de ser maestra</p>

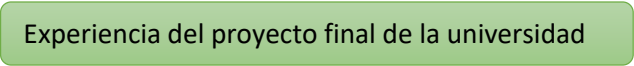
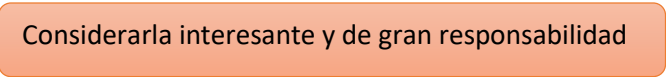
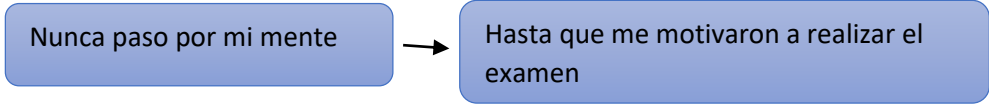
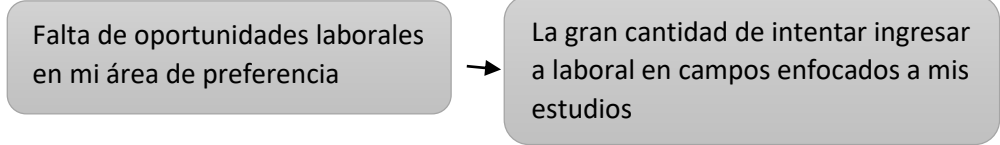
NOMBRE	MAPA DE ANALISIS	SUBCATEGORÍAS
(Profr. EMC)	<pre> graph LR   A[Desde niño] --&gt; B[Me inculcaron a valorar y a apreciar la función de un buen maestro]   B --&gt; C[Me di cuenta que la gente que no es educada no progresa]   C --&gt; D[Afecta de alguna manera] </pre>	<b>Ver a sus alumnos superarse</b> <b>Influencia familiar</b>
(Profra. M)	<pre> graph LR   A[Desde niña quise ser maestra] --&gt; B[Iba a las juntas de mi hermana]   B --&gt; C[Yo veía como la maestra se dirigía a los alumnos y papás]   C --&gt; D[Desde entonces quise ser maestra]   E[Secundaria] --&gt; F[Decidí que sería de secundaria] </pre>	<b>Sueño por ser maestra</b> <b>Admiración por la profesión</b>
(Profra. VFF)	<pre> graph LR   A[Cuestiones Familiares] --&gt; B[Mi papá fue profesor] </pre>	<b>Influencia familiar</b>



NOMBRE	MAPA DE ANALISIS	SUBCATEGORÍAS
(Profra. MJR)		<p><b>Gusto por enseñar</b></p> <p><b>Considerar la profesión docente un buen empleo</b></p>
(Profra. MFM)		<p><b>Experiencia previa relacionada con la educación</b></p> <p><b>Influencia familiar</b></p>
Sin nombre		<p><b>Influencia familiar</b></p>

NOMBRE	MAPA DE ANALISIS	SUBCATEGORÍAS
(Profra. TMG)	<pre> graph LR     A[Falta de trabajo] --&gt; B[De psicología educativa]     B --&gt; C[La gente no se preocupa por su salud mental]     C --&gt; D[Se les hace caro invertir en terapia] </pre>	<b>Falta de empleo en su área de estudio</b>
(Profra. GSJ)	<pre> graph LR     A[Siempre supe que quería ser docente] --&gt; B[Motivaciones familiares]     B --&gt; C[Me incline por secundaria]     C --&gt; D[Deseaba no escaparme en una sola materia]     D --&gt; E[Elegí pedagogía] </pre>	<b>Influencia familiar</b>
(Profra. ESM)	<pre> graph LR     A[Mi papá fue profesor] --&gt; B[Me gusta verlo preparar su clase] </pre>	<b>Influencia familiar</b>
(Profra. SA)	<pre> graph LR     A[En licenciatura] --&gt; B[Daban materias de pedagogía]     B --&gt; C[Me gustaron mucho]     D[Periodo de capacitación adultos] --&gt; E[Hizo que llamara mucho más la atención ingresar a la docencia]     E --&gt; F[Tenía poca claridad de la realidad de docencia en secundaria] </pre>	<b>Experiencia previa relacionada con la educación</b>




NOMBRE	MAPA DE ANALISIS	SUBCATEGORÍAS
(Profra. AC)	<pre> graph LR   subgraph Green_Path [Caminos de Análisis]     direction LR     G1[Necesidad de trabajar y tener experiencia profesional] --&gt; G2[Mi hijo tenía 4 años]     G2 --&gt; G3[Me urgía conseguir empleo]   end   subgraph Blue_Path [Caminos de Análisis]     direction LR     B1[Cuestiones personales y profesionales] --&gt; B2[Quería dedicarme a la investigación y diseño instruccional]     B2 --&gt; B3[Tenía que tener experiencia docente]   end </pre>	Falta de empleo en su área de estudio
(Profra. IPR)	<pre> graph LR   O1[Trayecto como estudiante] --&gt; O2[Conoció docentes de vocación que amaban enseñar]   O2 --&gt; O3[Quise seguir su ejemplo] </pre>	Admiración a la profesión (influencia de un maestro)
Sin nombre	<pre> graph LR   A1[En un colegio particular] --&gt; A2[Trabajando en el laboratorio de la escuela]   A2 --&gt; A3[Se me invito a dar clases de biología] </pre>	Experiencia previa relacionada con la educación

NOMBRE	MAPA DE ANALISIS	SUBCATEGORÍAS
PRUEBA 1		Experiencia previa relacionada con la educación
PRUEBA 2		Admiración por la profesión
PRUEBA 3		Influencia externa por ser docente
PRUEBA 4		Falta de empleo en su área de estudio

**Dificultades que enfrentan los docentes**

NOMBRE	MAPA DE ANALISIS	Subcategorías
(Profr. DSU)	<pre> graph LR     A[Directivo o compañero] --&gt; B[Ponen trabas]     B --&gt; C[Desprestigio por la labor]     B --&gt; D[Desvalorar potencialidades]     B --&gt; E[Remarcar nuestros errores]             </pre>	<p><b>Autoridades/directivo</b></p> <p><b>Desvalorizar práctica docente</b></p>
(Profra. ZVUS)	<pre> graph LR     A[Falta de comunicación de padres de familia]     B[Problemas emocionales en alumnos] --&gt; C[Baja autoestima]     D[Problemas económicos]     E[Deserción]             </pre>	<p><b>Relación padres-escuela</b></p> <p><b>Contexto familiar</b></p> <p><b>Los alumnos</b></p>

NOMBRE	MAPA DE ANALISIS	SUBCATEGORÍAS
(Profra. NVG)	<pre> graph LR     A[Alumnos con problemas de aprendizaje] --&gt; B[TDH, Asperger Discapacidad]     C[Padres conflictivos] --&gt; D[Los creen incapaces de lograr sus propósitos]     C --&gt; E[Pugnan por calificación alta]     C --&gt; F[Olvidan los valores] </pre>	<p>Niños con capacidades diferentes</p> <p>Contexto familiar</p>
(Profra. MLS)	<pre> graph LR     A[Chicos indisciplinados]     B[Dificultades de aprendizaje] --&gt; C[Cada alumno tiene su ritmo y personalidad de aprendizaje]     D[Grupo numeroso]     E[Cuestión de contenidos] --&gt; F[Les resulta poco interesante a los alumnos]     G[Contexto familiar] --&gt; H[Determina su estado] </pre>	<p>Los alumnos</p> <p>Grupo</p> <p>Aspecto curricular</p> <p>Contexto familiar</p>

NOMBRE	MAPA DE ANALISIS	SUBCATEGORÍAS
(Profra. MG)	 <p>Carga administrativa</p> <p>Falta de flexibilidad de autoridades</p> <p>Imposición de estilos de enseñanza</p> <p>Falta de corresponsabilidad de padres de familia</p> <p>Falta de hábitos de estudio de adolescentes</p> <p>Contextos familiares y sociales negativos</p>	<p>Trabajo administrativo</p> <p>Autoridades-directivo</p> <p>Aspecto curricular</p> <p>Relación padres-escuela</p> <p>Alumnos</p> <p>Contexto familiar</p>
(Profra. CHC)	 <p>Trabajar con adolescentes</p>	<p>Los alumnos</p>
(Profra. EGS)	 <p>Los padres de familia</p> <p>Directivos</p> <p>Alumnos</p>	<p>Los alumnos</p> <p>Relación padres-escuela</p> <p>Autoridades-directivos</p>

NOMBRE	MAPA DE ANALISIS	SUBCATEGORÍAS
(Profr. BC)	<p>Diagrama de flujo que muestra 'Alumnos' en un recuadro azul a la izquierda. Dos flechas apuntan desde 'Alumnos' hacia dos recuadros azules a la derecha: 'Falta de valores en adolescentes' (arriba) y 'Poco interés' (abajo).</p>	Alumnos
(Profra. VPL)	<p>Diagrama de flujo con múltiples nodos y conexiones:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>'Redacción de planeación didáctica' (naranja) tiene flechas que apuntan a 'Requisito burocrático' (naranja) y 'Falta de práctica' (naranja).</li> <li>'Requisito burocrático' (naranja) tiene una flecha que apunta a 'Perfectamente redactado y sustentado' (naranja).</li> <li>'Falta de herramientas e instrumentos pedagógicos' (naranja) no tiene flechas.</li> <li>'Desconocimiento de condiciones psicológicas en alumnos' (verde) tiene una flecha que apunta a 'Barreras de aprendizaje' (verde).</li> <li>'Alumnos con diagnóstico preciso' (amarillo) tiene una flecha que apunta a 'Falta de información para apoyar' (amarillo).</li> <li>'Falta de herramientas básicas' (naranja claro) tiene una flecha que apunta a 'Que 3 alumnos compartan una computadora' (naranja claro).</li> </ul>	<p>Aspecto administrativo</p> <p>Capacitación y apoyo al docente</p> <p>Infraestructura</p> <p>Niños con capacidades diferentes</p>

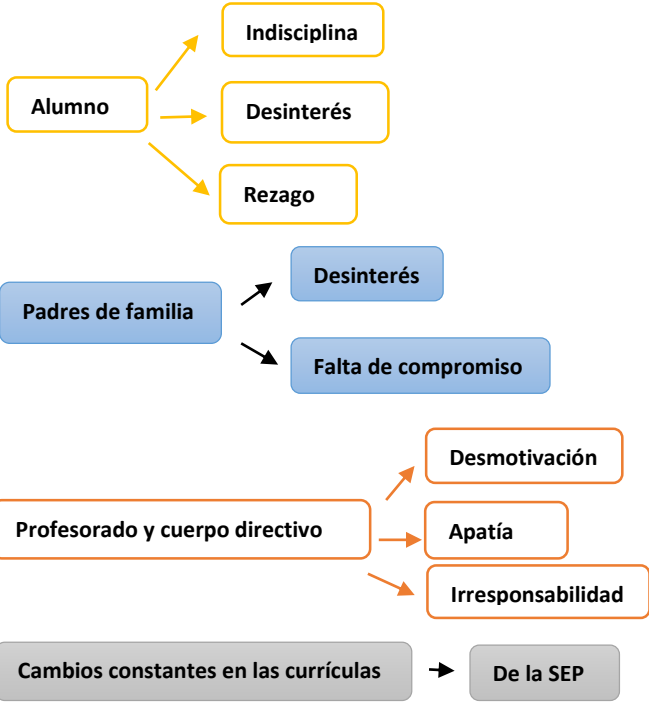
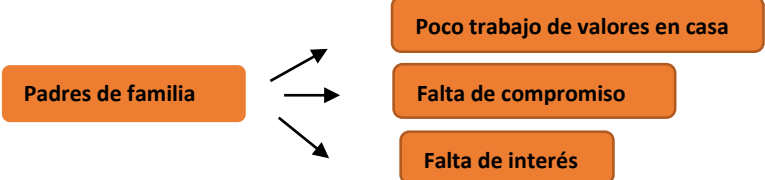




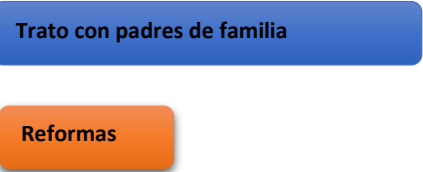
NOMBRE	MAPA DE ANALISIS	SUBCATEGORÍAS
(Profr. V)	<p data-bbox="436 451 877 506">Actualización de planes y programas</p> <p data-bbox="436 542 947 597">Adaptarse a contextos vulnerables o violentos</p> <p data-bbox="436 633 898 688">Inclusión de tecnología sin infraestructura</p>	<p data-bbox="1654 418 1885 444">Aspecto curricular</p> <p data-bbox="1654 480 1864 506">Ambiente escolar</p> <p data-bbox="1654 542 1835 568">Infraestructura</p>
(Profra. AAC)	<p data-bbox="436 800 764 855">Aspectos administrativos</p>	<p data-bbox="1654 758 1751 784">Trabajo</p> <p data-bbox="1430 797 1610 823">administrativo</p>
(Profra. ADM)	<p data-bbox="436 914 1381 969">Falta de interés del alumno → Si no hay deseo por aprender → No hay avance</p> <p data-bbox="436 1021 1373 1115">Grupo diverso → Cantidad de estilos de aprendizaje → Imposible de atender en el momento</p> <p data-bbox="436 1187 1402 1258">Desinterés en padres de familia → Poca importancia en tareas escolares de sus hijos</p>	<p data-bbox="1430 894 1583 920">Los alumnos</p> <p data-bbox="1430 1011 1507 1037">Grupo</p> <p data-bbox="1430 1190 1724 1216">Relación padres-escuela</p>

NOMBRE	MAPA DE ANALISIS	SUBCATEGORÍAS
(Profra. YAP)	<pre> graph LR     A[Mi carácter] --&gt; B[Desacuerdo con]     B --&gt; C[Las autoridades educativas]     B --&gt; D[Padres de familia]     B --&gt; E[Alumnos] </pre>	<p><b>Carácter del docente</b></p> <p><b>Desacuerdo</b></p>
(Profr. EMC)	<pre> graph LR     A[Falta de compromiso] --&gt; B[Alumnos]     A --&gt; C[Padres de familia]     A --&gt; D[Autoridades educativas] </pre>	<p><b>Falta de compromiso</b></p>
(Profra. M)	<pre> graph LR     A[Hábitos de estudio]     B[Incumplimiento de materiales]     C[Falta de apoyo de padres de familia]     D[Normas del sexenio] --&gt; E[Peña Nieto] --&gt; F["De todos modos me tienen que pasar"] </pre>	<p><b>Los alumnos</b></p> <p><b>Infraestructura</b></p> <p><b>Relación padres-escuela</b></p> <p><b>Aspecto normativo</b></p>

NOMBRE	MAPA DE ANALISIS	SUBCATEGORÍAS
(Profra. VFF)	<pre> graph LR   A[Actitud de los adolescentes] --&gt; B[Son groseros]   C[Actitud de los padres] --&gt; D[No están al pendiente del aprendizaje] </pre>	<p>Los alumnos</p> <p>Relación padres-escuela</p>
(Profra. MFM)	<pre> graph LR   A[Al inicio dominio de grupo] --&gt; B[Es difícil por no tener acercamiento a la docencia]   A --&gt; C[Difícil dirigirse a los alumnos]   D[Cambios de la conducta de los chicos] --&gt; E[Etapa en la que se encuentran]   F[Sistema] --&gt; G[Prohibirte reprobación]   F --&gt; H[La deserción]   I[Contexto sociocultural del alumno] </pre>	<p>Grupo</p> <p>Los alumnos</p> <p>Aspectos normativos</p>

NOMBRE	MAPA DE ANALISIS	SUBCATEGORÍAS
(Profra. MJR)	<pre> graph LR   A[Diferentes contextos familiares] --&gt; B[Impacta en desenvolvimiento]   C[Carencia de materiales] --&gt; D[Al trabajar prácticas en laboratorio] </pre>	<p><b>Contexto familiar</b></p> <p><b>Infraestructura</b></p>
Sin nombre	<pre> graph LR   A[Primer año] --&gt; B[Manejo de conducta en los alumnos]   B --&gt; C[Me costó bastante]   D[Sistema] --&gt; E[No puedes reprobar alumnos]   D --&gt; F[Enfrentarte a las ideas del directivo] </pre>	<p><b>Grupo</b></p> <p><b>Aspecto normativo</b></p> <p><b>Autoridad directivo</b></p>
(Profra. TMG)		<p><b>Grupo</b></p> <p><b>Falta de experiencia</b></p>

NOMBRE	MAPA DE ANALISIS	SUBCATEGORÍAS
(Profra. GSJ)	 <pre> graph LR   Alumno[Alumno] --&gt; Indisciplina[Indisciplina]   Alumno --&gt; Desinterés1[Desinterés]   Alumno --&gt; Rezago[Rezago]   Padres[Padres de familia] --&gt; Desinterés2[Desinterés]   Padres --&gt; Falta[Falta de compromiso]   Profesorado[Profesorado y cuerpo directivo] --&gt; Desmotivación[Desmotivación]   Profesorado --&gt; Apatía[Apatía]   Profesorado --&gt; Irresponsabilidad[Irresponsabilidad]   Cambios[Cambios constantes en las currículas] --&gt; SEP[De la SEP] </pre>	<p>Los alumnos</p> <p>Relación padres-escuela</p> <p>Autoridades-directivo</p> <p>Aspecto curricular</p>
(Profra. IPR)	 <pre> graph LR   Padres[Padres de familia] --&gt; Valores[Poco trabajo de valores en casa]   Padres --&gt; Compromiso[Falta de compromiso]   Padres --&gt; Interés[Falta de interés] </pre>	<p>Relación padres-escuela</p> <p>Contexto familiar</p>

NOMBRE	MAPA DE ANALISIS	SUBCATEGORÍAS
(Profra. ESM)		<p>Los alumnos</p> <p>Relación padres escuela</p> <p>Contexto familiar</p>
(Profra. SA)		<p>Desvalorizar práctica docente</p> <p>TICS</p>
Sin nombre		<p>Aspecto curricular</p> <p>Relación padres-escuela</p>

NOMBRE	MAPA DE ANALISIS	SUBCATEGORÍAS
PRUEBA 1	<pre> graph TD     A[Poca disponibilidad y apoyo de los directivos] --&gt; B[Para actividades de integración con]     B --&gt; C[Padres]     B --&gt; D[Maestro]     B --&gt; E[Alumnos] </pre>	Autoridades-directivo
PRUEBA 2	<pre> graph LR     A[Hacer consciente al padre de] --&gt; B[El estudiante es parte del proyecto de aprendizaje]     A --&gt; C[Apoyé y supervisé el aprendizaje de su hijo]     A --&gt; D[Se integré a la vida escolar del alumno] </pre>	Relación padres-escuela
PRUEBA 3	<pre> graph TD     A[Elaboración de las planeaciones]     B[Implementación de estrategias para aprendizaje significativo]     C[Utilización de técnicas de evaluación] </pre>	Trabajo administrativo Capacitación y apoyo al docente

NOMBRE	MAPA DE ANALISIS	COMENTARIOS
PRUEBA 4	<pre> graph LR     A[Planeaciones y control de grupo] --&gt; B[Se refuerzan con la práctica diaria]     C[Manejo con padres de familia] --&gt; D[Se afianza con el tiempo] </pre>	<p>Trabajo administrativo</p> <p>Relación padres- escuela</p>
(Profr. AC)	<pre> graph TD     Y1[Al egresar de la universidad] --&gt; Y2[Dudan en contratarte]     Y1 --&gt; Y3[Todo lo que nos enseñan sientes que se olvida]     Y2 --&gt; Y4[Por falta de experiencia]          G1[No estamos formados para dar clases] --&gt; G2[Serie de protocolos]     G1 --&gt; G3[Como dirigirte a alumnos y padres de familia]          B1[Socio-afectiva] --&gt; B2[Influye en el desempeño académico]     B2 --&gt; B3[Autoestima baja o situación emocional]     B3 --&gt; B4[Abandono o deserción escolar]          P1[Adolescencia] --&gt; P2[Etapa de muchos cambios]     P2 --&gt; P3[Emocionales]     P2 --&gt; P4[Afectivos]     P2 --&gt; P5[Hormonales] </pre>	<p>Falta de experiencia</p> <p>Los alumnos</p>