

Formación Docente y

ESCUELAS NORMALES

Cintia Ortiz Blanco
COORDINADORA

Cintia Ortiz Blanco



Maestra en Educación por la Universidad de Georgia, Estados Unidos. Docente en las licenciaturas en Educación Preescolar y Primaria, Especialidad en Docencia Multigrado y en la maestría Innovación en la Educación Básica en la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”. Líder del Cuerpo Académico BENVOCR-CAeC-3 Formación del Profesorado: Educación, Cultura y Sociedad donde cultiva las líneas LGAC-1 Procesos Tutoriales en la Formación del Profesorado y LGAC-2 Práctica Docente: Concepciones y Representaciones Sociales.

María Teresa Ortiz López



Maestra en Desarrollo Humano por el Instituto de Psicología y Educación de la Universidad Veracruzana. Docente en la licenciatura en Educación Primaria en la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”. Docente de la Facultad de Psicología de la Universidad Veracruzana. Líder del Cuerpo Académico BENVOCR-CA-9 Formación para la Docencia, Desarrollo Humano y Mejora Educativa, donde cultiva la LGAC El Desarrollo Humano y la Construcción de la Profesión Docente.

Reyna María Montero Vidales



Maestra en Investigación en Psicología Aplicada a la Educación por la Universidad Veracruzana y en Educación por la Universidad Pedagógica Veracruzana. Docente en la licenciatura en Educación Preescolar y en la maestría Innovación en la Educación Básica en la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”. Integrante del Cuerpo Académico BENVOCR-CAeC-3 Formación del Profesorado: Educación, Cultura y Sociedad y responsable de la LGAC-2 Práctica Docente: Concepciones y Representaciones Sociales.

*Formación docente
y escuelas normales*

Cintia Ortiz Blanco
Coordinadora

DICTAMINADORES

Mtro. José Delfino Teutli Colorado
delfinoteutli@gmail.com
Docente en la Benemérita Escuela Normal Veracruzana
“Enrique C. Rébsamen”, México

Dr. Miguel Ángel Casillas Alvarado
mcasillas@uv.mx
Docente e investigador en la Universidad Veracruzana, México

Diseño de la portada
Gladys Patricia Morales Martínez

Fotografía
© Ihalí Ramírez Muñoz, 2019

Primera edición: 2019
ISBN: 978-607-8489-57-2
© Derechos reservados
Editora de Gobierno del Estado de Veracruz
Km 16.5 de la carretera federal Xalapa-Veracruz
C.P. 91639, Emiliano Zapata, Veracruz, México

Impreso en México

ÍNDICE

PRÓLOGO	5
INTRODUCCIÓN	9
 CAPÍTULO I. LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL DE LOS FUTUROS DOCENTES	
Identidad profesional e identidad docente	17
La construcción de la identidad docente. Un acercamiento al campo	20
La construcción de la identidad durante el trayecto de la formación inicial.....	23
Las razones que llevan a un estudiante a elegir como futura profesión la licenciatura en Educación Primaria.....	26
La concepción de la identidad en el estudiantado. Imaginarios y realidades	28
El papel que juega la escuela normal en la construcción de la identidad profesional a lo largo de la formación inicial	33
Conclusiones	40
Consideraciones finales.....	42
Referencias.....	42
 CAPÍTULO II. PROCESOS TUTORIALES Y FORMACIÓN DE DOCENTES	
Introducción	45
Política educativa en el contexto de la tutoría.....	47
Experiencias de investigación sobre la tutoría en las escuelas normales	52
Programa Institucional de Tutoría en licenciatura	52
Conclusiones	61
La tutoría en posgrado.....	63
Conclusiones	69
Los retos de la tutoría.....	69
Consideraciones finales.....	74

Referencias.....	75
------------------	----

CAPÍTULO III. FORMADORES DE DOCENTES Y SUS NECESIDADES

DE FORMACIÓN PERMANENTE

Introducción	81
Un acercamiento a los referentes conceptuales.....	83
Aspectos metodológicos del estudio	88
Caracterización de los formadores de docentes de la licenciatura en Educación Preescolar	92
Opiniones de las estudiantes sobre las características personales y académicas del docente de la licenciatura en Educación Preescolar	96
Reflexiones en torno a los resultados.....	104
A modo de conclusiones	106
Referencias.....	108

CAPÍTULO IV. FORMACIÓN DOCENTE DESDE LA PERSPECTIVA

DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

El estado actual de la Historia y su didáctica.....	111
Los problemas y retos en la enseñanza de la disciplina en la escuela normal	118
Estrategias de enseñanza de la Historia	123
La Salida Escolar	124
Oca Histórica.....	127
Imaginando Imágenes	131
Consideraciones finales.....	135
Referencias.....	136

PRÓLOGO

Para escribir sólo hay que tener algo que decir

Camilo José Cela

En diversos momentos de su historia, las instituciones de educación normal han venido enfrentando dificultades, críticas y cuestionamientos con relación a su misión de formar docentes para la educación básica pública; han vivido procesos de adaptación y cambio, afrontando, casi en sobrevivencia, problemas y limitaciones que las han debilitado. Después de la elevación al rango de licenciatura de todas las carreras normalistas en 1984, debe reconocerse el serio esfuerzo por atender la educación normal, que se hizo oficialmente en 1997 mediante el Programa para la Transformación y Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales cuando, paradójicamente, estas estaban adscritas a la Subsecretaría de Educación Básica y Normal, pero ya debían realizar tanto actividades de docencia como de investigación y difusión.

A partir de 2005, las escuelas normales pasaron a formar parte de la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación, dependiente de la Subsecretaría de Educación Superior, lo que implicó exigencias como a las universidades, pero con la diferencia de que para las escuelas normales no existe el mismo apoyo financiero para la realización de las actividades sustantivas propias de las Instituciones de Educación Superior (IES), situación que las ha puesto en gran desventaja. Lo anterior ha significado un reto para los formadores de docentes quienes, conscientes del impacto que tiene en la vida académica de la institución, han buscado mecanismos de autofinanciamiento que permitan abrir las posibilidades a la generación de conocimiento a través

de investigaciones que buscan dar cuenta del trabajo que se realiza en estas instituciones.

No obstante, a fin de afrontar los desafíos que las exigencias sociales e institucionales les plantean en el campo de la formación de docentes, un grupo de maestros, integrantes de dos cuerpos académicos, no esperan a que lleguen los recursos ni la motivación institucional para actuar; sino que, con profesionalismo, convicción y preocupados por las necesidades y exigencias que al trabajar con sus estudiantes y con sus colegas perciben, pasan a la acción de diseñar y desarrollar investigaciones que abordan segmentos del fenómeno formativo, con la mirada puesta en el mejoramiento de los quehaceres académicos que forjan el perfil de los docentes bajo la tutela institucional.

Hoy en día los cuerpos académicos entendidos como colegiados de maestros que a través del trabajo colaborativo fortalecen las actividades sustantivas como son la docencia, tutoría, investigación y divulgación, contribuyen a partir de sus líneas de generación y aplicación del conocimiento (LGAC) a ofrecer información que puede ser de suma importancia para la toma de decisiones en el contexto institucional de su escuela normal en particular, y como referente para otras instituciones de educación superior.

En el caso del equipo de docentes integrantes de dos cuerpos académicos pertenecientes a la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen” (BENV) de Xalapa, desde diversas miradas abordaron el quehacer formativo en sendas investigaciones, y a partir de la sistematización de sus hallazgos, coadyuvan con sus aportes a la reflexión y al debate sobre lo que ha de cambiar para mejorar en el ámbito de la misión institucional.

Dadas las condiciones que existen en las escuelas normales, investigar como lo hicieron estos formadores de docentes, significa no solo dar cumplimiento a una de las tareas sustantivas inherentes al compromiso profesional, sino también atreverse a develar cuestiones y plantear críticas y autocrítica haciendo recomendaciones a los actores que corresponda, inclusive a sí mismos. Por si fuera poco, también

decidieron afrontar el desafío de escribir para compartir con los lectores la narrativa de su hacer y su pensar, en tanto que al investigar, como reza el epígrafe, tuvieron “algo que decir”.

La voluntad, el compromiso y la decisión de ejercitar la escritura académica para la difusión hicieron posible la conjunción de esfuerzos de los maestros María del Carmen Chávez Monfil, María Teresa Ortiz López, Reyna María Montero Vidales, Cintia Ortiz Blanco, Juan Jesús López Serena y Flavia Beatriz Ramos García, para exponer el producto de su práctica profesional como un acto público a partir de la palabra escrita en este libro colectivo *Formación docente y escuelas normales*, que se singulariza por representar un esfuerzo de investigación, reflexión y difusión. Identidad profesional docente, tutorías, necesidades de formación de los propios formadores y la didáctica de la Historia en la formación de docentes, son los aspectos abordados en este libro. Cabe reconocer que, además, la capacidad de autogestión de ellos mismos, hizo posible que la Editora del Gobierno del Estado de Veracruz generosamente acogiera este proyecto editorial haciendo realidad su publicación.

Los cuatro capítulos del libro permiten acercar la mirada a un contexto dinámico, complejo y fundamental en la vida del país, la formación docente que se gesta en las escuelas normales, y es la interrelación de sus ejes temáticos en torno a formación lo que contribuye a su pertinencia.

Se percibe en esta obra que la intención es compartir inquietudes y aspiraciones relacionadas con la formación inicial de docentes en las escuelas normales, aportando a la divulgación académica y trascendiendo, con ello, el quietismo para activar y desatar otras iniciativas para la construcción de propuestas de mejora de los procesos de formación. Su relevancia está dada pues surge precisamente en momentos de transición en que se avizora un tiempo nuevo para la educación pública que, a la par de la reivindicación y transformación de la educación normal, seguramente implicará la participación activa y comprometida de los actores para reinventar el proyecto de educación normal que queremos.

J. Delfino Teutli Colorado

INTRODUCCIÓN

La máxima aspiración en el ámbito educativo de un país es la formación de ciudadanos instruidos, críticos y autónomos; la preparación de individuos enfocada en la defensa de los valores nacionales, que levanten su voz ante la injusticia, la manipulación y las fuerzas que atenten contra el bien común. La educación es un proceso de doble hélice que involucra tanto el desarrollo individual como el colectivo o social; donde la familia y la escuela siguen teniendo un lugar preponderante, pese a la existencia y reconocimiento de múltiples espacios que ofrecen al individuo experiencias formativas (Zorrilla, 2007). En este sentido, la educación en todo el país debe tener como fin último la formación de los mejores ciudadanos.

Las escuelas normales, en tanto instituciones históricamente orientadas a la formación de docentes, han tenido un papel central en el desarrollo educativo de México; desde su origen, estas surgieron como una necesidad social para la formación dado que en ellas se preparan los futuros docentes cuya misión es la educación de las generaciones de niñas, niños y jóvenes en el país.

La más reciente Reforma Educativa en la Educación Básica ha significado para el gremio magisterial un cambio en el ejercicio de su profesión en las dimensiones contractual, pedagógica y administrativa (Pérez-Ruiz, 2014), lo que provoca incertidumbre sobre su futuro profesional y la labor que desarrolla en los centros escolares y sus aulas; derivado de todo ello, a los maestros se les está exigiendo más, hecho que no ha menguado su compromiso hacia los estudiantes y su formación.

La Reforma Educativa está afectando también a las escuelas normales, que tratan de cumplir con su histórica misión en medio de las presiones gubernamentales y de algunos sectores sociales. La autoridad maneja, desde el discurso, que se ha considerado al magisterio en el

diseño de los planes de estudio, pero en su implementación se ha notado premura en su elaboración, falta de procesos que evalúen los planes de estudio anteriores, limitada participación de los formadores de docentes con su experiencia y conocimiento del campo educativo y limitaciones en las que operan las escuelas normales; todo lo cual trastoca los principios que estas instituciones desde su creación han enarbolado, principios que se basan en una pedagogía progresista, liberadora, humanista y transformadora de la sociedad.

Resulta pertinente en este punto ubicar al lector respecto a la BENV, dado que en ella se desarrollaron las investigaciones que se presentan en este libro. La Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen” es una Institución de Educación Superior (IES) encargada de la formación de docentes de educación básica. Su fundación fue producto de un Decreto de Creación por parte del Congreso Veracruzano promovido por el C. Gobernador del Estado, General Juan de la Luz Enríquez. La BENV fue la primera escuela normal de su tipo en México, fundada en el año de 1886 por el alemán Enrique Laubscher y el suizo Enrique C. Rébsamen, dos grandes pedagogos quienes, junto con el mexicano Carlos A. Carrillo, iniciaron la formación de las primeras generaciones de profesores. Actualmente la BENV ofrece cinco programas de licenciatura y cinco de posgrado, que incluyen especialidades, maestrías y doctorado.

La presente obra surge del interés académico de un grupo de docentes que laboran en la BENV y que forman parte de dos Cuerpos Académicos (CA), el primero se llama Formación del Profesorado: Educación, Cultura y Sociedad (BENVECR-CA-3) con dos Líneas de Generación y Aplicación del Conocimiento (LGAC-1) Procesos Tutoriales en la Formación del Profesorado y (LGAC-2) Práctica Docente: Concepciones y Representaciones Sociales. El segundo CA se denomina Formación para la Docencia. Desarrollo Humano y Mejora Educativa (BENVECR-CA-9) con una LGAC: El Desarrollo Humano y la Construcción de la Profesión Docente.

El libro que aquí se presenta es producto del desarrollo de trabajos de investigación efectuados por académicos, quienes comparten algunos puntos de vista relativos a la complejidad que encierra el ejercicio de la docencia en el contexto de las escuelas normales y de la tarea que desarrollan los formadores de docentes respecto de la preparación de las futuras generaciones de maestros de educación básica, de ahí el interés por la divulgación. Los temas que se abordan en este libro recuperan, entonces, la formación del profesorado desde la mirada de la identidad profesional, los procesos tutoriales como actividad académica sustancial para la formación académica y personal, las necesidades de formación de los formadores y la preparación docente desde la perspectiva de la enseñanza de la Historia. Su pertinencia está dada por las constantes transformaciones que se están viviendo en la educación básica y normal en el país.

La experiencia y los saberes adquiridos en la docencia a nivel licenciatura y posgrado, en programas de estudio vinculados con la educación preescolar, primaria, física, la educación multigrado y la innovación educativa representan un antecedente para el acercamiento a los temas que aquí se abordan. Sin embargo, fue el trabajo con los estudiantes normalistas y con los docentes en servicio lo que marcó para los autores el punto de partida para repensar y reflexionar sobre lo que significa ser docente en nuestro país ante las políticas educativas vigentes.

El propósito de este libro es contribuir al análisis de la formación inicial de docentes que se desarrolla en las escuelas normales, considerando los saberes, creencias y prácticas que en ellas se generan; busca además aportar a la divulgación académica de la investigación que se desarrolla en la BENV, fortaleciendo las líneas de generación y aplicación del conocimiento en el ámbito educativo, partiendo del conocimiento del contexto real de la vida académica de estas instituciones. Esta obra está dirigida a formadores de docentes, docentes de educación básica y personal que toma decisiones en el nivel de educación superior, en un

esfuerzo por contribuir a una mayor discusión de temas vinculados con la formación de maestros.

Cabe resaltar que en el contexto de las escuelas normales públicas del país, la difusión sobre el trabajo que se realiza al interior de ellas ha sido poca, debido a limitaciones en el acceso a los apoyos federales, la falta de autonomía que les permita participar en proyectos de financiamiento como los del PRODEP (Programa para el Desarrollo Profesional Docente, para el Tipo Superior), de manera directa, sin la intermediación de los gobiernos de los estados y, en ocasiones, a la precaria sistematización de los procesos investigativos que se desarrollan al interior de cada institución; todo ello deriva en una falta de equidad en el impulso al desarrollo profesional de los formadores de docentes por parte del gobierno federal, desde donde se gesta la actual política pública educativa.

Los criterios empleados para la selección de los textos que integran esta obra fueron tres: la vinculación con las LGAC que cada cuerpo académico cultiva, el rigor académico seguido en los procesos de investigación sobre los cuales descansan las respectivas aportaciones, y la vigencia de los temas, en consonancia con los actuales tiempos que se viven en las escuelas normales de México. Los textos fueron sometidos a un proceso de revisión entre pares y, posteriormente, a la dictaminación por parte de dos docentes e investigadores externos en el campo educativo. Finalmente, es importante señalar que la publicación se genera en el marco de colaboración establecido entre los autores de la obra y la Editora de Gobierno del Estado de Veracruz.

El libro incluye cuatro estudios focalizados cuyo eje transversal es la formación de docentes, donde se recupera la voz de los estudiantes, formadores de docentes y autoridades institucionales, y donde también se analizan aspectos curriculares asociados con la enseñanza de las asignaturas. Se inicia explorando cómo es que desde la perspectiva de los propios estudiantes normalistas se construye la noción de identidad con la profesión y los elementos que les brinda la formación inicial recibida en la BENV; posteriormente, desde la formación inicial y

permanente, se analizan los procesos tutoriales que aspiran a garantizar un acompañamiento que desarrolle las competencias de los estudiantes. Un tercer tema que se aborda es el de las necesidades de formación permanente de los formadores de docentes como un aspecto central que garantice una preparación inicial de calidad en las escuelas normales, para lo cual en este texto se recuperan las voces de los estudiantes respecto a las necesidades de formación que identifican en sus profesores. Finalmente, se incorpora una investigación documental que deriva de un análisis curricular de los programas de la enseñanza de la Historia en la educación normal, su pertinencia está dada por los cambios que se están viviendo en este nivel con las reformas curriculares de 1997, 2012 y 2018.

El primer texto, denominado “La construcción de la identidad profesional de los futuros docentes”, surge del interés por indagar el proceso de los maestros en formación respecto a la construcción de la identidad profesional. En este material se presenta un reporte de investigación efectuado en 2014 y 2015 con la participación de 248 estudiantes de todos los grados de la licenciatura en Educación Primaria, quienes estudian en la BENV; en él se analiza la noción de identidad profesional y docente centrando la mirada en el proceso de construcción que los normalistas desarrollan desde sus primeros años de formación con los elementos que se les brindan en la escuela normal. Los temas derivados de una investigación cualitativa realizada por sus autoras, Carmen Chávez y Teresa Ortiz, recupera la voz de los estudiantes, sus motivaciones por dedicarse a la docencia y sus concepciones sobre lo que significa para ellos ser maestro.

En una segunda instancia, Cintia Ortiz y Juan Jesús López, con su texto “Procesos tutoriales y formación de docentes”, exploran el desarrollo de políticas educativas en la formación de docentes asociadas con la tutoría y, para ello, recuperan experiencias de lo que específicamente ha ocurrido en la BENV. Se presentan dos informes de investigación, en el primero se indaga sobre las características del apoyo tutorial que se ofrece en la institución a nivel licenciatura. Dicho

estudio de casos se desarrolló en el periodo 2011-2012 y participaron 301 estudiantes de las cinco licenciaturas que se ofertan en la escuela.

El segundo estudio tuvo el propósito de valorar el proceso tutorial ofrecido a docentes en servicio quienes cursan algún posgrado en la BENV como parte de su formación permanente. Ese estudio se desarrolló de 2013 a 2015 con los estudiantes de la maestría en Competencias Profesionales para la Educación Física. Ambos estudios son analizados a la luz de las políticas públicas asociadas con la tutoría en la educación superior, y a partir de ello, se plantean los retos que se tienen en la BENV sobre el acompañamiento en formación de docentes. Este tema resulta relevante, pues la tutoría se ha planteado por el gobierno federal, a través de sus recientes reformas curriculares en la educación básica y educación normal, como una política que apoya la formación inicial y permanente de los profesionales que ejercen la docencia en México.

Posteriormente, con el capítulo “Formadores de docentes y sus necesidades de formación permanente”, Reyna Montero y Cintia Ortiz recuperan nociones conceptuales vinculadas con la formación de los formadores de docentes, como un factor clave para comprender el impacto que las políticas internacionales han tenido en el contexto de las escuelas normales. Tal y como se presenta en el texto, los formadores que acceden a programas de formación permanente buscan fortalecer competencias específicas que les ayuden a mejorar su quehacer docente en un contexto educativo dinámico y complejo. Este reto implica, por un lado, buscar mecanismos congruentes que coadyuven al fortalecimiento de programas de formación que en la BENV se puedan diseñar e implementar y, por el otro, reflexionar sobre las necesidades de formación que los estudiantes señalan a partir de sus experiencias académicas durante su estancia en la institución.

Por último, Flavia Beatriz Ramos aborda el tema de la “Formación docente desde la perspectiva de la enseñanza de la Historia”; a partir de una revisión documental presenta un ensayo donde compara la orientación, organización curricular y propósitos de la enseñanza de la Historia en los últimos dos planes de estudio de licenciatura en Educación Primaria

aplicados en las escuelas normales del país; identifica los problemas y retos que supone la enseñanza de esta asignatura en la educación primaria y reflexiona sobre el papel que deben asumir el formador de docentes y el propio estudiante normalista para recuperar el sentido del estudio formativo de la Historia. Un aspecto a destacar de este capítulo es la recopilación de estrategias que pueden servir a los docentes, en formación y en servicio, para despertar en los alumnos el interés por adentrarse en el conocimiento de la historia de su comunidad, entidad, país y entorno mundial.

Este libro está dirigido a todos aquellos docentes que están interesados en la educación básica, a formadores de docentes, estudiantes normalistas, investigadores en educación (particularmente a los abocados a analizar la educación normal), autoridades de la BENV y otras normales y, finalmente, a quienes toman las decisiones en la educación superior.

La originalidad de la obra radica, en un primer momento, en la posibilidad de vinculación de diversos ejes temáticos que recuperan la transversalidad de la mirada de los estudiantes normalistas y de los formadores de docentes; un segundo momento radica en los temas que apuntalan las LGAC que cada cuerpo académico cultiva; y un tercer aspecto se relaciona con la experiencia de la divulgación académica como un ejercicio de aprendizaje ante los retos que asumimos como docentes de escuelas normales.

Este libro, a diferencia de otras publicaciones que hay en el medio de la educación normal, se ha cuidado a través de un proceso de revisión entre pares y dictaminación por expertos, quienes con su mirada crítica y recomendaciones coadyuvaron a la calidad del material. Su elaboración no estuvo exenta de debates entre los autores, revisiones constantes, replanteamiento de ideas y reconsideración de redacciones; implicó además un gran aprendizaje respecto de lo que implica la coordinación de un libro y su proceso de publicación desde la parte técnico-editorial hasta la de gestión de recursos. Por lo cual, este es un producto intelectual que no está pensado en la obtención de puntos para estímulo docente, su

propósito va mas allá de eso, es el de contribuir amplia y críticamente al debate de la formación de docentes.

A través de los temas abordados, los autores buscan aportar a la discusión sobre asuntos vinculados con la construcción de la identidad, los procesos tutoriales, la formación permanente de los formadores de docentes y la enseñanza de la Historia y, a partir de los resultados de sus estudios, asumen un posicionamiento en torno a las ideas expuestas.

Cintia Ortiz Blanco

REFERENCIAS

Pérez-Ruiz, A. (2014). “Enfoques de la gestión escolar, una aproximación desde el contexto latinoamericano”. *Educación y educadores*, 17 (2), mayo-agosto, pp. 357-369.

Zorrilla F., M. (2007). “Cambiar la Educación. Urdimbre de Aspiraciones y Contradicciones”. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5 (1). Madrid, España: Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar.

CAPÍTULO I
LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL
DE LOS FUTUROS DOCENTES

María del Carmen Chávez Monfil
María Teresa Ortiz López

Identidad profesional e identidad docente

Uno de los retos a los que se ha enfrentado el ser humano, a lo largo de su historia, lo constituye definir quién es; en el intento, surge inevitablemente la necesidad de hablar de su naturaleza, recurriendo a sus características físicas como especie, a sus funciones, a sus capacidades y potencialidades.

Una cualidad esencial del hombre es la de estar en movimiento, lo que significa que lleva a cabo acciones humanas con el propósito de actualizar sus dinamismos (libertad, creatividad, afectividad, entre otros); sin embargo, el dinamismo más íntimo de una persona es el crecer hacia su plenitud. En este sentido, González (2008), afirma que:

Es precisamente esta experiencia de descubrirse a sí mismo como ser digno y libre, la que conduce al humano a darse cuenta de que su libertad no es tal, si no va acompañada de responsabilidad por su ser, su quehacer y su actuar en el mundo (43).

Si se considera lo hasta aquí planteado, la elección de una profesión, cualquiera que esta sea, conlleva el ejercicio de la libertad, en términos de buscar un estado de bienestar en el que la persona sea capaz de desarrollar su potencial y realizar un trabajo productivo y creativo; en este sentido, el trabajo docente no es la excepción. Este exige la construcción de una concepción de hombre más descriptiva que categórica; es decir, más dinámica y menos estática, una concepción que permita constatar, en la

práctica, que el hombre es positivo, que se mueve hacia adelante, que se construye a sí mismo a partir de lo que es –potencialidades–, gracias a su tendencia actualizante, considerada esta como una motivación esencial cuyas características más relevantes resultan ser su carácter individual y universal, así como tener una dirección hacia el desarrollo y crecimiento como persona. Cada hombre es único, irrepetible, pero cada identidad se manifiesta en un conjunto de potencialidades de índole física y psíquica, con límites y también con formas de expresión y peculiar intensidad.

Los estudios sobre la identidad del profesorado, según Alonso, Lobato y Arandia (2015), “apuntan hacia la construcción de la identidad profesional entendiéndola como estructura dinámica, resultado de un proceso de socialización biográfico y relacional, más o menos estable, ligado, a su vez, al contexto en que se inscribe” (53). Entonces, las preguntas “¿quién soy?” y “¿quién soy como docente?” cobran sentido en la medida que los profesores se cuestionen qué es la realidad o cuál es su realidad. El hombre es capaz de expresar quién es él cuando adquiere la posibilidad de autoconocimiento, aunado a su criticidad para interesarse por saber quién es y cuál es su realidad.

El tema de la identidad ha sido y sigue siendo objeto de interés de disciplinas como la antropología, filosofía, historia, sociología y, por supuesto, psicología. Por lo tanto, los planteamientos al respecto son diversos y explican el constructo en cuestión desde una óptica muy particular. Una mirada al respecto es la de Giddens (1995) para quien la identidad del yo:

Es el yo entendido reflexivamente por la persona en función de su biografía. Aquí identidad supone continuidad en el tiempo y el espacio: pero la identidad del yo es esa continuidad interpretada reflejamente por el agente. Esto incluye el componente cognitivo de la personalidad (69).

En otra vertiente, existen propuestas como la de Castells (2003: 28), quien asume que en lo referente a actores sociales la identidad es “la construcción de sentido, atendiendo a uno o varios atributos culturales,

priorizándolos del resto de atributos, que se construye por el individuo y representa su autodefinición”. En esta aproximación se destaca el valor de la cultura como una fuente de cualidades o rasgos que dan identidad a los individuos por encima de otros atributos como podrían ser los personales.

En la escala individual, para Giménez (2012), la identidad consiste en “un proceso subjetivo y frecuentemente auto-reflexivo por el que los sujetos individuales definen sus diferencias con respecto a otros sujetos mediante la auto-asignación de un repertorio de atributos culturales generalmente valorizados y relativamente estables en el tiempo” (9). En este sentido, se asume que la construcción identitaria es un proceso relacional; esto es, una relación entre la persona y los otros, de identificación, pero también de diferenciación que se construye en la experiencia de las relaciones e interacciones con los demás.

Se puede decir que si bien de manera individual se construye una identidad personal, profesionalmente también se asume una; de ahí que para Jarauta (2017) “la identidad profesional tiene que ver con el conjunto de atributos (asignados externamente o asumidos internamente) que diferencian a un grupo de otro, como modos socialmente reconocidos de identificación en su trabajo” (106). De esta forma, cada profesión tiene un conjunto de atributos que identifican a quienes la desarrollan y, a su vez, organizan y dan sentido a la práctica de esta (normas, reglas, valores propios del grupo).

Si se avala que la identidad profesional reúne atributos externos, pero también los asumidos internamente, entonces los profesores no poseen una identidad única ni estable, dado que existe una serie de condiciones y variables de orden histórico, social y contextual que determinan esta naturaleza dialéctica.

Por otra parte, Alonso, Lobato y Arandía (2015) plantean que la identidad docente se configura a partir de tres hipótesis: a) la identidad docente es específica, es decir, está relacionada con el trabajo que se realiza y el contexto en que se desarrolla; b) es una construcción singular, propia de cada docente y c) puede ser conceptualizada como

resultado de la interacción entre las experiencias personales y el entorno social, cultural e institucional.

Entonces, la identidad personal del docente y su identidad profesional están interrelacionadas, dado que como afirma Patterson (1991) citado en Day y Gu (2012) “quienes somos docentes no podemos plantarnos ante una clase sin hacerlo para algo...; la enseñanza es testimonio” (51); implicándonos en lo que hacemos, cómo lo hacemos y para qué lo hacemos.

La construcción de la identidad docente. Un acercamiento al campo

La búsqueda, a través de la investigación educativa, de explicaciones respecto a la importancia de la identidad profesional, el proceso de construcción de esta y su relación con la docencia se hace evidente en el número de estudios que al respecto se han realizado. La serie *Estados del Conocimiento*, en su versión 2002-2011, elaborada por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y el Consejo Mexicano de Investigación Educativa A. C. (COMIE), reúne en dos volúmenes, dedicados a los procesos de formación, la producción de conocimiento que se ha generado en México respecto a la temática; tanto en investigaciones, artículos, libros y documentos de titulación que al respecto se han construido (Ducoing y Fortoul, 2013a y 2013b).

Tabla 1. Estudios sobre el desarrollo de la identidad profesional en la etapa formativa en México. Periodo 2002-2012

IDENTIDAD PROFESIONAL	
Chávez (2006)	Estudio sobre la relación entre la profesión, la identidad y las actividades formativas de la institución. El caso de los estudiantes de la licenciatura en Historia de la Universidad de Nuevo León.

Zanatta y Yurén (2008)	Estudio del desarrollo de la identidad profesional en psicólogos.
Marín (2006)	Estudio del desarrollo de la identidad profesional en ingenieros.
Ramírez (2009)	Estudio del desarrollo de la identidad profesional en licenciados en Administración.

Fuente: Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Elaboración propia.

Es importante señalar que se han realizado algunos estudios y producción del conocimiento que dan cuenta de los procesos de construcción de la identidad profesional, en general y a lo largo de la formación; por ejemplo, de historiadores, psicólogos, ingenieros y administradores, tal como se muestra en la tabla 1.

También puede observarse, en la colección citada, que en una década se desarrollaron quince estudios sobre la formación de la identidad docente a lo largo de la trayectoria escolar, mientras que de la identidad de profesores en ejercicio se contabilizaron apenas siete. Lo que nos habla de un campo emergente en México y de rápido crecimiento respecto de la identidad docente, en el que el interés por indagar qué sucede en el trayecto de la formación inicial, como un componente de la identificación del futuro docente con la profesión, empieza a tomar fuerza.

Tabla 2. Estudios sobre la identidad docente. Década 2002-2012

DESARROLLO DE LA IDENTIDAD DOCENTE		
EN FORMACIÓN		EN EJERCICIO
Romero (2002)	Pérez (2009)	Ávalos (2002 y 2008)
Mercado (2003)	López (2009)	Solís (2007)
Ibarra, Sevilla y Carrillo (2006)	Navarro (2011)	Güemes (2007)
Malinowska (2006)	Greco (2011)	Ramírez (2008)
Jiménez y Perales (2007)	Figueroa (2002)	Cacho (2003)
Gómez (2008)	Kepowicz (2006)	Popoca (2003)
Galván (2009)	Cruz Guzmán (2007).	Vite (2004)
	López (2009)	

Fuente: Ducoing y Fortoul, 2013a y 2013b. Elaboración propia.

Al analizar la información sobre los estudios mencionados se percibe claramente que el enfoque que predomina en los trabajos revisados lo constituye la mirada cualitativa, desde diferentes metodologías, técnicas e instrumentos para recolectar la información; es así que para estudiar el tema de la identidad docente encontramos desde la hermenéutica, la etnografía y el análisis político del discurso, hasta lo biográfico y narrativo, apoyados por técnicas como la observación, la entrevista, la trayectoria escolar, el itinerario biográfico, la historia de vida, el diario de clase y la experiencia de los formadores mismos.

De entre los aportes que se derivan de una década de investigaciones y estudios en México sobre la identidad docente en el proceso de la formación inicial, llaman la atención por sus temáticas aquellos en los que se concibe al término como un proceso personal y que se encuentra en constante transformación (Navarro, 2011), producto de la relación compleja entre sujeto e institución –esta no solo como espacio físico, sino como espacio de vida (Romero, 2002)–.

Se rescata también la apreciación de la categoría de cultura en hallazgos tales como que la identidad docente es una apropiación cultural derivada del paso por las aulas, a partir de una confrontación dialéctica en la que la escuela normal juega un papel relevante (Galván, 2009). Así, se recalca también la importancia de la práctica (o intervención educativa) que da origen a la identidad, el lenguaje propio de la profesión y su uso, al igual que el discurso como un medio para comunicar creencias, ideas, significaciones, entre otros; además el impacto de estos factores en el proceso identitario (Romero, 2002).

En otras vertientes se ha enfatizado el estudio del impacto de dispositivos metodológicos propios de la intervención, de la investigación-acción y del enfoque reflexivo de la formación docente para el desarrollo de la identidad profesional (Gómez, 2008; López, 2009; Romero, 2011). Asimismo, se encuentran aportes referidos al impacto del desarrollo de la identidad docente en general y, particularmente, en los futuros profesores, siendo Kepowicz (2006) quien a partir de la búsqueda de las características de la identidad docente en momentos

distintos de la formación inicial, descubre que además de su importancia en la persona, tiene también una fuerte significación social.

Kepowicz afirma que se trata de un problema relevante para la calidad educativa, puesto que las características de la identidad determinan el estilo de la práctica profesional y de la forma de relacionarse con los demás, lo que irremediamente impactará en la formación de las futuras generaciones. De ahí la importancia de continuar estudiando los procesos de construcción de la identidad docente en los futuros profesores y al interior de las escuelas normales, a fin de proponer acciones concretas para fortalecerlas desde el actuar mismo de cada institución.

La construcción de la identidad durante el trayecto de la formación inicial

En el año 2012, las escuelas normales del país accedieron a un cambio curricular implementado en las licenciaturas de Educación Preescolar y Primaria, cuestionado por grupos de formadores de docentes y con fuertes limitantes presupuestales de la Secretaría de Educación Pública para operarlo. En su enfoque, el Plan de Estudios 2012, consideramos que, por un lado tiende a la investigación y subestima la práctica educativa y la reflexión sobre esta, y por el otro, ha generado una ruptura entre las expectativas con las que los estudiantes llegan a estas casas de estudios y lo que viven en ellas.

En la BENV, algunos formadores de docentes han observado entre estudiantes de ambas licenciaturas ciertas problemáticas asociadas con el trabajo en grupo y con el acompañamiento de las jornadas de intervención, las cuales influyen en su desempeño en las prácticas escolares que dista de lo planteado en las competencias profesionales del plan de estudios; otro problema son las expresiones de desencanto, desilusión hacia la carrera y deserción, que identificamos como una muestra explícita de la no identificación con la profesión por parte de algunos jóvenes.

Derivado de lo anterior, se gestó un interés por indagar sobre lo que está sucediendo en el proceso de construcción de la identidad docente en los estudiantes. El propósito del estudio fue clarificar si la escuela normal estaba aportando los elementos suficientes para que los alumnos que ingresan a cursar las carreras para la docencia construyan una identidad profesional.

La formación de los futuros docentes para la educación básica en México recae, en gran medida, en las escuelas normales, instituciones que actualmente se encuentran cuestionadas respecto a la eficacia de su labor; sin embargo, el trabajo al interior de estas ha permitido, históricamente, el desarrollo de una fuerte tradición pedagógica, caracterizada por la búsqueda de una formación humanista, congruente con las necesidades de los diferentes contextos, sobre todo los rurales y marginados, y poseedora de un fuerte sentimiento identitario hacia la profesión.

Las problemáticas y cuestionamientos que enfrenta la profesión docente en sí misma y la educación normal en particular, interpelan a indagar la pertinencia de los procesos educativos internos y sus resultados, conforme a los requerimientos tanto de la política educativa vigente, como de las necesidades reales de un país que se debate entre la descomposición social y la fragmentación de los elementos que lo identificaban internacionalmente.

Investigar el proceso de los docentes en formación con respecto a la construcción de la identidad profesional que experimentan al interior de la escuela normal, se constituyó en un eje de interés a partir de las problemáticas señaladas, por lo que resultó necesario indagar lo que estaba sucediendo en el proceso de construcción de la identidad docente, específicamente para el caso de los estudiantes de la licenciatura en Educación Primaria; a fin de explorar si en esta escuela normal se aportan los elementos suficientes para que los alumnos que ingresan a cursar la carrera docente construyan una identidad para ejercer la profesión, y si existe influencia de los diferentes contextos que rodean o han rodeado al estudiante que eligió la docencia.

La construcción de la identidad profesional de los docentes es un campo que ha sido explorado pero requiere mayor atención, por lo que consideramos se constituye como una veta de investigación en México.

Por otro lado, es importante partir del supuesto de que la identificación con la profesión es indispensable para actuar comprometida y responsablemente en la tarea profesional de educar; y es dicha identificación un elemento indispensable que permite clarificar los factores que obstaculizan o favorecen el proceso de construcción de la identidad docente.

Es así como se realizó un estudio durante el ciclo escolar 2014-2015 con las cuatro generaciones de la licenciatura en Educación Primaria. A partir del constructo de identidad docente se diseñó un cuestionario de nueve preguntas abiertas, con la finalidad de dar voz al estudiantado. La muestra a la que se le aplicó el instrumento la constituyó un total de 248 estudiantes de una población de 275; quienes representan 90.18% de esta. Los participantes pertenecían a generaciones de los planes de estudios vigentes durante el semestre B del ciclo escolar 2014-2015: la última del plan de estudios 1997 y las tres primeras de 2012.

La metodología utilizada tuvo un enfoque cualitativo, con un diseño fenomenológico que privilegió la exploración, descripción y comprensión de las experiencias de los normalistas con respecto al tema, sus ángulos y dimensiones (Hernández y cols., 2014). El alcance del estudio fue descriptivo pues se mostraron los ángulos y dimensiones del fenómeno en cuestión; esto es, se detalla cómo es y cómo se manifiesta la identidad profesional.

La pregunta de investigación que orientó el estudio fue “¿qué factores obstaculizan o favorecen la construcción de la identidad docente a lo largo de la formación inicial en la Benemérita Escuela Normal Veracruzana?”, y los objetivos que derivaron de ella fueron los siguientes: a) Identificar los factores que influyen en la construcción de la identidad docente de los alumnos de la licenciatura en Educación Primaria; así como b) Comprender el proceso de construcción de la identidad docente que viven los alumnos de dicha licenciatura.

Los hallazgos obtenidos del trabajo de indagación se presentan organizados en tres apartados, en los que se analizan las voces de los estudiantes respecto a las razones que los llevaron a elegir la docencia en la escuela primaria como su futuro profesional; sus concepciones sobre la identidad, la importancia que le otorgan y su relación con el ejercicio de la profesión tanto en el momento de la investigación como en prospectiva y, finalmente, un espacio de análisis respecto del papel de la escuela normal en el proceso de construcción de la identidad docente.

Es menester señalar que, en el proceso metodológico de análisis de la información que dio origen a estos hallazgos, se realizó la sistematización de las respuestas cualitativas que los jóvenes expresaron a cada una de las nueve preguntas del cuestionario aplicado, su concentración en tablas generales permitió posteriormente crear categorías de análisis que orientaron la explicación de las respuestas. Aunque la categorización permitió la obtención de datos numéricos y porcentaje, la pretensión final fue el análisis y la reflexión de las categorías, a fin de aportar a la escuela normal las sugerencias pertinentes en los procesos de formación que se gestan en su interior.

Las razones que llevan a un estudiante a elegir como futura profesión la licenciatura en Educación Primaria

En el proceso de formación de los estudiantes resulta fundamental que estos construyan una identidad docente, como afirman Bolívar, Fernández y Molina (2008), “las identidades se construyen dentro de un proceso de socialización, en espacios de interacción donde la imagen de sí mismo se configura bajo el reconocimiento del otro” (554). Esto es, la identidad se ancla en procesos biográficos y requiere, por tanto, que se le complemente como acontecimiento social y relacional.

La elección de una licenciatura como profesión no se da en términos abstractos, está permeada por una serie de factores de orden personal, social, cultural, entre otros; así en esta elección, dejan sentir su influencia los contextos social o familiar y otros elementos conectados

con los intereses vocacionales o laborales de las personas. En este sentido, respecto de las razones que les llevaron a elegir la licenciatura en Educación Primaria como profesión, las respuestas recabadas se agruparon en cinco categorías: contexto familiar, interés personal/vocación, contexto social, perspectiva laboral y otros. Respecto al contexto social, los estudiantes manifestaron que este influyó en su decisión. En el estudio se concibió este ámbito como las expresiones que hacen referencia al contacto que tuvieron con maestros durante su trayectoria escolar y que los motivaron hacia esta profesión.

La influencia del contexto familiar también resultó un fuerte elemento para su elección, por lo que se detectaron dos vertientes: la generación del gusto por la docencia al observar el trabajo de padres, tíos o familiares cercanos y la que tiene que ver con la presión ejercida para continuar con la “tradición familiar”.

Por otro lado, los normalistas refieren que su interés manifiesto por enseñar se inició desde la infancia, así como la “ilusión”, el gusto, interés y agrado hacia los niños y el compartir lo que saben con otros, fueron elementos que también decantaron su decisión por la docencia. Lo manifestado por los jóvenes respecto a la influencia de su pasado inmediato, en el contexto familiar y su interés vocacional, permite señalar que existe una fuerte presencia de la cultura magisterial y la actitud de servicio en aquellos que eligen dedicar su vida a educar.

Con relación al impacto del contexto social, los normalistas expresan que tuvieron contacto con maestros durante su trayectoria escolar que los motivaron hacia esta profesión, también mencionaron haber recibido invitación de amigos para elegir la carrera, lo que finalmente influyó en ellos. Asimismo, se detectó en este ámbito la motivación recibida por la participación en actividades de ayudantía o servicio social desempeñado en su trayectoria escolar previa.

En lo que se refiere a la perspectiva laboral, los jóvenes señalan que la percepción de la profesión como carrera de vida, como componente de cambio social y al mismo tiempo como mecanismo de movilidad social, son factores que los motivaron a elegir la carrera.

Finalmente, existieron otros motivos señalados por los jóvenes que los llevaron a decantarse por la profesión, tales como la falta de apoyo familiar para estudiar otra licenciatura, el no haber ingresado en su primera elección profesional o las cuestiones económicas. Aunque el caso de estos normalistas representa una minoría, es importante señalar que no todos los estudiantes están convencidos de su elección.

La siguiente tabla muestra los porcentajes en cada categoría derivada de las respuestas dadas a la pregunta respecto a las razones por las que eligieron la docencia como profesión.

Tabla 3. Razones para elegir la licenciatura en Educación Primaria

¿CUÁLES SON LAS RAZONES QUE TE LLEVARON A ELEGIR LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA COMO PROFESIÓN?	
El contexto familiar	37%
Interés personal/vocación	31%
El contexto social	14%
La perspectiva laboral	9%
Otros	9%

Fuente: Elaboración propia a partir de las categorías de análisis construidas y las respuestas.

La concepción de la identidad en el estudiantado. Imaginarios y realidades

El reconocimiento del concepto mismo de identidad que los futuros docentes de educación primaria han construido, la importancia que le otorgan en el ejercicio profesional, la relación de tal imaginario con el momento de vida estudiantil en el que se encuentran, así como sus valoraciones respecto a si se sienten ya como docentes o aún no, en el momento de la investigación, se constituyeron en los puntos a indagar a través de las preguntas: “¿cómo defines el concepto de identidad docente?”, “¿consideras que es importante construir una identidad docente como requisito para ejercer la profesión de educador en la

escuela primaria?”, “¿qué es para ti ser docente de educación primaria?” y “¿ya te sientes docente de la escuela primaria?”.

La identidad se ha visualizado como una construcción dinámica, influida por factores individuales y sociales, que implica una parte racional y otra emocional, que lleva a un individuo a identificarse con lo que hace, con una actitud comprometida y responsable (Matus, 2003; Pozo, 2006; Day, 2006; Tenti, 2006; Vaillant, 2007 y Monereo, 2011).

Por ser un constructo formado por dos componentes, el racional y el emocional, los saberes profesionales y los experienciales forman parte del primero, mientras que lo motivacional, actitudinal y sentimental conforman al segundo. En este sentido, la mayoría de los futuros docentes de educación primaria manifestaron que para ellos el estar identificado es “amar la profesión y sentirse orgulloso de ella”. Expresiones de esta naturaleza denotan una fuerte carga emocional, lo que lleva a deducir que es este componente el que más influencia ejerce en su percepción de lo que es la identidad docente y, por tanto, se constituye como una de las razones que los impulsará a actuar de forma determinada en una cultura gremial.

De acuerdo con el concepto de identidad que guió el estudio, como una construcción dinámica que implica un componente racional y otro emocional, se encontró que la mayoría de los estudiantes fundamenta su construcción de la identidad en el componente emocional; ya que sus respuestas enfatizan actitudes, motivaciones e incluso sentimientos respecto al ejercicio de la docencia. Expresiones de los normalistas tales como: “Son las aptitudes, el gusto, la necesidad de compartir conocimientos, el deseo por el progreso personal de los niños...”, “Vocación, ser maestros, un luchador y ganas de superación colectiva”, ejemplifican la tendencia predominante.

Tabla 4. Componentes de la identidad docente

COMPONENTES DE LA IDENTIDAD DOCENTE		
RACIONAL	Saberes profesionales	Lo relacionado con la formación inicial accesible a través de una currícula específica
	Saberes experienciales	Todo lo que implica el acercamiento a la práctica educativa.
EMOCIONAL	Motivacional	Razones que te impulsan a actuar de forma determinada respecto a la docencia.
	Actitudinal	Una disposición para enfrentar la acción de educar a otros.
	Sentimental	El querer a la profesión, el amarla.

Fuente: Matus, 2003; Pozo, 2006; Day, 2006; Tenti, 2006; Vaillant, 2007 y Monereo, 2011. Elaboración propia.

En contraste, quienes señalan identificarse con los conocimientos específicos de la profesión aluden al componente racional del término; es decir, a los saberes profesionales y experienciales. Expresiones tales como “Características e ideas que te centran para identificar tu actuar docente...”, “Sentido de identificación con las finalidades y propósitos de la educación”, ejemplifican claramente la influencia de los conocimientos y la experiencia adquirida durante su trayecto de formación inicial.

Es importante señalar que a partir de que los jóvenes avanzan en el trayecto de su formación se percibe claramente que se presenta una evolución del concepto, que inicia durante los primeros semestres con fuertes rasgos emocionales para, posteriormente, presentar características hacia ambos componentes. La tabla 5 presenta el porcentaje alcanzado por cada uno.

Tabla 5. Los componentes prevaecientes en la concepción de identidad docente

¿CÓMO DEFINES EL CONCEPTO DE IDENTIDAD DOCENTE?		
Componentes		
Emocional 50%	Ambos componentes 28%	Racional 22%

Fuente: Elaboración propia a partir de las categorías de análisis construidas y las respuestas.

El imaginario que los futuros docentes han construido respecto a la identidad favorece en ellos una actitud respecto a su importancia en el momento del ejercicio profesional en las escuelas primarias. En este sentido, la mayoría señala que es importante tener una identidad docente y argumenta que gracias a ella se fortalece el vínculo entre el quehacer y el ser; se forma una mentalidad favorable y se propicia el sentido de pertenencia hacia la profesión; se muestra compromiso y satisfacción al estar ejerciendo una profesión que es de su agrado; permite tener herramientas que facilitarán la labor y los ayudarán a ser mejores; genera orgullo; favorece el compromiso ético; genera pertenencia; fomenta la construcción de valores, principios y personalidad. También mencionan que la identidad forma actitud, carácter y que al valorar y amar la profesión es posible desempeñarla eficientemente.

Existe un mínimo porcentaje de normalistas que consideran que no es necesaria la identidad para el desarrollo de la labor docente e incluso algunos no contestaron ante la pregunta explícita. Las razones que esgrimen giran en torno a que la identidad puede ser suplida por la conciencia social, pues consideran que la habilidad para enseñar es innata; otros arguyen que pese a no tener vocación, la pueden desarrollar.

En el momento de relacionar sus concepciones e imaginarios sobre la identidad y su importancia para el ejercicio profesional, con su sentir respecto al significado que guarda para ellos el ser docentes de educación primaria, se encontró que las respuestas estuvieron enmarcadas en dos categorías: más de la mitad de ellos refieren a que el docente es un

agente de cambio social, con ello se puede visualizar que el estudiante normalista advierte el impacto de su profesión en la vida de las personas, incluye la perspectiva de formar seres pensantes, críticos, con valores y compromiso; asimismo, se plantea que esta carrera tiene trascendencia en la formación de un país mejor, aquí puede observarse el trasfondo del componente emocional.

Tabla 6. La importancia de la identidad para ejercer la profesión

¿ES IMPORTANTE FORMAR UNA IDENTIDAD DOCENTE COMO REQUISITO PARA EJERCER LA DOCENCIA EN LA ESCUELA PRIMARIA?	
Sí es importante	83%
No lo es	13%
No contestó	4%

Fuente: Elaboración propia a partir de las categorías de análisis construidas y las respuestas.

En otra categoría, denominada carrera de vida, los participantes de esta investigación perciben a la profesión como un proyecto de vida, como un estilo de vida complejo, con muchas obligaciones, responsabilidades, deberes y haceres; con ello se plantea que se busca cambiar la percepción negativa del docente en la sociedad. Se deduce que sus percepciones tienen relación con el componente profesional.

Tabla 7. El significado de ser docente

¿QUÉ ES PARA TI SER DOCENTE DE EDUCACIÓN PRIMARIA?	
Ser agente de cambio social	66%
Una carrera de vida	34%

Fuente: Elaboración propia a partir de las categorías de análisis construidas y las respuestas.

Al cuestionar a los normalistas sobre si en el momento de la aplicación del instrumento se visualizaban como docentes de una escuela primaria, la respuesta con mayor resultado fue afirmativa, ya que 96.2% de encuestados así respondieron y, de estos, 31.5% fueron los que se encontraban en el último semestre de la generación del Plan de Estudios 1997. Por lo anterior, puede verse ya una primera relación de la trayectoria vivida en la escuela normal con un sentir manifiesto de pertenencia a un ejercicio profesional concreto: la docencia en la escuela primaria.

El papel que juega la escuela normal en la construcción de la identidad profesional a lo largo de la formación inicial

Desde la concepción de identidad docente antes propuesta, consideramos relevante plantear a los estudiantes de la licenciatura en Educación Primaria la pregunta: “¿Qué situaciones, hechos o factores han contribuido para tu identificación con la docencia en la escuela primaria?”. Las respuestas a este cuestionamiento se integraron considerando las siguientes categorías: práctica educativa, convivencia con los niños, la familia de origen, experiencias personales en su trayectoria escolar y acceso a la literatura.

En relación con la primera categoría, que se refiere al acercamiento al campo laboral, resaltan las actividades de observación y práctica escolar en centros educativos del nivel correspondiente (48%); los normalistas las anotan como relevantes sobre todo porque la práctica educativa los acerca a las tareas académicas del docente en el grupo y a las realizadas en el propio centro educativo al que se adscriben, en jornadas de práctica docente.

Otra de las respuestas que se relaciona con la estancia de los estudiantes en los centros educativos, refiere al gusto por la convivencia con los niños (18%). Aquí se enfatiza el aprecio, cariño e interacción en general con ellos; esta categoría es un aspecto fundamental en el que se reconoce nuevamente la importancia del acercamiento a la realidad

del trabajo docente pues da elementos significativos para sentirse identificados con la profesión.

Los jóvenes normalistas refieren en sus respuestas a las restantes categorías en un porcentaje menor y estas tienen que ver, por ejemplo, con el hecho de pertenecer a una familia con miembros que son docentes y a quienes acompañan a sus centros de trabajo para realizar actividades de apoyo; a su experiencia personal satisfactoria durante su trayectoria escolar en la escuela normal, en la que diferentes profesores les brindaron posibilidades de identificación con la docencia; también se incorporan experiencias incipientes de enseñanza como el servicio social o de apoyo a tareas; y, finalmente, refieren también, como una experiencia que alentó una mayor identificación con la carrera, el hecho de tener acceso a diversos textos relativos a la profesión.

Tabla 8. Lo que contribuye a la identificación con la docencia

FACTORES QUE HAN CONTRIBUIDO A LA IDENTIFICACIÓN CON LA DOCENCIA				
Práctica educativa	Convivencia con los niños	Experiencias trayectoria escolar	Familia de origen	Acceso a la literatura
48%	18%	14%	13%	7%

Fuente: Elaboración propia a partir de las categorías de análisis construidas y las respuestas.

La formación de los docentes para la educación básica se realiza primordialmente en la escuela normal, por lo que era importante indagar qué factores del trabajo realizado en esta institución favorecen la construcción de la identidad en los futuros docentes; al cuestionar a los alumnos sobre los aportes de esta en el proceso de identificación con la profesión, ellos enumeraron en primer lugar el acercamiento al campo laboral, tal y como se aprecia en la tabla 9.

De lo anterior, se deduce que para 48% de los jóvenes estudiantes es muy importante asistir a las escuelas, observar el trabajo docente,

participar en ayudantía y sobre todo interactuar en el campo a través de la práctica escolar. La identificación con la profesión es, por lo tanto, un proceso que se afianza con mayor solidez a través de la vivencia misma, en la actividad derivada del acercamiento al trabajo real en las aulas del nivel educativo.

Un factor más que es considerado relevante para los estudiantes del magisterio lo representan las condiciones académicas de la institución (43%), tales como el plan de estudios y la dinámica que este genera en congruencia con el enfoque formativo de la licenciatura, la formación profesional del profesorado, así como el ambiente de trabajo que favorece la cordialidad, unión, convivencia, cultura, recreación; aspectos señalados por los encuestados.

En esta pregunta se encontraron respuestas que se agruparon como aspectos que para ellos han sido “desmotivantes” (9%), como son el énfasis teórico, la docencia tediosa de algunos profesores, el mal ejemplo, la poca congruencia, el énfasis en lo competitivo y la ausencia de una educación que busque felicidad y plenitud.

Tabla 9. Aportes de la escuela normal para afianzar la identidad docente

FORMACION EN LA ESCUELA NORMAL E IDENTIDAD DOCENTE		
Acercamiento al campo laboral	Condiciones académicas de la institución	Aspectos “desmotivantes”
48%	43%	9%

Fuente: Elaboración propia a partir de las categorías de análisis construidas y las respuestas.

Saber que se cuenta con identidad docente es sumamente complejo y su construcción no escapa a esta cualidad. En este sentido, cuando se les pregunta a los jóvenes normalistas acerca de aquellas situaciones, hechos o factores que han dificultado su identificación con la docencia en la escuela primaria, aluden a factores que se agruparon en cinco categorías: deficiencias en el desempeño del formador de formadores,

percepción social de la profesión, políticas del sistema educativo mexicano, compromiso personal con la profesión y otros.

Los participantes refieren factores que giran en torno a las deficiencias en el desempeño del formador de formadores, ya que consideran que en la BENV existen docentes que solo tienen formación universitaria y carecen de experiencia frente a grupos de educación básica; asimismo, señalan que se desempeñan, en este espacio educativo, docentes mal preparados e irresponsables que generan trabajo fragmentado y sin sentido.

Tabla 10. Factores que dificultan la identificación con la docencia

¿QUÉ FACTORES HAN DIFICULTADO TU IDENTIFICACIÓN CON LA DOCENCIA EN LA ESCUELA PRIMARIA?	
Desempeño del formador del formadores	36%
Otros	18%
Percepción social de la profesión	17%
Compromiso personal con la profesión	15%
Políticas del sistema educativo mexicano	14%

Fuente: Elaboración propia a partir de las categorías de análisis construidas y las respuestas.

Por otro lado, reportan exceso de contenidos teóricos, de tareas y de actividades; expresan que falta tutoría, práctica innovadora y apertura por parte de ciertos docentes, que existen carencia de herramientas para el trabajo específico en diferentes áreas del conocimiento y formas de evaluación poco pertinentes.

Fueron significativas las respuestas de la población ante la pregunta que indagó los aspectos que han dificultado su identificación con la docencia, tales como la ausencia de apoyo de los tutores en las escuelas de práctica, la apatía y la deserción de los compañeros del grupo de licenciatura. También incorporan, como respuesta, el hecho de encontrarse lejos de su hogar, el proceso de titulación y los trámites

escolares; el abanico de planteamientos referidos a este aspecto permitió su aglutinamiento en la categoría de otros.

En otro orden de incidencia se encuentra la categoría de percepción social de la profesión; esto es, el desprestigio de la docencia difundida por los medios de comunicación, el menosprecio por la carrera normalista, las circunstancias socioeconómicas del país, los hechos ocurridos a docentes en el marco de la Reforma a la Educación Básica 2013 y la visión social del profesorado.

Respecto a la categoría de compromiso personal con la profesión, los estudiantes señalaron que su personalidad es, en algunos momentos, factor que obstaculiza su identificación con la carrera; la inseguridad personal, la confusión que genera el no saber si serán buenos maestros o si serán tradicionalistas, son ideas que manifiestan y que, en ocasiones, deriva en un escaso compromiso con la profesión y se evidencia en la falta de control de grupo durante las prácticas, de innovación y de capacidad para improvisar. Mencionan también la gran responsabilidad que es tener niños a su cargo y, sobre todo, cuando no tienen conocimiento de los grupos. Otros normalistas reconocen honestamente que sus dificultades académicas se convierten en factor limitante. En este rubro incluyeron que el hecho de realizar prácticas solo en el contexto urbano no ha permitido una mayor identificación con la profesión.

Finalmente, se consideró como un factor más, para desalentar su identificación con la profesión, la situación actual de las políticas del sistema educativo mexicano; los participantes en el estudio manifestaron que, en general, sus tendencias son desalentadoras, particularmente la reforma educativa que dificulta el acceso y la permanencia en la docencia y que, en el caso particular de la BENV, generó paros estudiantiles y de docentes. También señalan que los constantes cambios de contenidos y programas de estudio, así como el salario que percibe un docente, se convierten en aspectos desalentadores.

En el proceso de construcción de la identidad docente, durante el trayecto formativo inicial de los futuros profesores, vemos claramente la importancia de indagar sobre lo que está aportando la escuela normal.

Dar la voz a los estudiantes, por lo tanto, es un fuerte compromiso, pues obliga a promover una educación para la docencia que esté centrada realmente en ellos. En el instrumento aplicado se hizo el cuestionamiento referente a qué sugerencias darían a la escuela normal para favorecer en el alumnado normalista la decisión de ser docente.

Tabla 11. Fortalecimiento de la identidad docente en la escuela normal

¿QUÉ SUGERENCIAS DARÍAS A LA ESCUELA NORMAL PARA FAVORECER EN LOS NORMALISTAS LA DECISIÓN DE SER DOCENTE?	
Mejorar el desempeño del profesorado	47%
Mejorar la organización y gestión institucional	23%
Fortalecer las habilidades para la docencia	19%
Fortalecer el marco ideológico de formación del profesorado	11%

Fuente: Elaboración propia a partir de las categorías de análisis construidas y las respuestas.

La primera categoría derivada de las respuestas obtenidas hace referencia al desempeño del profesorado, reconoce lo relacionado con la selección y capacitación de los docentes, la evaluación continua a la que deben someterse estos para que desarrollen competencias que les permitan conocer y atender las necesidades y sentimientos de los estudiantes. Enfatizan la urgencia de que sean más didácticos, que motiven al alumnado, que cumplan con los propósitos del curso y, finalmente, que sean más dinámicos y con mayor compromiso.

Es importante señalar que entre las respuestas de los 248 alumnos encuestados, en muchas ocasiones referían al formador de formadores, lo que guarda una estrecha relación con la discusión vigente respecto al perfil ideal de este, los mecanismos de ingreso para laborar en una escuela normal, su necesaria vinculación con la educación básica, así como la conciencia de la importancia que reviste formar futuros docentes desde una verdadera visión humanista. Los alumnos normalistas dejan claro que los docentes que atendieron su proceso de formación inicial juegan un papel preponderante en el desarrollo de su identificación

con la profesión y que una planta docente profesional, congruente e identificada con la docencia “predicará con el ejemplo”.

Otra categoría hace referencia a la organización y gestión institucional, entendida como las sugerencias que aluden a promover un mayor acercamiento con las escuelas de educación primaria e incrementar jornadas de práctica en diferentes contextos y modalidades; monitorear la asistencia y el trabajo de los docentes, contar con mejores recursos, programas (como el de tutoría) e instalaciones, organizar conferencias, foros o eventos diversos en los que se den a conocer actividades relevantes de la docencia y hacer uso de las redes sociales para promover lo que se realiza en la escuela normal. Sus respuestas nos permiten reconocer que los estudiantes perciben que la organización y gestión institucional debe tener como eje conductor su formación para la docencia.

Los integrantes de la muestra estudiada señalaron también, como una sugerencia a la escuela normal, la implementación de acciones tendientes al fortalecimiento de habilidades para la docencia; enfatizan la importancia del acompañamiento en los acercamientos al campo laboral a través de la asesoría de la práctica, la habilitación de talleres y otros espacios curriculares para enriquecerlos respecto al empleo de estrategias innovadoras, mayor preparación para realizar adecuaciones de contenidos así como un mejor tratamiento de estos (recalcan que en el área de las matemáticas tienen una fuerte necesidad por aprender estrategias de enseñanza) y encontrar las maneras y formas para evaluar al alumno integralmente y no solo centrado en el “trabajo final”.

El análisis y reflexión del significado mismo de la docencia, de los obstáculos y riesgos que enfrenta la profesión, las recompensas y satisfacciones de esta y su papel en la situación actual del país, constituyó la categoría de marco ideológico de la formación del profesorado y los estudiantes la señalan como una recomendación más en el quehacer realizado al interior de la escuela normal; aunado a la solicitud de apoyar a aquellos normalistas que aún no estén identificados con la profesión.

Conclusiones

La investigación efectuada en la BENV permite afirmar que para la construcción de la identidad docente, durante la formación inicial, el contacto directo con el campo –prácticas educativas, convivencia con los niños y experiencias personales en su trayectoria– es indispensable, 80% de las respuestas de los normalistas así lo evidencia; por lo que este aspecto es relevante en cualquier propuesta curricular que pretenda implementarse para la formación de docentes en las escuelas normales.

Otro hallazgo relevante lo constituye la dificultad que representa para la construcción de su identidad el contar con un profesorado con falta de experiencia en la escuela primaria, escasa preparación para las actividades que propone en el aula y con formación exclusivamente universitaria (36% así lo refiere). En este sentido, la necesidad de formadores de formadores que sean seleccionados y evaluados a partir de su desempeño, identificación y habilidades para formar realmente para la docencia, es la recomendación señalada por los normalistas.

La actual percepción social que se tiene de la profesión a partir de la política educativa vigente, se ha constituido en un factor que dificulta la identificación del estudiantado normalista con la profesión elegida. En el proceso de formación de los estudiantes, resulta fundamental que estos construyan una identidad docente en virtud de que “[...] las identidades se construyen dentro de un proceso de socialización, en espacios de interacción donde la imagen de sí mismo se configura bajo el reconocimiento del otro” (Bolívar, Fernández y Molina, 2008: 554). Esto es, la identidad se ancla en procesos biográficos y requiere, por tanto, que se le complemente como acontecimiento social y relacional.

Al indagar en el proceso de construcción de la identidad docente de los estudiantes en nuestra institución, a partir de sus percepciones, coincidimos con Vaillant (2007) cuando señala que:

La formación inicial docente es clave para el proceso de construcción de la identidad docente. La práctica docente representa una primera experiencia de trabajo que permitiría fomentar y desarrollar la

reflexión entre pares. Por ello la construcción de la identidad del docente se constituye como una de las tareas específicas y críticas de los procesos de formación inicial docente (14).

Lo que los estudiantes plantean a través de sus respuestas es que valoran la complejidad que encierra la profesión, primordialmente como una forma de vida que tiene impacto en otros: los niños, los compañeros de trabajo, los directivos, los padres de familia, la comunidad escolar, la sociedad misma, y no solo como un ejercicio profesional técnico, carente de emotividad.

Los hallazgos implican la necesidad de considerar como parte de la formación docente la construcción de la identidad profesional; en caso contrario, se corre un alto riesgo institucional, debido a que la razón de ser de las escuelas normales es precisamente formar docentes comprometidos con la labor, identificados con ella y que manifiesten un comportamiento ético.

Como institución formadora de docentes se requiere apuntalar la construcción de la identidad profesional escuchando las voces del alumnado que expresan claramente que la consideración de las razones iniciales de su acercamiento a la profesión, el trabajo comprometido y congruente en la escuela normal y el acercamiento continuo al campo laboral, se constituyen en factores que fortalecen la construcción de su naciente identidad como futuros profesores de educación primaria. Hay que reconocer que si la deserción derivada del “desencanto” por la profesión por parte del alumnado continúa acentuándose, puede llegar el momento en que existan pocos egresados de la escuela normal y pocos aspirantes a ella, lo que podría generar un problema de atención educativa de calidad en los niveles para los que se forman en esta institución.

La formación de docentes identificados con su profesión, comprometidos con su labor y con plena conciencia de la importancia de esta, es el reto actual de la escuelas normales; el cumplimiento de tal función favorecerá la educación integral del ciudadano que este país requiere en el siglo que se vive, a pesar de los embates que puedan derivarse de las políticas educativas hacia la profesión.

Consideraciones finales

Lo que hoy conocemos acerca de la identidad docente está relacionado con el desarrollo sistemático de habilidades, saberes, valores y emociones propios de la profesión en diversos espacios como lo son sus aulas o las escuelas de práctica, mismas que se constituyen en pilares que afianzan su nascente identidad. Estudios sobre este tema abren la puerta para indagar en los primeros años de formación, como un tiempo y espacio valiosos en los que se ponen en juego intereses, intenciones, retos e incipientes conocimientos sobre el quehacer docente de los estudiantes normalistas.

Las políticas educativas vigentes y su consecuente rechazo por parte del magisterio mexicano obligan a enfatizar la necesidad de fortalecer la identidad profesional de los docentes, a indagar sobre lo que están viviendo actualmente, lo que saben y las estrategias que están creando para responder a las exigencias cada vez mayores de los cambios en el sistema educativo en el país, así como su rol y la consecuente identificación o no con este. Lo anterior, interpela a la realización de investigaciones respecto a los procesos de construcción de la identidad profesional de los docentes, que proporcionen los insumos para comprender el complejo entramado de conocimientos, emociones y actitudes que se entretajan en el ser docente de los profesionales del gremio en México durante las primeras décadas del siglo XXI.

Referencias

Alonso, I., Lobato, C., Arandia, M. (2015). “La identidad profesional docente como clave para el cambio en la educación superior”. *Opción*, vol. 31, núm. 5, 2015, pp. 51-74. Universidad de Izulia. Maracaibo, Venezuela. Consultado el 25 de septiembre de 2017. Disponible en <https://goo.gl/EomnMH>

Bolívar, Fernández y Molina en Sayago, Z. *et al.* (2008). “Construcción de la identidad profesional docente en estudiantes universitarios”. *Educere*, vol. 12, núm. 42, julio-septiembre 2008. Consultado el 15 de marzo de 2016. Disponible en <http://www.redalyc.org/pdf/356/35614569016.pdf>

Castells, M. (2003). *La era de la información. El poder de la identidad*. Vol. 2. México: Siglo XXI.

Day, C. y Gu, Q. (2012). *Profesores: vidas nuevas, verdades antiguas. Una influencia decisiva en la vida de los alumnos*. Madrid: Narcea.

Domínguez, X. M. (2010). *Para ser persona*. Madrid: Fundación Emanuel Mounier.

Ducoing, P. y Fortoul, B. (coords.) (2013a). *Procesos de formación volumen I 2002-2011*. Colección Estados del Conocimiento. México: ANUIES/COMIE.

_____ (2013b). *Procesos de formación volumen II 2002-2011*. Colección Estados del Conocimiento. México: ANUIES/COMIE.

Giddens, A. (1995). *Modernidad e identidad del yo*. Consultado el 16 de julio de 2018. Disponible en <https://goo.gl/UJxT8H>

Giménez, G. (2012). *La cultura como identidad y la identidad como cultura. Estudios culturales*. Consultado el 6 de noviembre de 2017. Disponible en <https://goo.gl/UJxT8H>

González, A. M. (2008). *El enfoque centrado en la persona. Aplicaciones a la educación*. México: Trillas.

Hernández, R. *et al.* (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.

Jarauta, B. (2017). “La construcción de la identidad profesional del maestro de primaria durante su formación inicial. El caso de la Universidad de Barcelona”. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, no. 1. Consultado el 5 de noviembre de 2017. Disponible en www.redalyc.org/html/567/56750681006/

Matus, L. (2003). “La construcción de una identidad docente, ¿un desafío para la política educativa?”. *IX Seminario Da Rede Estrado. Políticas Educativas en América Latina: Praxis Docente e Transformação Social*.

Monereo, C. y Pozo, J.I. (2011). “Los heterónimos del docente: identidad, selfs y enseñanza”. *La identidad en Psicología de la Educación: necesidad, utilidad y límites*. Madrid: Narcea.

Pozo, J. I. *et al.* (2006). “La nueva cultura del aprendizaje en la sociedad del conocimiento”. *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó.

Tenti, E. (2006). *El oficio docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Buenos Aires: Fundación OSDE/Siglo XXI Editores Argentina.

Vaillant, D. (2007). “La identidad docente. La importancia del profesorado”. *1er Congreso Internacional “Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado”*, GTD-PREAL-ORT, Barcelona, 5, 6 y 7 de septiembre de 2007. Consultado el 18 de septiembre de 2015. Disponible en <https://goo.gl/EPQMzZ>

Villegas, P. (2000). *El hombre: dinanismos fundamentales*. México: Universidad Iberoamericana.

CAPÍTULO II

PROCESOS TUTORIALES Y FORMACIÓN DE DOCENTES

Cintia Ortiz Blanco
Juan Jesús López Serena

Introducción

La tutoría en la educación superior en el país ha pasado, en casi veinte años, de ser considerada una estrategia deseable a una fundamental para mejorar los procesos formativos del estudiantado y para elevar la calidad del servicio educativo que se les oferta. En el caso de las universidades, desde el año 2001 la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior (ANUIES) ha impulsado la tutoría como estrategia para apoyar la formación de sus estudiantes y evitar problemas académicos como la reprobación, rezago y deserción escolar. Derivado de ello, a la fecha se puede acceder a diversos productos de investigación relacionados con procesos de implementación de modelos tutoriales.

Sin embargo, la proporción de experiencias documentadas que se tienen de parte de las escuelas normales es menor respecto de la vasta experiencia en las universidades. Algunas ponencias e informes de investigación en congresos nacionales empiezan a documentar su génesis, logros y dificultades; esta consideración vuelve relevante la temática del presente capítulo.

Para contribuir a la discusión sobre cómo se ha materializado la estrategia tutorial en las escuelas normales públicas en México, se presentan los resultados de dos investigaciones desarrolladas a nivel licenciatura y posgrado en la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen” (BENV). Las experiencias documentadas se revisan a la luz de aspectos de la política educativa, el ciclo de una

política pública y las iniciativas que el gobierno federal ha promovido respecto a este campo; y a partir de estos referentes es que, finalmente, se plantean algunos retos de la tutoría.

La revisión teórica permite visualizar a la tutoría como una actividad más, simple y aislada de las otras que se desarrollan en las IES (Instituciones de Educación Superior), que debe verse como un elemento importante de las políticas educativas relacionadas con la formación de docentes, y como una estrategia que responda a una visión amplia sobre la centralidad que debe tener el estudiante para las instituciones. Otro aspecto importante es considerar que para que la tutoría alcance la institucionalización debe formar parte de un modelo educativo innovador que se articule con la mejora institucional y las prácticas docentes que ahí se desarrollan. Y, finalmente, que ningún programa tutorial debe diseñarse ni implementarse sin el concurso de todos los participantes, de tal suerte que la tutoría integrada a las políticas educativas permite articular esfuerzos a nivel de macro, meso y micro política.

El impacto de las políticas públicas y educativas asociadas con la tutoría en las instituciones de educación superior es el primer tema que se aborda en este capítulo, bajo la premisa de que una política educativa en su ciclo de vida necesita de la sinergia de varios actores e instancias para alcanzar sus objetivos. La revisión de las iniciativas federales impulsadas de 2001 a la fecha permite al lector identificar la noción de tutoría que se ha promovido en diferentes momentos históricos, los objetivos de la tutoría, el alcance de las iniciativas y las estrategias propuestas para su implementación.

En el segundo apartado se concentran elementos de dos investigaciones desarrolladas en los años 2011 y 2015 en una escuela normal pública, el valor de ambos estudios es que contribuyen a documentar la experiencia acumulada sobre el tema enfatizando logros, pero también identificando áreas de oportunidad; se espera que los resultados aporten elementos para el diseño de programas de acompañamiento al estudiantado en las IES.

Finalmente, los autores plantean algunos retos con relación a la tutoría; la experiencia como docentes y tutores, los resultados de las propias investigaciones, la consulta de otras tantas desarrolladas en escuelas normales y en universidades, además de la revisión de la literatura, han sido fundamentales para la construcción de este apartado final.

Política educativa en el contexto de la tutoría

Una política pública, al igual que ocurre con una política educativa, se genera partiendo de la premisa de que existe una necesidad o problemática de orden público que requiere la intervención de varios organismos e instancias para su atención. Una política pública es, de acuerdo con Aguilar Villanueva (1992; 1996), una acción diseñada con sentido que surge como resultado de una serie de negociaciones que recuperan los intereses y necesidades de los directamente involucrados; por tanto, no debe ser el producto de la espontaneidad ni de decisiones instantáneas y precipitadas en la cúspide del Estado.

El ciclo básico de una política pública, tal y como lo plantea Aguilar Villanueva (2007), incluye cuatro momentos: gestación, diseño, implementación y evaluación, cada uno con acciones diferenciadas (tabla 1). Este mismo ciclo se aplica a los procesos vinculados con la tutoría, en tanto que requieren recuperar las necesidades de los estudiantes, analizarlas y plantear alternativas de atención, involucrar a individuos y grupos para tratarlas, generar procesos de seguimiento, evaluar la pertinencia de las acciones emprendidas en términos de eficacia y eficiencia, para finalmente, replantear las mejoras requeridas.

Toda política pública es una construcción que desde su etapa de gestación debe incluir a los sectores sociales y políticos vinculados a los problemas, las demandas consideradas de interés para el sector y la ponderación de las posibilidades que se tienen para atenderlas. Dada la complejidad del tejido social y las problemáticas que en él se generan, las posturas respecto a cómo atender las necesidades son numerosas;

ello hace necesario pensar cuidadosamente el diseño de las políticas, las cuales deben atender a criterios de calidad, esto es, considerando tanto sus metas a mediano y largo plazo, beneficios y efectividad, como sus costos y consecuencias. Cualquier tipo de omisión o desatención respecto de la incorporación de las voces de los actores vinculados a una política, puede generar que las acciones promovidas destinen todo el esfuerzo al fracaso y al desgaste de las relaciones de cooperación basadas en la credibilidad y confianza entre los participantes en el proceso.

Una política educativa, en palabras de Imen (2004), se define como el conjunto de acciones que ejerce el Estado en relación con las prácticas educativas que atraviesan la totalidad social, son acciones que no solo crean marcos legales y directrices de actuación sino que también suponen la expansión de ideas, pretensiones y valores. Una política educativa, al fijar determinadas preocupaciones que se incorporan a la agenda nacional en el ramo y que orientan un lenguaje, establece además de un programa político, uno ideológico en el que todos los vinculados con la educación se vean envueltos (Contreras, 1997).

Tabla 1. Ciclo de vida de una política pública

FASES Y DESCRIPTORES DE UNA POLÍTICA PÚBLICA	
Gestación	Valoración de la seriedad del problema, de la dinámica de las fuerzas sociales y políticas e inclusión en la agenda de gobierno.
Diseño	Análisis del problema, definición de hipótesis con objetivos y metas, selección de una solución y planificación organizativa y de recursos.
Implementación	Participación de diferentes agencias y actores, transformación de las demandas y recursos en un clima de participación y colaboración con control de gestión.
Evaluación	Evaluación del alcance de objetivos y metas, análisis respecto a su eficacia y eficiencia, y valoración de los efectos de su implementación.

Fuente: Aguilar Villanueva (2007). Elaboración propia.

A casi dos décadas de la incorporación del tema de la tutoría en la agenda de la política educativa nacional, se han implementado diversas iniciativas y programas que han enarbolado, en documentos al menos, la necesidad de asegurar la calidad educativa en el nivel de educación superior sin que, lamentablemente, en todos los casos se hayan apegado a los principios básicos del desarrollo de una política pública.

En 1998 la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) publicó la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI, en ella planteó la necesidad de que los gobiernos generen políticas al interior de sus IES tendientes a asegurar la calidad educativa y la existencia de programas en apoyo a los estudiantes (UNESCO, 1998). Derivado de lo cual, la ANUIES presentó en 2001 un planteamiento respecto a la orientación que deberían tener los programas tutoriales en el ámbito de las universidades, mismos que se centrarían en la atención a la formación de los estudiantes mediante programas integrales –destacando los de tutoría– que abarcarían desde el momento previo al ingreso al nivel superior hasta después del egreso, con lo que se garantiza su permanencia, desarrollo pleno y desempeño profesional. El planteamiento de ANUIES resulta particularmente trascendental, pues muchas de las iniciativas posteriores en México, como es el caso de lo planteado para las escuelas normales en los recientes programas de estudio (DOF 2012; 2018), recuperan esta propuesta de ANUIES.

En ese mismo año, la Secretaría de Educación Pública (SEP), a través del Programa para el Desarrollo Profesional Docente para el tipo Superior (PRODEP, 2001), estableció el Perfil Deseable del Docente para la Educación Superior, que considera el desarrollo equilibrado de actividades de docencia, generación o aplicación innovadora de conocimiento, tutoría, divulgación y gestión académica. Con esta iniciativa, el docente de este nivel educativo, además de la docencia, desarrolla investigación, tutoría y divulgación.

Con relación a la tutoría, el gobierno federal promovió el Programa Nacional de Educación (PRONAE) 2001-2006 (SEP, 2001) donde se plantea como prioridad en el nivel superior brindar atención individual

y de grupo para los estudiantes mediante programas de tutoría ofertados por las propias instituciones públicas para responder con oportunidad y niveles crecientes de calidad a las demandas del desarrollo nacional y de la formación de los futuros profesionales. El programa establece líneas generales de acción, sin definir claramente los ámbitos de participación y responsabilidad de las instancias garantes de operar el PRONAE.

Otra arista de la política educativa, vinculada con la tutoría, se dio con el Programa Nacional de Becas para la Educación Superior (PRONABES, 2002) –ahora llamada Becas de Manutención–, con el que se apoya a estudiantes en situación económica adversa para que desarrollen su proyecto educativo en el nivel superior en instituciones públicas; para participar en ese programa, un requisito es que el becario tenga un tutor asignado por la autoridad educativa de su IES.

En el plano operativo, la implementación de Programas Institucionales de Tutoría (PIT) para el nivel superior en el país se ha dado desde 2001, sin embargo, tanto en las universidades como en las escuelas normales su desarrollo ha ocurrido de manera desigual, derivado de las muy variadas condiciones laborales y contractuales de la planta docente y de las posibilidades físicas y financieras de cada institución, además de las orientaciones de los PIT y los resultados que estos han tenido.

Durante el sexenio presidencial de Calderón Hinojosa, 2006 a 2012, como parte del Programa Sectorial 2007-2012 (SEP, 2007), se planteó nuevamente la necesidad de operar programas de apoyo y atención diferenciada a los estudiantes. Su propósito fue favorecer su formación integral y garantizar su permanencia, egreso y titulación oportuna, a través de programas de tutoría y de acompañamiento académico a lo largo de su trayectoria escolar en una IES para mejorar, con oportunidad, su rendimiento académico y competencia profesional.

Esta misma orientación de tutoría se advierte en el documento generado en la Conferencia Regional de Educación Superior (CRES, 2008), el cual plantea que al impulsar innovaciones en los procesos educativos y de apoyo al estudiantado, como el acompañamiento

académico, se propicia la permanencia, se disminuye la deserción, se mejora el desempeño y se minimizan las brechas en la formación.

Recientemente, la SEP, como parte de los programas de formación de docentes en las escuelas normales, específicamente en los Planes de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria y Educación Preescolar de 2012 y 2018 (DOF 2012; 2018), plantea explícitamente la incorporación de la tutoría como un apoyo al proceso formativo del estudiante; en los documentos se define a la tutoría como un proceso de acompañamiento durante la formación profesional, que se concreta en la atención personalizada de manera individual o a un grupo reducido de estudiantes, por parte de académicos competentes y formados para esta función, bajo lo propuesto por la ANUIES (2001). En ambos planes de estudio solo se indican líneas generales de acción y se delega a cada IES la responsabilidad de la implementación y evaluación con recursos humanos, materiales y financieros propios.

Un problema común a varios programas e iniciativas federales es que no atienden al ciclo básico de una política pública o educativa. Es decir, que como parte del diseño, aspectos de la planificación organizativa de recursos materiales y financieros no se definen con claridad y en muy pocas veces estos fluyen hacia las IES para que operen adecuadamente las iniciativas federales.

Con respecto a la fase de la evaluación, poco seguimiento e informes se han divulgado como antecedente para la presentación de nuevos programas y no siempre se parte de la valoración de los efectos de su implementación. Específicamente en el caso de los programas tutoriales en las IES del país, la falta de procesos permanentes de evaluación como punto de partida para el rediseño de iniciativas, genera falta de claridad sobre el ámbito de participación de la autoridad federal y estatal en el diseño e implementación. Muchas de las experiencias documentadas en las escuelas normales sobre este tipo de programas evidencian las dificultades que se tienen en su operación.

Es preciso mencionar también que en algunas IES el ciclo de las políticas educativas asociadas con la tutoría se ha convertido, con el

paso de los años y el impulso sostenido de algunos actores involucrados, en un proceso con resultados mixtos, y en el mejor de los casos con avances hacia la institucionalización. Pese a ello, prevalecen en muchas IES, escuelas normales y universidades del país, prácticas tutoriales que no permiten el alcance de sus objetivos.

Experiencias de investigación sobre la tutoría en las escuelas normales

La experiencia acumulada en las escuelas normales sobre procesos tutoriales aumenta gradualmente y eso se hace evidente en la producción académica que se genera y divulga en encuentros regionales y congresos nacionales e internacionales. A continuación, se presentan dos estudios efectuados en la BENV en 2011 y 2015 a nivel de licenciatura y posgrado respectivamente, que ayudan a comprender las estrategias tutoriales desarrolladas, los avances, dificultades y retos que aún se tienen.

Programa Institucional de Tutoría en licenciatura

El PIT de la BENV inició en 2009 atendiendo a jóvenes de las cinco licenciaturas que se ofertan en la institución –Educación Preescolar, Primaria, Secundaria con Especialidad en Telesecundaria, Física y Especial–; en sus documentos normativos se visualiza a la tutoría como una estrategia formativa destinada a orientar y a asesorar al estudiante, mediante un acompañamiento académico que da atención personalizada a lo largo de la trayectoria escolar (Córdova, 2009). En la Guía para la Función Tutorial se establecen las tareas del tutor académico, entre las que destacan: el apoyo al estudiante en su proceso de adaptación al nivel superior; la elaboración de un diagnóstico de necesidades del normalista; el diseño, junto con el tutorado, de un Plan de Acción Tutorial (PAT) semestral; y el apoyo a estudiantes en riesgo académico mediante la canalización de casos que lo requirieran.

El PIT establecía también una serie de criterios para dar por concluido el apoyo tutorial, los cuales en la implementación se iban ajustando con el propósito de responder a las necesidades de los estudiantes. Los lineamientos vigentes en 2011 establecen que si el estudiante se mantiene como alumno regular, conserva un promedio mínimo de 8.0, no tiene problemas académicos, logra su integración grupal e institucional y cumple con lo definido en su PAT, está en posibilidad de continuar su proceso formativo sin apoyo tutorial, previo acuerdo entre tutor y tutorado.

El contexto institucional durante los ciclos escolares 2008-2009 y 2009-2010 se caracterizó por un aumento en el número de estudiantes que enfrentaron problemas académicos –reprobación, rezago y deserción escolar– y el objetivo de la investigación desarrollada fue conocer el impacto que el apoyo tutorial tiene en la formación de los normalistas. En ese tiempo en la BENV existió un PIT pero con poca evidencia documentada sobre sus resultados en función del apoyo brindado a la población estudiantil en lo general, y en particular, a aquellos en riesgo académico.

Las opiniones que prevalecían entre muchos docentes en la institución vinculan la tutoría con una solución a los problemas académicos de un porcentaje de la población estudiantil, bajo el argumento de que una de las aspiraciones de los procesos tutoriales es abatir los índices de reprobación y rezago escolar, disminuir las tasas de deserción y mejorar la eficiencia terminal.

Desde la mirada de los referentes teóricos, la reprobación, junto con el bajo rendimiento, rezago y deserción, integran lo que varios autores denominan *fracaso escolar* (Correia, 2003), y se caracteriza porque el estudiante no consigue los objetivos correspondientes al nivel académico que cursa, desaprovechando así sus recursos intelectuales (Parra y García, 2005).

Si consideramos las razones que inciden en el fracaso escolar, existen entre los especialistas posturas diversas; hay quienes depositan toda la responsabilidad en los alumnos al afirmar que las causas obedecen

a factores intelectuales, motivacionales o de falta de esfuerzo (IMIFAP, 2005); a problemas de integración al ambiente académico (Flannery *et al.*, 1976); a la falta de autonomía (Kagitcibasi, 2005; Deci y Ryan, 2000) o de empoderamiento (Alsop y Heinsohn, 2005; UNDP, 2005; Banco Mundial, 2006).

Otros autores consideran tanto al estudiante como al entorno social y escolar, con teorías como la de las “dotes” individuales, la del “hándicap” sociocultural y la socio-institucional (Benavente, 1988; Correia, 2003). La teoría de las “dotes” individuales está ligada a la idea de que la inteligencia es una capacidad natural innata, heredada y determinante para el nivel de aprovechamiento que un individuo puede alcanzar. Mientras que las teorías del “hándicap” sociocultural y socio-institucional, desarrolladas a partir de los años sesenta y setenta, consideran que el desempeño escolar de un niño o joven tiene una relación estrecha con su contexto familiar, histórico y cultural. Finalmente, se ubican estudios que identifican lo que denominan como *causas múltiples*, y en las que involucran tanto las características de los alumnos como las de los profesores, las metodologías de enseñanza, los contenidos curriculares, los factores institucionales y las consideraciones gubernamentales (Nunes, 2006).

Con esos antecedentes, se desarrolló una investigación que recuperó las voces de los propios actores (estudiantes y tutores) para analizar el programa institucional de tutoría a nivel licenciatura en la BENV, documentando prácticas pedagógicas de los tutores, del proceso desarrollado y las problemáticas que, con mayor frecuencia, aquejaban a los normalistas.

Las preguntas de investigación que orientaron el trabajo fueron “¿Qué características tiene el apoyo tutorial que se brinda en la BENV a nivel licenciatura?” y “¿Cuál es la percepción de los estudiantes y tutores respecto del programa tutorial que se desarrolla en las cinco licenciaturas de la BENV?”. Los propósitos de investigación fueron caracterizar el apoyo que se brinda a los estudiantes en la BENV e

identificar la percepción de los estudiantes y de los tutores respecto del programa tutorial que se desarrolla en las cinco licenciaturas de la BENV.

La metodología propuesta corresponde a un estudio cualitativo, pues busca analizar casos concretos en su particularidad temporal y local, para lo cual recupera las expresiones y opiniones de las personas en su contexto inmediato; con este tipo de estudios la pretensión es comprender las perspectivas de las personas (Flick, 2004). La investigación tiene además un carácter exploratorio, pues representa un primer acercamiento al fenómeno objeto de estudio (Álvarez-Gayou, 2003).

Las técnicas empleadas fueron la entrevista y la encuesta, pues con ambas se busca entender el mundo desde la perspectiva de los actores y de la interpretación que hacen de las situaciones que viven (Kvale, 1996). Se consideró la entrevista semiestructurada, pues incluye tanto preguntas diseñadas con antelación como preguntas espontáneas que surjan durante su aplicación, lo que permite profundizar en las características específicas de informante, y da mayor libertad y flexibilidad al proceso de obtención de información (Álvarez-Gayou, 2003).

En correspondencia con las técnicas seleccionadas, los instrumentos utilizados fueron el guion de entrevista para estudiantes y tutores y el cuestionario. El guion de entrevista posibilitó el acopio de datos sobre los factores que inciden en los problemas académicos de un porcentaje de estudiantes en la BENV y la función tutorial que se realiza en apoyo a la formación de esos estudiantes en riesgo académico; para el diseño de los cuestionarios se redactaron preguntas abiertas, directamente relacionadas con los características de la tutoría en licenciatura. Los dos instrumentos se diseñaron y pilotearon previo a su aplicación.

Para el análisis de los resultados se efectuó un tratamiento estadístico de datos y se realizó una triangulación metodológica como herramienta para valorar la validez de los resultados obtenidos. El tipo de triangulación aplicada fue la de datos, porque recuperó información de diversas fuentes (Muccielli, 1996).

La primera fase del estudio implicó la consulta del kárdex y expedientes de 301 estudiantes con dificultades académicas—reprobación, rezago, deserción— de las cinco licenciaturas. Posteriormente se invitó a responder un cuestionario por vía electrónica, 116 jóvenes participaron en la segunda fase del estudio. La última fase de la recolección de información fue la entrevista a los 35 tutores académicos de los 116 casos.

El criterio de selección para los estudiantes fue haber presentado en algún semestre alguno de los problemas académicos motivo de estudio, de ahí que los informantes clave fueron normalistas de primero a octavo semestre; con relación a los tutores, el criterio de selección fue haber acompañado a algunos de los estudiantes previamente seleccionados.

En el estudio se recuperaron dos perspectivas, la que deposita la responsabilidad exclusivamente en los alumnos y la que centra su mirada en las prácticas docentes y de gestión. El análisis de estos referentes conceptuales resultó fundamental para comprender el desarrollo del programa de tutoría de la BENV, pues dependiendo de la orientación del mismo es que se atribuyen funciones y ámbitos de participación a estudiantes, tutores y gestores educativos.

Los hallazgos del estudio se agrupan en seis aspectos: problemáticas del estudiante en el nivel superior, apoyo del tutor académico, criterios para la conclusión del apoyo tutorial, fortalezas y logros del PIT y las problemáticas tutoriales prevaletentes. Parte de los hallazgos se muestran a continuación:

a) Problemáticas del estudiante en el nivel superior

El perfil de egreso de los programas de estudio del nivel de educación media superior indica que al finalizar este nivel un alumno ha avanzado considerablemente en el desarrollo de sus hábitos de estudio y competencias genéricas como la búsqueda, manejo y transmisión de información proveniente de diversas fuentes, capacidad para aprender por iniciativa e interés, desarrollo de habilidades asociadas con el trabajo

colaborativo, la capacidad para comunicar y expresar claramente sus ideas en forma oral y escrita. Si bien estas competencias se consolidan en el nivel superior, el hecho de que un estudiante de educación media superior las desarrolle le permite ingresar sin mayores dificultades.

Al revisar los informes que los tutores emitieron respecto a la fase diagnóstica de la situación del tutorado asignado, se identificó que las mayores problemáticas detectadas en los normalistas de primer año de las cinco licenciaturas se relacionaban con la falta de hábitos de estudio, lo cual deriva en incumplimiento de asignaciones escolares –tareas y trabajos– con 31%; problemas para la organización del tiempo de estudio, 30%; dificultades en su expresión oral, 24%; participación en clase con 24% y el restante 15% aludía a dificultades para adaptarse a las exigencias del nivel superior. Estos datos se confirmaron en las entrevistas donde los tutores mencionaron que la poca organización del tiempo dedicado al estudio y el limitado desarrollo de algunas competencias genéricas representaban un serio obstáculo para muchos estudiantes, quienes presentaron problemas académicos durante su trayectoria escolar.

b) Apoyo del tutor académico

Producto de la triangulación entre las encuestas y las entrevistas, se conoció que las tareas que con mayor frecuencia realiza la mayoría de los tutores con sus estudiantes se relacionan con procesos escolares, incluyendo el trabajo con estrategias para la lectura, redacción de textos académicos, expresión oral, hábitos de estudio, organización del tiempo personal y académico y apoyo en contenidos específicos. Este tipo de apoyo se asocia con la tutoría centrada en las dimensiones académica o intelectual y profesional o de formación más amplia. A este tipo de tutoría también se le denomina *tutoría estratégica* (Hock, Pulvers, Deshler y Schumaker, 2001) porque se enseña a los estudiantes estrategias para aprender a aprender en el marco de su trayectoria académica.

En menor medida, tanto estudiantes como tutores, mencionaron la orientación en temas personales, apoyo con problemas de autoestima y cuestiones emocionales, que obedecen a una tutoría llamada *clínica o psicológica*, donde se enfatiza la dimensión personal-afectiva.

c) Criterios para la conclusión del apoyo tutorial

Pese a que el PIT 2011 en su documento rector establecía que el acompañamiento se ofrecería a lo largo de la trayectoria escolar, operativamente este se ofrecía, tal y como lo manifestaron tanto estudiantes como tutores, solo en los primeros cuatro semestres, debido en parte a la limitada cantidad de docentes que participan en el mismo. Desde el primer semestre a cada estudiante se le asigna un tutor, y a medida que avanza en su formación profesional y alcanza los objetivos que él mismo se plantea en su Plan de Acción Tutorial (PAT), el estudiante valora con su tutor la pertinencia de seguir trabajando juntos o de dar por concluido el apoyo.

Al triangular información sobre este apartado fue posible saber que 15% de los estudiantes recibieron acompañamiento tutorial solo en el primer semestre, 57% hasta el segundo semestre, 19% hasta el tercer semestre y únicamente 9% de los jóvenes de las cinco licenciaturas trabajaron con su tutor hasta el cuarto semestre de sus estudios. Ninguno de los 301 alumnos seleccionados para el estudio recibió un apoyo tutorial a lo largo de toda su formación.

Otros datos relevantes que se recuperaron se relacionan con el hecho de que no todos los estudiantes matriculados participaban en el PIT pese a que se les asignaba un tutor. Si se considera a los jóvenes que recibieron apoyo tutorial, los criterios que más aplicaron los tutores para concluir tal acompañamiento fueron: el no presentar problemas académicos y no estar en riesgo de deserción (33%), mantenerse como alumno regular (29%), tener un buen promedio –sin especificar en todos los casos el promedio mínimo considerado como bueno– (27%) y haber

cumplido con los objetivos planteados en el PAT (6%); sobre el restante 5% no fue posible tener datos concretos.

Pese a que los documentos normativos indican un conjunto de criterios para tal efecto, en la práctica cada tutor junto con su tutorado, priorizaban unos sobre otros.

d) Fortalezas y logros del PIT

Los tutores destacaron en las entrevistas que el poder combinar la función tutorial con la docencia en los grupos donde se encuentran sus tutorados les permitió observar su desempeño académico y, a partir de ello, proponer actividades complementarias; la asistencia a los colegiados docentes de grado o de grupo para conocer el punto de vista de otros maestros sobre sus tutorados, y el acercamiento con algunos profesores en específico para dar seguimiento a aquellos casos que así lo requirieran, también fueron oportunidades valiosas para desarrollar su función.

Otras fortalezas mencionadas por estudiantes y tutores fueron las estrategias empleadas para el seguimiento y la evaluación –guías de autoevaluación y coevaluación para estudiantes y tutores– promovidas por la coordinación del PIT al final de cada semestre, como un mecanismo que enriquece el programa. Los participantes las consideran valiosas para ponderar la pertinencia de las acciones emprendidas y como mecanismo para el rediseño y ajuste de procesos.

Un hallazgo más fue el nivel de participación de muchos tutores quienes sí asistieron a reuniones convocadas, mantuvieron comunicación constante con sus tutorados y los gestores del PIT, lo que mostró su nivel de compromiso.

e) Problemáticas tutoriales prevalecientes.

Como parte de las dificultades que el PIT de licenciatura presentó al momento del estudio, se identificaron aspectos relacionados con

factores intelectuales, motivacionales o de falta de esfuerzo de los estudiantes (IMIFAP, 2005), pero también con factores institucionales y consideraciones gubernamentales (Nunes, 2006).

De los datos analizados sobresalió el tema del bajo porcentaje de docentes que aún participaban en el programa en relación con el total de maestros que integran la planta docente de la BENV. En opinión de los gestores del PIT y algunos tutores, ese problema no permite ofrecer el apoyo tutorial a los cerca de 1350 estudiantes de las cinco licenciaturas durante toda su formación inicial, lo que provoca que los tutores paulatinamente dejaran de atender a sus tutorados para estar en condiciones de brindar el acompañamiento a las nuevas generaciones que ingresan a la institución, razón por la cual no siempre se apegaban a todos los criterios para dar por concluido el apoyo tutorial, tal y como se indicaba en los documentos rectores del PIT.

Otras problemáticas se relacionan con los alumnos identificados en situación de riesgo por sus tutores y a los cuales solo apoyaban hasta el cuarto semestre; respecto de las encuestas que la coordinación del PIT aplica cada semestre a estudiantes y tutores, los actores cuestionados opinaron que era necesario socializar sus resultados para que todos los involucrados –alumnos, tutores, gestores del programa y autoridades– establecieran un plan de mejora que elevara la calidad del servicio en lo general, y muy particularmente, el que se oferta a los estudiantes en situación de riesgo académico. Esta situación refleja la necesidad de evaluar el impacto del PIT como micro política educativa.

En los resultados destacó también la necesidad de establecer mecanismos eficaces de comunicación entre todas las áreas de la institución que brindan apoyo a los estudiantes –Dirección, Secretaría a través del área de control escolar, las coordinaciones de licenciatura, PIT, Servicios escolares, Servicio médico, Promotoría deportiva–. Dicha articulación permite compartir información, tomar decisiones conjuntas y atender oportunamente a todos los normalistas, y no solo a los que presentan problemas académicos.

Sobre el impacto de la tutoría en la formación del estudiantado, se identificó que varios tutores no tenían certeza sobre los beneficios reales que su labor tiene en el desempeño académico de sus tutorados; y respecto a los estudiantes, destacaron casos de quienes no tuvieron comunicación alguna con su tutor; los que asistieron a las reuniones, pero que ni se involucraban ni asumían compromisos de trabajo; los que no cumplían con los objetivos de su PAT o bien, en quienes no se observaron avances en el desarrollo de sus competencias. Situaciones todas relacionadas con los factores motivacionales o de falta de esfuerzo (IMIFAP, 2005).

Conclusiones

Los resultados obtenidos permitieron confirmar que los problemas académicos que viven varios estudiantes en la institución se asocian con las teorías socio-institucional (Benavente, 1988; Correia, 2003) y la de causas múltiples (Nunes, 2006), pues involucran tanto las características de los alumnos como las de los tutores, los contenidos curriculares y los factores institucionales asociados con las características del programa institucional de tutoría.

El estudio efectuado permitió responder a las preguntas de investigación y a los propósitos al lograr caracterizar el programa de tutoría de la BENV a nivel licenciatura e identificar las opiniones de estudiantes y tutores sobre la forma en que desde la tutoría se acompaña al normalista, el papel de tutor, las fortalezas y dificultades del PIT.

Los resultados del estudio se presentaron ante las autoridades de la BENV en el marco de una sesión de Consejo Técnico y a la comunidad académica en una Junta Académica, y adicionalmente se planteó una serie de recomendaciones para fortalecer el Programa Institucional de Tutoría en licenciatura:

- Revisar las políticas institucionales con el propósito de dar a la tutoría la importancia que tiene para la formación profesional de los futuros maestros de educación básica.

- Delinear mecanismos que garanticen la integración de un mayor número de docentes en funciones tutoriales.
- Garantizar al alumnado un acompañamiento académico durante su trayecto escolar en la institución.
- Diseñar un sistema de manejo de datos que permita el flujo de información entre áreas y actores que facilite la atención, toma de decisiones, seguimiento y evaluación de procesos.
- Sistematizar los instrumentos para el diagnóstico y seguimiento respecto al trabajo que se espera realice el tutor con cada estudiante, simplificando los procesos administrativos y priorizando el aspecto pedagógico de su labor.
- Seguir promoviendo la realización de estudios en el área que den cuenta en forma amplia y profunda sobre el trabajo tutorial y el impacto que este tiene en el desempeño académico del estudiantado.

Los programas tutoriales representan un apoyo a la formación del futuro docente, por ello deben mantener un enfoque académico y garantizar una estrecha vinculación con otros programas de mejora ofertados por la autoridad federal y cada IES en particular. A nivel de macro política, las autoridades educativas federales, las estatales y las IES deben coordinar esfuerzos y compartir responsabilidades en todas las fases del ciclo de una política pública para que efectivamente la tutoría pueda responder a su propósito: apoyar la formación de los estudiantes. Programas federales como Becas de Manutención o PRODEP deben consolidarse en la fase de evaluación, garantizando eficacia y alcance de metas y objetivos además de aportar insumos para el rediseño y mejora continua.

A nivel de micro política educativa, la tutoría promovida en cada IES no debe únicamente orientarse a tareas remediales como evitar que algunos estudiantes identificados en riesgo académico reprueben, se rezaguen o deserten, sino promover el desarrollo de competencias

genéricas y profesionales en todo el estudiantado desarrollando sus competencias con un enfoque más integral.

La tutoría en posgrado

En la BENV a partir de 2011 se crea la Unidad de Estudios de Posgrado (UEP) cuya misión es fungir como un centro de desarrollo profesional y superación académica del magisterio de educación básica. Con la apertura de los programas de posgrado en la BENV, en el área de Tutoría y Titulación de la UEP se diseñó un PIT para ese nivel, que apoyara la formación académica del estudiantado.

La orientación que se dio a la tutoría en posgrado recuperó los resultados de un estudio antecedente realizado sobre la tutoría en licenciatura (Ortiz, 2011), en el cual se identificaron algunas prácticas exitosas que incluyen el desarrollo de la docencia y la tutoría como funciones inherentes del formador de maestros; la comunicación entre el tutor de trayectoria y tutor de asignatura para valorar el desempeño de los estudiantes y la orientación académica identificada en los documentos normativos del PIT.

También se detectaron problemáticas, tales como dificultades operativas para atender a todos los estudiantes a lo largo de su formación inicial; poca participación de la planta docente en el programa de tutoría; atención centrada solo en estudiantes que presentaban problemas académicos; falta de un sistema de información eficiente que facilitase la comunicación entre áreas y actores relacionados con el apoyo a los estudiantes, además de la necesidad de ofrecer espacios de formación para los tutores.

Con esa referencia se diseñó en el año 2012 un PIT para posgrado. El reto fue desarrollarlo con una orientación integral que respondiera a las necesidades de formación que manifestaba los estudiantes durante sus estudios; que no solo centrara la atención y seguimiento de casos que presentan problemas de reprobación, rezago o deserción, sino que generara espacios y formas de trabajo para desarrollar las competencias

de todo el alumnado; que promoviera la divulgación de productos de aprendizaje producidos en el marco de las experiencias formativas de los diferentes programas de posgrado y de los proyectos de intervención educativa desarrollados. Con respecto a los tutores, con el PIT para posgrado se aspiraba a generar espacios de formación y socialización a partir de las percepciones y experiencias derivadas del ejercicio tutorial, con miras a enriquecer su visión de la docencia y la propia tutoría.

El objetivo de la investigación fue conocer la percepción de los estudiantes de posgrado sobre el proceso tutorial y su impacto en la formación. Las preguntas de investigación fueron: “¿Qué opinión tienen los estudiantes de posgrado de la orientación general que tiene el programa de tutoría?” y “¿De qué manera los alumnos de maestría consideran que el programa de tutoría apoya su formación?”.

El estudio fue de tipo exploratorio y descriptivo, dado que la pretensión fue tener una visión general, una aproximación respecto de la realidad objeto de investigación, además de describir situaciones y eventos específicos (Álvarez-Gayou, 2003); es decir, documentar cómo se desarrollaba el proceso tutorial en el marco de un programa de posgrado en particular.

La temporalidad consideró el lapso de los dos años de estudio de la maestría. La técnica de investigación fue la encuesta estandarizada, pues permite reunir datos en forma individual en un grupo de sujetos, para lo que se emplean las mismas preguntas y en una misma situación social (Díaz de Rada, 2001). El instrumento empleado fue el cuestionario, y se manejaron de dos tipos en función del medio empleado para su aplicación y del tipo de preguntas –impreso y electrónico, de opción múltiple y de preguntas abiertas–. Así, la versión impresa del instrumento incluyó preguntas abiertas y la versión electrónica de opción múltiple y abiertas. Los temas considerados en ambas modalidades de cuestionario incluyeron expectativas respecto a la tutoría, características del programa tutorial en desarrollo, el acompañamiento recibido por el(la) tutor(a) y el papel del propio estudiante en el proceso.

Los participantes de la investigación fueron los estudiantes del primer posgrado que se ofreció en la UEP, la generación 2013-2015 de la maestría en Competencias Profesionales para la Educación Física. El grupo lo integraron once educadores físicos egresados de una escuela normal, 91% de ellos de la BENV y el resto de otras normales del estado.

El estudio recuperó información de dos cuestionarios, la versión impresa con preguntas abiertas se aplicó al inicio de los estudios y las preguntas recuperaron información acerca de las expectativas de los estudiantes respecto al PIT; y el segundo cuestionario (electrónico) se aplicó a lo largo de los dos años que duró la maestría, cada estudiante accedía al instrumento después de que en el Sistema de Tutoría y Asesoría para la Titulación (STAT) se registraba una sesión de tutoría presencial o virtual. En total se analizaron 11 cuestionarios impresos y 78 cuestionarios respondidos por medios electrónicos; posteriormente los resultados obtenidos se triangularon.

La información mostró que la experiencia que los estudiantes de maestría tenían sobre la tutoría previo a su ingreso al posgrado era muy variada; en algunos casos no habían recibido un apoyo de ese tipo en la licenciatura dado que en ese momento no operaba programa alguno, y en otros la orientación del programa resultó no centrarse en aspectos académicos o bien se limitaba a brindar cierto apoyo únicamente a estudiantes en situación de riesgo.

Respecto a los tutores, se documentó que el grupo estaba integrado por seis docentes que laboraban en la propia BENV, dos de ellos no contaban con experiencia en programas de tutoría, mientras que los otros cuatro sí habían participado previamente en alguno de los PIT que se habían impulsado en la institución a nivel licenciatura. Si se toma en cuenta el total de estudiantes cursando la maestría, los tutores trabajaron con uno o dos estudiantes máximo, ofreciendo un acompañamiento a lo largo de sus estudios.

Al preguntar a los tutores sobre sus concepciones respecto a la tutoría, sobresalieron las opiniones de quienes la concebían como un acompañamiento y un espacio de comunicación, 67% de las respuestas;

12% más la visualizaron como una oportunidad para trabajar en colaboración y 21% para ofrecer estrategias que ayuden al normalista a mejorar sus competencias profesionales y académicas. Los 11 estudiantes de posgrado reconocieron la valía del papel del tutor como de guía, apoyo, facilitador; y respecto a su propia actuación, fueron conscientes al aceptar que es crucial para que los propósitos del programa se alcancen y su desarrollo profesional se dé.

Con relación a las encuestas electrónicas, el instrumento recuperó información de tres rubros: el proceso tutorial, el tipo de apoyo recibido y la participación de los propios estudiantes en el proceso, mismos que se detallan a continuación:

Respecto del primer rubro, el proceso tutorial, se consideraron tres indicadores con el propósito de valorar si, desde la perspectiva de los propios estudiantes, el programa diseñado apoyaba su formación integral y profesional. El primer indicador valoraba si la tutoría partía efectivamente de la identificación de las fortalezas, debilidades y necesidades del estudiante; el segundo se vinculó con el desarrollo de sus competencias genéricas y específicas y, el último indicador, tuvo relación con el nivel de participación de tutor y tutorado.

El segundo rubro, que corresponde al tipo de apoyo tutorial recibido, consideró como indicadores: si el apoyo tutorial promueve la reflexión en el estudiante sobre su proceso de formación; si se brindan orientaciones en apoyo al campo de conocimiento de interés para el estudiante; si impera una buena comunicación, un clima de confianza y empatía entre tutor y tutorado; y por último, si las decisiones que se toman para el diseño de los planes de acción tutorial (PAT) eran producto de la participación activa del propio estudiante.

Finalmente, como tercer rubro, se indagó si los tutorados mantienen un diálogo constante con su tutor comentando oportunamente avances o dudas en cuestiones académicas y operativas del posgrado; si asumen las metas, tareas y compromisos plasmados en cada sesión de tutoría y en su PAT como un proceso que les enriqueciera en lo profesional, y

si se veían a sí mismos como el actor principal respecto de la toma de decisiones sobre la orientación que toma su proceso de tutoría.

De los resultados obtenidos sobre los tres rubros, destacó el hecho de que el nivel de satisfacción general del alumnado fue bueno; los estudiantes reconocieron que a lo largo de toda la maestría efectivamente se les había ofrecido un acompañamiento y que este respondía a la orientación que se buscaba desde su inicio. Destacaron opiniones que consideran provechosas las sesiones tutoriales para el desarrollo de sus estudios en lo general, y del proyecto de intervención docente diseñado en el posgrado en específico, pues recibieron sugerencias valiosas para modificar lo que era necesario, y con ello, mejorar su práctica docente. Otros, en cambio, manifestaron que se les complicó mucho participar más en el PIT debido a sus horarios laborales o bien compaginar sus tiempos con los del tutor asignado.

En términos generales, los resultados del estudio evidenciaron que el programa de tutoría para posgrado que se desarrolló con esa generación se caracterizó por:

- Mantener una orientación integral.
- Garantizar el apoyo a todos los tutorados a lo largo de sus estudios.
- Estar estrechamente relacionados con las áreas de Desarrollo curricular e Investigación para generar espacios de socialización de avances de los proyectos de intervención del estudiantado con docentes de la planta académica y especialistas externos invitados.
- Gestionar oportunidades para el diálogo entre los tutores de trayectoria y los de asignatura.
- Promover la participación de diferentes actores en el proceso: estudiantes, tutores, planta docente, responsables de las áreas del posgrado, además de especialistas nacionales y extranjeros.
- Aprovechar las TIC para realizar el seguimiento del proceso tutorial mediante el diseño ex profeso de un sistema de tutoría.

- Vincular la tutoría con la titulación para aprovechar el conocimiento que el tutor ya tenía de la trayectoria académica del estudiante y de su proyecto de intervención.
- Generar espacios para la formación de los tutores donde se intercambien experiencias y visiones sobre el proceso.

También se identificaron aspectos que podrían ayudar a consolidar el PIT en posgrado:

- Plantear estrategias institucionales ante la saturación de actividades de los tutores que no siempre les permite asistir a las sesiones previstas en el programa.
- Generar más espacios para que el grupo de tutores se consolide y se promueva entre ellos el uso de un sistema de tutoría, aprovechando el uso de las TIC y como un medio para documentar el seguimiento ofrecido al alumnado.
- Promover más espacios colegiados entre tutores y docentes de posgrado responsables de la impartición de los talleres para el diseño, aplicación y evaluación de proyectos de intervención, para coordinar acciones en apoyo a la formación de los estudiantes.
- Impulsar, desde la tutoría, la divulgación conjunta entre estudiantes y tutores de producciones generadas en el marco del posgrado, ya sean ponencias y posters en congresos o artículos en revistas arbitradas.
- Mantener la asignación inicial de tutores para brindar el adecuado seguimiento y trabajar, desde la tutoría, para elevar el índice de eficiencia terminal.

Conclusiones

Una parte fundamental de los resultados alcanzados con el programa de tutoría en posgrado ha sido la recuperación de datos derivados de una investigación previa sobre el tema y, particularmente, sobre la forma en que se ha promovido el proceso de acompañamiento para los estudiantes de licenciatura en la BENV. El diseño de lo que ahora se tiene en posgrado, por tanto, no ha sido fortuito, sino el resultado del análisis del ciclo completo del proceso tutorial en licenciatura, lo cual otorga solidez a lo desarrollado pues recupera las buenas prácticas institucionales, atendiendo a la fase de la evaluación de una política pública para el rediseño de iniciativas.

La articulación de la tutoría con la docencia es imprescindible para potenciar el capital cultural y profesional de los estudiantes en posgrado. Al privilegiar los acercamientos entre estudiantes, docentes, tutores y gestores se garantiza la centralidad que deben tener los alumnos con sus necesidades, intereses y aspiraciones profesionales particulares. La visualización de la tutoría como una acción formativa para estudiantes y docentes enriquece las prácticas institucionales y fortalece los procesos que en ellas se promueven.

Los retos de la tutoría

A la fecha, en el país se han generado muchos espacios para el intercambio de experiencias sobre el desarrollo de la tutoría, los Congresos Nacionales de Investigación Educativa (COMIE) y los Encuentros Nacionales de Tutoría, por ejemplo, han permitido a docentes e investigadores plantear sus posturas sobre el particular; también los estudios desarrollados por reconocidos investigadores a nivel nacional como Latapí (1988), Ducoing (2009), Flores Crespo (2011), Fresán (2011) y Romo (2010, 2011, 2014 y 2015), entre otros, han contribuido al desarrollo del campo.

Derivado de la revisión de la literatura, lo publicado en espacios académicos y de nuestra experiencia como docentes, tutores e

investigadores sobre el tema, identificamos problemas vinculados con la tutoría que aún están presentes en muchas IES, algunos de los cuales se evidenciaron en las dos investigaciones desarrolladas en la BENV. La incorporación de la tutoría como una estrategia de apoyo al estudiantado en las instituciones de educación superior, en ocasiones obedece más a políticas impuestas por la autoridad que a procesos democráticos; si bien las políticas sobre el tema enarbolan el reconocimiento de la diversidad social, cultural, económica y personal de los estudiantes, y se establecen objetivos vinculados con la calidad educativa y la defensa de los derechos de los alumnos, las entidades designadas para la implementación de las políticas educativas han asumido su tarea como la prescripción de estándares basados en instancias externas, estándares que privilegian la calidad, eficacia, pertinencia, productividad y competitividad sin considerar las condiciones reales de cada IES.

La institucionalización de las políticas educativas no se ha alcanzado en todas las IES, derivado de la distancia que muchas ocasiones existe entre las acciones implementadas por la autoridad y los elementos básicos del ciclo de vida de toda política pública, incluyendo a la educativa. Como ocurre con muchas políticas educativas que se plantean al margen del diseño de proyectos político-educativos y pedagógicos más amplios que los sustenten, con la tutoría también se corre el riesgo de quedarse en la demagogia, sin trascender lo operativo en los planos escolares. Esto parece estar ocurriendo con algunos programas de tutoría a nivel superior en México, pues las políticas planteadas por la instancia federal no ponderan la viabilidad de su aplicación, carecen de una orientación clara, y mucho del diseño, operación, seguimiento y evaluación se ha delegado a las IES; además las iniciativas no han ido apareadas con los apoyos ni los recursos materiales y financieros necesarios para su implementación, tampoco han partido de un plan de acción articulado entre las diversas instancias involucradas, tal y como lo menciona Romo (2011).

Cuando no se considera en primera instancia a los involucrados e interesados, las políticas educativas carecen de legitimidad, aceptación

y comprensión, lo cual no permite que se alcancen las metas trazadas. Esta situación, de acuerdo con la experiencia documentada en la BENV y en los estudios revisados, deriva en fenómenos como la simulación, la resistencia y el desgaste.

La simulación es, en muchas ocasiones, un obstáculo que se presenta a diferentes niveles y por razones variadas. Esto incluye, por ejemplo, a las autoridades de una IES (quienes solo plasman en sus políticas institucionales la tutoría pero no desarrollan acciones concretas que permitan operarla ante la falta de apoyos de las instancias superiores), el desconocimiento sobre el tema y las características y condiciones de sus centros educativos. También se da con la asignación de docentes tutores a los estudiantes que jamás reciben el seguimiento apropiado debido a otras tareas y funciones que se atribuyen al docente.

Este último aspecto representa otro riesgo potencial que puede minar los esfuerzos por brindar un acompañamiento tutorial, pues la multiplicidad de actividades que en ocasiones se solicita efectúen los docentes impacta negativamente al tiempo que destinan a la tutoría; por lo cual el alumnado no siempre la visualiza como una oportunidad para atender problemas, dudas, inquietudes o recibir orientaciones específicas en apoyo a su formación. Esto en ocasiones deriva en bajos niveles de participación y de compromiso de los propios estudiantes, para quienes se crean este tipo de programas, pues no siempre es el esperado. Por su parte, algunos docentes en ocasiones limitan su función al desarrollo de tareas administrativas más que de acompañamiento académico, o bien desarrollan un trabajo tutorial con una orientación diferente a la propuesta en el PIT de su escuela (Ducoing, 2009).

Diversos estudios como los de Romo (2010) y Ortiz (2013) han documentado experiencias relacionadas con el nivel de participación de la planta docente. En ocasiones los formadores de maestros expresan su resistencia a participar debido al desconocimiento o la desinformación sobre los fines que se persiguen, el papel que el tutor debe asumir, o bien, se genera una baja participación ya sea por falta de disposición o de

competencias para el ejercicio de la tutoría. Además de una matrícula estudiantil que rebasa al número de tutores registrados.

Tal y como se recupera en políticas en apoyo a la tutoría como PRODEP, PRONAES y PRONABES –ahora Beca de Manutención–, el acceso a algunos recursos ofertados por la federación están ligados a la participación en programas de acompañamiento. Esto puede generar cierto nivel de simulación o burocratización de tareas que, aunados a la falta de procesos de seguimiento y evaluación serios, no ayudan a la institucionalización de este tipo de apoyo al estudiantado.

La resistencia entre docentes, estudiantes y administradores escolares a participar en iniciativas como esta no es fortuita, surge de la experiencia previa que se tiene respecto a “iniciativas discurso”, iniciativas que quedan plasmadas solo en papel apareciendo más como un propósito de la administración; o bien, aquellas donde la autoridad federal se limita a gestar la política y diseñar líneas muy generales de acción, donde su ámbito de responsabilidad queda diluido o ambiguo, mientras que al diseño detallado, la implementación y la evaluación no se le da ni el apoyo ni el seguimiento necesario.

Las buenas intenciones no siempre son suficientes para llevar a buen puerto políticas que de origen carecen de una orientación clara, y esto puede generar el desgaste del factor humano. Una iniciativa con documentos rectores y líneas de acción con indefiniciones en sus paradigmas, orientación, metas y estrategias para efectuar el acompañamiento, generan ambigüedades, contradicciones en su implementación y un desánimo entre quienes, en aras de apoyar la formación de los estudiantes, aceptan participar como tutores.

En opinión de Ducoing (2009) citado en Romo (2015), “pensar que con la asignación de los tutores, los problemas escolares de los estudiantes disminuirán y sus trayectorias académicas mejorarán es poco realista” (87); asumir esa postura solo genera presión entre los tutores, en quienes a veces se hace recaer la responsabilidad total de atender las expectativas de los estudiantes y de las autoridades.

El desgaste también ocurre cuando se da por concluido el acompañamiento a ciertos estudiantes para atender a las nuevas generaciones, lo que incumple con la condición de apoyo a lo largo de la formación. Algunas de las causas son el bajo nivel de participación de docentes en el programa de tutoría y la percepción que tienen estudiantes, tutores y gestores respecto a los fines de la misma, al pensar que un estudiante no requiere el apoyo si no presenta problemas académicos, lo cual refleja una visión muy limitada, una visión remedial, más que una posibilidad de potenciar las capacidades de todo el estudiantado.

Finalmente, se puede mencionar la falta de continuidad en los procesos tutoriales emprendidos. Derivado del estudio desarrollado en la BENV (Ortiz, 2013), fue posible identificar que la falta de acciones de seguimiento y evaluación no permite aprovechar la experiencia desarrollada para el rediseño de acciones, y con ello, acortar la curva de aprendizaje. El otro problema está asociado con los cambios naturales en la administración en las instituciones, que deriva en que las iniciativas emprendidas se truncan o modifican sin evaluación alguna, lo que genera desconcierto y confusión entre los actores, quienes llegan a perder el interés en seguir participando.

Como puede apreciarse, existen aún muchas áreas de oportunidad respecto a la implementación de los PIT en las IES; sin embargo, es importante identificar en los casos en los que existen esfuerzos por impulsar la tutoría, aquellas prácticas que potencialmente podrían dificultar su incorporación en el quehacer cotidiano de los docentes como un paso hacia la mejora de los programas tutoriales a nivel de micro política.

Los retos de la tutoría, en nuestra opinión, se asocian con la necesidad de volver asequibles institucionalmente sus objetivos, garantizar que el ciclo de la política pública rija los procesos tutoriales como medio para orientar la mejora institucional, visualizar a la tutoría como un elemento central en los modelos educativos innovadores y apuntalar la interacción entre académicos y estudiantes para la formación bajo la premisa de que

cambios efectivos en la práctica docente cotidiana y en las interacciones entre los actores educativos pueden ser la clave del cambio.

Consideraciones finales

En México, en las dos últimas décadas, la autoridad educativa federal ha impulsado diferentes programas para el fortalecimiento de la educación superior y para quienes en ella se forman, lo que funciona como mecanismo que coadyuva a la calidad de su formación; sin embargo, la falta de seguimiento y evaluación ha mermado el impacto real que logran tener para su destinatario final: el estudiantado.

La consideración y reflexión sobre la experiencia acumulada ha de servirnos para no repetir errores y para afinar aquello que haya probado su eficiencia. Múltiples estudios e investigaciones dan cuenta de circunstancias a las que muchas instituciones aún se enfrentan y que deben formar parte de un proceso de reingeniería de sus programas tutoriales que lleve al establecimiento de un arreglo institucional sobre la base de los logros y dificultades, las condiciones y características de cada universidad o escuela normal.

Los seguimientos efectuados a los programas tutoriales a nivel licenciatura y posgrado, efectuados en diferentes momentos en la BENV, permiten claramente ubicar logros y áreas de oportunidad, y ambas experiencias reflejan lo que ha sido la tutoría en la institución. Analizar la propia experiencia y revisar lo hecho en otras instituciones habrá de servir para repensar nuevas rutas, estrategias, acciones a emprender.

La función tutorial en la educación superior es una tarea compleja que no siempre está claramente delimitada ni en las políticas educativas ni dentro del perfil profesional del docente. Por ello, resulta imprescindible que esta se asuma como una actividad académica sustantiva para los docentes, dado que fortalece las dimensiones académica, personal y profesional de los estudiantes. Los programas orientados a la formación de tutores son necesarios para tal fin.

Sin embargo, la gestación, diseño, implementación y evaluación de una política educativa que impulse la tutoría en la educación superior por parte de la autoridad federal, debe considerar que no se puede implementar un PIT en las IES sin brindar una orientación clara, espacios de trabajo, recursos humanos, financieros y materiales, ni las condiciones para la formación de los tutores; pensar que se pueden adicionar iniciativas a una estructura de educación superior en las actuales condiciones en las que se encuentran es poco realista.

Esperar que las IES desarrollen a cabalidad sus PIT siguiendo el ciclo de una política educativa, apela a su compromiso ético y social, sin embargo, a nivel operativo la autoridad debe corresponsabilizarse con los procesos; hay que considerar que las IES no han tenido retracción en la oferta educativa y tratan con más dificultades, unas que otras, de maximizar sus esfuerzos, recursos y capacidades humanas. Iniciativas como las tutoriales serán bienvenidas siempre y cuando no vayan en detrimento de la calidad en el servicio que brindan a los estudiantes, sino que busquen fortalecerlo.

Referencias

Abreu, L. F., De la Cruz, G. y García, E. (2011). "Tutoría en educación superior: una revisión analítica de la literatura". *Revista de la Educación Superior*, 40 (157), pp.190-209. Consultado el 10 abril 2010. Disponible en <https://goo.gl/gRT1yx>

Aguilar Villanueva, L. F. (1992). *El estudio de las políticas públicas*. México: Miguel Ángel Porrúa.

____ (1996). *La hechura de las políticas*. México: Miguel Ángel Porrúa.

____ (2007). *La implementación de las políticas*. México: Miguel Ángel Porrúa.

Alsop, R. y Heinsohn, N. (2005). *Measuring Empowerment in Practice: Structuring Analysis and Framing Indicators*. Washington, D. C.: Banco Mundial. Consultado el 20 de febrero 2010. Disponible en <https://goo.gl/4ecR7A>

Álvarez-Gayou, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Editorial Paidós.

Ander-Egg, E. (1999). *Diccionario de pedagogía*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.

ANUIES (2001). *Programas Institucionales de Tutoría. Una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las instituciones de educación superior*. México: ANUIES.

Arbizu, F., Lobato, C. y Del Castillo, L. (2005). “Algunos modelos de abordaje de la tutoría universitaria”. *Revista de Psicodidáctica*, 10 (1), pp. 7-21. Consultado en enero 2010. Disponible en <https://goo.gl/8BpNze>

Banco Mundial (2006). *World Bank Development Report: Equity and Development*. Washington D. C.: Banco Mundial. Consultado el 10 de enero 2010. Disponible en <https://goo.gl/Wkhv58>

Benavente, A. (1988). “Da construção do Sucesso Escolar. Equacionar a Questão e Debater Estratégias”. *Seara Nova*, 18, pp. 23-27. Consultado el 20 de enero 2010. Disponible en <https://goo.gl/CVuL9Z>

Cano, R. (2013). *Orientación y tutoría con el alumnado y las familias*. Madrid: Biblioteca Nueva.

____ (2010). “Modelo organizativo para la planificación y desarrollo de la tutoría universitaria en el marco del proceso de convergencias

européa en educación superior”. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 61, pp. 185-206. Consultado el 15 de marzo 2015. Disponible en <https://goo.gl/zkfkH3>

_____ (2009). “Tutoría universitaria y aprendizaje por competencias: ¿cómo lograrlo?”. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12 (1), pp.13-23. Consultado el 23 de mayo 2011. Disponible en <http://dialnet.urioja.es/serlet/articulo?2956810>.

Cámara, G. (2008). *Otra educación básica es posible*. México: Convivencia Educativa A. C.

Contreras, F. (1997). *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata.

Córdova R., M. E. (2009). Programa Institucional de Tutorías de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”. Documento de trabajo.

Correia, T. S. (2003). *O Insucesso Escolar no Ensino Superior, Estudo de Caso: os Alunos de Licenciatura que se Dirigem ao Núcleo de Aconselhamento Psicológico do Instituto Superior Técnico*. Tesis de Licenciatura en Sociología, Lisboa: Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa. Consultado el 10 de enero 2010. Disponible en <https://goo.gl/6mtqvy>

Corzo, J. F. (2013). *Diseño de políticas públicas*. México: EXE. Consultado el 20 de agosto 2017. Disponible en <https://goo.gl/aqRp5e>

CRES (2008). *Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y El Caribe (CRES)*. Colombia: UNESCO. Consultado el 23 de julio 2017. Disponible en <https://goo.gl/cpSUTs>

Deci, E. L. y Ryan, R. M. (2000). "The 'What' and 'Why' of Goal Pursuits: Human Needs and Self-Determination of Behavior". *Psychological Inquiry*, 11 (4). Consultado el 15 de enero 2010. Disponible en <https://goo.gl/Aczxwg>

Díaz de Rada, V. (2001). *Diseño y elaboración de cuestionarios para la investigación comercial*. Madrid: ESIC Editorial.

DOF (2012). Acuerdo número 07/06/17 por el que se establece el Plan y los Programas de Estudio para la Educación Básica. México. Consultado el 10 septiembre 2017. Disponible en <https://goo.gl/WBeFc6>

Ducoin, P. y Fortoul, B. (coords.) (2013). *Procesos de formación volumen II 2002-2011*. Colección Estados del Conocimiento. México: ANUIES/COMIE.

Flannery, J. et al. (1973). *Final Report of the Ad Hoc Committee to Study Attrition at Miami-Dad Community College*. USA: Miami-Dade Community College. Consultado el 10 de enero 2010. Disponible en <https://goo.gl/CGjY5h>

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

Flores-Crespo, P. (2011). "Análisis de política educativa. Un nuevo impulso". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 16 (50), pp. 687-698. México: COMIE. Consultado el 30 de mayo 2017. Disponible en <http://www.redalyc.org/pdf/140/14019000002.pdf>

Hock, M. F., Pulvers, K. A., Deshler, D. y Schumaker, J. B. (2001). "The Effects on-After-School Tutoring Program on the Academic Performance of At-Risk Students and Students with LD". *Remedial and*

Special Education, 22 (3), pp. 172-186. Consultado el 30 de junio 2015. Disponible en <https://goo.gl/5T6Fsp>

Imen, P. (2008). “Políticas Educativas y modos de trabajo docente en Argentina: un recorrido por las imposiciones y resistencias entre la reproducción y la emancipación”. *Perspectiva*, Florianópolis, 26 (2), pp. 401-432.

Kagitcibasi, C. (2005). “Autonomy and Relatedness in Cultural Context: Implications for Self and Family”. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 36 (4). Consultado el 10 enero 2010. Disponible en <https://goo.gl/Dx83EA>

Kvale, S. (1996). *Las entrevistas en investigaciones cualitativas*. Madrid: Morata.

Muccielli, A. (1996). *Diccionario de métodos cualitativos en ciencias humanas y sociales*. Madrid: Editorial Síntesis.

Nunes, M. J. C. (2006). *(In)Sucesso Escolar no Ensino Superior: Variáveis Biopsicossociais*. Castelo Branco: Politécnica-Associação dos Institutos Politécnicos do Centro.

Ortiz, C. (2015). Tutoría en posgrado. XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa–COMIE. México.

_____ (2013). “El proceso tutorial: perspectivas de estudiantes y tutores”. *XII Congreso Nacional de Investigación Educativa–COMIE*. México.

Parra, I. y García, R. (2005). “La dimensión afectiva familiar: variables relevantes para el bienestar de estudiantes adolescentes”. *Revista de Investigación Educativa. RIE*, 23 (2).

PRONABES (2002). *Programa Nacional de Becas para la Educación Superior*. México: SEP. Consultado el 10 de agosto 2017. Disponible en <https://goo.gl/AmWSbv>

Romo, A. (coord.) (2015). *Prácticas de tutoría, prácticas docentes y formación de los estudiantes*. Serie Documentos. México: ANUIES.

_____ (coord.) (2014). *Los programas institucionales de tutoría: actores, procesos y contextos*. Serie Documentos. México: ANUIES.

_____ (coord.) (2011). *La tutoría. Una estrategia innovadora en el marco de los programas de atención a estudiantes*. México: ANUIES.

_____ (coord.) (2010). *La percepción del estudiante sobre la acción tutorial*. Serie Documentos. México: ANUIES.

SEP (2007). *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*. México: SEP. Consultado el 10 de agosto 2017. Disponible en <https://goo.gl/eG8Uso>

_____ (2001). *Programa Nacional de Educación 2001-2006*. México: SEP. Consultado el 10 de agosto 2017. Disponible en <https://goo.gl/vzeRPp>

UNDP (2005). “Scale for the Measurement of Personal Agency and Empowerment (ESAGE)”. *Interamerican Journal of Psychology*, 41 (3). Consultado el 10 de enero 2010. Disponible en <https://goo.gl/nCuLVN>

UNESCO (1998). *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y acción*. Consultado el 10 de agosto 2017. Disponible en <https://goo.gl/wK8yrX>

CAPÍTULO III

FORMADORES DE DOCENTES Y SUS NECESIDADES DE FORMACIÓN PERMANENTE

Reyna María Montero Vidales

Cintia Ortiz Blanco

Introducción

En la estructura del sistema educativo en México, las escuelas normales funcionan bajo un marco legal sustentado en el artículo 3° constitucional y la Ley General de Educación, que le otorga a la autoridad educativa federal la atribución exclusiva de determinar para toda la República sus planes y programas de estudio en vinculación con la educación básica.

Esto ha generado la condición fundamental de que los formadores de docentes continúen preparándose, en respuesta a los requerimientos que les exige el entorno globalizado en el que se circunscriben las Instituciones de Educación Superior (IES).

Hoy en día el tema relacionado con la formación de docentes y su formación permanente, llamada también *continua*, se vislumbra como un proceso discursivo de creciente influencia e innovación a nivel mundial, en donde se enfatiza la necesidad de formar profesionales competentes que respondan a las necesidades que la sociedad demanda.

Desde esta perspectiva, la formación permanente de los formadores de docentes se ha visto impactada en lo académico, para responder a lógicas emanadas del desarrollo de una política educativa, en donde se pretende fortalecer la función docente y su quehacer tanto en los contextos de la educación básica como en los de la educación superior.

Actualmente, mucho se ha cuestionado el quehacer de las escuelas normales y con ello el trabajo que realizan los formadores de docentes, sobre todo porque estos se hallan inmersos en un contexto en donde dichas instituciones han buscado históricamente ofrecer, a través de

la formación de los estudiantes normalistas, propuestas de innovación que fortalezcan los procesos de enseñanza y de aprendizaje, así como el compromiso social con la comunidad.

Bajo esta mirada, ser docente implica una reflexión continua de la práctica, conducente a asumir que es una profesión que requiere de una formación permanente, dado que se desarrolla en un contexto social dinámico y cada vez más complejo; la misma visión aplica para los formadores de docentes: ellos también necesitan asumirse como sujetos sociales e intelectuales de la educación, conscientes de que su participación en la construcción de procesos formativos impacta en la formación inicial de docentes que eventualmente incidirán en las aulas de educación básica.

En este sentido, las instituciones formadoras de docentes requieren apuntalar el fortalecimiento de competencias docentes de sus formadores, lo cual implica reconocer las necesidades reales que demanda el trabajo cotidiano con los estudiantes normalistas. Se considera que la investigación es uno de los caminos que puede orientar y fortalecer, a partir de sus resultados, procesos que contribuyan a la toma de decisiones que coadyuven al diseño e implementación de programas de formación permanente.

Por lo anterior, en las siguientes páginas se muestran los resultados de una investigación que buscó acercarse a la mirada de los jóvenes normalistas, respecto a las necesidades de formación permanente de sus formadores. Estos tuvieron la experiencia académica de cursar y culminar sus estudios de licenciatura bajo un plan de estudios implementado a partir del año 2012.

Los resultados que se presentan obedecieron a un estudio de carácter exploratorio, en donde la construcción de la pregunta de investigación se hizo a partir del siguiente planteamiento: ¿cuáles son las necesidades de formación permanente de los formadores de docentes que reconocen los estudiantes de la generación 2014-2018 de la licenciatura en Educación Preescolar de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen” (BENV)?

Los propósitos que orientaron la investigación fueron dos: caracterizar el perfil profesional de los formadores de docentes de la licenciatura en Educación Preescolar correspondiente al ciclo escolar 2017-2018 e identificar las necesidades de formación permanente que advierten los estudiantes de la generación 2014-2018 de la licenciatura en Educación Preescolar.

Para abordar la dimensión del formador de docentes se recuperaron cinco nociones construidas como categorías teóricas a partir de la información proporcionada por los participantes, estas fueron: pensamiento crítico, ética profesional, intervención didáctica, relaciones interpersonales y formación permanente.

Un acercamiento a los referentes conceptuales

El docente es una persona reconocida como sujeto social con una participación importante dentro de un espacio educativo, como un profesional que combina en el ejercicio de su profesión sus conocimientos, ideologías, saberes y valores, con sus intereses e historia de vida adquirida a través de su formación académica y experiencia. De acuerdo con Ferry (1997), un formador de docentes es un adulto trabajador dentro del campo social con la capacidad suficiente para cubrir sus necesidades sociales, económicas y de estatus; esto lo vuelve partícipe de un grupo caracterizado por una identidad profesional.

Al respecto, Alanís (2000) señala que la formación de un docente se asume desde la alternancia, la cual se sitúa en todas las acciones de formación profesional que giran alrededor de la formación inicial y la formación permanente. Esta condición fortalece la consolidación de posicionamientos teóricos y metodológicos, de conocimientos formales en un área determinada de especialización, que favorece el desempeño del ejercicio profesional docente y una mejor comprensión de las prácticas que se llevan a cabo en la cotidianidad.

En este sentido, Arzate, Martínez y Benítez (2016) señalan que se debe

Mirar al docente formador de docentes con parámetros específicos que le permitan alcanzar los estándares de desempeño a nivel superior, y lograr hacer de las escuelas normales, instituciones más competitivas en el ámbito de la educación superior, e incluso superar la visión técnica de la formación de docentes hacia una verdadera profesionalización (33).

Lo antes expuesto permite identificar a la formación docente como un eje sustancial que requiere un continuo mejoramiento, reconociendo que esta se asume como práctica compleja en la que se necesita que el formador de docentes reflexione constantemente sobre su quehacer y sobre el contexto de las interacciones sociales, porque esto le permite entretrejer los procesos asociados con los propósitos y contenidos del nivel educativo que atiende con la realidad educativa y social prevaleciente.

Otro aspecto que se destacó en la investigación es el pensamiento crítico del formador de docentes, el cual, en opinión de Agredo y Burbano (2013):

Es una forma de razonamiento profundamente reflexivo, en el cual, se integran múltiples factores de análisis, percepciones, razonamientos, que afectan la forma de actuar del sujeto en su vida cotidiana; el pensamiento crítico mejora las expectativas de vida del individuo (2).

Asimismo, Vásquez (citado por Lara, Ávila y Olivares, 2017) apunta que:

El pensamiento crítico reflexivo no solo involucra la dimensión cognitiva, como normalmente se propone, sino que reconoce una interacción entre diferentes dimensiones como la racional cognitiva, la emocional-afectiva y la espiritual-trascendental, las cuales surgen del asombro, la admiración y la curiosidad (150).

Este pensamiento crítico aplicado en la escuela enfatiza que la misión de esta, como bien señalan Jones e Idol (1990), no es enseñar al alumno una multitud de conocimientos de diversos campos disciplinares, sino que la misión debe ser aprender a aprender, procurando que el

estudiante fortalezca su autonomía intelectual. Se advierte desde estos planteamientos que el pensamiento crítico del formador de docentes se relaciona con la comprensión, reflexión y análisis de los procesos educativos y su implicación en los contextos de la educación básica y normal, que considera no solo su formación disciplinar, sino también su bagaje histórico, social y cultural.

Bajo esta perspectiva, se habla de un formador de docentes que reflexione sobre su práctica y fortalezca sus habilidades intelectuales que le permitan el ejercicio de su quehacer, para que pueda generar las condiciones que coadyuven al análisis, discusión y posicionamientos críticos sobre los temas vigentes en su campo. Aunado a ello, dentro del contexto de los formadores de docentes se destaca a la ética profesional que, de acuerdo con Yurén (2013), es la parte de la cultura profesional que incluye un conjunto de saberes, creencias, valores y esquemas de acción que orientan las prácticas en el campo profesional.

En palabras de Hortal (2004), existen dos tipos de éticas: las generales y las aplicadas, en las primeras se reflexiona sobre lo que es la ética y sobre lo que exige o recomienda siempre en toda circunstancia atendiendo a la pregunta “¿qué debemos hacer?”. Las segundas, las éticas aplicadas, entre ellas las éticas profesionales, buscan especificar los criterios que deberán seguirse para orientar y regular en un ámbito específico las actividades que se realizan en una profesión. Aquí se hace énfasis en que un profesional ético es quien hace el bien en su profesión cumpliendo con su función; se destaca en esto la relación que se establece con los otros.

Quien ejerce la docencia –señala Marcelo (2002)– se enfrenta a una profesión comprometida con el conocimiento, donde formación y aprendizaje permanente se vuelven una obligación moral. En este sentido, se asume que la docencia se encuentra permeada de un componente ético en donde el deber se sustenta en los principios de poner los conocimientos, saberes, experiencias de vida y profesional al servicio del otro. Visto de este modo, un formador de docentes requiere de una ética que descansa en rasgos como la identidad profesional,

la vocación y los valores; aspectos fundamentales para el desarrollo integral en su práctica.

Otro referente que se recuperó en la investigación se relaciona con la intervención didáctica, definida por Paz y Puente (2015) como la participación del docente con una postura de mediador, ayuda, guía, estímulo y de cooperación con el estudiante para favorecer sus aprendizajes. En la intervención didáctica es fundamental el currículum, toda vez que guía los procesos educativos y se destaca las orientaciones pedagógicas que permiten alcanzar los propósitos planteados.

En este sentido, los formadores de docentes están en contacto con planes y programas de estudios que buscan establecer una coyuntura que posibilite la comprensión de la realidad educativa en la educación básica; sobre todo porque se hace explícito el conocimiento e implementación de saberes docentes, los contenidos disciplinares de todas las asignaturas y los aspectos normativos del nivel, con el propósito de favorecer las competencias necesarias que coadyuven a construir la visión del docente del siglo XXI, haciendo de ello una condición de posibilidad en la cual el formador de docentes se vuelve un mediador que guía y orienta estos procesos.

Un aspecto importante dentro del contexto de los formadores de docentes también obedece a las relaciones interpersonales. Aquí se recupera el constructo de Rogers (1978), quien señala que una relación interpersonal aparece cuando dos personas se encuentran una frente a otra y cuando ambas perciben un cambio de forma consciente o parcialmente inconsciente en su campo experiencial.

En el contexto educativo, los procesos que se viven dentro y fuera del aula implican la relación con el otro; aquí se encuentran implícitos aspectos como la historia de vida y las habilidades comunicativas, que hacen del actuar del docente la carta de presentación ante la mirada de su interlocutor.

Al respecto, Ibargüen (2014) señala que estos vínculos dados entre las personas están mediados por múltiples factores en los órdenes social, emocional, mental y comportamental. Todos estos aspectos convergen

de tal manera que hacen de las personas seres únicos e inigualables por las interacciones que establecen. En este orden de ideas, el desarrollo personal cobra un sentido significativo que da la pauta por considerar la importancia de trabajar este ámbito en los formadores de docentes, pues a través de sus acciones, conductas y actitudes se pueden advertir las formas de interacción que establecen con sus estudiantes.

En lo que concierne a la formación permanente, dentro del ámbito pedagógico varios autores manejan este término de manera indistinta, empleando como sinónimos las expresiones formación continua, educación continua, educación permanente, formación permanente, formación técnico profesional, actualización y mejoramiento profesional, entre otras. Imbernón (1997) menciona que especialmente en los países anglosajones estos conceptos han sido utilizados desde hace varios años para explicar las actividades que permiten a un individuo desarrollar conocimientos y capacidades a lo largo de su vida. Posteriormente puede perfeccionarlos con su educación base o universitaria, lo cual obedece en específico a la línea en la que cimentaron su formación inicial.

Desde este punto de vista, Huerta (2000) hace una caracterización contextual de tres polos de la formación permanente donde retoma la formación continua, la educación permanente e incluye la proyección social. Plantea que, dentro del nivel superior, la formación continua también es llamada formación permanente y su principal función consiste en aportar nuevos elementos que contribuyan a mejorar la calidad de la práctica profesional, con el fin de no caer en la obsolescencia y en rutinas anacrónicas.

Se asume entonces que la formación permanente es la posibilidad que permite a los formadores de docentes estar a la vanguardia en las propuestas innovadoras, con relación a enfoques, estrategias, didácticas específicas, metodologías, entre otros; no obstante, esto no es significativo si el formador no transforma sus creencias y prácticas pedagógicas. Como parte de la formación permanente destacan programas que se ofertan de corto, mediano y largo plazo, como son los

seminarios, talleres, diplomados, además de los programas de posgrado, como especialidades, maestrías, doctorados y posdoctorados.

Aquí es donde se considera importante explorar la realidad educativa con relación a lo que sucede en el contexto de las escuelas normales; las categorías teóricas que se presentan en este estudio permiten centrar la mirada en el formador de docentes, en su quehacer y en sus necesidades de formación permanente. La reflexión lleva a asumir que hoy en día es necesario contribuir al fortalecimiento académico enfatizando la formación permanente de sus formadores, pero ¿cómo hacer esto posible?, ¿cuáles son las rutas que se pueden seguir?

En los siguientes apartados se presentan la metodología y los resultados de la experiencia de investigación realizada en el contexto de una escuela normal pública en el estado de Veracruz. Los aportes pueden servir como un referente que permita comprender y orientar procesos formativos que coadyuven al fortalecimiento de la misma institución y otras normales.

Con esta experiencia de investigación se pone de manifiesto la posibilidad que el formador de docentes tiene para analizar su propia práctica a la luz de la labor que desarrolla con sus estudiantes; además se aportan insumos para que la autoridad institucional diseñe programas de fortalecimiento académico para su planta docente.

Aspectos metodológicos del estudio

En el campo educativo, la investigación se establece en un marco de interacción social; la forma en la que se toman las decisiones sobre la identificación del problema, la selección de los participantes, el diseño y la aplicación de instrumentos a partir de una técnica seleccionada son algunos de los elementos que configuran las condiciones para que el investigador interpele a la teoría y a la realidad.

El presente estudio se efectuó bajo un enfoque cualitativo de tipo exploratorio, dado que su propósito fue avanzar en el conocimiento de un fenómeno o bien alcanzar nuevos aspectos del mismo; a decir de Selltiz,

Jahoda, Deutsch y Cook (1976), este permite al investigador explorar vetas que posibilitan estudios posteriores más precisos, con mayor grado de profundidad y más focalizados, aumentando la familiaridad con el estudio del fenómeno de interés.

Así, la pertinencia de este tipo de estudio parte de un recorte de la realidad a la temporalidad y contexto determinados, los cuales para efectos del presente trabajo se circunscriben en una de las cinco licenciaturas ofertadas por la BENV, en donde se buscó conocer las necesidades de formación permanente de los formadores de docentes desde la perspectiva de las 57 estudiantes que integraron la generación 2014-2018 de la licenciatura en Educación Preescolar.

El nivel descriptivo e interpretativo de la investigación hizo referencia a un análisis utilizando la técnica de encuesta, lo cual dio la posibilidad de construir preguntas de opinión que permitieron a las estudiantes expresar de manera abierta sus experiencias académicas en torno a las necesidades de formación permanente que advierten en sus formadores de docentes. La técnica permitió la recuperación de información a través de un cuestionario, el cual consistió en un documento escrito para ser resuelto sin la intervención del investigador (Zorrilla, 2000). Su construcción recuperó preguntas de opinión que obedecen a los siguientes aspectos:

- a) Características personales y académicas que debe poseer un formador de docentes para la licenciatura en Educación Preescolar.
- b) Características personales y académicas de los formadores de docentes de la licenciatura en Educación Preescolar que impartieron clases a esa generación.
- c) Formación permanente vinculada con la mejora de la práctica docente, a partir de las necesidades que los estudiantes advierten en sus formadores de docentes.

- d) Apoyos institucionales necesarios para la formación permanente de los formadores de docentes y mecanismos propuestos para valorar su impacto en la práctica docente.

Para la recolección de datos, se hizo una gestión institucional para acceder a la información sobre la planta docente y se propició el acercamiento con las estudiantes; asimismo, se adecuó y aplicó el instrumento a partir de un estudio piloto. Con el instrumento aplicado y la información recuperada se procedió a diseñar la base de datos con el fin de sistematizar y analizar la información obtenida, correspondiente al perfil inicial y de formación permanente.

La organización de la información para el análisis e interpretación de resultados partió de los propósitos planteados en este trabajo, se recuperó el perfil de egreso del Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Preescolar 2012 y las respuestas obtenidas por las 57 estudiantes, lo que generó cinco categorías de análisis: pensamiento crítico, ética profesional, intervención didáctica, relaciones interpersonales y formación permanente; y derivado de cada categoría teórica se establecieron subcategorías; como categorías de análisis se consideró el universo de expresiones vertidas por las estudiantes a cada una de las preguntas del instrumento (ver tabla 1).

Tabla 1. Formación permanente de formadores. Categorías de análisis

DIMENSIÓN DE ANÁLISIS	CATEGORÍAS TEÓRICAS	SUB-CATEGORÍAS	CATEGORÍAS DE ANÁLISIS
FORMADORES DE DOCENTES	Pensamiento crítico	Reflexión Análisis Síntesis Argumentación	Resolución de conflictos (Solución de problemas), Relación de teoría con la realidad, Toma de decisiones, Habilidad comunicativa.
	Ética profesional	Valores Vocación	Afectividad, Amor, Cariño, Comprensión, Compromiso, Democracia, Equidad, Identidad profesional, Igualdad, Justicia, Libertad, Paciencia, Respeto, Responsabilidad, Solidaridad, Tolerancia, Honestidad.
	Intervención didáctica	Enfoques Planeación Evaluación Ambientes de aprendizaje	Aplicación a los contextos, Aplicación de conocimientos, disciplinares y normativos, Estrategias, Flexibilidad (disposición, apertura, mente abierta), Inclusión, Innovación, Manejo de acervo bibliográfico, Manejo de contenidos, Planes y programas de estudio de la Escuela Normal y Nivel Básico, TIC, Trabajo colaborativo, Creatividad, Diversidad, Adecuaciones curriculares.
	Relaciones interpersonales	Desarrollo personal Actitudes	Alegre, Amable, Atento, Buen carácter, Carismático, Comprensión de sí mismo, Dedicado, Empático, Entusiasta, Generoso, Gentil, Líder, Perseverante, Servicial.

	Formación permanente	Programas de mejoras Apoyos	Actualización, Aspectos disciplinares: filosófico, psicológico, artes, pedagógico (intervención didáctica), Preparación continua (constante), Aprendizaje autónomo, Seguimiento, Investigación, Divulgación, Observación, Evaluación y Mejora de la práctica.
--	----------------------	--------------------------------	---

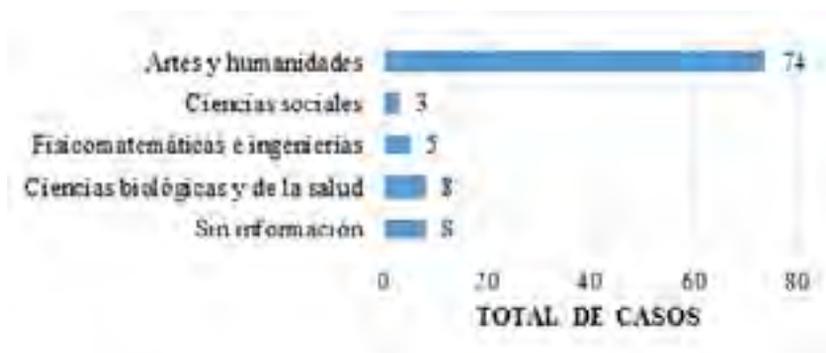
Fuente: SEP (2012; 2018). Elaboración propia.

Caracterización de los formadores de docentes de la licenciatura en Educación Preescolar

La BENV es una IES que ofrece cinco licenciaturas: Educación Primaria, Educación Preescolar, Educación Especial, Educación Física y Educación Secundaria en la modalidad de Telesecundaria.

El grupo de formadores de docentes que integró la plantilla de la licenciatura en Educación Preescolar durante el ciclo escolar 2017-2018 estaba constituido por 93 académicos. Como parte de los criterios que en la institución se consideran para la asignación de cursos a los docentes, se ubican la formación profesional y la experiencia académica.

Un análisis de la formación profesional inicial de la planta docente objeto de estudio, basado en la clasificación que hace el Observatorio Laboral del Servicio Nacional de Empleo, permite identificar que cinco docentes cursaron más de una licenciatura, el área académica predominante es la de artes y humanidades con 74 casos, destacando 98 datos proporcionados, lo cual equivale a 76% (ver gráfica 1); las licenciaturas predominantes en esa área son Educación Preescolar con 50 casos, seguido por Educación Primaria, Pedagogía y Lengua Inglesa con siete casos cada una, dos menciones para Educación Física y una para Artes.



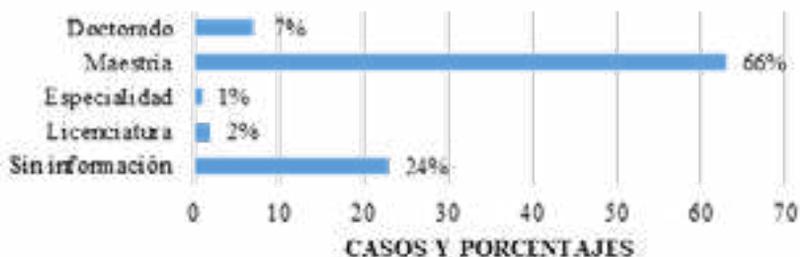
Gráfica 1. Área académica de estudios iniciales de los formadores de docentes de la licenciatura en Educación Preescolar de la BENV en el periodo 2017-2018. Elaboración propia.

El total de docentes cuya formación inicial deriva del área de ciencias biológicas y de la salud equivale al 8%, quienes tienen formación en nutrición, psicología, medicina y química fármaco-biológica; del área de fisicomatemáticas e ingenierías se cuenta con 5% de formadores de docentes con estudios en arquitectura, ingenierías y matemáticas; por último, en lo que respecta a las carreras que predominan del área de ciencias sociales (3%), se identificaron egresados de Informática, Ciencias de la Comunicación y Contaduría.

Si analizamos globalmente los datos, en los resultados hay una mayor tendencia en una formación inicial relacionada con la licenciatura en Educación Preescolar, dado que un 65% de los docentes adscritos a la licenciatura cuenta con ese perfil; 8% se ubica en las carreras de Pedagogía, Educación Primaria y Lengua Inglesa, respectivamente, 5% corresponde a docentes que tienen una formación inicial en Psicología, 14% corresponde a trece diferentes disciplinas que se mencionaron una sola vez y del 8% restante no se tuvo información.

Otro aspecto a considerar para la asignación de funciones docentes es el último grado académico que poseen los formadores; se documentaron 96 estudios efectuados por 93 docentes; la gráfica 2 muestra que los estudios de maestría predominan con 63 casos, equivalentes a 66%; siete de los formadores cuentan con estudios doctorales (7% del total),

un caso con especialidad, dos más con licenciatura y de 23 docentes (24%) no fue posible recuperar información sobre este tema.



Gráfica 2. Grado académico de los formadores de docentes de la licenciatura en Educación Preescolar de la BENV en el periodo 2017-2018. Elaboración propia.

Si analizamos las áreas de conocimiento en las que efectuaron su especialización los docentes quienes tienen el grado de maestría, se observó que destacan nuevamente las artes y humanidades con 69%, seguido por 22% del área de ciencias biológicas y de la salud y, finalmente, 9% en ciencias sociales. En el área de artes y humanidades destacan casos de docentes con especialidad en educación, educación humanista, necesidades educativas especiales, formación docente para la educación básica y, del área de ciencias biológicas, la psicoterapia infantil Gestalt, desarrollo infantil y la investigación en psicología.

Los casos de doctorado que corresponden al 7% se ubican en las áreas de artes y humanidades con cinco casos y dos corresponden al área de ciencias sociales. Las disciplinas del área de artes y humanidades son sistemas y ambientes educativos, educación relacional y bioaprendizaje y educación; y del área de ciencias sociales son historia contemporánea y administración pública.



Gráfica 3. Áreas de conocimiento de los estudios de maestría de los formadores de docentes de la licenciatura en Educación Preescolar de la BENV en el periodo 2017-2018. Elaboración propia.

Un panorama que caracteriza a los formadores de docentes de la licenciatura, es que se mantiene una tendencia tanto en la formación inicial como en la formación permanente dentro del área de artes y humanidades.

Otro aspecto que permite caracterizar a la planta docente de la licenciatura en Educación Preescolar de la BENV es el tipo de nombramiento que tienen en la institución, estos varían de “horas de asignatura” a “docente de tiempo completo más horas de asignatura”; así, el rango de horas abarca desde el caso de los docentes que únicamente tiene nombramiento de tres horas de asignatura hasta aquellos que cuentan con tiempo completo de más 16 horas.



Gráfica 4. Carga horaria de los formadores de docentes de la licenciatura en Educación Preescolar ciclo escolar 2017-2018. Elaboración propia.

En la gráfica 4 destaca que 44 de 93 casos, 48% de la plantilla, cuentan con tiempo completo y tiempo completo más horas en la institución, seguido por quienes tienen medio tiempo y medio tiempo más horas (32%); con tres cuartos y tres cuartos más horas se ubican 16 casos que equivalen a 17%; se destaca en estos resultados que pocos son los formadores de docentes que se encuentran con horas de asignatura, toda vez que corresponden a tres casos, equivalentes al 3%.

Como se puede advertir, la mayor parte de la planta docente cuenta con nombramientos que demandan la permanencia de un tiempo considerable dentro de la institución cumpliendo funciones sustantivas relacionadas con la docencia, investigación, divulgación y difusión de la cultura, aspecto importante al momento de considerar programas de formación permanente.

Opiniones de las estudiantes sobre las características personales y académicas del docente de la licenciatura en Educación Preescolar

Al realizar la exploración de las opiniones de las estudiantes ante el planteamiento relacionado con las características académicas y personales que debe poseer un formador de docentes, se pudo advertir una diversidad de respuestas:

[Debe] Ser observador y analizar los factores visibles en un contexto determinado, reconocer la autoevaluación como medio de mejora para su práctica, ser responsable, tener disposición y apertura, poseer un pensamiento crítico, reconocer la diversidad para la inclusión y tener los conocimientos necesarios para desarrollar en sus alumnos el aprendizaje (P2E1).

Responsable, comprometido, líder, paciente, saber escuchar, comprometido, innovador (P3E19).

Investigador, actualizado, autodidacta, evaluativo, innovador (P2E9).

Responsable, atento, amable, solidario, empático, un buen aprendiz.

Debe tener ganas de aprender de sus alumnos, así como admitir sus errores y sus deficiencias para mejorarlas. Asimismo, debe conocer a sus alumnos o tener el interés de hacerlo para poder atender a las

individualidades de cada uno en cuanto a sus ritmos y necesidades de aprendizaje (P3E48).

Asumir su profesión como una carrera de vida, asumir principios de su acción y de sus relaciones con los alumnos, las madres y los padres de familia y sus colegas, los valores como el respeto y aprecio a la dignidad humana, libertad, justicia, igualdad, democracia, solidaridad, tolerancia, honestidad y apego a la verdad. Debe saber diseñar, organizar y poner en práctica estrategias y actividades didácticas adecuadas al desarrollo de los alumnos, así como a las características sociales y culturales de éstos y de su entorno familiar, con el fin de que los educandos alcancen los propósitos de conocimiento, de desarrollo de habilidades y de formación valoral que promueve la educación preescolar (P3E54).

En las respuestas se advierte que un formador de docentes debería involucrarse en la dinámica institucional de tal manera que sus saberes, conocimientos, valores e historia de vida se interpielen con la diversidad generacional entre autoridades, pares y estudiantes.

Otro grupo de respuestas plantea que un formador debe ser capaz de facilitar procesos que coadyuven al fortalecimiento de conocimientos considerando las características de las personas y empleando los distintos medios de comunicación, de tal modo que esto contribuya a fortalecer sus conocimientos, habilidades, actitudes; también debe interpretar las percepciones de los otros, teniendo en cuenta el pasado histórico, las probabilidades futuras y las amplias perspectivas de la ética profesional.

El planteamiento anterior recupera de las respuestas de las estudiantes las cinco categorías de análisis que se construyeron, lo que permitió significar una mayor tendencia a respuestas relacionadas con la ética profesional y las relaciones interpersonales. Sobre todo porque se hace énfasis en que el formador de docentes debe ser capaz de resolver conflictos, ser reflexivo, analítico, argumentativo, capaz de relacionar la teoría con la realidad y, al mismo tiempo, ser empático atendiendo con ello aspectos valorales como el respeto, justicia, tolerancia y equidad.

Ejemplo de lo anterior es cuando las estudiantes mencionan que el formador de docentes debe:

Tener vocación, gusto por trabajar con los alumnos, ser responsable, ético y empático (P3E22).

Debe autorregular sus emociones, ser tolerante, con actitud de disposición, servicial, con escucha atenta ante necesidades de sus alumnos y su contexto (P341).

Apertura a resolver dudas. Ética profesional para resolver alguna situación (ya sea problemática o no) con alguno de sus alumnos. Ser empático y crear un ambiente de confianza con los estudiantes de esta licenciatura (P3E51).

Un aspecto que sobresale en las respuestas es la importancia que las alumnas otorgan a la responsabilidad del formador ante las diversas actividades que debe realizar con ellas como estudiantes normalistas, la vocación y el amor al trabajo son también visualizados como atributos clave en un formador de docentes. Afirman que las características personales de los profesores sí influyen en su docencia, misma que vinculan con la vocación, los valores, las actitudes y el desarrollo personal del formador de docentes; estos aspectos dentro de la investigación fueron categorizados como parte de la ética profesional.

A continuación están los aspectos relacionados con la intervención didáctica y el pensamiento crítico. Al respecto las encuestadas hacen mención de la importancia de una planeación que atienda a la inclusión, la diversidad y la innovación, además de que permita establecer una relación entre la realidad educativa de la educación básica con los contenidos que se abordan en las asignaturas que se imparten en la licenciatura. Además se considera necesario el conocimiento disciplinar sobre los temas abordados en las asignaturas, el uso de las TIC, el trabajo colaborativo, la creatividad y las adecuaciones curriculares (ver tabla 1).

Ahora bien, respecto a la experiencia que las estudiantes vivieron durante su formación inicial en la escuela normal, sus respuestas permiten inferir que los formadores de docentes adscritos a la licenciatura reflejan en su quehacer: la formación inicial y permanente que poseen, la experiencia docente adquirida y el conocimiento disciplinar vinculado con la educación básica, específicamente en el nivel preescolar.

A la pregunta: “Tomando como referencia la práctica de los docentes que has tenido en la escuela normal, menciona las características académicas que advertiste en ellos”, las respuestas que más destacan fueron:

Conocimiento sobre el desarrollo psicológico infantil, bases del aprendizaje, teorías pedagógicas, conocimiento y habilidades de observación e investigación en la práctica educativa, aspectos relacionados a las distintas áreas del conocimiento que se abordan en la educación básica, conocimientos básicos de educación especial e inglés (P2E12).

Reflexivo. Conocen el plan y programas. Adecuan las actividades atienden la diversidad (P5E21).

Capacidad de atender las necesidades del grupo, guía de nuestra formación docente, reconocimiento y atención de la diversidad e inclusión, responsabilidad docente (P5E45).

La mayoría de las estudiantes destaca como aspectos positivos de la práctica docente de sus formadores el ser responsables, asumir una actitud de compromiso y manejar los contenidos curriculares de la asignatura que imparte. Entre quienes identificaron aspectos negativos de la práctica de los formadores señalan:

Desconocimiento del nivel preescolar, poca empatía, poca didáctica (P5E4).

Cuadrados, poco comprometidos (P5E7).

A mi parecer el 80% se preparaba para dar las clases. Lo notaba en el encuadre que proporcionaban y en el dominio y seguridad que tenían sobre los temas de cada curso (P5E41).

Conocimiento del tema en la mayoría de los docentes, algunos docentes tratan de innovar y emplean diversas estrategias, se nota que muchos docentes hacen lo mismo cada año; encargan las mismas tareas y actividades, los exámenes son los mismos, etc. No se adaptan a las características propias de cada grupo y es una incongruencia con lo que se pregona. La mayoría de los docentes son puntuales y responsables, sin embargo hay otros que no y que en el semestre se ausentan mucho, lo que hace que el curso no se aproveche (P5E32).

Aquí también se advierte que los retos para fortalecer la formación permanente de los formadores de docentes apuntan hacia la intervención didáctica, la ética profesional y las relaciones interpersonales, donde se destaca la necesidad de establecer mecanismos que coadyuven al trabajo académico que los formadores desarrollan con los estudiantes normalistas.

Un aspecto más que se exploró fue la relación entre la práctica docente del formador y su formación permanente, 89% de las estudiantes sí identifican una mejora en la práctica de sus formadores cuando estos participan en programas de este tipo; las participantes en el estudio específicamente señalan mejoras en áreas como la adquisición de nuevos conocimientos y el manejo de estrategias didácticas. Cabe señalar que el término con el cual las estudiantes asocian a la formación permanente es el de actualización.

Algunos de los argumentos que destacan en las respuestas son:

Sí, por obviaidad alguien que se dedica a la educación nunca debe dejar de aprender. Existen nuevas demandas sociales cada vez que nos exigen mayor preparación para enfrentarlas (P4E12).

Considero que los docentes que asisten a los programas mejoran su práctica docente al poner en práctica lo aprendido, por ejemplo, si asisten a un programa sobre las características de los niños de acuerdo a su edad, ese conocimiento nuevo se observará al preparar las actividades de acuerdo a las características que se abordaron en el programa. Cuando solo asisten pero no lo toman en cuenta en el aula entonces, considero, no mejora su práctica docente (P4E22).

Sí, eso se ve muy evidente en cómo recibimos los cursos de docentes que están estudiando algún posgrado o diplomado a otros que sólo tienen su formación inicial de licenciatura y no se siguieron actualizando. Las diferencias son muy notables (P4E32).

El otro 11% planteó que, en su opinión, no siempre hay una relación entre participar en programas de formación permanente y la práctica docente, pues, según afirman, a veces quienes asisten solo se quedan en los conocimientos teóricos y no lo aplican en la realidad.

Depende de cada docente, hay quienes asisten pero son resistentes al cambio y quienes lo hacen por convicción propia (P4E42).

No siempre, ya que me ha tocado ver maestras que a pesar de ello, lo aprendido no lo ponen en práctica (P4E44).

Sin duda estos deben de ser de gran ayuda para los docentes, sin embargo, en la realidad no en todos se genera mejora de la práctica, debido a ideas y prácticas arraigadas y la influencia que el ambiente laboral genera (P4E45).

Estas respuestas permiten destacar el valor fundamental de la formación permanente como una posibilidad que ayude a los formadores a enriquecer su práctica, en donde la congruencia y pertinencia de los procesos formativos que va adquiriendo se vean reflejadas en la cotidianidad del trabajo académico que realizan en la escuela.

Al preguntar específicamente sobre su experiencia vivida durante los cuatro años de estancia en la escuela normal, 93% de las estudiantes consideró que la formación permanente de sus docentes sí ha fortalecido su formación inicial; asocian la formación permanente con la actualización, y destacan expresiones como:

Considero que la formación permanente de algunos de los docentes que tuve sí contribuyó a la mejora de mi formación inicial. Ya que ellos demostraban que habían aprendido algo nuevo en alguno de los cursos o seminarios a los que asistían y lo compartían con nosotras, lo cual nos servía también para llevarlo a cabo en nuestra práctica y también, por ejemplo, en algunos maestros que tenían algún nivel de estudios de maestría o doctorado nos exigían cuestiones que tenían que ver con redacción o eran más rigurosos al revisar cuestiones de tipo teórico-metodológico (P7E48).

El restante 7% señaló que no siempre la formación permanente de un formador ha influido en el trabajo que desarrollan con las estudiantes, dado que sus respuestas recuperan los siguientes planteamientos:

No, porque no llegan a trascender con sus nuevos conocimientos (P7E4).

En ocasiones, ya que, como menciono en pregunta anterior, algunos docentes comparten y ponen en práctica lo aprendido en esa formación; sin embargo, otros docentes no lo hacen (P7E22).

Respecto a temas que fortalezcan su formación inicial como licenciados en Educación Preescolar y que requieren ser más atendidos por los formadores de docentes, las encuestadas manifestaron opiniones muy variadas, predominan planteamientos relacionados con la relación teoría-práctica, investigación, atención a la diversidad e inclusión, identidad profesional y ética del docente.

El no tratar de homogeneizar a los alumnos, puesto que muchas veces se limitan las habilidades que estos puedan tener (P8E19).

El desarrollo de los cursos acordes a la realidad educativa que se vive, teniendo mayores oportunidades de balancear los contenidos teóricos con los prácticos, ya que esto nos ayuda a tener un aprendizaje más significativo y a tener bases para resolver los conflictos que se presentan en el aula (P8E45).

Cuestiones que tienen que ver con la investigación de tipo formal, me parece que es importante profundizar en los estudiantes cuestiones de tipo metodológico para poder llevar a cabo una investigación con el rigor que se requiere, no solamente para los documentos de titulación, sino también para la práctica misma (P8E48).

Otro grupo de respuestas se relacionaron con estrategias didácticas vinculadas con el uso de las TIC, la atención a las diferencias individuales de los niños, la evaluación y la enseñanza de las ciencias naturales y sociales.

Sobre las temáticas que propondrían a las autoridades de la BENV para la formación permanente de sus formadores de docentes, se identifica cierto grado de relación con el planteamiento anterior sobre áreas a atender en la formación inicial de las futuras educadoras, sobresalen la inclusión y atención a la diversidad, estrategias didácticas e investigación; también es notoria la inclinación por considerar temas relacionados con el marco curricular, normativo y laboral.

Otras estudiantes dicen que los temas sugeridos pueden ser:

Planeación, evaluación, entorno escolar, estrategias docentes, trabajo colaborativo, currículo del nivel preescolar (P9E2).

Cantos y juegos. Didáctica en preescolar (P9E4).

Temas legales de responsabilidad del docente sobre plazas, sindicatos (P9E6).

Ética, emociones, valores, didáctica y temas de relevancia social (P9E42).

Con relación a los tipos de apoyos y facilidades que la institución debe brindar a los formadores para participar en programas de formación permanente, en las opiniones de las 57 estudiantes destacan las facilidades de tiempo y horario:

Facilitar el tiempo de formación, no asignándoles mayores tareas a las que poseen (P10E12).

Equilibrio de horas frente a grupo para que no se saturen y puedan llevar a cabo sus actividades de la mejor manera posible (P10E46).

Seguido de becas, apoyos económicos, acceso a recursos tecnológicos y bibliográficos y difusión de programas con oportunidad para que participen cada vez más docentes.

Finalmente, respecto a los mecanismos de seguimiento para valorar en qué medida los programas de formación fortalecen la práctica docente de los formadores, las participantes en el estudio plantearon una evaluación constante aprovechando para ello los medios digitales y el empleo de instrumentos como las rúbricas, encuestas y entrevistas. Destacan algunos comentarios como los siguientes:

Llevando a cabo reuniones en donde compartan experiencias de cómo se ha hecho evidente la mejora de la práctica y de los aprendizajes de los estudiantes, evaluaciones o evidencias que lo confirmen (P11E51). Este mecanismo (de seguimiento) lo considero importante, aunque de igual manera podría apoyar el desarrollo de foros o grupos focales como una estrategia que a la escuela normal le permita valorar verdaderamente, por medio de diálogos personales, los resultados

que genera la formación permanente. Esto desde cómo lo viven los docentes y cómo se evidencia con los alumnos (P11E45).

Como se puede observar, el análisis advierte que el quehacer de los formadores de docentes dentro de la vida académica en la licenciatura en Educación Preescolar es complejo. En este sentido, las estudiantes perciben y demandan de sus formadores características personales y académicas que se ponen en juego en el trabajo que se establece en el aula, por tanto, los programas de formación permanente deben constituirse en un proceso de aprendizaje individual y colectivo cuyo propósito esté orientado hacia el fortalecimiento académico.

Con los resultados obtenidos de la investigación se puede afirmar, en primer lugar, que la escuela normal es el espacio idóneo para formar permanentemente a los formadores de docentes con programas de corta, mediana o larga duración, dado que es ahí donde se recuperan las necesidades concretas relacionadas con los planes y programas de estudio vinculados con la formación inicial y su impacto en la educación básica; en un segundo lugar, hay que reconocer la necesidad de seguir diseñando, implementando y evaluando programas de formación apegados a las necesidades de los formadores y de la formación de sus estudiantes, con el propósito de reconfigurar una docencia que atienda las demandas de la sociedad actual.

Reflexiones en torno a los resultados

Hoy en día las escuelas normales atraviesan uno de los momentos coyunturales que destacan su visión y compromiso educativo y social con la educación del país. En este sentido, las políticas educativas deben acercarse a quienes en la cotidianidad de las aulas reconocen las fortalezas y dificultades que son el aporte para la construcción de un proyecto educativo de nación que coadyuve a fortalecer la formación docente inicial. Se requiere escuchar las voces de los diferentes participantes que se encuentran insertos en las escuelas normales para

que contribuyan, con sus aportaciones, a la construcción de programas de formación permanente emanados de la experiencia de quienes están directamente involucrados en el quehacer docente.

Los resultados de la investigación ponen de manifiesto que los formadores de docentes de la licenciatura en Educación Preescolar de la BENV –aun con la puesta en marcha del Plan de estudios 2012 que se terminó de elaborar al mismo tiempo que se estaba implementando– han asumido responsablemente, tal y como lo señalan las estudiantes, su compromiso por implementar estrategias que atiendan a las necesidades que demanda el currículo.

Contextualizar el papel de los formadores de docentes y su función con las nuevas generaciones con las que trabaja, es un reto que este debe asumir. De igual manera debe hacerlo la institución al ofrecer las condiciones necesarias que permitan construir una formación sólida en sus estudiantes, la cual responda a las necesidades demandadas por ellos mismos ante la complejidad que se vive en los diversos contextos en los que se encuentran inmersas las escuelas de educación preescolar.

Caracterizar el perfil profesional de los formadores de docentes de la licenciatura en Educación Preescolar de la BENV permitió enriquecer la mirada hacia la identificación de las necesidades de formación permanente que advierten las estudiantes; el reto ahora es escuchar otras voces en torno a este tema, como son los mismos formadores de docentes y autoridades.

La heterogénea formación inicial y permanente que se advierte en la licenciatura, por parte de los formadores de docentes, permite enriquecer la mirada y construir ambientes de aprendizaje que ayuden a favorecer y enriquecer el trabajo en las aulas. No obstante, también es cierto que es fundamental proponer alternativas que ayuden a establecer una mayor vinculación de los conocimientos teórico–práctico con la realidad educativa de los jardines de niños, y con ello se hace referencia a los propósitos, contenidos y adecuaciones curriculares necesarias para atender a la diversidad.

Se requiere sistematizar mecanismos que permitan generar programas de formación permanente para contribuir al fortalecimiento de las funciones sustantivas que los formadores de docentes realizan en las escuelas normales. Asimismo, se debe enfatizar la docencia en los aspectos relacionados con la intervención didáctica y las relaciones interpersonales.

Es crucial significar la divulgación académica a través de la investigación y sistematización de prácticas que se realizan en el contexto de las escuelas normales, en este sentido la reflexión apunta hacia un fortalecimiento académico de los formadores de docentes a través del diseño de programas de formación permanente congruente con las necesidades que la educación normal demanda.

A modo de conclusiones

Asumir la responsabilidad de formar futuros docentes que se enfrentarán a contextos diversos y multiculturales hace que el trabajo que se realiza al interior de las escuelas normales esté orientado hacia un compromiso ético y dialógico. Esto debe estar en congruencia con el fortalecimiento de valores que aspiren a formar a las nuevas generaciones bajo los principios de justicia, igualdad y democracia sustentados en el deber ser de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

Se coincide con los autores mencionados en el apartado al considerar que la formación permanente es un proceso en el que los participantes lo hacen de manera voluntaria; desde la óptica en la que se circunscriben las escuelas normales, es fundamental que los formadores de docentes participen en la planeación, el desarrollo y la evaluación de su propia formación implicando con ello un proceso de activación interna que los mueva a plantearse retos a corto, mediano y largo plazo. Las prácticas que los docentes realizan en el interior del grupo están cargadas de significados implícitos producto de las historias personales y profesionales que se confrontan con los saberes, creencias, valores, historias de vida de los estudiantes y con un currículum formal

establecido cuya forma de ser abordado también tiene como referente la historicidad de la institución.

Estudiantes y formadores de docentes son personas que interactúan en la cotidianidad de la escuela normal, aquí se conjuga una serie de roles que demandan ser resignificados. En este sentido, se requiere que los formadores de docentes conozcan, analicen y reflexionen el papel de la escuela como institución generadora de cambios pedagógicos; para ello la visión integral que articula este nivel superior con la educación básica debe contribuir a romper las barreras que han favorecido la reproducción de prácticas tradicionales en el quehacer cotidiano.

Los contextos institucionales juegan un papel relevante en el desarrollo y toma de decisiones de quienes se encuentran participando directamente en los procesos educativos, por lo que es de vital importancia que el docente se asuma en una postura crítica, analítica y reflexiva con el fin de comprender los procesos complejos y dinámicos de los que forma parte.

Considerar la voz de los estudiantes en la investigación generó la posibilidad de acercarse a una realidad educativa permeada de un entramado de significados, saberes y creencias en torno al ser y hacer de los formadores de docentes. Además, el estudio permitió identificar retos para la educación superior y, por ende, a las escuelas normales, la necesidad de fortalecer las tareas sustantivas que tienen, así como en redefinir su papel y función en la sociedad. Sin embargo, las dificultades que se pudieron advertir en el desarrollo de la investigación fueron los ajustes metodológicos para la recolección de la información y el tiempo que se requirió para la aplicación del trabajo de campo.

Fortalecer la calidad a través de la formación permanente de los formadores de docentes es de vital importancia, al igual que establecer mecanismos claros que garanticen la mejora de los programas de formación permanente ofertados por la institución, de tal modo que se pueda dar seguimiento a su impacto en la práctica docente.

Referencias

Agredo, J. y Burbano, T. (2013). *El pensamiento crítico, un compromiso con la educación*. Disponible en <http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/handle>

Alanís Huerta, A. (2000). *Formación de formadores. Fundamentos para el desarrollo de la investigación y la docencia*. México: Trillas.

Arzate, O., Martínez, N. y Benítez, C. (2016). “Las competencias del formador de docentes en la CYBENP un camino a la evaluación del desempeño del profesor frente a grupo”. *Ra Ximhai* [en línea], 12 (3), pp. 33-46. Disponible en <https://goo.gl/P83ziK>

DOF (2018). *Ley General de Educación*. Última reforma publicada DOF 19-01-2018. Disponible en <https://goo.gl/ZWAe8P>

____ (1917). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. Disponible en <https://goo.gl/GvkKaM>

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

Hortal, A. (2004). *Ética general de las profesiones*. 2ª edición. España: Desclée De Brouwer.

Ibargüen, L. (2014). *Relaciones interpersonales y calidad de vida en la adolescencia (12 a 16 años). Un campo de acción para el deporte*. Monografía. Universidad del Valle. Instituto de Educación y Pedagogía. Disponible en <https://goo.gl/JjdHq1>

Imbernón, F. (1997). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.

Jones, B. F. e Idol, L. (1990). *Dimensions of Thinking and Cognitive Instruction*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Lara, V., Ávila, E. y Olivares, S. (2017). “Desarrollo del pensamiento crítico mediante la aplicación del aprendizaje basado en problemas”. *Psicología Escolar y Educacional*, 21 (1), pp. 65-77. Disponible en <https://goo.gl/m4eEDa>

Marcelo, C. (2002). *Los profesores como trabajadores del conocimiento. Certidumbres y desafíos para una formación a lo largo de la vida*. *Educar*, 30, pp. 27-56. Disponible en <https://goo.gl/Jkzxfw>

Müñch, L. y Ángeles, E. (1990). *Métodos y técnicas de investigación*. México: Trillas.

Observatorio Laboral del Servicio Nacional de Empleo. Disponible en <https://goo.gl/iZGu7W>

Paz y Puente, M. (2015). *Intervención didáctica. El contexto de la intervención*. Disponible en <https://goo.gl/L5sEu3>

Programa de Apoyo al Sector Educativo del Mercosur. (2014). *Estudio sobre criterios de calidad y mejora de la formación docente del Mercosur*. Argentina: Teseo. Disponible en <http://www.pasem.org/IMG/pdf/-2.pdf>

Rogers, C. R. (1978). *Terapia, personalidad y relaciones interpersonales*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Sandoval, F. (2015). “La formación permanente del docente en Latinoamérica”. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo* [en línea], 6 (11). Disponible en <https://goo.gl/r6EMXn>

Selltiz, C., Jahoda, M., Deutsch, S. y Cook, W. (1976). *Métodos de investigación en las relaciones sociales*. Madrid: Rialp s. A.

SEP (2012). Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Preescolar. Disponible en <https://goo.gl/BBdJ38>

Yurén, T. (2013). “Ética profesional y praxis. Una revisión desde el concepto de ‘agencia’”. *Perfiles Educativos*, 35 (142). Disponible en <https://goo.gl/neNzVn>

Zorrilla, S. (2000). *Introducción a la metodología de la investigación*. México: Aguilar.

CAPÍTULO IV

FORMACIÓN DOCENTE DESDE LA PERSPECTIVA DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

Flavia Beatriz Ramos García

Este apartado propone un análisis curricular de los planes de estudio 1997 y 2012 para la formación de docentes de educación primaria, en cuanto a la enseñanza de la Historia, reconociendo que cada uno de ellos también responde a los cambios que se han propuesto para este nivel educativo –1993 y 2011 respectivamente–; por tanto, aborda los retos para su enseñanza, ya que se constituyen en preocupaciones relacionadas con el abordaje disciplinar, cuyas implicaciones se traducen en un escaso interés de los normalistas por estudiar a profundidad un tema histórico para ser desarrollado en el aula y, por ende, elaborar una tesis o informe de práctica relacionada con los contenidos históricos. Asimismo, con el propósito de compartir la experiencia de trabajo en el aula normalista, se describen tres estrategias didácticas: La Salida Escolar, Oca Histórica e Imaginando Imágenes.

El estado actual de la Historia y su didáctica

De 1997 a 2017 la formación de docentes en México está enmarcada por dos reformas curriculares, la primera de ellas se derivó de la transformación de los planes de estudio de educación básica iniciado a mediados de los años ochenta y consolidado en el Plan de Estudios 1993, por lo que las escuelas normales debían cerrar la brecha entre lo que se enseñaba en ellas y los enfoques y contenidos de las diferentes disciplinas que ya se abordaban; tal era el caso de la educación primaria que debía responder a la enseñanza de asignaturas como lo serían Historia, Geografía y Educación Cívica, más que al de áreas como la de Ciencias Sociales en las que se encontraban agrupadas dichas disciplinas.

Un ejemplo de ello se encuentra en los criterios y orientaciones propuestos por el Plan de Estudios para la Licenciatura en Educación Primaria 1997, el número 3, referente a *El dominio de los contenidos de la educación primaria se realiza de manera integrada con la capacidad para enseñarlos y orientar su apropiación por parte de los niños*, señala que:

[...] el plan y los programas de educación normal tendrán como objetivo que, al adquirir los conocimientos de tipo disciplinario, los estudiantes los asocien con las necesidades, los procesos y las formas de aprendizaje de sus futuros alumnos, con actividades didácticas específicas, con recursos para la enseñanza y con determinados propósitos y modalidades de evaluación [...] (SEP, 1997: 41).

Lo anterior permitía al formador de docentes reconocer la importancia de trabajar la didáctica específica de cada disciplina.

En contraparte, el Plan de Estudios 2012 para la Licenciatura en Educación Primaria, si bien tiene como marco de referencia los cambios curriculares de 2011 propuestos para la educación básica, en su fundamentación plantea que:

[...] se sustentan en las tendencias actuales de la formación docente; en las diversas perspectivas teórico-metodológicas de las disciplinas que son objeto de enseñanza en la educación básica y de aquellas que explican el proceso educativo; en la naturaleza y desarrollo de las prácticas pedagógicas actuales y las emergentes ante los nuevos requerimientos y problemas que el maestro enfrenta como resultado de los múltiples cambios del contexto, los cuales impactan de manera notable al servicio educativo, a las instituciones y a los profesionales de la educación [...] (SEP, 2012: 1).

Esta fundamentación, junto con la descripción de la organización curricular, propone al formador de formadores un giro respecto a qué aprender para enseñar Historia, pasando desde el niño y su proceso de aprendizaje hasta los retos que le implica al profesor la enseñanza de la disciplina.

De ahí que estos currículos respondan a dos ámbitos de naturaleza distinta, el primero –1997– tiene en el centro de su interés al niño y sus procesos de aprendizaje; mientras que el más reciente y aún vigente –2012– gira en torno al docente, los retos asociados con la enseñanza y el contexto cambiante.

El planteamiento de las actividades didácticas que se deben realizar para atender a cada programa de estudio son diferentes, el Plan de Estudios 1997 requería una revisión cuidadosa de los materiales de apoyo para el maestro y los libros de texto para decidir la estrategia de enseñanza adecuada a los intereses del niño, en relación con los propósitos planteados por la asignatura. Al respecto del Plan de Estudios 2012, se destaca el abordaje de las experiencias previas con el aprendizaje de la disciplina, la información que reconoce el futuro docente del entorno como susceptible de aprovechar, así como las dificultades y retos que implica la enseñanza; de allí que en este plan de estudios vigente es relevante el cómo aprende a aprender más que el cómo aprende a enseñar.

En cuanto a la enseñanza de la Historia en la escuela normal, destaca también como una modificación sustantiva lo relativo al tiempo curricular que se le destina en cada uno de estos dos planes de estudio, lo cual se aprecia en la tabla 1. A partir de la organización curricular, es posible reconocer la disminución en el número de horas de clase, así como en los créditos otorgados; asimismo, en el Plan 1997 existía un equilibrio en los bloques temáticos, mientras que en el de 2012 el curso ubicado en el cuarto semestre se encuentra saturado de unidades de aprendizaje, aun cuando el número de horas permanece; así también se advierte que en el segundo curso no se propone la revisión de los propósitos y contenidos temáticos de la Historia en la escuela primaria, situación que sí se aprecia en el de 1997.

Al efectuar un análisis del Plan de Estudios 1997 para la Licenciatura en Educación Primaria, se identifican los retos que se plantean al docente para la enseñanza y el aprendizaje de la Historia, los cuales se encontraban en relación directa con el currículo de educación primaria

–Plan 1993–; en este destaca su estrecha vinculación al proponer al estudiante normalista conozca la importancia de enseñar Historia en la escuela primaria y los grados que la componen y, por ello, llevar a cabo una revisión cuidadosa de los propósitos y contenidos de cada grado; los rasgos del pensamiento infantil en relación con el tiempo, el cambio y la vida social; así como las nociones propias del conocimiento histórico que son fundamentales para el estudio sistemático de esta disciplina.

Tabla 1. Organización curricular de los planes de estudio para la licenciatura en Educación Primaria 1997 y 2012

NOMBRE DEL CURSO	ORGANIZACIÓN CURRICULAR	HORAS/ CRÉDITOS
1997		
Historia y su enseñanza I IV Semestre	Propósitos Tres Bloques temáticos: 1.La enseñanza de la historia en la escuela primaria, 2.La enseñanza de la historia en los primeros grados y 3.La enseñanza de la historia de México.	6 / 10.5
Historia y su enseñanza II V Semestre	Propósitos Tres Bloques temáticos: 1.La enseñanza de la historia en quinto y sexto grados, 2.Recursos y estrategias para la enseñanza de la historia y 3.La evaluación del aprendizaje.	4 / 7
2012		
Educación Histórica en el aula III Semestre	Competencias Dos Unidades de aprendizaje: 1.La historia en la educación básica: referentes para su análisis y 2.Conceptos de primer y segundo orden y diseño de estrategias.	4 / 4.5

Educación Histórica en diversos contextos IV Semestre	Competencias Cuatro Unidades de aprendizaje: 1.Representaciones y experiencias de los estudiantes en relación con el patrimonio y la historia en diversos contextos; 2.Educación y patrimonio histórico: nuevas experiencias en torno a un pasado vivo; 3.Historia y ficción: la educación histórica y los recursos del Internet, la literatura el cine y el arte y 4.Diseño de estrategias didácticas.	4 / 4.5
---	--	---------

Fuente: SEP (1997; 2012). Elaboración propia.

Otro de los retos implica el acercamiento a la enseñanza de la historia de México, no para aprenderla sino para proponer desde lo que saben –planeación didáctica– formas de abordar los hechos históricos que han conformado como nación a este país y, a su vez, relacionarlos con las transformaciones mundiales. Un reto más es que los estudiantes normalistas puedan vivenciar la importancia de enseñarla a través del reconocimiento de diversas fuentes de información, objetos de conocimiento histórico, recursos y estrategias didácticas que favorecen aprenderla con gusto. Esto hace a la Historia más atractiva, pues se acerca a las vivencias cotidianas de los niños y plantea al docente la elaboración de planes de clase y su puesta en práctica en los diferentes grados de la escuela primaria, para después llevarlos al aula normalista y efectuar un análisis conjunto de los retos y dificultades que representó su desarrollo.

Así también, se plantea como otro reto que el futuro docente integre a su bagaje pedagógico la importancia de enseñar Historia, lo cual incluye una revisión de los contenidos propuestos por el programa de estudios y el libro de texto y la selección cuidadosa de estrategias didácticas, recursos y materiales que favorezcan el aprendizaje, el conocimiento de nociones históricas –tiempo histórico, espacio geográfico, continuidad, cambio, empatía, sujetos de la historia– y las

etapas del desarrollo infantil; el normalista podrá valorar lo aprendido así como las dificultades o retos que representó su enseñanza.

Si se establece una relación entre los programas vigentes de Historia que se encuentran en el Plan de Estudios 2011 de Educación Básica y el Plan de Estudios 2012 para la Licenciatura en Educación Primaria, se advierten necesidades formativas para el futuro docente derivadas del planteamiento curricular, que implican:

- El acercamiento sistemático a la organización curricular del programa de educación primaria como parte de los contenidos a abordar durante el curso, ya que puede pensarse que es innecesario saberlo y, por ende, no hacer uso del programa al momento de la planeación didáctica.
- La revisión de distintos recursos, materiales, actividades y estrategias didácticas que favorezcan la diversificación del trabajo que se propondrá a los alumnos de la escuela primaria. Si bien lo que se propone no se centra exclusivamente en el uso de las TIC, resulta contradictorio que se otorgue un espacio amplio a la revisión de este contenido que, aun cuando es novedoso y de utilidad para hacer atractiva la enseñanza de la Historia, presenta algunos problemas. Uno de ellos es que aún existe una brecha amplia entre lo que se propone en los planes y programas y la realidad de las escuelas y las familias, pues el no contar con recursos como las computadoras, proyectores o acceso libre a internet, puede dificultar el desarrollo de una propuesta didáctica que esté basada solo en el uso de la tecnología. En este sentido, sigue siendo necesario abrir un abanico de posibilidades, de acuerdo al contexto donde el docente seleccione aquello que puede ser pertinente en función del contenido a enseñar.
- El centrar una parte importante de los contenidos de los dos cursos incluidos en la malla curricular para reconocer a la Historia como objeto de investigación, los debates actuales

y lo que se propone en torno a ello, puede pensarse como importante, pero quizá sea poco relevante; sobre todo por el número de horas destinadas a estos cursos para atender didácticamente lo que implica revisar, analizar, debatir y proponer una forma de trabajo que posteriormente se aterrice en el diseño de una estrategia didáctica o actividades destinadas a los niños de alguno de los grados de la escuela primaria.

- Un manejo de términos o conceptos históricos que están más cercanos a quien se encuentra estudiando Historia como carrera profesional o al investigador de esta disciplina, que a los que se están formando para docentes; como por ejemplo, lo relativo a “conceptos de primer orden” en lugar de “periodos históricos” o “conceptos de segundo orden” en lugar de “naciones históricas”. Si el estudiante normalista no encuentra una relación natural al revisar lo que se propone en el Programa de Estudio de Historia de 3° a 6° grados, es posible que tampoco logre comprender cómo realizar esta transposición didáctica; cabe señalar que ello también requiere de tiempo que no está previsto en el currículo.

Si el programa de Historia del Plan de Estudios de Educación Primaria 1997 plantea que con su enseñanza se pretende:

Propiciar la formación de la conciencia histórica de los niños al brindarles elementos que analicen la situación actual del país y del mundo como producto del pasado. Asimismo, se busca estimular la curiosidad de los niños por el pasado y dotarlos de elementos para que puedan organizar e interpretar información, lo que es la base para que continúen aprendiendo (SEP, 1993: 8).

Y el de 2011 de Educación Básica propone que:

La historia contribuya a entender y analizar el presente, planear el futuro, aproximar al alumno a la comprensión de la realidad y sentirse parte de ella como sujeto histórico. La historia permite hacer del

aprendizaje un proceso de construcción permanente tanto personal como social, mediante el desarrollo y fortalecimiento de los valores para la convivencia democrática, la identidad nacional y el legado histórico de la humanidad (SEP, 2011: 143).

Entonces la Secretaría de Educación Pública está considerando ahora, con estos cambios curriculares, que el aprendizaje de esta disciplina parta del ser como sujeto histórico, que lo que vive cotidianamente tiene repercusión en su presente y su futuro; por ello, la forma en cómo el futuro docente habrá de realizar el abordaje de contenidos resulta complejo y le requerirá de una multiplicidad de herramientas teórico-metodológicas, tanto en Historia como en Geografía, Antropología y Filosofía, entre otras; pese a que dispone de menos tiempo –el currículo vigente para las escuelas normales así lo señala– para hacerse de estos conocimientos que serán básicos para el trabajo con los niños.

Es importante señalar que los futuros docentes han encontrado, cada uno en su momento, diferentes retos vinculados con la enseñanza de la Historia. Estos incluyen los definidos por la naturaleza misma de los programas de estudio 1997 y 2012, lo que se les requiere que aprendan los niños en esta asignatura, el contexto en el cual se realizan las prácticas docentes y, desde luego, el interés generado en las aulas normalistas que los lleva a ser más creativos al enseñar la asignatura bajo el enfoque formativo de la disciplina.

Los problemas y retos en la enseñanza de la disciplina en la escuela normal

La revisión documental efectuada en este apartado se realizó desde dos perspectivas: los estados del conocimiento de COMIE, y los documentos recepcionales, informes y tesis generados en la BENV correspondientes a los Planes de Estudio 1997 y 2012 seleccionados en el acervo institucional por su relevancia.

En el caso de la BENV, una política institucional para la incorporación de documentos terminales al acervo que se encuentra

en el Centro de Servicios Bibliotecarios y de Informática (CSBI), es que deben ser aprobados por el jurado del examen profesional, ya que se valora la calidad del contenido y el aporte del trabajo realizado; por tanto, los datos que se presentan no reconocen la totalidad de egresados que durante casi dos décadas abordaron esta temática, pues no existe un listado disponible por generación para ser consultado.

El Consejo Mexicano de Investigación Educativa A. C. (COMIE) elabora cada diez años el estado del conocimiento referente a la investigación educativa más relevante que se efectúa en este país; como parte de la revisión documental efectuada a las décadas 1992-2002 (Taboada, 2003) y 2002-2011 (Ducoing y Fortoul, 2013) se advierte que desde hace más de veinte años existe escasa investigación sobre la enseñanza de la Historia y, como lo apuntan los compiladores, se destaca en contraparte un número importante de propuestas pedagógicas, reflexiones derivadas de la práctica profesional y proyectos educativos, de los cuales solo un trabajo de los tres ubicados en el nivel superior está referido a la formación de docentes.

Un cambio notable en la segunda década, 2002-2011, es que no se dedica un volumen específico a la didáctica de las ciencias histórico-sociales, sino que se agrupa la investigación sobre la Historia en el volumen II denominado Procesos de Formación en la categoría *Formación disciplinar en Historia*, en el que de acuerdo con Ducoing y Fortoul (2013), solo se encuentran dos estudios: uno que se realizó en un centro universitario (Rivera y Moreno, 2009) y el otro, en una escuela normal (Vázquez, 2009); reconociendo con ello que en esta década persistió el desinterés por continuar investigando sobre esta disciplina.

En la revisión de los documentos recepcionales y tesis que para obtener el grado de licenciatura de Educación Primaria han presentado los estudiantes de la BENV, cuyo registro se encuentra en el CSBI, se localizaron únicamente cinco documentos fechados entre 1988 y 1999, correspondientes a planes de estudios anteriores a 1997, en los cuales la Historia forma parte de la asignatura de las Ciencias Sociales; este dato revela la poca importancia que esta área ha tenido entre los futuros

docentes como objeto de estudio, para quienes se formaron como profesores de educación primaria durante ese periodo.

Respecto del Plan de Estudios 1997, la primera generación egresó en el año 2001 y la última concluyó en el año 2015, por lo que en catorce años se agregaron al catálogo del CSBI 41 documentos recepcionales, en total, relacionados con la Historia; lo que da un promedio de tres documentos por año relacionados con esta disciplina. Es notorio que, durante este periodo, el número de documentos fue extenso, lo que revela el interés de los estudiantes normalistas por hacer de la enseñanza de esta disciplina su objeto de estudio.

En estos documentos los estudiantes realizaron, particularmente en el apartado denominado *Tema de estudio*, la descripción del enfoque de la asignatura y sus propósitos; asimismo, describen en los capítulos el uso de diferentes estrategias didácticas, la diversificación de fuentes de información y recursos que enriquecen la enseñanza de la Historia, como el uso de las tecnologías de la comunicación y la información –videos, aplicaciones telefónicas, visitas virtuales a museos, uso de Facebook para compartir información y productos de clase, entre otros–; en el apartado de conclusiones reconocen como un logro el haber comprendido el enfoque formativo pero, a la vez, se constituye en un reto el seguir trabajando esta asignatura, ya que durante su práctica docente solo pudieron abordar algunos contenidos.

Los estudiantes que elaboraron documentos recepcionales en el Plan de Estudios 1997 no hacen referencia a los aportes de este a su formación profesional, en lo general, reconocen logros y retos en función del perfil de egreso, aunque no se circunscriben al aprendizaje relacionado con esta disciplina; a partir de la revisión efectuada es posible señalar que estos documentos recuperan en un cien por ciento la experiencia de trabajo con estrategias didácticas que resultan innovadoras en los centros educativos en los cuales se desarrollaron.

Con relación al Plan de Estudios 2012 para la Licenciatura en Educación Primaria, en la Institución se determinó que para la primera generación se otorgara la posibilidad de titularse bajo dos modalidades:

Tesis e Informe de Prácticas Profesionales (BENV, 2015); aun cuando en la normatividad existe una tercera denominada Portafolio (SEP, 2014), se consideró poco viable esta opción ya que hubo escasa información de la Secretaría de Educación Pública para implementarla e implicó formar inicialmente al personal docente que llevaría a cabo esta tarea; así como dar a conocer a los estudiantes las características de esta modalidad desde que iniciaban sus estudios.

En la revisión efectuada a los documentos terminales correspondientes al egreso de las dos primeras generaciones de esta escuela –2016 y 2017–, se encontró que en el primer año ningún documento abordó la temática de la Historia con el rigor necesario para formar parte del acervo que al respecto existe en la institución y, en la segunda generación, se registran tres tesis relacionadas con esta disciplina, en las que se aborda el libro de texto como recurso, las TIC como recurso didáctico y el impacto de las prácticas docentes en el desarrollo del pensamiento histórico.

Cabe señalar que una política institucional para que los documentos terminales sean incorporados al acervo institucional que se encuentra en el CSBI, es que deben ser aprobados por el jurado del examen profesional, ya que se valora la calidad del contenido y el aporte del trabajo realizado; por tanto, los datos que se presentan no reconocen la totalidad de egresados que durante casi dos décadas abordaron esta temática, ya que no existe un listado disponible por generación para ser consultado.

Los retos de esta disciplina dentro del currículo 2012 para la formación de docentes, recuperando lo que Taboada (1995) propone, es darle continuidad al proceso de aprendizaje desde la mirada del que enseña al otorgarle significado a los diversos contenidos históricos para trabajarlos en el aula de forma interesante y creativa; conocer a profundidad el plan de estudios de educación básica para identificar el momento en el cual los niños están desarrollando las nociones históricas (temporalidad, causalidad, sujetos de la historia, espacio geográfico) a fin de buscar y seleccionar las estrategias didácticas o actividades pertinentes que favorezcan su consolidación; incorporar el uso de

diversas fuentes para obtener información que favorezca el análisis, la reflexión o discusión de los diferentes puntos de vista que existen sobre una temática; sacar provecho del entorno que rodea a los niños con el propósito de que comprendan que los cambios de su comunidad forman parte de la historia, por lo tanto su familia y ellos son sujetos de ella; promover la visita a diferentes monumentos, sitios arqueológicos o museos con la finalidad de desarrollar el interés y el gusto por estos espacios que albergan distintos vestigios pero siguen dando respuesta a cuestionamientos sobre cómo vivieron los antepasados.

En la escuela normal la enseñanza de la Historia ha jugado un papel poco relevante y el interés por investigar sobre esta disciplina es escaso, porque aún no se le da el valor formativo necesario; los estudiantes al realizar sus prácticas docentes en escuelas primarias reconocen como tareas necesarias la lectura, la escritura, las operaciones básicas, el subrayado de textos y el cuestionario, en su mayoría destinadas a aprender Español y Matemáticas; de allí que en pocas ocasiones reconozcan algunas estrategias de enseñanza relacionadas con la Historia y, por ende, el interés por conocer cómo aprenden los niños la disciplina se diluye.

En cuanto al formador de docentes o al investigador se refiere, se considera que existen aún muchas vetas por explorar en esta asignatura o disciplina, sin embargo también está en función de un interés personal y profesional que se desarrolla desde la formación inicial y se va construyendo por las experiencias de trabajo. Orientar a los futuros docentes para interesarse en el cómo se aprende y cómo se enseña Historia es un reto que requiere tiempo, por lo que desde el aula normalista es necesario diversificar las estrategias de enseñanza para contagiar este gusto y afianzar la necesidad de investigar más sobre ella.

Estrategias de enseñanza de la Historia

En el Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria 1997 se contemplaban dos espacios curriculares denominados Historia y su Enseñanza I y II, los cuales estaban ubicados en el 4° y 5° semestre respectivamente; en ellos se planteaba que:

Se requiere que los futuros profesores cuenten con un conocimiento suficiente acerca de los contenidos de enseñanza de esta asignatura, del desarrollo intelectual de los niños –en especial del proceso que siguen en la formación de sus ideas acerca del mundo social y de la temporalidad histórica–, así como de las estrategias didácticas y los recursos para diversificar las formas de enseñanza (SEP, 2000: 10)

Estos cursos promovían entre los alumnos normalistas el acercamiento a los diferentes objetos del conocimiento histórico con los cuales establecer una relación entre el pasado, el presente y el futuro, propiciando la revisión y el análisis de las formas de vida cotidiana, la civilización material, las ciencias, la tecnología, la economía; en suma, los cambios culturales más importantes en la historia de México y el mundo.

Desde esta perspectiva, y a partir de la experiencia de trabajo en el aula normalista como responsable de los cursos de Historia y su Enseñanza I y II, de la revisión de los Programas de Estudio y Libros para el Maestro de Cuarto a Sexto grado de Historia de Educación Primaria, así como de otros materiales de apoyo para la formación del profesorado de educación primaria –tales como las láminas del portafolio *Aprender a mirar*–, es que se proponen tres estrategias didácticas: La denominada *Salida Escolar*, fue escrita para ser publicada como artículo en la revista *Didacta Nueva Época*, en el año 2006 (Ramos, 2006), y las estrategias llamadas *Oca Histórica* e *Imaginando Imágenes* han sido trabajadas en diferentes generaciones de jóvenes normalistas, quienes a su vez, con modificaciones o adaptaciones, las han utilizado en los diversos grados de este nivel educativo.

La Salida Escolar

Como estrategia didáctica permite abordar diversos contenidos temáticos de Historia, con los que es posible analizar los testimonios materiales ubicados en museos, sitios arqueológicos, monumentos y el entorno mismo; su propósito es reconocer que el pasado está aún vivo en algunos aspectos de la vida cotidiana, haciéndose presente y tangible en esos testimonios (Pluckrose, 2002). Esta estrategia también engloba un sinnúmero de ventajas al acercar al estudiante a un sitio u objeto de interés, al promover la recolección y selección de información, al incentivar la toma de decisiones para dar a conocer lo aprendido, al atender los diferentes intereses del grupo: personales y de equipo y al fortalecer valores y actitudes (SEP, 1993).

La Salida Escolar requiere organización de todos los integrantes del grupo –docente, estudiante, padres de familia– y de la participación de otros miembros de la comunidad, como el director de la escuela, con el fin de prever situaciones y garantizar el logro de los propósitos planteados para una actividad académica de esta índole; tres son los momentos importantes en los que la estrategia se irá desarrollando:

- 1) Previo a La Salida Escolar
- 2) Desarrollo de La Salida Escolar
- 3) Después de La Salida Escolar

El primer momento tiene como propósito motivar a los alumnos a encontrar en su entorno vestigios del pasado que les permitan acercarse al conocimiento de un personaje, un hecho histórico o testimonios materiales; por lo que se requiere de la búsqueda de información con la cual reconocer lo que se sabe y de tomar decisiones que lleven al grupo a realizar esta actividad; por lo que resulta necesario:

- Comentar en el grupo lo que saben y conocen sobre el tema de interés.
- Buscar y seleccionar información en diversas fuentes.

- Elaborar o ubicar en un mapa o croquis el sitio arqueológico, monumento, museo, lugar o ciudad a visitar.
- Elaborar una guía de visita en la que por medio de preguntas se señalen aquellas ideas respecto de lo que interesa saber o aprender; podrán realizarse algunos ejercicios de ubicación temporal y geográfica.
- Organizar al grupo para decidir la fecha y hora en la que se realizará La Salida Escolar, así como los medios que permitirán efectuarla (recursos económicos, hospedaje, transporte, alimentación, permisos de padres de familia o directivo del plantel) y las acciones que el grupo habrá de implementar para que esta se lleve a cabo.
- Solicitar en tiempo y forma la autorización de la salida, tanto a la autoridad educativa (dirección de la escuela), a los padres de familia o tutores, así como a la institución o autoridad local.
- Planear una vez identificados los diversos contenidos de Historia y considerar los de otras asignaturas susceptibles de abordar –Geografía, Formación Cívica y Ética, Español, entre otras–.

Una vez atendidos los diferentes aspectos que el primer momento le competen al docente y a los estudiantes, llega el día y la hora de La Salida Escolar; por lo que la realización de la visita, si bien tiene el propósito de disfrutar, conocer, analizar y reflexionar lo que se observa, lo que se escucha, lo que se siente, lo que se lee, lo que es palpable, también implica no perder de vista que este segundo momento requiere:

- Llegar al lugar puntualmente, tanto a la salida como al regreso del sitio, monumento o lugar que se visita.
- Revisar anticipadamente la guía de visita a fin de plantear con oportunidad al responsable del sitio, monumento o lugar, las dudas o preguntas de interés. Aunque es recomendable no efectuar anotaciones mientras se escucha una explicación o

información, es necesario proponer un tiempo para realizar anotaciones, tomar fotografías, recolectar si es posible algunos objetos, preguntar u obtener información de personas que habitan en el lugar.

- Cumplir con la comisión asignada.
- Atender las indicaciones del docente, guía o responsable del grupo.
- Promover el compañerismo, la responsabilidad, el respeto, el diálogo y la tolerancia entre los integrantes del grupo.
- Identificar información relevante que permita abordar con mayor profundidad los contenidos seleccionados tanto del programa de Historia, como de las otras asignaturas con las que se haya establecido correlación.

El tercer momento es de suma importancia porque permite socializar entre los integrantes del grupo las experiencias vividas durante la visita, por ello su propósito va encaminado tanto a valorar como a evaluar dicha experiencia en función de la información recabada y sistematizada. Por ello se propone realizar:

- a) Una primera sesión de trabajo en la que:
 - Se comente sobre lo observado durante el trayecto que se recorrió: clima, vegetación, paisajes, fauna, etcétera.
 - Se realicen comentarios sobre el sitio arqueológico, monumento, museo, lugar o ciudad que se visitó: si la explicación del guía o responsable del lugar fue clara, qué información resultó relevante, si acudieron a alguien más para obtener más información que les permitió atender su guía de visita.
 - Se muestren los objetos recolectados del lugar, las notas y las fotografías que se tomaron.
 - Se decida la forma en cómo el grupo dará a conocer a otros compañeros de la escuela la experiencia vivida durante La

Salida Escolar (periódico mural, tríptico informativo, cartel, exposición de objetos, crónicas de viaje, video, entre otras); orientada también a significar los diversos contenidos del programa y otros que fueron abordados con mayor profundidad a través de la información recabada.

- b) Una segunda sesión de trabajo para que los estudiantes elaboren y presenten el producto que mostrarán al grupo y a otros compañeros de la escuela.

Para los normalistas, La Salida Escolar tiene un propósito que va más allá de aprender contenidos históricos o de otras asignaturas de los programas de educación primaria, pues al vivenciarla se le reconocerá como una estrategia didáctica que plantea tres momentos: el de organización, al planearla detalladamente; el de realización, al llevar a cabo la visita y el de evaluación al compartir la información obtenida. Con lo anterior también se promueve el fortalecimiento de valores y actitudes tales como la colaboración, respeto, amistad, compañerismo, entre otros, contribuyendo a que los integrantes de un grupo o una generación se sientan identificados con una tarea común, trabajen por ello y logren llevarla a cabo. De allí la importancia de que los estudiantes normalistas vivan este tipo de experiencias que posteriormente, cuando sean docentes, puedan realizar con un grupo de niños.

Como una de las estrategias didácticas para la enseñanza de la Historia, La Salida Escolar resulta una experiencia que tiene la intención de continuar desarrollando el enfoque formativo de esta asignatura; mientras se tenga como referente que solo vivenciándola es que podremos motivar y despertar el interés por conocer un pasado que nos hace ser los mexicanos de ahora y del futuro.

Oca Histórica

En las orientaciones que se proponen para la enseñanza de la Historia en la escuela primaria, los estudiantes normalistas habrán de reconocer que,

además de la adquisición de conocimientos históricos, se desarrollan nociones temporales que permiten su comprensión (Pozo, 1985) y se forman actitudes favorables hacia esta; por lo que el futuro docente necesita conocer el enfoque de esta asignatura y la organización de los contenidos que se propone abordar en cada grado.

Una de las actividades que se realizan para conocer el planteamiento didáctico de esta disciplina es revisar los propósitos y contenidos históricos y sociales de 3° a 6° grados para, en un primer momento, identificar la gradualidad de los contenidos y su enfoque didáctico; posteriormente, promover en ellos diversas formas de enseñanza en la que se privilegie el gusto y el interés por conocer el pasado.

La Oca Histórica se plantea para valorar lo que saben los alumnos acerca de un periodo de la historia, ya una vez que han reconocido los diferentes contenidos que se proponen para un grado escolar, los estudiantes normalistas habrán de identificar un periodo histórico para:

- Seleccionar los hechos o procesos más trascendentes que ocurrieron.
- Identificar los personajes más relevantes que participaron.
- Destacar los años o siglos que abarca el periodo.
- Destacar las características del medio geográfico donde se ubica este periodo.
- Reconocer las consecuencias que trajeron consigo los hechos o procesos que identifican a este periodo.
- Elaborar o seleccionar imágenes que caracterizan los diferentes sucesos que marcan el periodo seleccionado.
- Escribir algunas preguntas que se relacionen con la imagen elegida, destacando información relevante de ese periodo.

Durante la realización de esta actividad los estudiantes normalistas pueden identificar la importancia de estudiar Historia a partir del ordenamiento en grandes épocas. Esto significa que en la escuela primaria se pretende que los niños logren la comprensión de los procesos que caracterizan a

los diferentes periodos históricos ubicándolos en el tiempo al calcular su duración –años o siglos que abarca, el tiempo que ha pasado entre ese tiempo y el actual–. Esto destaca las características del medio geográfico como un elemento determinante para que sucediera ese hecho en aquel lugar y para reconocer a las personas que participaron y destacaron en ese momento con sus acciones o decisiones; todo ello a través de la búsqueda de información en diferentes fuentes, no solo bibliográficas sino también en testimonios materiales u orales, en videos, mapas o documentos.

A partir de esta actividad de identificación y recolección de información que es relevante para comprender un periodo de la historia, es que se propone la elaboración de la Oca Histórica.

Material necesario para elaborar una Oca Histórica:

- Tablero: un soporte de cartón o plástico que lleva dibujado un circuito en espiral dividido en 63 casillas.
- Imágenes, dibujos o recortes de personajes o escenas relacionados con la temática que se abordará; se considerarán también algunas imágenes que representarán las incidencias del juego como lo es un pozo, una cárcel, un puente y un laberinto. Cada una de estas imágenes se colocarán en los espacios hasta completar todo el circuito. A fin de marcar las “incidencias” en el juego, en las casillas 9, 27, 45 y 63 se colocará una oca (pato), en la 6 y la 12 habrá un puente, en la 19 y 31 se pegará un pozo y en la número 42 se pondrá un laberinto.
- Tarjetas numeradas por casilla. En estas tarjetas se anotarán de 3 a 4 preguntas relacionadas con la imagen, a fin de que cada jugador que caiga en esa casilla lea y responda una de ellas; para las respuestas a esas preguntas se elaborarán otras tarjetas, también numeradas por casilla.
- Fichas de diferentes colores, una por cada jugador; estas pueden ser elaboradas con el mismo material del tablero.

- Hojas de registro. En ellas se colocará el nombre de los jugadores y se anotará cuando responda correctamente una pregunta para, al término del juego, contabilizar el número de respuestas y, con ello, determinar al ganador.

Objetivo del juego

Identificar al jugador con el mayor número de respuestas correctas a las preguntas que se realizaron, este puede ser el que primero llegue a la casilla 63 o que todos los jugadores lleguen a la última casilla y se contabilice el número de respuestas correctas para determinar al ganador.

Reglas del juego

- Todos los jugadores tiran los dados y la mayor puntuación determina quién inicia el juego.
- El primer jugador tira sus dados, suma los puntos obtenidos y desplaza su ficha por las casillas de la oca, en donde se ubique tomará una tarjeta con el número de la casilla para leer una de las preguntas que estará relacionada con la imagen, misma que habrá de responder correctamente para poder continuar en la siguiente ronda, en caso de no saber la respuesta regresará al inicio del juego.
- Los siguientes jugadores serán los ubicados al lado izquierdo del primero que tiró.
- Las incidencias del juego incluyen los casos en los que el jugador, al caer en estas casillas, no tendrá que responder preguntas relacionadas con el tema:
 - El puente: si un jugador cae en su primera tirada en un 3 o 6 que tiene una imagen de un puente, se podrá desplazar hasta la casilla 12; la cual también está identificada con esta imagen, y cuando un jugador cae en ella se desplazará

a la 26; en cuanto un jugador caiga en esta casilla al desplazarse por el tablero, podrá pasar a la casilla 52.

- El pozo: si un jugador cae en las casillas 19 o 31, allí se quedará hasta ser sustituido por otro jugador.
- El laberinto: cuando un jugador llega a la casilla 42 en la que aparece un laberinto, retrocede hasta la casilla 30 y en la siguiente ronda no jugará.
- La oca: si un jugador cae en esta casilla podrá avanzar 9 sin responder ninguna pregunta.
- Gana el jugador que primero llegue a la casilla 63 con el mayor número de respuestas correctas a las preguntas que se le realizaron.

La estrategia didáctica de la Oca Histórica puede ser adaptada para abordar contenidos de cualquier grado escolar, donde el docente es quien habrá de propiciar en el aula diversas formas de trabajo; ya sea llevando una oca elaborada previamente para que todos jueguen y lo hagan con gusto, pero también facilitando que los alumnos elaboren una propia, en la que esté de manifiesto lo que aprendieron al investigar, al discutir y al analizar un periodo histórico.

Imaginando Imágenes

Una de las habilidades que el docente habrá de desarrollar en los niños es la observación, como una forma de aproximarse a su entorno y preguntarse sobre aquello que le interesa, resolver sus dudas e inquietudes, conocer más sobre algún tema y primordialmente, favorecer la curiosidad y el cuestionamiento de las ideas. Si bien a través de la mirada se puede iniciar el aprecio de lo que vemos, también es posible darle un nuevo significado al compartir lo que se piensa y escuchar a otros hablar de aquello que se está observando, así se estará iniciando otra forma de aprendizaje en el que, a través de la mirada, se movilizan otros sentidos.

La observación como una fase del método científico puede ser utilizada para aprender Historia al momento de mirar una pirámide, un monumento, una litografía, un edificio, una figura detrás de la vitrina de un museo, un traje regional, un documento, entre otros muchos objetos de los que se puede obtener información relevante para comprender aún más algún suceso o periodo histórico; se puede iniciar “admirándolo” o “contemplándolo”, para pasar a cuestionar sobre su origen, quizá sobre lo que representa, el material del que está hecho, lo que quiso representar el que lo elaboró y el periodo o tiempo en el que la pieza u objeto se realizó. También podemos transitar a investigar sobre ese objeto para que, con la nueva información y lo que se observa, construir una “historia”, resolver un “dilema” o “responder” las preguntas que dieron origen a esa búsqueda. El docente es quien habrá de generar un espacio en el que observar sea un ejercicio reflexivo, en el que, derivado de la observación de algún “objeto”, se transite al intercambio de ideas y de información que además los invite a seguir profundizando en un tema o en otros que se le relacionen.

Imaginando Imágenes es una estrategia didáctica que recupera, en lo general, las orientaciones didácticas, así como algunas de las láminas que forman parte del material denominado *Aprender a mirar. Imágenes para la escuela primaria*, elaborado por la Secretaría de Educación Pública y distribuido en las escuelas de este país. Este material tiene como propósito “llevar el arte a la escuela para fomentar en los niños el gusto por las manifestaciones artísticas” (SEP, 1998) y que al relacionarse algunas de estas láminas con un contenido histórico, puede aprovecharse como material didáctico para desarrollar habilidades de observación.

A partir de esta actividad didáctica, el docente y el estudiante pueden seleccionar otras imágenes que le sean de utilidad para seguir aprendiendo un contenido histórico. Por tanto, el material que ofrece la SEP es solo un punto de partida para fomentar la creatividad, buscar otras representaciones y generar el gusto por la Historia.

Sesión 1

- Se solicitará traer los materiales de apoyo para el maestro, así como los libros de texto de 3° a 6° grados.
- Los estudiantes normalistas los revisarán para seleccionar una cultura prehispánica:
 - Identificarán la información que ofrecen estos materiales.
 - Reconocerán otras fuentes de información para saber más sobre esa cultura.
 - Definirán un producto con el que darán a conocer la cultura prehispánica que eligieron.
 - Elaborarán el producto y presentarán al grupo.
 - Plantearán preguntas a los participantes para profundizar en el conocimiento de esa cultura.

Sesión 2

- El docente solicitará al grupo despejar su lugar, ponerse cómodos, cerrar los ojos y escuchar la música prehispánica que ha seleccionado, lo que dará inicio a la sesión; después de unos minutos pedirá a todos abrir los ojos.
- Mostrará la lámina no. 4 Cultura mexicana, brasero antropomorfo, postclásico tardío.
 - Los estudiantes podrán acercarse tanto como sea necesario para observarla.
 - Inician el intercambio de ideas a partir de la información que en la sesión anterior pudieron dar a conocer y considerando las siguientes preguntas: ¿reconocen la cultura a la que pertenece esta pieza?, ¿qué representa?, ¿de qué material estará hecha?, ¿se observa algún detalle en particular?
 - El docente, con base en sus respuestas, recuperará los cuestionamientos que se proponen en la guía *Aprender a*

mirar: ¿Observan algo extraño en esta pieza?, ¿qué es?, ¿qué partes del cuerpo faltan?, ¿quién será este personaje?, ¿de qué época será?, ¿qué tipo de objeto creen que sea, tendrá algún uso especial?, ¿es hueco o macizo?, ¿por qué?

- Se proporcionará información relacionada con esta pieza para que la lean y se relacione con los comentarios que se dieron al responder las preguntas anteriores.
- La música que ambienta la sesión también puede ser motivo de preguntas: ¿Qué sintieron al escuchar la música prehispánica?, ¿tendrá alguna relación con la pieza que observaron?
- Se proporcionará una hoja y colores para que puedan representar, de alguna manera, lo que sintieron, percibieron o pensaron al observar la imagen de la lámina y la música.

Sesión 3

- La sesión se iniciará colocando en una pared del salón los dibujos que elaboraron los estudiantes al cierre de la sesión anterior.
- Se solicitarán que los observen y seleccionen uno que no sea el suyo y que les haya llamado más la atención; se iniciará una sesión de comentarios: ¿por qué te gustó ese dibujo?, ¿qué representa para ti?, ¿cómo se relaciona con la figura del brasero antropomorfo?, ¿la música que escuchamos ayer se relaciona con el dibujo?
- A continuación, los estudiantes usarán su computadora para realizar una búsqueda de imágenes de la cultura que trabajaron en la primera sesión para seleccionar una con la que puedan realizar un ejercicio similar al que han vivido, de igual forma elegirán música.
- En equipo los alumnos llevarán a cabo la planeación de una clase, en la cual deberán considerar la información inicial

de la cultura prehispánica que han trabajado, la imagen y la música seleccionada, apoyándose también en la guía *Aprender a mirar*.

Consideraciones finales

Los cambios curriculares que se han propuesto para la formación de docentes de educación primaria, en cuanto a la enseñanza de la Historia, implican retos diversos para el formador de formadores, sobre todo porque plantean en la actualidad a través de sus contenidos centrarse en el aprendizaje del futuro docente y no en el cómo enseñar; esto es, el punto nodal de las actividades propuestas en los dos programas de estudio para esta disciplina se centra en aprenderla, incluso en que conozcan herramientas específicas de indagación del objeto histórico más que el propiciar el acercamiento a, por ejemplo, diversas fuentes de información sobre un hecho histórico y que de forma creativa el estudiante normalista pueda “acercar al niño” a este.

Al comparar los programas de estudio 1997 con los de 2012 para la formación de docentes de educación básica, resulta preocupante que estos últimos otorguen poca importancia a la trasposición didáctica, tarea fundamental al aprender a enseñar, y se da paso a priorizar sobre las dificultades que implica su enseñanza. En este sentido, es muy posible que exista cada vez menos interés de los estudiantes por desarrollar actividades de práctica docente que aborden estos contenidos y quizá se reduzca aún más la elaboración de tesis o informes de práctica que traten temáticas de esta disciplina, tal como ya viene sucediendo en las primeras generaciones de egresados.

El formador de formadores enfrenta la responsabilidad de recuperar el papel de la planeación y la evaluación como parte de una espiral de aprendizaje creativo, en donde el estudiante normalista vivencia el cómo aprender y cómo enseñar con gusto e interés, diversificando las fuentes de información o siendo partícipe de procesos de investigación, discusión de ideas y desde luego, de la construcción de productos para

dar a conocer lo aprendido, al preparar un tema preguntándose lo que sabe y lo que quiere aprender. Entre sus referentes habrán de estar presentes el plan de estudios de la licenciatura, el de educación básica en el nivel educativo que se desempeñen sus estudiantes, las necesidades de formación que sean detectadas, así como los retos que implica el estudio de la disciplina y todos aquellos materiales que le pueden ser útiles.

El normalista habrá de interesarse en desarrollar estrategias didácticas que despierten la curiosidad del niño por aprender Historia, en las que además se aborden contenidos de distintas asignaturas como en el caso donde la Educación Artística se encuentra involucrada, a través de la apreciación de una imagen y la música prehispánica. Las estrategias que se proponen en este texto son una muestra de lo que se puede realizar en el aula normalista y que, de acuerdo a los contenidos de la escuela primaria, pueden también ser transformadas en secuencias didácticas.

Lo que aprenda el futuro docente en el aula normalista será la base de lo que puede generar en las aulas de la escuela primaria y será el sustento de un sinnúmero de ideas para poner en marcha un trabajo formativo con quienes son la razón de ser de su ejercicio docente: los niños.

Referencias

Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen” (2015). *Disposiciones institucionales para la titulación del estudiantado de las licenciaturas en Educación Preescolar y Primaria, Planes 2012. Generación 2013-2017*. Xalapa, Veracruz, México.

Ducoin, P. y Fortoul, B. (coords.) (2013). *Procesos de formación volumen II 2002-2011*. Colección Estados del Conocimiento. México: ANUIES/COMIE.

Pozo, J. I. (1985). “Las nociones temporales”. *El niño y la Historia*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Pluckrose, H. (2002). *Enseñanza y aprendizaje de la historia*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/Ediciones Morata S. L.

Ramos, F. B. (2006). “¡Viajemos y Aprendamos!”. *Revista Didacta*. Nueva Época, 2006, 2 (3-4).

SEP (2014). *Orientaciones académicas para la elaboración del trabajo de titulación*. México.

____ (2012). Licenciatura en Educación Primaria (Plan 2012). Consultado el 3 de octubre de 2017. Disponible en <https://goo.gl/BBdJ38>

____ (2011). Programas de Estudio 2011. Guía para el Maestro. Educación Básica Primaria. Cuarto Grado, Quinto Grado y Sexto Grado. México.

____ (2000). Historia y su Enseñanza I. Programa y materiales de apoyo para el estudio 4° semestre. Licenciatura en Educación Primaria. México.

____ (1998). *Aprender a mirar. Imágenes para la escuela primaria*. Dirección General de Materiales y Métodos Educativos. Subsecretaría de Educación Básica y Normal de la Secretaría de Educación Pública. Consultado el 3 de octubre de 2017. Disponible en <https://goo.gl/6BeFES>

____ (1997). Licenciatura en Educación Primaria. Plan de Estudios 1997. México.

____ (1993). *Libro para el Maestro. Historia cuarto grado*. México.

_____ (1993). Plan y Programas de Estudio. Educación Básica. Primaria. México.

Taboada, E. (coord.) (2003). *Didáctica de las Ciencias Histórico-Sociales. Parte I*. Colección La Investigación Educativa en México, 1992-2002. México: COMIE/Grupo Ideograma Editores.

_____ (1995). “Los fines de la enseñanza de la historia en la educación básica”. Ponencia presentada en el *Primer Encuentro de Profesores de Historia en Educación Básica*. Escuela Normal Superior de México. México.



VERACRUZ
GOBIERNO
DEL ESTADO

Formación docente y escuelas normales se imprimió en abril de 2019 en la Editora de Gobierno del Estado de Veracruz, siendo Gobernador del Estado, Cuitláhuac García Jiménez y Director General de la Editora de Gobierno, Israel Hernández Roldán. Coordinación y edición: Víctor Manuel Marín González. Cuidado de la edición: Daniela Isamar Bocanegra Sierra. Formación: Dalíla Islas Ladrón de Guevara. Portada: Gladys Patricia Morales Martínez.



Flavia Beatriz Ramos García

Maestra en Educación por la Universidad Pedagógica Veracruzana. Docente en la licenciatura en Educación Primaria y en la maestría Innovación en la Educación Básica en la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”. Integrante del Cuerpo Académico BENV-CA-9 Formación para la Docencia, Desarrollo Humano y Mejora Educativa, donde cultiva la LGAC El Desarrollo Humano y la Construcción de la Profesión Docente.



María del Carmen Chávez Monfil

Maestra en Educación por la Universidad Pedagógica Veracruzana. Docente en la licenciatura en Educación Primaria y en la maestría Innovación en la Educación Básica en la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”. Integrante del Cuerpo Académico BENV-CA-9 Formación para la Docencia, Desarrollo Humano y Mejora Educativa, donde cultiva la LGAC El Desarrollo Humano y la Construcción de la Profesión Docente.



Juan Jesús López Serena

Maestro en Educación por la Universidad Pedagógica Veracruzana. Docente en las licenciaturas en Educación Primaria y Física en la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”. Integrante en el Cuerpo Académico BENV-CA-3 Formación del Profesorado: Educación, Cultura y Sociedad, donde cultiva las LGAC-1 Procesos Tutoriales en la Formación del Profesorado y LGAC-2 Práctica Docente: Concepciones y Representaciones Sociales.

Este libro es producto de cuatro investigaciones que fortalecen las Líneas de Generación y Aplicación de los Conocimientos de los Cuerpos Académicos Formación del Profesorado: Educación, Cultura y Sociedad y Formación para la Docencia, Desarrollo Humano y Mejora Educativa. Los autores, maestros de la BENV, comparten puntos de vista relativos a la complejidad que encierra el ejercicio de la docencia en el contexto de las escuelas normales y de la tarea que desarrollan los formadores de docentes respecto de la preparación de las futuras generaciones de maestros de educación básica, de ahí el interés por la divulgación.

La obra permite al lector acercarse al contexto de las escuelas normales desde una mirada que hace posible vislumbrar, desde los diversos temas que se abordan, las fortalezas, desafíos y retos circunscritos a la formación docente, generando con ello condiciones de interlocución para la reflexión sobre el quehacer docente, su significado y sus necesidades. Es así que esta obra busca brindar un referente, a partir de la investigación, de lo que suscita en la vida académica de una escuela normal, coadyuvando con sus aportes, al debate sobre lo que ha de cambiar para mejorar en el ámbito de la misión institucional de las escuelas normales, en lo particular, y de la educación pública en México, en lo general.



VERACRUZ
GOBIERNO
DEL ESTADO



SEGOB
Secretaría
de Gobierno

EDITORA
de Gobierno del
Estado de Veracruz



BENV
Formación del Profesorado

**FORMACIÓN
DEL
PROFESORADO**
Educación, Cultura y Sociedad



Plaza de la Dinamita
Universidad Veracruzana
y Mejora Educativa