

Reflexiones sobre la labor docente

Experiencias de investigación

Coordinadoras:
Martina Alvarado Sánchez
Maricela Soto Quiñones



Reflexiones sobre la labor docente
Experiencias de investigación

Primera edición, 2021

D.R. © Martina Alvarado Sánchez

D.R. © Maricela Soto Quiñones

D.R. © Benemérita Escuela Normal “Manuel Ávila Camacho”

Elías Amador 302, colonia Sierra de Alica, c.p. 98000, Zacatecas, Zac.

Fotografía, diseño de portada e interiores: Cuauhtémoc Torres Flores

ISBN: 978-607-8743-22-3

Impreso y hecho en México

Este libro se produjo con recurso del Plan de Apoyo a la Calidad Educativa y la Transformación de las Escuelas Normales (PACTEN) 2018; su distribución es gratuita.

Este libro se terminó de imprimir en mayo de 2021, en los talleres de Color Printer Zacatecas.

Se tiraron 350 ejemplares

MARTINA ALVARADO SÁNCHEZ
MARICELA SOTO QUIÑONES
COORDINADORAS

**Reflexiones sobre la labor docente
Experiencias de investigación**

ÍNDICE

PRESENTACIÓN	9
PRÓLOGO	13
I. PRÁCTICA REFLEXIVA Y PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO EN LA BENEMÉRITA ESCUELA NORMAL "MANUEL ÁVILA CAMACHO"	21
ANGÉLICA DUEÑAS CRUZ, EVA GRACIELA ALVARADO GARCÍA ROJAS.	
II. ACERCAMIENTO AL PROCESO DE AVANCE EN EL CAMPO DE LA INVESTIGACIÓN: UNA EXPERIENCIA DEL CUERPO ACADÉMICO "PARADIGMAS EDUCATIVOS EN LA FORMACIÓN INICIAL DE DOCENTES"	65
MARTINA ALVARADO SÁNCHEZ.	
III. LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES DESDE EL DISEÑO DE PLANES DE CLASE: SABERES Y PROCESOS	119
ANELI GALVÁN CABRAL, ORLANDO DANIEL JIMÉNEZ LONGORIA, MARHA YOLANDA RAMÍREZ SANDOVAL, CLAUDIA DEL CARMEN PIÑA ROBLES, MARICELA SOTO QUIÑONES.	
IV. PROMOVRIENDO CULTURAS INCLUSIVAS EN LA EDUCACIÓN NORMAL EN ZACATECAS, MÉXICO	157
JOSÉ DE JESÚS REVELES MÁRQUEZ, FRANCISCO VELA MOTA, HILDA CRISTINA MALDONADO LÓPEZ, YESICA ARGENTINA LÓPEZ GALVÁN, CLAUDIA LIZBETH SOTO CASILLAS.	
V. ESTUDIO DE PERTINENCIA PARA LA IMPLEMENTACIÓN DE UN PROGRAMA FISIOTERAPIA Y READAPTACIÓN FÍSICO-DEPORTIVA	195
MARCO ANTONIO ENRÍQUEZ MARTÍNEZ, DANIEL CARRANZA BAUTISTA, ERNESTO CEBALLOS GURROLA, MARIE CARMEN GARCÍA, LUIS HUMBERTO JASSO GARCÍA, ARELY VERGARA CASTAÑEDA, CARLOS JESÚS MENCHACA VALDEZ, CHRISTOPHER GONZÁLEZ SANDOVAL, PEDRO ENRIQUE JIMÉNEZ ALARCÓN ANA MARÍA FRAUSTO DE LA TORRE, NANCY ANA GABRIELA GONZÁLEZ CALDERA	

PRESENTACIÓN

Al conocer las investigaciones que realizan los docentes que integran los cuerpos académicos de las escuelas normales, nos incorporamos a temas de debate diferentes y diversos como: inclusión, perfiles, desempeño docente, nuevos planes de estudio, acercamiento a la tutoría en las escuelas de educación básica, docencia reflexiva, entre otros. Esto nos lleva, de manera natural, a encontrarnos con fortalezas, debilidades y retos que deberán de ser enfrentados en el contexto y las circunstancias de cambio educativo. Lo anterior, ante los nuevos modelos curriculares que establecen el perfil de un docente investigador, reflexivo; capaz de manejar las herramientas tecnológicas y contar con el dominio de una segunda lengua. El tema en cuestión se presenta en este compendio de cinco investigaciones integradas con el nombre de “Reflexiones sobre la labor docente. Experiencias de investigación”.

Las reformas educativas de nuestro país generan inquietudes y expectativas en las Escuelas Normales ante la formación docente y la necesidad de establecer criterios de movilidad y trabajo académico de colaboración en educación básica y en las Instituciones de Educación Superior. Todo esto con el propósito de incidir en el desempeño docente de los maestros en formación durante sus jornadas de práctica profesional. Para lograrlo es necesario trabajar con indicadores educativos de Educación Superior que permitan impulsar y fortalecer la integración de los docentes al Programa

para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP) y al Sistema nacional de investigadores (SNI). Este es un tema que se desprende de la investigación realizada por el Cuerpo Académico “Pensamiento reflexivo en la formación docente inicial”.

El Cuerpo Académico “Paradigmas educativos en la formación inicial de docentes” realiza un recorrido que contempla el análisis de la reforma curricular de los Planes de Estudios 1997 y 1999 de las Licenciaturas en Educación Primaria y Preescolar respectivamente. En sus resultados presentan observaciones en las didácticas específicas para mejorar el desempeño de los egresados de las Normales.

Al implementarse las reformas educativas en las escuelas normales es necesario tomar como hilo conductor a los nuevos planes de estudio que establecen una formación docente inicial con un perfil de egreso que define las competencias profesionales y genéricas. Este proceso requiere remitirse a la búsqueda de investigaciones relacionadas con los cambios de planes de estudio para poder proponer estrategias innovadoras de trabajo académico durante la formación de las nuevas generaciones de profesores de educación básica.

Ante la implementación de los planes de estudios 2012 para las Licenciaturas de Educación Preescolar y Primaria, el Cuerpo Académico “Competencias didácticas en la formación inicial de profesores” se dedica a investigar sobre el diseño de planes de clase y los resultados obtenidos. Respecto a las competencias profesionales con los estudiantes de ambas licencia-

turas, revela que cuentan con mayor dominio en el diseño de planeaciones didácticas y en la aplicación de los planes de estudio de manera crítica.

El Cuerpo Académico “Inclusión Educativa un Espacio para Todos” presenta los resultados de un estudio exploratorio descriptivo en el que se abordan dinámicas cotidianas sobre culturas inclusivas en salones de clase de nivel superior en Escuelas Normales del Estado de Zacatecas. En este trabajo de investigación concluyen que la cultura escolar inclusiva se resignifica y se transmite, en la cotidianidad, entre los miembros de la comunidad escolar y expresan que a través de ella se puede ir dando un cambio gradual en el conjunto de creencias y valores. Lo que podrá determinar una mayor participación de directivos, docentes, padres de familia y alumnos.

El Cuerpo Académico “La formación de educadores físicos” presenta una propuesta metodológica para el diseño de un plan de estudios en el ámbito de la rehabilitación, la terapia y readaptación física. Dentro del análisis realizado se encuentra que el concepto de mayor incidencia dentro de los programas de estudio es el de “fisioterapia” el cual se encuentra relacionado con la rehabilitación y la readaptación física.

Al conocer las “experiencias de investigación” realizadas por los cinco cuerpos académicos de nuestra Benemérita Institución se sabe que aún existen retos que requieren un replanteamiento Institucional en el ámbito académico para poder normalizar el uso del tiempo en los espacios de cargas horarias dedicadas a la investigación educativa.

Esperamos que los resultados que han presentado estos cinco cuerpos académicos puedan servir para impulsar nuevas líneas de generación de conocimientos y activen el interés de los formadores de docentes para incorporarse al padrón de perfiles PRODEP y establecer metas que les permita integrarse al sistema nacional de investigadores y, sobre todo, realizar investigaciones aplicadas a sus áreas disciplinares y academias de trabajo docente.

Mtro. Jaime Trinidad Correa

PRÓLOGO

La implementación de políticas educativas en México ha considerado la inserción de una actividad indagatoria sobre el hacer docente, con el propósito de brindar explicación y comprensión de los diversos fenómenos educativos en los que se hace presente la generación de conocimiento y la intervención sobre diversos campos del saber. En este sentido, el Programa para el Desarrollo Profesional para el tipo Superior (PRODEP) tiene como objetivo profesionalizar a los docentes para el desarrollo de acciones de investigación y docencia. Mismas que se articulan a través de la formación y consolidación de Cuerpos Académicos (CA) dentro de las instituciones formadoras de docentes. Su impulso ha sido una de las principales tareas hacia la búsqueda de la especialización de profesionales de la educación y el logro de una docencia que conlleve al incremento de la calidad educativa.

En la actualidad, la dinámica económica, política y social exige la constitución de una práctica educativa con un marco epistemológico de referencia, que permita fundamentar el hacer docente en la cotidianidad. Desde esta perspectiva, los profesores de las Escuelas Normales se orientan a desarrollar un papel determinante como investigadores de su propia práctica y de su entorno educativo. Todo lo anterior con la finalidad de mejorar su profesionalización y por ende el desempeño áulico e institucional en la búsqueda del cambio y la mejora académica en las instituciones de educación básica. Así pues, la indagación constan-

te realizada por los CA de las Escuelas Normales es significado de mejora y transformación en la calidad organizacional de ambas instituciones.

La reflexión crítica, derivada de las investigaciones realizadas por los CA que aquí se presenta, inicia por reconocer las dificultades y áreas de oportunidad con un carácter valorativo tendiente a la transformación institucional y a la resolución de problemas. De ahí que el objetivo principal de los CA tienda a la producción y aplicación del conocimiento a partir de la realización de investigaciones en las Escuelas Normales en tanto Instituciones de Educación Superior (IES).

El trabajo colegiado y colaborativo, que caracteriza a los CA, permite la generación y difusión del conocimiento; pero también la coordinación de la producción intelectual en las instituciones formadoras de docentes para beneficio de los programas educativos que la componen. Desde esta postura, las investigaciones realizadas en torno a la formación inicial de profesores en las Escuelas Normales han sido consideradas un eje de atención para su revisión y debate. Dentro de estas perspectivas de análisis, la elaboración del presente libro es producto de un trabajo realizado por cinco CA de la Benemérita Escuela Normal "Manuel Ávila Camacho" (BENMAC). Mismos que iniciaron una travesía de gran valía para recuperar experiencias en las líneas de investigación que cada uno cultiva. En ese sentido, de manera institucional, los responsables de los Departamentos de Posgrado y de Investigación, con anuencia de la Dirección y de la Subdirección Académica, elaboraron un proyecto para sistematizar los aportes encontrados en la práctica educativa.

La construcción de esta compilación se llevó a cabo durante un proceso de análisis y revisión, donde se convocó a los líderes de los cuerpos académicos para presentar el proyecto de trabajo y elaboración de la versión definitiva de manera conjunta como equipo colaborativo. Debido a esto, se discutió sobre la presentación de los avances de producción de conocimiento de los cuerpos académicos tanto en formación como en consolidación y la estrategia de participación de los integrantes de los CA.

En ese sentido, se diseñó una ruta a seguir que posibilitara el logro de lo pretendido. De igual manera, se marcaron los lineamientos que regirían dicha publicación. De lo anterior, se determinó que los artículos que conformarían el libro serían con base en la producción de conocimiento en torno a las líneas de investigación, de resultados y/o hallazgos encontrados de los proyectos que se están trabajando; experiencias de ejercicio profesional de los profesores formadores; así como del proceso que se lleva con los alumnos de las licenciaturas, donde los integrantes de los cuerpos académicos se desempeñan.

Al momento de contar con los documentos que componen el libro comentado, se hizo una selección de los artículos para enviarlos a tres equipos de dictaminadores para su revisión a doble ciego. Después de haber sido evaluados los trabajos y obtener las observaciones de los expertos, nuevamente se convocó a los autores de los mismos para atender dichas observaciones e indicar un tiempo para su entrega final y organizar la estructura de la publicación. En esa tesitu-

ra, se decidió la secuencia que habría de darle al libro para tener un panorama general sobre las experiencias de investigación en torno a la reflexión docente. Se dio inicio con el escrito sobre la Práctica Reflexiva y su producción de conocimiento en la Benemérita Escuela Normal “Manuel Ávila Camacho”. Mismo que alude en la incursión de algunos profesores de dicha institución a la Red de Posgrados en Educación A.C., para colaborar con la investigación e identificar cómo se ha trabajado al interior de las IES sobre la práctica reflexiva y lo que ello implica. Asunto de trascendencia en el campo de la educación superior y en la formación de profesoes como es el caso de la BENMAC.

El apartado dos, intitulado “El cuerpo académico: paradigmas educativos en la formación inicial de docentes. Acercamientos al proceso de avance en el campo de la investigación”, da un panorama general de cómo los profesores formadores de docentes comienzan a interesarse por el trabajo colaborativo en el campo de la investigación. Así como una perspectiva genérica de las reglas que, en su momento, la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) emite e invita a los profesores que trabajan en las Escuelas Normales del país para transitar en el ámbito de la investigación y poder obtener el reconocimiento al perfil deseable de PRODEP. Posteriormente, se mencionó la experiencia particular del CA de Paradigmas Educativos en relación a su incursión en la investigación y de qué manera impulsó la elaboración de la creación de líneas de investigación y los proyectos derivados. Con lo anterior, se mostró,

de manera palpable, algunos hallazgos que permiten visualizar hacia dónde dirigir la mirada en el campo de la formación de los profesores y profesoras de la Licenciatura en Educación Preescolar y Licenciatura en Educación Primaria desde el enfoque del plan de estudios 2012.

El apartado tres, “Las competencias profesionales desde el diseño de planes de clase: saberes y procesos”, da un panorama amplio sobre la importancia y trascendencia que en el campo de la formación de profesores se transita, de los saberes que se construyen en el aula por los alumnos que estudian para profesores de educación básica y se ven reflejados en prácticas que involucran la parte pedagógica y didáctica de manera sólida y sobre todo que responda a la multiplicidad de realidades a las que se enfrentan en su desempeño cotidiano. Asimismo, se plantea la relevancia en relación a una realidad que se vive por parte de los estudiantes en formación de las licenciaturas en Educación Preescolar y Primaria sobre la enseñanza de las matemáticas y español, datos que fueron recuperados de los planes de clase de los estudiantes que se tomaron como muestra para su estudio.

El artículo que compone la cuarta parte del libro titulado: “Promoviendo culturas inclusivas en la Educación Normal en Zacatecas, México”, expone los resultados de la investigación de tipo exploratoria-descriptivo que permite al lector tener un panorama sobre lo que es la cultura de la inclusión en los salones de clase en el nivel superior en las Escuelas Normales del Estado de Zacatecas. Este estudio que posibili-

ta hacer un análisis comparativo a lo que plantea la UNESCO sobre el asunto. El trabajo presenta un diagnóstico importante que devela una radiografía de lo que se vive en dichas instituciones, pero, sobre todo, abre líneas de investigación de importancia para dar propuestas que impacten en el campo de la formación de los profesionales de la educación para lograr una mayor equidad e igualdad en el campo educativo. Se finaliza con el apartado: “Estudio y pertinencia para la implementación de un Programa de Fisioterapia y Readaptación Físico-Deportiva”. Es un trabajo de investigación de amplitud mayor, debido a que fundamenta la pertinencia y relevancia del diseño de un programa para la formación de docentes en esta área. En el mismo se ve con claridad la pertinencia y el impacto que ello pudiera generar, debido a que los datos y resultados del estudio permiten argumentar el escrito en cuestión.

Como se puede observar, la organización de la publicación tuvo como propósito central presentar resultados en el campo de la investigación desde las experiencias de los integrantes de algunos de los cuerpos académicos reconocidos por PRODEP; pero, sobre todo, de las producciones que se están generando al interior de la Escuela Normal como institución de educación superior. La importancia, trascendencia, relevancia e impacto que esperamos que esta obra tenga para los lectores es que abra nuevas líneas de investigación en pro de la mejora, de la formación de profesionales de la educación e impacte en contribuir a la mejora en el campo educativo de nuestro estado.

La investigación, vista desde la perspectiva de los productos de los cuerpos académicos, manifiesta una acción reflexiva, cuyo propósito es mostrar las problemáticas, los alcances, la

evaluación y propuestas curriculares con el fin de generar y descubrir marcos referenciales y metodológicos que transformen la realidad estudiada, coadyuvando a la producción de nuevas perspectivas de análisis derivadas de la indagación académica. Los artículos, y lo que estos enuncian, son responsabilidad de los autores, la organización y distribución de los mismos estuvo a nuestro cargo con el afán de contribuir a una mejor lectura de lo que aquí se presenta.

Dra. Maricela Soto Quiñones
(Responsable del Departamento de Investigación)

Dra. Martina Alvarado Sánchez
(Responsable del Departamento de Posgrado)

I. PRÁCTICA REFLEXIVA Y PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO EN LA BENEMÉRITA ESCUELA NORMAL “MANUEL ÁVILA CAMACHO”

Angélica Dueñas Cruz
Eva Graciela Alvarado García Rojas

Introducción

El Cuerpo Académico “Pensamiento Reflexivo en la Formación Inicial Docente”, con clave CA-ENMAC-05, reconocido por el Programa Para el Desarrollo Profesional Docente para el Tipo Superior (PRODEP) en la convocatoria 2015, conformado en la actualidad por tres profesoras de la Benemérita Escuela Normal “Manuel Ávila Camacho” BENMAC, se ocupa de investigar y cultivar el campo de la formación docente inicial desde el paradigma de la práctica reflexiva.

La práctica reflexiva Schön (1992), Dewey (1998), Anijovich, Capitelli, Mora y Sabelli (2009), Brubacher, Case y Reagan (2013), entendida como una forma para investigar la práctica docente, para transformar metodológica y sistemáticamente el desarrollo profesional docente, orienta y da sentido en la búsqueda de la mejora en formación inicial docente.

Los proyectos de investigación, así como las acciones que el CA-ENMAC-05 emprende, son encaminados a develar y en un momento determinado cultivar hábitos, actitudes y habilidades del pensamiento reflexivo en la formación inicial de los futuros profesores de la educación básica. Esta tarea (harto compleja) ha dado paso a la creación de varias líneas de investigación, considerando como objeto de sus investigaciones, no solamente en los estudiantes de BENMAC, sino también a los profesores formadores, al cuerpo directivo y administrativo de esta institución. En el entendido que tanto directivos como administrativos se desempeñan también como docentes de esta institución. La decisión de “ampliar la mirada” se debe a que:

Cuando el docente reflexiona continuamente acerca de su trabajo diario, esto puede influir significativamente en su práctica y en su capacidad para asumir control sobre su vida profesional; de igual forma, su capacidad en la toma de decisiones se fortalece y puede comenzar a actuar en su mundo para lograr cambios. De esta forma, los ‘profesionales reflexivos’ llegan a percibirse a sí mismos como agentes de cambio, capaces de comprender no sólo lo que existe, sino además esforzándose por potenciar lo que existe de manera exponencial.” (Villalobos y De Cabrera, 2009, p. 142)

En los términos que lo plantean Villalobos y De Cabrera (2009), antes de proponer la formación de profesionales reflexivos, el CA-ENMAC-05, se plantea cómo llegar a ser uno de ellos, pues de acuerdo con los

diseños teóricos de los distintos autores enunciados, un profesional reflexivo posee una mente abierta, es entusiasta, responsable, curioso, honesto, ordenado, disciplinado (Dewey, 1998) y todas son características que se desarrollan y potencian desde la investigación.

Se entiende el desarrollo del pensamiento reflexivo como una oportunidad para incidir los procesos de formación inicial docente desde la investigación. Es entonces que se considera necesario investigar cómo es que se gestiona y distribuye el conocimiento generado en la Benemérita Escuela Normal “Manuel Ávila Camacho” y si el uso de éste favorece los procesos de la formación de los profesores, incluso, la formación de los formadores de profesores.

Considerando lo anterior, el CA-ENMAC-05, se integra a la Red de Posgrados en Educación A.C., para colaborar con la investigación denominada “Comprensión y estrategias para la gestión del conocimiento científico en los posgrados en educación en México”. Esta investigación busca comprender aspectos relacionados con los modos de producción y difusión de conocimiento que estas y otras IES generan. Al CA-ENMAC-05 le interesa, de manera particular, realizar un paneo de lo que sucede con la generación, uso y distribución de conocimiento científico en la BENMAC, esta lectura puede ser vista como “reflejo” de la actividad investigativa en la institución, por lo tanto, podrá dar cuenta si el paradigma de la formación reflexiva se promueve o no desde sus prácticas cotidianas.

Usando como marco de referencia, el paradigma de la formación reflexiva, y, bajo el marco metodológico de la investigación cualitativa, correspondiente a la investigación que, en colaboración con la Red de Posgrados en Educación A.C., se lleva a cabo. Se presenta en este capítulo, algunos de los hallazgos que se encuentran, luego de organizar y sistematizar la información recuperada en la implementación de dos instrumentos diseñados para develar los modos de producción, uso y distribución del conocimiento considerando los elementos planteados por Gibbons, Limoges, Nowotny, Schwartzman, Scott, y Trow (1997), Acosta y Carreño (2013) y el acompañamiento permanente de Sañudo. (2010, 2014, 2018)

Para llevar a cabo el análisis de la información vertida en los instrumentos, se realiza un recorrido por diferentes aspectos que permean la vida institucional de la BENMAC y que, de alguna manera, dan línea para poner en práctica ciertos paradigmas que marcan las formas de ser y de hacer en la incidencia que la investigación educativa tiene en la formación de profesores de la educación como profesionales reflexivos.

Cabe señalar que el diseño de la investigación consta de tres fases: la primera consiste en una etapa comprensiva, interpretativa la segunda y una tercera de intervención. Para el caso del presente capítulo, se abordan resultados parciales correspondientes a la primera y la segunda, quedando pendiente la del diseño de la propuesta de intervención. Esto obedece a que la investigación se encuentra aún en proceso y a que se trata de un estudio de casos múltiples con múl-

tiples componentes, en el que la BENMAC es solo uno de los casos y comparte componentes con sus pares institucionales, de la misma manera que presenta especificidades, algunas de las cuales se desarrollan a lo largo del presente capítulo.

Las IES que participan en la investigación, se registraron de manera voluntaria y bajo la coordinación de la Red de Posgrados en Educación A. C. Por lo que los resultados representan una muestra de lo que sucede en los posgrados en educación respecto a los modos de producción y distribución del conocimiento. Y en algunos casos, como lo es el de la BENMAC en lo que respecta a programas de formación inicial docente.

Cada IES es encargada de aplicar y analizar la información recabada de manera particular, para lo cual se emplean cuestionarios diseñados y validados por el equipo que realiza el Estado del Conocimiento de la Investigación Educativa en Jalisco en la década 2002-2011. Estos contemplan dos categorías de análisis, los cuales responden a dos planos de producción de conocimiento: el investigador y la institución en la que los agentes laboran. Las categorías indagadas son: Instituciones y Agentes, para cada una se plantearon instrumentos independientes. Los cuales se contestaron en forma electrónica. (Red de Posgrados en Educación A.C., 2016)

La Educación Normal y las Instituciones de Educación Superior en México

Con la finalidad de comprender de mejor manera la situación actual de la BENMAC respecto a las

formas de producir, diseminar y difundir el conocimiento en esta institución, se considera pertinente realizar un breve recorrido histórico del desarrollo de estas instituciones y su relación con las otras IES. Se parte, como punto de referencia, del Acuerdo publicado el 23 de marzo de 1984, en el que la Educación Normal en su nivel inicial y en cualquiera de sus tipos y especialidades es elevada al grado académico de licenciatura. Como institución de educación superior, se establece que las Escuelas Normales deben realizar tanto actividades de docencia como de investigación y de difusión cultural (Medrano, Ángeles, y Morales, 2017).

Desde la elevación al rango de licenciatura de todas las carreras normalistas en 1984, estas escuelas han sido objeto de diversos programas que buscan su transformación, sin conseguirlo aún en los términos previstos, a la vez que han enfrentado diversas críticas respecto a la calidad de la formación que brindan a sus estudiantes y a la calidad de las investigaciones que realizan (Medrano, Ángeles y Morales, 2017).

Aunque el referido acuerdo planta que las escuelas normales pasaron a ser instituciones de educación superior, casi cuatro décadas después, muestran que se requiere más que un decreto para lograr un cambio sustantivo, pues la tradición normalista en México presenta resistencias hacia la formación y la práctica de la investigación (Anzaldúa y Ramírez, 2012) y (Calderón, 2012).

El camino para las transformaciones significativas no ha sido fácil, por las inercias que se viven en este

tipo de instituciones cuya resistencia al cambio es notoria “por la falta de discusión con otras instituciones académicas, nacionales y extranjeras, se conformó una tradición endogámica que se institucionalizó en forma de rutinas y procedimientos que rechazan por principio cualquier propuesta –externa, sobre todo- para cambiar” (Reyes y Zuñiga, 1994, p. 90).

Con la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) en 1992 se sientan las bases -en el papel- para la transformación de la educación normal, y es hasta 1996 cuando la Secretaría de Educación Pública en coordinación con las autoridades educativas estatales pone en marcha el Programa para la Transformación y Fortalecimiento Académicos para las Escuelas Normales (PTFAEN) en el que se marcan rumbos de acción integrales a fin de orientar su desarrollo en el campo de las Instituciones de Educación Superior, buscando la mejora de la calidad de la educación inicial de los maestros de educación básica.

Se plantean seis líneas de acción: la transformación curricular; la actualización del personal docente de las normales; la elaboración de normas de gestión institucional; la regularización del trabajo académico; el mejoramiento de la planta física y el equipamiento de las instituciones. Con lo anterior, se pretende generar condiciones propicias para que los profesores transformen las prácticas de enseñanza y los estudiantes logren el perfil de egreso. (SEP, 2003)

Para 2018, en el marco del modelo Educativo 2016, se expide el documento Escuelas Normales Estrategias de Fortalecimiento y Transformación, percibiendo como indispensable que la formación inicial de los docentes corresponda a nuevas prácticas pedagógicas. Así como la conformación de nuevos modelos, partiendo de los principales retos del normalísimo del siglo XXI, agrupándolos en tres apartados: Formación inicial de calidad; fortalecer el desarrollo profesional de la planta docente y convertir a las Escuelas Normales en Instituciones de Educación Superior, con proyección a aumentar y fortalecer la producción académica, así como la difusión e intercambio de conocimiento.

Las nuevas prácticas pedagógicas exigidas al 2018 con las que se pretende que las escuelas normales transiten a ser instituciones de educación superior no solo en el papel; incluyen, entre otras cosas, realizar investigación, participar en colegiados académicos, tutorías y asesorías académicas, gestionar recursos, involucrarse en la extensión de la cultura. (SEP, 2018) Así como la adopción de nuevos modelos, todo esto continúa siendo uno de los principales retos para las escuelas normales considerando que ha pasado casi cuatro décadas desde que se decreta que estas instituciones pasaban a ser IES.

Para la gran mayoría de las Escuelas Normales del país, resulta complicado abandonar la tradición endogámica y transitar hacia una cultura exogámica que les permita interactuar, colaborar, establecer sinergias y visualizarse como pares institucionales

con Universidades públicas, Universidades privadas, Universidades pedagógicas, Tecnológicos, Politécnicos y otros centros de educación superior. Incluso la colaboración entre las mismas normales apenas comienza. La BENMAC no es diferente a la del grueso del país, por lo que la actividad predominante de su planta académica sigue siendo la formación inicial de profesores de educación básica.

La Benemérita Escuela Normal “Manuel Ávila Camacho” de Zacatecas

La Benemérita Escuela Normal de Zacatecas es fundada en 1824 con la finalidad de atender la formación de profesores de educación básica. Con el tiempo, las políticas educativas nacionales e internacionales demandaron la incorporación de estas instituciones a las de educación superior. La BENMAC no es ajena a este proceso, por lo que, de diferentes maneras ha intentado implementar estrategias que le permitan potenciar áreas sustantivas como la investigación y la gestión.

En sus orígenes, la BENMAC se dedica a la formación de profesores de educación primaria y con el transcurso del tiempo, se conformaron las siguientes licenciaturas: Licenciatura en Educación Primaria (LEPRI), Licenciatura en Educación Preescolar (LEPRE), Licenciatura en Educación Física (LEF), Licenciatura en Educación Especial (LEE), Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Telesecundaria (LESET). Las tres últimas reformadas al 2018 y en el caso de la LEE y la LESET sufren un cambio de nombre quedando: la LIE y la LEAT respectivamente, la LEF se mantiene y la LEPRI y LEPRE se reforman en

2012. Sin embargo, para el 2018 sufren algunas modificaciones por lo que, estrictamente hablando en la actualidad se conforma por siete licenciaturas.

Para el caso de la oferta de posgrados, se tienen registrados cuatro programas: Maestría en Educación, Maestría en Didácticas de la Educación Básica, Especialidad en Inclusión Educativa y Diversidad y Especialidad en Formación Docente. Esta última nunca ha operado. Las tres primeras operan hasta la generación 2011-2013; mientras que la generación 2012-2014 no se apertura, reiniciando el trabajo para la generación 2013-2015. La Maestría en Educación es la única que al momento se oferta y tiene una extensión en el Municipio de Juchipila, Zacatecas con un grupo y dos grupos en las instalaciones de la BENMAC. (Vela, 2018)

De esta manera, la BENMAC atiende una matrícula superior a los 600 estudiantes entre licenciaturas y posgrados. Para ello, cuenta con una planta académica de alrededor de 65 profesores, cuya forma de contratación va desde honorarios profesionales –en el caso de maestría- hasta profesores de base tiempo completo, contando también con profesores interinos y de contrato en cantidades mínimas. El 100% de los profesores de base son de tiempo completo y se ostentan seis categorías de ascenso. Cabe señalar que en esta institución no se cuenta con la categoría de docente-investigador.

Aproximadamente el 50% de los profesores cuentan con el grado de maestría o doctorado. La mayoría de ellos en áreas relacionadas con la educación, mientras

que el resto, por motivos diferentes, no han adquirido el grado mínimo deseable por las políticas educativas vigentes para desempeñarse en una institución de educación superior. (Departamento de Recursos Humanos BENMAC, 2018)

Las actividades que predominan en el ambiente escolar de la BENMAC son las relacionadas con la docencia, dentro de lo que se incluye la práctica en escuelas de educación básica y el trabajo que se realiza en las aulas de la BENMAC. La vinculación a través de acciones sociales o culturales, por ejemplo, la promoción y difusión de los grupos representativos de danza, teatro, música, banda de guerra. Estos últimos son requeridos por las escuelas de educación básica para cubrir los diferentes eventos que durante el año escolar llevan a cabo.

Respecto a la investigación educativa, ciertamente se han implementado acciones y programas para impulsar esta función sustantiva, sin alcanzar el éxito esperado. Al momento, se continúan diseñando estrategias para fomentar la cultura de la investigación como una posibilidad de mejora en la calidad de la formación inicial de profesores. Sin embargo, como se plantea en la tesis postulada por Cabello (1994):

Si para las IES, la desarticulación en 1986 de las funciones sustantivas implicó un problema estructural a pesar de la tradición y experiencia de algunas ellas [...] para las normales representaba un doble esfuerzo al iniciar un largo peregrinar sin contar con un parámetro ideal, propio o externo, para encauzar los proyectos institucionales. (s/n)

Lo anterior es una problemática que continúa vigente. Esta situación aplica a la BENMAC, ya que se reconoce el peregrinar en la búsqueda de medidas que le permitan dar cauce a los proyectos emprendidos, de la misma manera que sus pares institucionales siguen redoblando esfuerzos en la búsqueda de parámetros e indicadores que generen escenarios de certidumbre entre la investigación y formación inicial de profesores.

Estrategias para impulsar la investigación en la BENMAC. El caso del PRODEP

Uno de los programas que con mayor fuerza ha intentado impulsar la producción y difusión del conocimiento científico en las escuelas normales es el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PRO-MEP). El cual ostenta las IES desde 1998 “cuyo objetivo planteado es que los Profesores de Tiempo Completo (PTC) de las instituciones públicas de educación superior alcancen las capacidades para realizar investigación y docencia, se profesionalicen, se articulen y se consoliden en cuerpos académicos.” (INEE, 2007, p. 19) Programa que ahora se denomina Programa para el Desarrollo Profesional Docente, para el Tipo Superior (PRODEP). El cual se implementa en las escuelas de educación normal en el año 2009 –once años después que en otras IES- y es hasta el 2011 que se solicita y acepta la primera beca para apoyar a una profesora a titularse de sus estudios de maestría en la BENMAC.

En el año 2012 se realiza por parte de la BENMAC las dos primeras solicitudes de adquisición del llamado perfil deseable, es a partir de ahí que comienza

a socializar el programa en la institución. De alguna manera los profesores comienzan a integrarse en cuerpos académicos, registrándose el primero en 2013, al tiempo que el número de solicitudes para perfil deseable y becas aumentaba, casi todas con dictámenes positivos. Llegando a tener 14 profesores con perfil deseable y seis cuerpos académicos reconocidos en un periodo de alrededor de cuatro años.

Mientras cuantitativamente comienza a crecer el interés por la conformación de CAs y la adquisición del Perfil Deseable, así como alguna de las becas, en el año 2014 se retira el apoyo económico a nivel nacional para las escuelas normales, aún el que se tenía autorizado para el ejercicio de ese mismo año. Se retira también el derecho a solicitar apoyo para becas y únicamente permanece y se mantiene hasta la fecha el derecho a solicitar el perfil deseable y a conformar cuerpos académicos con la restricción del acceso a la parte financiera.

La suspensión del recurso financiero y la cancelación del acceso a becas causa desánimo generalizado en el gremio de profesores de la BENMAC, que de por sí, no se acaba de aceptar el Programa. Provocando con esto, que algunos profesores ya no renovarían su reconocimiento al perfil deseable y otros tantos decidirían no continuar con el trabajo de CAs, siendo que a la fecha se cuenta con 12 profesores con perfil deseable y cinco cuerpos académicos de los que solo uno se encuentra en consolidación, el resto se mantiene en formación a pesar de haberse evaluado al menos una vez. (Rodríguez, 2019)

Este aparente retroceso en la generación, promoción y difusión de conocimiento científico, no solo es causa de la suspensión del recurso financiero. También se hace acompañar de otros factores y condiciones propios del clima institucional que hasta el momento permean. Por ejemplo, la dificultad que se tiene para hacer compatible la docencia y la investigación, pues para la mayoría son vistas como funciones incompatibles, lo que genera una sensación de mayor carga de trabajo. Otro aspecto es la fragilidad que se tiene respecto de las cuestiones teórico-metodológicas para realizar investigación educativa; esto es natural, pues históricamente, los docentes de las escuelas normales se han dedicado a la formación de profesores y no a la investigación.

El papel de las diferentes administraciones durante la implementación del PROMEP-PRODEP también ha sido un condicionante importante; pues se reconocen al menos cuatro periodos, en los que se refleja que autoridades institucionales y estatales, así como profesores importan discursos y técnicas a veces de manera acrítica y sin un proyecto educativo claro, tratando de responder así a demandas impuestas por políticas educativas, inducidas muchas veces por recomendaciones de organismos internacionales como la UNESCO y la OCDE, de tal suerte que obvian el proyecto político-filosófico-económico que alienan, confrontándose una y otra vez los ideales y las prácticas concretas que se desarrollan. (Anzaldúa y Ramírez, 2012) En la BENMAC, por ejemplo, dichas confrontaciones entre los ideales y las prácticas son

la misión y la visión que a la letra dicen (BENMAC, 2019):

Misión

La formación inicial y el desarrollo profesional y ético de los docentes, con sólida preparación académica sustentada en competencias innovadoras, valores científicos, humanos y pedagógicos que respondan a las necesidades educativas del Siglo XXI.

Visión

En el 2021, la BENMAC es una institución pública de educación superior, inclusiva y centrada en la persona, encargada de la formación inicial y el desarrollo profesional de docentes de educación obligatoria, con una planta académica habilitada y de calidad, con la integración de Cuerpos Académicos Consolidados que generan y divulgan líneas de generación, aplicación y difusión de conocimiento que impactan positivamente en una educación centrada en el estudiante y orientada hacia la formación de la responsabilidad. Cuenta con programas educativos acreditados por su calidad y procesos administrativos certificados. Ejerce liderazgo en la formación continua y de posgrado mediante ofertas educativas de calidad y actualidad en un marco de innovación, vinculación e inter-

nacionalización. Forma integralmente a sus egresados a través de programas en el ámbito de la cultura, el deporte y el desarrollo social. El ejercicio de recursos promueve permanentemente un compromiso ético y de conciencia moral, sustentada en el orden para el manejo de recursos y la rendición de cuentas en un constante compromiso con la transparencia.

Se visualiza una planta académica habilitada y de calidad, con cuerpos académicos consolidados que generan, divulgan y difunden conocimiento, nada más cercano al ideal propuesto por organizaciones nacionales e internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), el Banco Mundial (BM) o la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE). Empero, a un año de alcanzar la fecha proyectada, las políticas institucionales no logan responder de manera favorable para alcanzar dichos planteamientos.

Ninguno de los CAs se ha consolidado ante el PRO-DEP, la mayor limitante de los profesores para adquirir el perfil deseable es la falta de producción académica e investigativa, así como el trabajo colaborativo, y los estados del conocimiento publicados por el Consejo Mexicano para la Investigación Educativa (COMIE) correspondientes al periodo 2002-2011 evidencian pobre divulgación y difusión de conocimiento científico desde la BENMAC.

Es así, que programas para impulsar la investigación en las escuelas normales como el PRODEP, al menos en la BENMAC, se ven mermados y limitados, pues, como por decreto se establece que la educación normal pasa a formar parte de la educación superior. De la misma manera se determina que las EN deben generar conocimiento científico, sin antes detenerse a establecer un proyecto de formación de investigadores que atienda los procesos de interiorización de la investigación como parte sustantiva de las EN vistas como IES.

El recorrido realizado en los diferentes apartados de este capítulo permite dar paso al análisis que se lleva a cabo de los datos que arrojaron la aplicación de los instrumentos en la primera etapa de la investigación en la que participaron integrantes del CA-ENMAC-05. Los resultados de este análisis, si bien, no son definitorios, sí permiten comenzar a hacer un mapeo de lo que sucede en la BENMAC al respecto de la generación, producción y difusión del conocimiento científico.

Análisis de los resultados de los instrumentos de la etapa 1. Instituciones y Agentes

LOS INSTRUMENTOS

Para la primera etapa de la investigación se aplican dos instrumentos (cuestionario digital) cuyo diseño principal corresponde a la elaboración de los estados del conocimiento en México del periodo 2001-2011 y que posteriormente se consideran para la investiga-

ción denominada “Comprensión y estrategias para la gestión del conocimiento científico en los posgrados en educación en México”, esto, dado la estructura que presentan para la recuperación de información respecto a las formas de generar y difundir el conocimiento. Por el interés que el CA-ENMAC-05 de la BENMAC tiene en mostrar desde los procesos de investigación una forma de potenciar el desarrollo del pensamiento reflexivo y viceversa, es que se determina implementar estos instrumentos con profesores del nivel licenciatura.

Se considera pertinente hacerlo de esta manera, debido a que la investigación de la Red de Posgrados en Educación le permitiría tener un panorama general de lo que sucede en el nivel que antecede a la maestría -son dos instituciones que participaron en este nivel- y al CA-ENMAC-05, le permitiría develar culturas instituidas respecto de la investigación educativa, así como impulsar entre los integrantes de la comunidad educativa la participación activa e informada para cultivar una cultura científica en el ámbito de esta institución.

Si se toma como antecedente la panorámica descripción que se presenta de la inserción de las escuelas normales a las instituciones de educación superior, la constitución y organización de la BENMAC y la forma en que opera el PRODEP en esta institución, es posible tener un acercamiento parcial a lo que sucede con los modos de producción de conocimiento, pues de alguna manera, lo sucedido al momento de recolectar la información de los instrumentos Agentes e Institu-

ciones, así como lo que esta refleja son indicios de las formas de entender en la BENMAC la producción y distribución del conocimiento que ahí se genera. En primer lugar, se presenta lo que sucede con el instrumento de Agentes, para posteriormente dar paso a lo ocurrido con Instituciones.

Agentes

Como se describe con anterioridad, el instrumento denominado Agentes corresponde al plano de producción, difusión y divulgación del conocimiento, para lo cual, el objetivo es aplicar un cuestionario digital dirigido a todo profesor y/o investigador de la institución que realice o haya realizado algún trabajo de investigación en el periodo 2011 a la fecha y que labore en la BENMAC.

El cuestionario se organiza en seis categorías: A) Datos generales, B) Características del Agente, C) Perfil del investigador, D) Condiciones de trabajo para la investigación, E) Proyectos de investigación, F) Publicaciones derivadas del proyecto de investigación. Aunque no es posible que todos los Agentes lo respondan (ya que es de manera voluntaria), se logra recopilar la información de seis agentes, lo cual vierte información suficiente para tener un primer acercamiento a los modos de producción, difusión y divulgación del conocimiento que se genera en la BENMAC.

La implementación

Ante la situación de la BENMAC, en la que la única maestría (Maestría en Educación) que opera en la

actualidad en ese momento. Misma que se encuentra conformada por nueve docentes incluido el coordinador, cinco de ellos son externos a la institución, es decir, se les invita a participar con un seminario por semestre, pero su base laboral la tienen en otra IES. De los cuatro docentes que sí dependen laboralmente de la BENMAC, tres son de base y uno es comisionado. Por esta situación se determina aplicar el cuestionario a los profesores de las diferentes licenciaturas, esto, como una oportunidad de investigar qué sucede con los modos de producción de conocimiento de los profesores que laboran en el nivel licenciatura considerando a la BENMAC como una IES.

Se plantean diversas estrategias para que los profesores de la BENMAC respondan el cuestionario de Agentes, durante los años 2015 y 2016, es que se realiza la mayor cantidad de intentos para que los profesores respondan este cuestionario digital. El criterio para invitar a los profesores a responder el cuestionario se determina en conjunto con las autoridades que estaban al frente de la institución en los años 2006 y 2007 y se considera a profesores que pertenecen a CAs, que ostenten el Perfil Deseable otorgado por el PRODEP y a aquellos que, sin pertenecer a uno u otro grupo, quisieran de manera voluntaria colaborar con la investigación. No hay un número determinado de profesores, pues la población se conforma por el 100 por ciento de los profesores de la BENMAC y la muestra se autodetermina en función de los que de manera voluntaria aceptaran participar.

La sistematización para la obtención de la muestra se integra de las siguientes acciones: se extiende la invitación a todos los profesores, se les envía la liga de acceso para el llenado del cuestionario, se presenta el proyecto a las autoridades institucionales en turno para buscar el apoyo, se realiza reuniones de sensibilización e invitación con grupos de compañeros (derivado de la presentación a autoridades), se les imprime y entrega el cuestionario para que lo llenen y posteriormente la encargada lo vacíe en la liga proporcionada. Se les insiste tantas veces como es posible en la importancia de colaborar en esta investigación.

Desde el inicio, la resistencia de los profesores se hace presente, pues la mayoría, abiertamente señala el desinterés por contestar el cuestionario, algunos otros, indicaban estar ocupados y no tener tiempo, pero dejaban abierta la posibilidad de colaborar (nunca lo hacen) y unos cuantos, casi más por compañerismo acceden a responder. De los seis cuestionarios de Agentes que se logra recuperar, dos no finalizan el proceso, otro, es de la profesora aplicadora y uno más de una profesora que en su momento es comisionada y actualmente se encuentra incorporada a su centro de trabajo.

Con todo, la lectura que se hace de la información vertida en los instrumentos es ampliamente ilustradora para comprender lo que sucede con los modos de producción y difusión de conocimiento. El hecho mismo de no contestar y evadir son indicadores de que en la cultura institucional de la BENMAC el trabajo colaborativo y la investigación aún no tiene un lugar

reconocido. En opinión de Paulo Freire la investigación en el profesorado no se ha reflejado en su forma de ser o de actuar que se agrega a la enseñanza. Se requiere percibirse y asumirse como profesor investigador reconociendo que la indagación, la búsqueda, la investigación forman parte de la naturaleza de la práctica docente (Freire, 2017).

Modos de producción de conocimiento

El término modo “se refiere a una forma de producción del conocimiento, a un complejo de ideas, métodos, valores y normas que han crecido hasta controlar la difusión del modelo newtoniano a más y más ámbitos de la investigación para asegurar su conformidad con aquello que se considera una práctica científica sana” (Gibbons, et al., 1997). Gibbons y sus colaboradores señalan que existen dos modos de producción del conocimiento, que les llaman: modo 1 y modo 2, a grandes rasgos las diferencias entre estos dos modos de producir conocimiento se enuncian en la tabla 1:

Tabla 1. Modos de producción del conocimiento según Gibbons y Col.

Modo 1	Modo 2
Es disciplinar	Es transdisciplinar
Es homogéneo	Es heterárquico y trnsitorio, muestra diversidad organizativa

El contexto de define en relación con las normas cognitivas y sociales que gobiernan la investigación Básica	El contexto atiende a necesidades productivas. Es socialmente responsable y reflexivo.
Las preguntas de investigación surgen de manera individual por parte de científicos	Las preguntas de investigación surgen de los actores gubernamentales, actores universitarios o el sector privado
Tiende a suponer una producción de conocimiento llevada a cabo en ausencia de un objetivo práctico	El conocimiento resulta a partir de una gama ampliada de consideraciones. Tiende a ser útil para alguien, va más allá del Mercado
Los resultados se comunican a través de los canales institucionales	Conocimiento socialmente distribuido. La difusión de los resultados se logra, en el mismo proceso de su producción

Fuente: Tabla elaborada con información de Gibbons y Col. (1997)

En otras palabras, según Gibbons y Col., (1997) el modo 1 se refiere a la producción de conocimiento tradicional, se genera dentro de un contexto disciplinar fundamentalmente cognitivo y jerárquico, su ideal es la física Copérnica y la matemática newtoniana. Se plantean y se solucionan problemas en un contexto gobernado por los intereses, en buena parte académicos, de una comunidad específica. Mientras que el modo 2, supone una estrecha interacción en la producción de conocimiento, se genera en contextos transdisciplinarios sociales y económicos más amplios, se lleva a cabo en un contexto de aplicación y colaboración.

De acuerdo con esta forma de entender los modos 1 y 2 de producción de conocimiento científico, lo primero que se observa es que, al momento de plantear

las estrategias para la implementación del cuestionario digital, es complejo determinar quiénes serían los sujetos de participación -Agentes-, de tal suerte, que junto con las autoridades institucionales (de ese momento) se determina una relación de profesores que cumplieran con ciertas características, más bien dejándose guiar por la experiencia y el conocimiento del trabajo que los profesores desempeñan. Se considera también aspectos como el grado académico, el perfil PROMEP, la pertenencia a un CA, sin que ninguno de estos fuera restrictivo para ser candidato a aplicar el cuestionario, al contrario, el planteamiento es que si alguien no cabe en ninguno de los anteriores y deseaba aplicar se le integrara al grupo.

El grupo nunca tiene un número definido, pues mientras perteneciera a la población total, es decir, mientras sea parte de la planta académica de la BENMAC es sujeto de la investigación, siendo que por el diseño metodológico se permite que el grupo se auto determinara, quedando finalmente conformado por seis profesores en el caso de Agentes.

Como ya se describe en párrafos anteriores, después de intentar de diversas formas y en varias ocasiones se logra que seis profesores ingresaran al cuestionario de agentes, cuatro de ellos lo concluyen. De los que lo finalizan, una de las profesoras está comisionada en ese momento, integrada actualmente a su centro de trabajo y otra es la aplicadora. De los seis profesores que contestan en relación a los grados académicos dos son Doctores y cuatro Maestros (lo son desde el momento de la aplicación).

Entre lo que cabe resaltar de la información arrojada por el cuestionario es que los maestros dan cuenta que los años de experiencia en la investigación son de cinco o menos, señalando incluso que se cuenta con dos años de experiencia. Esto es interesante, pues la mayoría de ellos cuentan con una experiencia en la docencia de entre 15 y 30 años, excepto una de las profesoras que tiene 10. Ninguno de ellos obtiene el grado de licenciatura vía tesis y cuatro lo hacen por este medio en la maestría, este trayecto formativo se percibe limitando en el campo de la investigación lo cual dificulta la inserción en el área.

Ninguno registra reconocimientos recibidos por la investigación (aunque en ese momento dos de ellos tienen el perfil PROMEP, lo que puede ser un indicador de que para ellos el perfil deseable no es un reconocimiento), no cuentan con membresías nacionales ni internacionales en el campo de la investigación, tampoco registran estancias de investigación, lo que da cuenta de la resistencia que se presenta institucional e individualmente a interactuar y establecer las llamadas sinergias interinstitucionales entre IES. Las redes de colaboración tampoco son parte de sus actividades cotidianas.

Para el caso de las cargas horarias se registra un máximo de cuatro horas semanales para la investigación, y el caso de una profesora que registra cero horas, mientras que las horas frente a grupo llegan a ser de 24 el máximo y 12 el mínimo. Esto es un indicador de la tendencia a preservar las formas históricamente instituidas para la educación normal, antes de ser de

nivel superior. Tomando como referencia que esto está planteado desde el ámbito administrativo, pero las culturas institucionales enmarcan una y más actividades imprevistas que limitan las acciones planteadas, ente ellas la investigación.

Respecto a los recursos financieros a los que se tiene acceso para fortalecer la investigación, expresan que hay dificultad para viáticos, pasajes y hospedajes, ya que todos los campos los dejan vacíos, excepto por una profesora que llena el de los viáticos. Señalan que las condiciones para realizar investigación dentro de la institución son precarias e incipientes. Para este punto del llenado del cuestionario un profesor ha abandonado dicha tarea. Respecto a los estímulos, dos de los profesores señalan el bono de puntualidad y asistencia, y dos más el de perfil PRODEP. Nadie hace alusión al SNI. El bono de puntualidad y asistencia es un derecho de todos los trabajadores del sistema de normales, lo que da cuenta, que no se diferencia entre recurso financiero para fortalecer la investigación y estímulos al desempeño. El estímulo económico por acceder al Perfil PRODEP actualmente ya no aplica.

El clima de trabajo en el que se desempeñan, tres profesores lo consideraron adecuado y dos como malo. De los proyectos de investigación en desarrollo o finalizados una profesora señaló cuatro, otro dos y el resto uno. Un profesor decide no capturar información acerca del proyecto (abandono) y los otros cuatro eligen la opción de capturar. Lo que significa que optan por compartir información de los proyectos que señalaron estar trabajando en ese momento o haber

trabajado durante el periodo señalado (2010 a 2017).

Respecto a los proyectos señalan utilizar la investigación cualitativa y todos indicaron realizar investigación educativa aplicada, utilizando como paradigmas principales el comprensivo y el explicativo. Los enfoques epistemológicos que refieren son: fenomenología, hermenéutica, constructivismo e interaccionismo simbólico. Con enfoques metodológicos como la investigación acción, se puede apreciar que en los planteamientos que refieren los profesores hay confusión de posturas epistemológicas y enfoques metodológicos; fenomenología y hermenéutica representan una postura y corresponden también a métodos compatibles con el propósito de la comprensión de la acción humana.

La distribución de conocimiento se hace mediante publicación de tesis, ponencias e informes a autoridades estatales e institucionales. Oscilando entre uno y tres por participante. Los beneficiarios principales son estudiantes y docentes de la BENMAC. En general, en el vaciado de información que los Agentes hacen del cuestionario que se les aplicó, se encuentra una participación incipiente en la publicación en revistas indexadas, pues solo una de las participantes evidencia una publicación en este tipo de revista, mientras que el resto mayormente publica en memorias de congresos, con diferente índice de reconocimiento académico. Se deja ver que la participación y colaboración con otras IES, incluso al interior de la BENMAC es casi nula.

Al respecto de la baja participación por parte de los profesores para colaborar con el llenado del instrumento, se identifican factores diversos, uno de ellos es que no existe la cultura institucional de la participación en investigaciones de otros compañeros, como es el caso, también se encuentra el desconocimiento y desconfianza en el uso de la información que se comparta, la falta de pericia para el planteamiento de estrategias por parte de quien investiga y aplica, así como la capacidad de convocatoria para hacer la invitación y captar el interés de todos los compañeros de la BENMAC.

Instituciones

El instrumento de instituciones se divide en dos cuestionarios, uno dirigido a coordinadores de programas educativos y otro dirigido a directivos de la institución. Del cuestionario dirigido a coordinadores, dos de los cinco coordinadores de programa de licenciatura lo responden y el coordinador de la Maestría en Educación. El cuestionario dirigido a directivos lo responde el subdirector académico en octubre de 2015. Siendo en total cuatro cuestionarios los aplicados en esta fase, tres a coordinadores, dos de licenciatura y uno de maestría y uno al subdirector académico.

La información recabada evidencia la necesidad de fortalecer la investigación educativa desde el área administrativa, pues se encuentra que la BENMAC no cuenta con el Sistema de Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios (RVOE). El único programa de posgrado que tiene activo no se encuentra en el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC)

del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT). Asimismo, no se cuenta con lineamientos internos específicos para impulsar la IE en la institución. Aunque se tiene claro que es necesario impulsar acciones que favorezcan este tipo de actividad, hace falta ahondar en los principios político-filosófico-económicos que den claridad y sentido para responder y alentar las tareas investigativas.

Entre otras cosas, los coordinadores reconocen que el máximo que se otorga a los profesores para hacer investigación son cuatro horas a la semana, que no se han hecho esfuerzos por ingresar al SNI, que no se cuenta con una cultura de la promoción de estancias de investigación; ni con un programa claro de estímulo a la investigación. También señalan que los lineamientos que rigen a la BENMAC son escuetos y es poco clara la promoción de la IE. Las figuras de docente-investigador y de investigador no existen en esta institución dentro de la normatividad; las fuentes de financiamiento para impulsar la investigación educativa en la BENMAC es solamente una y es externa, además de que el recurso asignado es insuficiente para cubrir esta área.

Sumado a lo anterior, la determinación de criterios para asignar fondos a la investigación educativa dentro de la BENMAC, según la información vertida por el cuestionario de instituciones, es de acuerdo a la viabilidad del proyecto y se hace mediante un comité. No se reconocen políticas explícitas (manifestadas explícitamente en un documento institucional), ni implícitas (que no estén documentadas como normativas, pero

que regulen y determinen la producción de investigación) que regulen la investigación educativa de la BENMAC. El cuestionario dirigido a la autoridad institucional (que contesta el subdirector académico) se organiza en siete categorías:

A) Características generales, B) Enfoque disciplinar, C) Distribución social, densidad y crecimiento de difusión, D) Control de calidad, E) Contexto de aplicación, F) Estructura y organización, G) Responsabilidad y reflexividad social y H) Difusión y divulgación. Estas categorías se caracterizaron por indagar cómo están presentes los modos de producción de conocimiento en 42 ítems de tres opciones cada uno, además de otras preguntas complementarias.

Cabe señalar que para la elaboración de este cuestionario se considera un tercer modo de producción del conocimiento –lo que da lugar al tercer ítem-, que proponen Acosta y Carreño (2013). Estos autores abren el debate sobre un tercer modo de producción del conocimiento y lo llaman modo 3. Este modo opera en un contexto de aplicación que privilegia la producción de conocimiento altamente especializado y está orientado a solucionar problemas de la humanidad y empoderar a las comunidades.

Si el modo 1 se plantea como exclusivamente disciplinar y el modo 2 como transdisciplinar, hay que decir que la producción de conocimiento en el modo 3 podría enunciarse como transcultural. El modo 3 conserva la heterogeneidad y diversidad organizativa, solo que la enriquece con la presencia de los actores sociales. Las preguntas y necesidades de co-

nocimiento son motivo para la participación de una gran diversidad de actores en muchos lugares, a los cuales se les suman de una manera protagónica los diferentes actores sociales que desde las comunidades no solo demandan y consumen conocimiento, sino que se convierten en productores (Acosta y Carreño, 2013).

Dada la cantidad de información que brinda el cuestionario respecto a las categorías enunciadas, se elige presentar para este trabajo una respuesta de cada uno de los modos de producción del conocimiento por cada categoría (en el entendido que cada categoría tiene diferente número de ítems que van desde tres hasta ocho), en los casos donde alguno de los tres modos no aparece, solo se presentan dos. Posteriormente se realiza una síntesis de la ubicación que se hace en los diferentes modos de producción del conocimiento.

Categoría A) Características generales

- » Los temas de investigación son decididos por el investigador para garantizar su independencia y cuestionamiento al sistema. (modo 1)
- » Uso de resultados. Desde su planteamiento se orienta al uso, pertinencia y relevancia de la investigación. (modo 2)
- » Su racionalidad está determinada por la articulación de un diseño riguroso, el contexto de aplicación y el empoderamiento de los beneficiarios. (modo 3)

Categoría B) Enfoque disciplinar

- » Los problemas a investigar se encuentran encuadrados en un contexto disciplinar. (modo 1)
- » Son más relevantes los contextos de aplicación que la disciplina. (modo 2)
- » El conocimiento aporta a superar la fragmentación del conocimiento, la jerarquización disciplinar y científica y la distancia de los debates políticos. (modo 3)

Categoría C) Distribución social, densidad y crecimiento de difusión

- » Acceso al conocimiento producido. Los usuarios son diversos y tienen acceso a través de estrategias variadas y pertinentes. (modo 3)
- » Distribución de los resultados de investigación. Se utilizan medios de difusión se realiza prioritariamente dentro y para el gremio especializado de la disciplina. (modo 1)
- » Sujetos de la investigación- Forman parte inherente de la investigación y a veces origen de ella. Durante y al final del proceso son los directamente beneficiados. (modo 2)

Categoría D) Control de calidad

- » La validación es un proceso colectivo que se produce a partir de la constatación de la utilidad y el potencial transformador que haya alcanzado el conocimiento obtenido. (modo 3)

- » Su función es en términos de las contribuciones a la solución de los problemas transdisciplinarios. (modo 2)
- » Criterios de validez y confiabilidad. Son rigurosos de acuerdo a las condiciones pre establecidas por los métodos e instrumentos. (modo 1)

Categoría E) Contexto de aplicación

- » Surge a partir de la creatividad individual que es una fuerza impulsora del desarrollo. (modo 1)
- » La innovación forma parte de la investigación y depende del contexto de aplicación. (modo 2)
- » Están articuladas –las tecnologías- en el proceso de la investigación, en la comunicación entre participantes, acceso al conocimiento de frontera, entre otros. (modo 3)

Categoría F) Estructura y organización

- » Los resultados derivan en intervenciones directas sobre problemas de las comunidades que validan los resultados y la misma investigación. (modo 3)
- » La utilidad surge del contexto de aplicación y la relevancia del potencial de aplicación en la solución de problemas. (modo 2)

Categoría G) Responsabilidad y reflexividad social

- » Existe un equipo coordinador en una estructura horizontal y en un plano de igualdad entre los investigadores, el sector privado, las universidades, estado y los actores sociales. (modo 3)
- » Los modos de organización flexibles, menos institucionalizados, los roles y distribución de responsabilidades son menos rígidas. (modo 2)
- » El financiamiento se genera en las instituciones y en fondos institucionales concursables. (modo 1)

Categoría H) Difusión y divulgación

- » Se pondera la responsabilidad educativa y social con implicaciones éticas que son contempladas en todas las decisiones de investigación. (modo 2)
- » No es al investigador al que toca preocuparse por el uso que se haga de los resultados de la investigación. (modo 1)

A continuación, se presenta en la tabla 2 un análisis de frecuencia con la que se presenta cada modo en los 42 ítems que se distribuyeron en las siete categorías.

Tabla 2. Frecuencia de la aparición de los modos 1, 2 y 3 de conocimiento según cuestionario instituciones

CATEGORÍA	ÍTEMS	DISTRIBUCIÓN	FRECUENCIA MODO 1	FRECUENCIA MODO 2	FRECUENCIA MODO 3
Características generales	A1-A5	1,1,3,2,2	2	2	1
Enfoque disciplinar	B1-B6	1,1,2,3,1,3	3	1	2
Distribución social, densidad y crecimiento	C1-C8	1,3,1,2,2,2,3,3	2	3	3
Control de calidad	D1-D5	3,3,3,2,1	1	1	3
Contexto de aplicación	E1-E3	1,2,3	1	1	1
Estructura y organización	F1-F6	3,3,3,2,3,2	0	2	4
Responsabilidad y reflexividad social	G1-6	3,2,1,2,2,2	1	4	1
Difusión y divulgación	H1-H3	2,1,1	2	1	0
Total			12	15	15

Fuente: Elaboración propia con información del cuestionario instituciones de la BENMAC

De acuerdo con la información arrojada por la tabla dos, se observa que existe un equilibrio entre los tres modos de producción del conocimiento. En este sentido, la investigación se plantea para esta primera etapa revisar los resultados de los tres cuestionarios aplicados para establecer semejanzas y diferencias entre las formas como se percibe desde los diferentes ángulos (investigador, coordinador de programa educativo y directivo) la producción, difusión y distribución del conocimiento que se genera en la BENMAC.

La distribución encontrada en la información vertida por directivos y coordinadores de Programas Educativos, no necesariamente se corresponde con lo encontrado con los Agentes, esto puede deberse a que el discurso de la parte administrativa gira más en torno al deber ser, responde a directrices establecidas por las políticas educativas vigentes y tratan de empatar con la misión y visión institucional propuestas.

Mientras tanto, los Agentes, que son los profesores que directamente realizan el trabajo de investigación, manifiestan tener dificultades para la realización de esta actividad, tanto en su proceso investigativo como en las condiciones de trabajo para la investigación.

Hallazgos

Los tres cuestionarios aplicados en la primera etapa de la investigación denominada “Comprensión y estrategias para la gestión del conocimiento científico en los posgrados en educación en México” que encabeza la Red de Posgrados en Educación A.C. dio, para el caso de la BENMAC, resultados iniciales que parecen contradecirse algunos de ellos y coincidir otros, el ejercicio se realiza entre lo que contestan –y no contestan- los Agentes (profesores investigadores) en el Cuestionario Agentes, los coordinadores de programa, en el Cuestionario PPE y un directivo de la institución, cuestionario Institución. Los dos últimos contenidos en el instrumento Instituciones y el primero en el instrumento Agentes.

Se presentan en la tabla 3, una relación de una selección de diferencias que se reflejan en las respuestas de

los tres cuestionarios. Las diferencias en algunos casos son dos a uno, por ejemplo, los coordinadores de programa educativo y los agentes coinciden y ambos difieren con el directivo o el directivo y los coordinadores coinciden y los agentes difieren:

Tabla 3. Diferencias de los tres cuestionarios respecto a los modos de producción de conocimiento en la BENMAC

C. INSTITUCIÓN	C. PPE	C. AGENTES
La institución reconoce 25 profesores de base como investigadores de acuerdo al tipo de contrato correspondiente.	La suma de lo que reportan los coordinadores es de 19 profesores que se dedican a la investigación.	Los agentes se ubican como investigadores con dos a cinco años de experiencia en la investigación.
La administración indica como espacios y recursos utilizados para realizar IE: 15 aulas, 2 salas de juntas, 21 cubículos, 2 laboratorios, 21 TIC's	Los coordinadores reconocen como espacios para la IE: 3 aulas, 1 sala de juntas, 1 sala de maestros, 4 cubículos, 0 laboratorios y 1 TIC's	Los agentes expresan que las condiciones para realizar IE dentro de la institución son precarias e incipientes, además de que se tienen dificultad para viáticos, pasajes y hospedajes.
La administración informa que 27 docentes asignan entre 6 y 10 horas semanales a la investigación.	Los coordinadores indican que los docentes asignan entre 2 y 4 horas semanales a la investigación	Los agentes señalan que dedican entre 4 y 2 horas semanales a la investigación.

<p>La administración señala que el conocimiento se distribuye por los investigadores y de acuerdo a los intereses de los diversos actores.</p>	<p>No aplica</p>	<p>Los agentes señalan que el conocimiento se distribuye por medio de tesis, ponencias e informes estatales e institucionales.</p>
<p>El administrativo indica que existen 21 computadoras de la institución a disposición de los investigadores para realizar IE</p>	<p>Los coordinadores señalan que cada profesor utiliza su computadora personal (laptop) para hacer IE</p>	<p>Los Agentes solo reconocen la computadora cuando se les pregunta por el uso de las TIC's</p>

Lo que se presenta en la tabla tres, son algunas respuestas de los tres cuestionarios aplicados, que dan idea de las diferentes formas en que se percibe la generación, uso y distribución del conocimiento científico por los diferentes actores. Y que los colocan en diferentes modos de producción del conocimiento según lo que se ha plateado en este documento.

También es necesario señalar que, así como existen diferencias, se encuentran puntos de coincidencia entre algunas respuestas de los tres cuestionarios, aquí algunas de ellas, todos los cuestionarios coinciden en:

- » No hay estancias de investigación
- » La fuente única de financiamiento para promover la IE es externa
- » No existen programas de estímulo a la IE
- » No hay políticas explícitas ni implícitas para regular la IE

- » Nadie de la BENMAC pertenece al Sistema Nacional de Investigadores
- » Hay conocimiento común del número de cuerpos académicos y profesores con perfil deseable con los que cuenta la institución

La información vertida en los instrumentos de Agentes e Instituciones refleja que no existe consenso en los modos de producción de conocimiento que se generan dentro de la BENMAC, pues, hay indicadores que se contradicen entre las respuestas vertidas en los diferentes cuestionarios, incluso entre el mismo cuestionario. Con la información recabada hasta el momento, es arriesgado hacer posicionamiento respecto al modo de producción de conocimiento predominante en la institución, sin embargo, se cuenta ya con elementos valiosos que permiten diseñar la siguiente fase de la investigación, en la que se pretende realizar entrevistas semiestructuradas a informantes clave para aclarar lo reportado en esta primera fase. Se pretende pues avanzar a una fase comprensiva.

Reflexiones preliminares

Con el riesgo que implica y con la claridad de entender que un instrumento no define por completo, ni es un reflejo fiel de los modos de producción que se generan en una IES, en este caso la BENMAC, y sin ser completamente concluyentes se presentan algunas reflexiones provocadas por el trabajo que implica problematizar, teorizar, ser parte del diseño y aplicación de los instrumentos, organizar y sistematizar la información vertida en los cuestionarios y discutir con pares la situación de esta institución. He aquí algunas

reflexiones que continúan sujetas a profundizar:

- » Si bien es cierto, el número de participantes que responden los instrumentos es bajo, la información que deciden no compartir quienes de manera reiterada se les invita a participar, da indicios de una especie de negación a colaborar con el “otro”, que es uno de los principios del modo 2, es decir, de alguna forma, los profesores no están dispuestos –todavía– a socializar sus trabajos, y ver en este ejercicio una manera de hacer útil sus resultados, así como a abrir la posibilidad de realizar trabajo transdisciplinar y establecer sinergias con otros miembros de la misma institución y de otras IES. Lo que se coloca en el modo 1.
- » Pese al discurso que se tiene sobre la importancia de la investigación educativa, no se asume como indispensable para el quehacer docente cotidiano, recae en mero requisito para adquirir algún grado de estudio o reconocimiento, llevándose a cabo investigaciones temporales o esporádicas sin convertirse en una rutina del quehacer docente.
- » Dentro de la profesión docente se está inmerso en múltiples dimensiones que dificultan el enfoque de la investigación y el análisis, si no se cuenta con una línea definida, además del poco tiempo que se cuenta para realizarla.
- » Detrás de los resultados que muestran estos instrumentos, existe toda una historia y cultura del normalismo mexicano, al cual, la BEN-

MAC no escapa, y que más allá de un decreto emitido hace casi cuatro décadas, se hace necesario, ahondar en las formas de interactuar, entender y promover la investigación educativa, de manera que se instale como parte de su cotidianidad, en la que, cada vez más la investigación se convierta en una forma de promover la reflexión y el mejoramiento de la práctica profesional docente, que además, a través del ejemplo, trascienda más allá del sistema de educación normal.

- » Las formas y condiciones –difusas aún- en las que se produce y distribuye en conocimiento científico en la BENMAC, de alguna manera, es el reflejo de lo que sucede a nivel nacional con los modos de producción del conocimiento en el normalismo mexicano, esta situación de marginación de una cultura científica en este tipo de instituciones tiene consecuencias que limitan el mejoramiento de los procesos de formación inicial de los docentes de la educación básica, así como de la calidad de la educación que ofrecerán a la población.
- » Los principios establecidos por el paradigma de la formación reflexiva – mente abierta, entusiasmo, responsabilidad, curiosidad, honestidad, orden, disciplina, observación constante- no se ven reflejados con claridad en ninguno de los cuestionarios.
- » Desarrollar la fase comprensiva de la presente investigación no solo es necesaria, es indis-

pensable si se quiere comprender los modos de producción de conocimiento que se generan en la BENMAC y que este conocimiento permita definir líneas de acción específicas y fundamentadas para la toma de decisiones que favorezcan el desarrollo de una comunidad más científica y reflexiva.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta, W., y Carreño, C. (2013). Modo 3 de producción del conocimiento: implicaciones para la universidad de hoy. *Revista de la Universidad de La Salle*. México. Pp. 67-87.
- Anijovich, R., Capitelli, G., Mora, S., y Sabelli, M. J. (2009). *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*. Argentina. PAIDOS.
- Anzaldúa, R., y Ramírez, B. (2012). La investigación sobre la práctica docente y su papel en la formación de profesores. En J. Calderón, *Investigación, formación y docencia. De los imaginarios a las posibilidades de praxis*. Zacatecas. Taberna Libraria Editores TLE. Pp. 135-162.
- BENMAC. (2019). *Misión y Visión*. Recuperado de <https://benmac.edu.mx/Misión-y-Visión/> el 24 de febrero de 2020
- Brubacher, J. W., Case, C. W., y Reagan, T. G. (2013). *Cómo ser un docente reflexivo, la construcción de una cultura de indagación en las escuelas*. México. Gedisa.
- Cabello, V. (1994). *Formación de investigadores en las nor-*

- males del estado de México. Perfiles Educativos, núm. 65. México. IISUE de la UNAM.
- Calderón, J. (. (2012). Investigación, formación y docencia. De los imaginarios a las posibilidades de praxis. Zacatecas. Taberna Libraria Editores.
- Departamento de Recursos Humanos BENMAC. (2018). Base de datos del departamento de recursos humanos de la BENMAC. Zacatecas.
- Dewey, J. (1998). Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre el pensamiento reflexivo y el proceso educativo. España. PAIDOS.
- Freire, P. (2017). Pedagogía de la Autonomía. México. Siglo XXI.
- Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P., y Trow, M. (1997). La nueva producción del conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas. Barcelona, España. POMARES-CORREDORES.
- INEE. (2007). La educación normal en México. Elementos para su análisis. Estadística e indicadores temáticos. México. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación INEE.
- Medrano, V., Ángeles, E., y Morales, M. Á. (2017). La Educación Normal en México. Elementos para su análisis. México. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Red de Posgrados en Educación A.C. (2016). Cuestionario para los Agentes en las IES con Programas de Posgrado en Educación-Zacatecas. Guadalajara, Jalisco, México.
- Rodríguez, S. Comunicación Personal. 10 de junio de 2019)

- Representante Institucional de la BENMAC ante PRODEP. (A. Dueñas. Entrevistador)
- Sañudo, L. (2010). La gestión del conocimiento educativo. Revista del Centro de Estudios Avanzados. Pp. 255-268. Argentina. Universidad Autónoma de Córdoba.
- Sañudo, L. (2014). Hacia un modelo de gestión del conocimiento educativo para instituciones de educación superior y centros de investigación. En Congreso Iberoamericano de Ciencias, tecnología, innovación y educación. Buenos Aires, Argentina. Pp. 1-14.
- Schön, D. A. (1992). La formación de profesionales reflexivos, hacia un nuevo diseño de enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. España. PAIDOS.
- SEP. (2003). El diagnóstico institucional de las escuelas normales. México. Secretaría de Educación Pública.
- SEP. (2018). Escuelas Normales estrategia de fortalecimiento y transformación. En SEP, Escuelas Normales estrategia de fortalecimiento y transformación. México. SEP. Pp. 25-57.
- Vela, M. F. Comunicación Personal. 24 de octubre de 2018. Responsable de Área de Posgrados de la BENMAC. (A. Dueñas, entrevistador)
- Villalobos, J., y De Cabrera, C. M. (2009). Los docentes y su necesidad de ejercer una práctica reflexiva. Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales. Venezuela. Universidad de los Andes Venezuela. Pp. 139-16.

II. ACERCAMIENTO AL
PROCESO DE AVANCE EN EL CAMPO
DE LA INVESTIGACIÓN:
UNA EXPERIENCIA DEL CUERPO ACADÉMICO
“PARADIGMAS EDUCATIVOS EN LA
FORMACIÓN INICIAL DE DOCENTES”

Martina Alvarado Sánchez
Ma. Del Carmen Torres Bañuelos
Jaime Trinidad Correa

*“Reconocer que no se sabe no tiene por qué producir
menos cabo, por el contrario, en tanto se pone en juego
un no saber, existe la posibilidad de encontrarse, y
precisamente para no faltar al encuentro.”*

Andrea Alliaud y Estanislao Anthelo

Introducción

Hacer docencia no es sencillo ni tarea que agrade a quien se sirve, ser docente es un gusto que genera desafíos. Este trabajo tiene como propósito presentar la experiencia del cuerpo académico en consolidación CA-3-ENMAC en la incursión de la investigación. En el texto se tocan tres proyectos de investigación contruidos para poder identificar hacia dónde dirigir la mirada en la formación inicial de docentes en el caso particular de la Benemérita Escuela Normal “Manuel Ávila Camacho” (BENMAC) y da cuenta de algunos resultados que develan debilidades y/o fortalezas que se permitan repensar la tarea docente de acuerdo con los datos obtenidos.

La metodología usada se basa en la documentación, revisión y sistematización de información conforme al apartado teórico y, con el trabajo de campo, a lo recabado con la aplicación de instrumentos de observación, seguimiento de casos, aplicación de entrevistas y cuestionarios. Cabe precisar que solo se enuncia parte de la indagatoria realizada.

En un primer momento se hace una introspección a partir de 1984, cuando se eleva la carrera del magisterio a nivel licenciatura. Se habla de los planes de estudios 1984 y 1997 para la Licenciatura en Educación Primaria, 1984 y 1999 de la licenciatura en Educación Preescolar. Finalmente, se alude a la reforma 2012, la cual es la punta de lanza para incursionar de manera colaborativa en el campo de la investigación. En este sentido, el trabajo señala cuál es la necesidad que genera la conformación de un grupo de interés en un principio para poder definir algunas inquietudes en torno a la implementación del plan de estudios 2012 y su impacto en la formación inicial de los docentes de educación preescolar y educación primaria.

En un segundo momento se muestran algunos datos procesados en torno al acercamiento a la evaluación inicial de la implementación de reforma 2012 e identificar el sentir de los formadores de docentes, estudiantes y tutores. Los datos son recabados de la aplicación de un cuestionario que permite dar cuenta de cómo se vive la operativización de dicha reforma y hacia dónde habrá que dirigir la mirada en la formación de dichos estudiantes.

Un tercer apartado toca lo relacionado al trayecto de práctica profesional en donde se articula en torno al trabajo que se ha llevado sobre la enseñanza de la historia y dar elementos de gran valía para que desde la formación inicial se tenga claro sobre el dominio disciplinar, didáctico y pedagógico sobre las asignaturas que se enseñan. Además, se alude a la importancia de crear redes de colaboración entre las normales mexicanas y con otras instituciones de educación superior para lograr una mejor formación profesional de los futuros docentes, aspecto que la sociedad del siglo XXI demanda. El escrito termina con una reflexión a la que se llega con la puesta en marcha de los proyectos de investigación enunciados.

La necesidad de incursionar en el trabajo de investigación de manera colaborativa.

En el campo de la educación, la producción de conocimiento y su divulgación, un tema importante es el de las Escuelas Normales mexicanas. A partir de 1984, con la elevación a nivel Licenciatura de las carreras de Educación Preescolar y Educación Primaria, entran en una dinámica que exige un cambio de paradigma, la cual implica que los formadores de docentes incursionaran en la investigación educativa. Desde entonces, se comienza a demandar perfiles deseables de los formadores de docentes, la exigencia del trabajo colaborativo y la investigación como función central que posibilite una reflexión sobre el hacer cotidiano al interior de las aulas normalistas con miras a la producción de conocimiento. Todo esto ayuda a posicionar a las Normales mexicanas a la par de las

universidades como instituciones de educación superior.

Al surgir las reformas de 1997 de la Licenciatura de Educación Primaria, en 1999 la Licenciatura en Educación Preescolar nuevamente se señala la incursión en la producción de conocimiento y la exigencia que los formadores de docentes estuvieran mejor preparados. De ahí que se comienza a exigir que incursionen en el campo de la investigación. Aunque en un inicio tiene poco eco, con la Reforma 2012 de ambas licenciaturas, las exigencias de actualización y profesionalización son más marcadas. Se pide que los profesores de las escuelas normales cuenten con estudios de maestría y doctorado, entre otros elementos, para posicionar verdaderamente a las normales en la educación superior.

Así pues, la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) da incentivos a los profesores de las 450 Escuelas Normales, de las cuales 266 son públicas y 184 particulares, (DGESPE, 2016) para la obtención del perfil deseable como reconocimiento de su preparación y desempeño profesional. Así, a partir del 2012, varios docentes de las Normales se enlistan en las filas de Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP). Los profesores de la Escuela Normal “Manuel Ávila Camacho” no son la excepción.

Para poder incursionar en ese ámbito se solicita, por ejemplo, que se conformen grupos de investigación con la finalidad de producir conocimiento que abonaran al estado del conocimiento de la educación. Es así que, en la BENMAC, a partir del año del 2013,

dos profesores de la Licenciatura en Educación Primaria y uno de la Licenciatura en Educación Preescolar con ideas comunes, con reconocimiento de perfil deseable en ese año, comienzan a tener reuniones para ir resolviendo inquietudes sobre la implementación del Plan 2012, y de otros asuntos del desempeño profesional. De este modo nace la construcción del proyecto de investigación “El impacto de la puesta en marcha del Plan 2012: el caso de la BENMAC”.

De esta manera se ve la necesidad de indagar en torno a cómo se vive dicha implementación y qué implica la construcción de un proyecto de investigación. En principio de cuenta, hay que hacer una revisión exhaustiva en relación con las tres últimas reformas, donde se tiene como antecedente la de 1984. Esta última plantea la necesidad de que formadores y estudiantes incursionen en la investigación para poder lograr la inter y multidisciplinariedad. Situación que implica entrar en una dinámica diferente. Así, los formadores se ven en la necesidad de actualizarse y modificar la cultura institucional que se vive en estas escuelas. Cuestiones que han sido difíciles de romper, debido a que continúan prácticas tradicionales que han impedido el transitar a una verdadera educación superior.

Al revisar la reforma 1997 en la Licenciatura de Primaria y 1999 en la Licenciatura de Educación Preescolar se halla que constriñe sobre aspectos de las didácticas específicas para mejorar el desempeño de los egresados de las Normales. Se encuentra también que deja de lado situaciones como la investigación y

producción de conocimiento, aludiendo que la función de las Escuelas Normales no es la investigación, situación que impide que el futuro egresado entrara en una dinámica de un verdadero cambio y transformación de su hacer cotidiano.

En la Reforma 2012 se establece que se requiere un profesional competente, especializado y con un dominio de las disciplinas que enseña. Le apuesta a que se promueva el desarrollo de competencias que fortalezcan sus conocimientos en el campo de lo educativo, donde la investigación es clave. La reforma, en su marco normativo, pone en alerta para ofertar una formación de calidad, competitividad y dominio disciplinar para formar verdaderos profesionales con capacidades para generar conocimientos. En esta tesitura, la pregunta conductora de la investigación es: ¿cuál es el impacto y cómo se vive la Reforma 2012 en la BENMAC en el proceso de formación inicial desde las voces de sus maestros y estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria y en Educación Preescolar?

Este texto se plantea como propósito central conocer el impacto de los procesos y percepciones desde las voces de sus maestros y estudiantes. La trascendencia del estudio radica en recuperar la vivencia que se ha tenido con la implementación de esta reforma, que dé cuenta de este proceso y su pertinencia. El texto, finalmente, posibilita señalar fortalezas y debilidades de la formación inicial de docentes y plantear estrategias que generen oportunidades de mejora a una formación competitiva con otros profesionales.

La metodología de investigación es un estudio de caso histórico-documentado, tomando como base la situación real que se vive en la BENMAC. Se diseñan entrevistas para aplicar a profesores formadores, estudiantes de la prueba aula de séptimo y octavo semestre de la generación 2011-2015, alumnos de la generación 2012- 2016 de tercer y quinto semestre de las Licenciaturas en Educación Preescolar y Educación Primaria. Además, se hace una muestra de un grupo focal. Todo esto contribuye al análisis, reflexión y sistematización de la información para valorar cuál es el punto de origen y desde qué perspectiva se toma en la Benemérita Escuela Normal “Manuel Ávila Camacho” sobre la implementación de la Reforma 2012.

El sustento teórico está centrado en el enfoque de la historia social, como lo señala Peter Burke (2000), donde la parte cultural determina las conductas sociales de los sujetos en sus interrelaciones. Lo anterior implica realizar una búsqueda de documentos que ayudaran al soporte teórico de la investigación. Se hace una minuciosa revisión de la malla curricular: cómo están organizados y articulados los cursos que la conforman. Al hacer una revisión de los trayectos formativos se da cuenta de que todos abonan al eje rector que es al trayecto de práctica profesional, la cual coadyuva a la mejora del desempeño profesional de los futuros profesores noveles.

Al aplicar las entrevistas se develan las percepciones vividas de profesores y estudiantes, que en el apartado siguiente se aborda. También se valora “el proceso de cambio y transformación en el hacer del

docente y en las necesidades sociales, políticas y económicas por las que el país ha caminado.” (DEGESPE, 2012) Esto da origen a múltiples procesos de cambio y continuidad que, muchas de las veces, no han sido recuperados en el campo de la investigación y los estudios al respecto son pocos.

Aproximación inicial a la evaluación diagnóstica de la reforma 2012 y su impacto en la formación inicial de docentes en la BENMAC de Zacatecas

Si se parte del hecho que la reforma curricular de la Licenciatura en Educación Preescolar y Licenciatura en Educación Primaria de la Educación Normal 2012 considera una serie de condiciones tanto de diseño como de instrumentación, derivadas de las tendencias de desarrollo de la educación superior, del análisis y valoración de la experiencia de los profesores de las Escuelas Normales y profesores de educación básica. Así como de otras experiencias de innovación en la formación de docentes, donde el propósito fundamental es mejorar cualitativamente la formación inicial de los futuros profesores, en tanto se trata de: formar profesionales con un alto sentido de responsabilidad, donde las metodologías sean sólidas, al igual que las herramientas en torno a la didáctica, técnicas e instrumentos entre otros elementos a considerar para un mejor desempeño profesional, donde la identidad como docente sea clave, pero además que se promueva el aprendizaje autónomo y con ello se eleve su formación profesional.

En el plan de estudios se plantea que el enfoque es por competencias. Se propone que para el logro del

perfil de egreso estas se dividan en genéricas y profesionales. Dichas competencias consideran tanto los atributos del sujeto como las condiciones del contexto, las demandas de la tarea y los niveles que estos elementos deben alcanzar. Todo ello centrado en el aprendizaje del alumno. Se parte de dicha premisa para la construcción de los ítems que conformen el cuestionario, mismo que tiene cinco opciones de respuestas con rangos establecidos, estos son: 1, totalmente en desacuerdo, 2 en desacuerdo, 3 en duda, 4 de acuerdo, 5 totalmente de acuerdo. Los hallazgos obtenidos son reveladores. El instrumento es aplicado a docentes del 15 al 19 de junio del 2015.

Para interpretar, analizar, reflexionar y sistematizar las respuestas se sigue una metodología en la que se establece la ubicación en ítems en rangos de respuestas correctas con base en el punto 5; mismas que varían en ubicación con base en el propósito de generar mayor confiabilidad en los resultados. De igual forma se registran aspectos de reacciones corporales y faciales que develan cosas que pueden ser leídas e interpretadas, mismas que se registran en observaciones dentro del instrumento.

La tabla siguiente muestra los ítems que se consideran:

ÍTEMS	1	2	3	4	5
Las competencias genéricas y profesionales del perfil de egreso orientan el desarrollo de las unidades de los cursos que integran la malla curricular.					
Al trabajar los contenidos del curso, el Profesor debe preocuparse por exponer, analizar y reflexionar con claridad los temas de su curso para una mejor comprensión del contenido abordado.					
Los trayectos formativos que constituyen la malla curricular no siempre privilegian el trabajo interrelacionado de los cursos y fortalecen el desarrollo de las competencias genéricas y profesionales del perfil de egreso.					
El docente normalista crea y coordina ambientes de aprendizaje que favorecen el trabajo autónomo de los estudiantes.					
El trayecto Psicopedagógico promueve en los futuros maestros una formación profesional que les permite indagar, comprender y analizar las problemáticas centrales de la realidad educativa relacionadas con su práctica docente.					
El trayecto de “Preparación para la enseñanza y el aprendizaje” considera prioritario el manejo y dominio del saber disciplinar necesario para el desarrollo de una práctica docente efectiva, trascendiendo los requerimientos de la educación básica para permitir al futuro maestro la comprensión de las disciplinas y su tratamiento didáctico específico.					
El trayecto de “Práctica profesional” puede ser integrador si recupera las unidades de competencias en relación a los seis ámbitos para poder dar respuesta a las situaciones problemáticas encontradas o sugeridas intencionalmente para la formación profesional.					
El estudiante diseña, implementa y evalúa proyectos de innovación e intervención socioeducativa.					

ÍTEM	1	2	3	4	5
La evaluación de competencias se realiza mediante exámenes, exposiciones, presentaciones tradicionales, además de las entrevistas, debates, portafolios, proyectos, entre otros.					
La capacitación recibida ha favorecido el desarrollo de los cursos de la malla curricular.					
La infraestructura, equipamiento y conectividad recibida en la escuela responde al cumplimiento de los propósitos de la reforma.					
Los resultados de impacto de la reforma 2012 están en función del personal docente y los recursos financieros con los que cuenta la escuela.					
Los resultados de la reforma 2012 dependen de un programa de capacitación, actualización y habilitación del personal docente que se promueve al interior de las Escuelas Normales.					
Los proyectos estratégicos como el Plan Estatal de Fortalecimiento de la Educación Normal (PEFEN) y el programa de desarrollo profesional (PRODEP) incrementan la posibilidad de acceder a programas de actualización y especialización de calidad.					
Los contenidos de los cursos de la malla curricular son congruentes con la formación de los docentes de educación básica y las necesidades educativas de la sociedad.					
Mis competencias profesionales (docencia, investigación, tutoría y productividad académica) no son suficientes para atender los cursos del plan de estudios 2012.					
Existe en las Escuelas Normales un nuevo modelo de gestión a partir de atender los retos del plan de estudios 2012.					

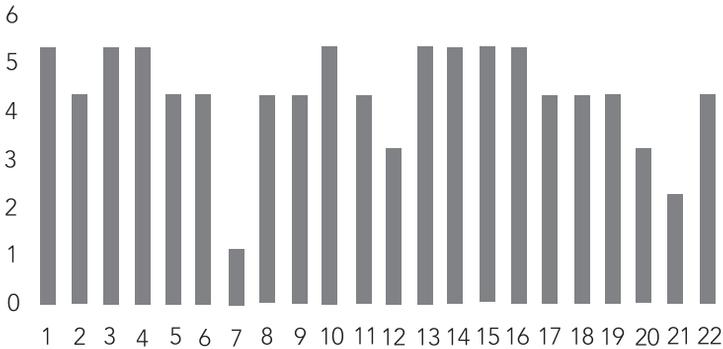
ÍTEMS	1	2	3	4	5
Las herramientas que proporciona cada uno de los cursos que se desarrollan en las aulas de Educación Normal corresponden a las necesidades y exigencias personales y profesionales de los futuros docentes.					
Los elementos que aporta la formación inicial de los futuros docentes serán pertinentes para obtener resultados idóneos en el examen de ingreso al servicio profesional docente.					
Mi participación en el trabajo de academia favorece el conocimiento del enfoque de la reforma y su impacto en la formación de los futuros docentes.					

Los ítems que contempla la tabla y el puntaje que se les asigna permite hacer una valoración en torno a las respuestas que los entrevistados dan; pero de igual forma los aportes que se arrojan en la interpretación son cruciales para tomar acciones en torno a la formación. Cabe precisar que los resultados son cruzados con el de la dispersión que se genera con las respuestas dadas por los veintidós docentes de los programas de preescolar y primaria, que participaron en la muestra seleccionada; el análisis se inicia a partir de la revisión de las respuestas obtenidas de la aplicación del cuestionario; se organizaron en un archivo Excel.

Es pertinente señalar que en los gráficos la parte izquierda de la columna de datos muestra los cinco rangos a considerar, en la parte inferior de cada uno de los gráficos se indica en la fila del 1 al 11 a los maestros del programa de Educación Primaria y del 12 al 22 a los docentes de la Licenciatura en Educación Preescolar.

Gráfica 1

Las competencias genéricas y profesionales del perfil de egreso orientan el desarrollo de las unidades de los cursos que integran la malla curricular Fuente. Elaboración a cargo del cuerpo académico.

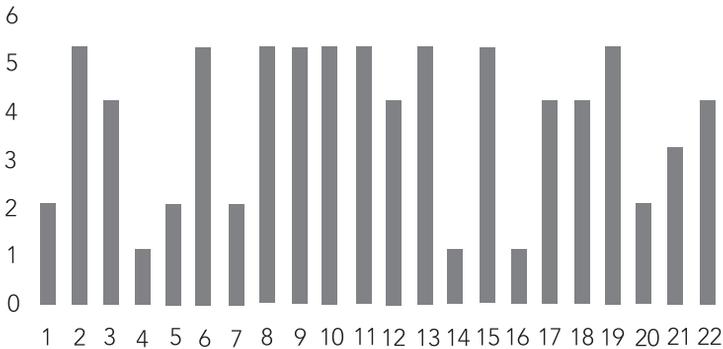


Interpretación de la gráfica 1

Al considerar que la respuesta correcta de la pregunta 1 es ubicada en el rango cinco, ocho de los veintidós docentes tienen claro que las competencias genéricas y profesionales del perfil de egreso orientan el desarrollo de las diferentes unidades de trabajo que integran los cursos establecidos en los trayectos de la malla curricular. Diez maestros están de acuerdo en esta aseveración, lo que permite valorar que 18 de los veintidós tienen un referente adecuado para desarrollar su trabajo académico. Dos de los docentes, uno de cada licenciatura, no consideran la referencia que establece la pregunta, por lo que se infiere que están realizando su trabajo docente sin apoyarse en los documentos normativos del Plan de Estudios 2012 y, lo más delicado, no tienen claridad sobre el documento base de dicho plan de estudios.

Gráfica 2

Al trabajar los contenidos del curso, el Profesor debe preocuparse por exponer, analizar y reflexionar con claridad y dominio los temas del curso



Fuente. Elaboración a cargo del cuerpo académico

Interpretación gráfica 2

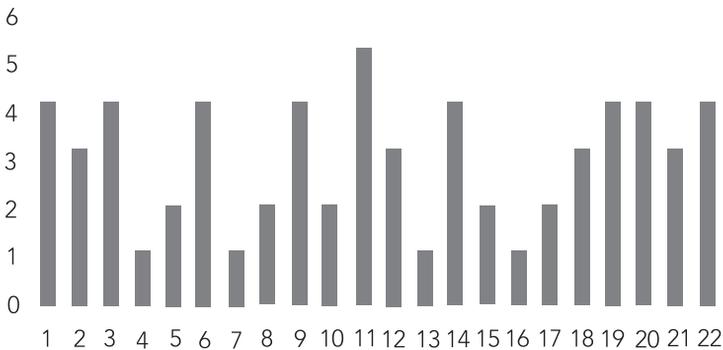
En este caso la respuesta considerada es en el rango uno. Se revela que la mayoría de los docentes toman a la ligera la respuesta, puesto que parece que la relacionan con la opción cinco. De igual forma se puede considerar que el desempeño de los docentes es tradicionalista, debido a que 6 de los 11 del programa de la Licenciatura en Educación Primaria manifiestan estar de acuerdo, lo que revela que siete de los docentes no trabajan acorde a lo que plantea el plan de estudios, debido a que la sugerencia del trabajo establece el desarrollo de las actividades a través de seminario-taller, entre otras opciones de intervención docente.

En el caso de preescolar, seis docentes muestran una respuesta de trabajo conservador y tradicionalista, donde, según lo establece la pregunta, el profesor debe preocuparse por exponer, analizar, reflexionar

los temas del curso. Se deja en claro que la formación no se orienta a la comprensión a profundidad de los contenidos y/o temas que se abordan en cada una de las licenciaturas, situación que dentro del plan de estudios es fundamental para la comprensión de hacia dónde dirigir la formación de los profesores noveles para un mejor desempeño profesional y el logro del perfil de egreso que plantea dicho documento.

Gráfica 3

Los trayectos formativos que confirman la malla curricular, no siempre privilegian el trabajo interrelacionado de los cursos y fortalecen el desarrollo de las competencias genéricas y profesionales.



Fuente. Elaboración a cargo del cuerpo académico

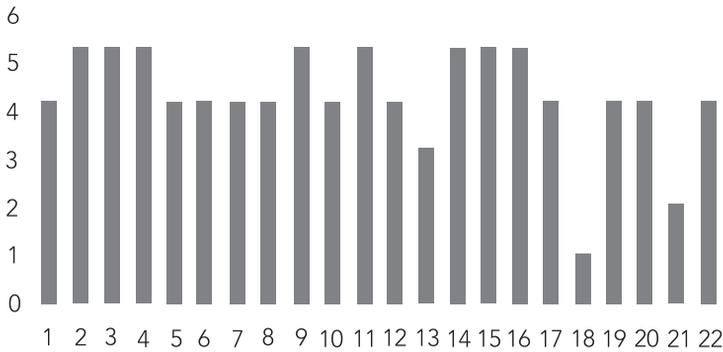
Interpretación gráfica 3

Al considerar a la respuesta correcta en el rango dos, se percibe que la mitad de los docentes encuestados ubican las respuestas en el rango cuatro y cinco. Ellos insisten en una articulación no adecuada dentro de su desempeño a diferencia de los otros nueve que privilegian el trabajo articulado de sus cursos con el de los demás compañeros que trabajan en el mismo

trayecto de la malla curricular. Situación que puede generar problemas, debido a que la mayoría no ve importante la articulación de dichos cursos y no comprenden el entramado conceptual que se maneja en la conformación de la malla curricular para poder lograr dicha articulación y por consecuencia el perfil deseable.

Gráfica 4

El docente normalista crea y coordina ambientes de aprendizaje que favorecen el trabajo autónomo de los estudiantes.



Fuente. Elaboración a cargo del cuerpo académico.

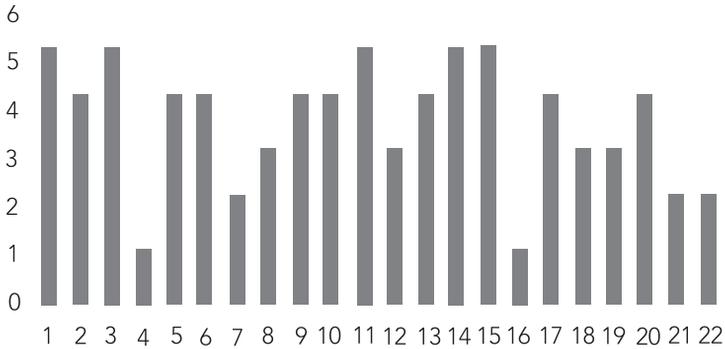
Interpretación gráfica 4

Al considerar que la respuesta correcta de esta pregunta es ubicada en el rango cuatro, se puede apreciar que 19 docentes realizan actividades que fortalecen el desarrollo autónomo de los estudiantes a través de ambientes de aprendizaje, que inducen al trabajo formativo más responsable. Lo que contribuye a que el estudiante se apropie de una serie de referentes para la conformación de un pensamiento crítico y reflexivo. (Acuerdo 649 y 650, p. 7) Sin embargo, se devela la creación de ambientes de aprendizaje idóneos, dicen que eso determinará el éxito para el logro del perfil de

egreso de los profesores noveles como profesionales de la educación.

Gráfica 5

El trayecto Psicopedagógico promueve en los futuros maestros una formación profesional, que les permite indagar, comprender y analizar las problemáticas centrales de la realidad educativa relacionadas con su práctica docente.



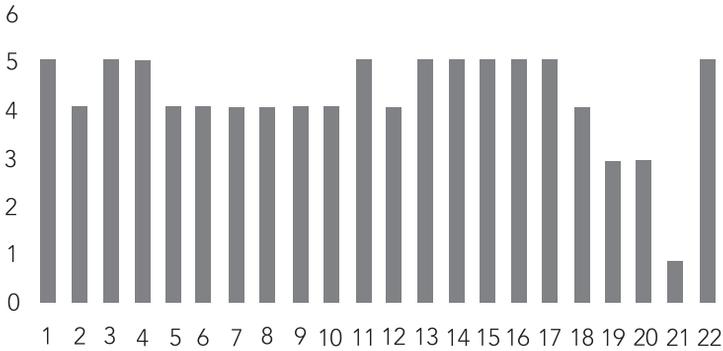
Fuente. Elaboración a cargo del cuerpo académico.

Interpretación gráfica 5

Al ubicar la respuesta correcta en el rango cinco se puede inferir que ocho docentes del programa educativo de Educación Primaria, están de acuerdo con lo que establece el lineamiento del plan de estudios, al considerar que el trayecto psicopedagógico debe promover una formación profesional que le permita a los normalistas indagar, comprender y analizar las problemáticas de la realidad educativa que se relacione con sus prácticas profesionales y apropiarse de un bagaje conceptual e instrumental para abordar la realidad y elaborar soluciones específicas ante situaciones concretas en su desempeño profesional en educación básica. En ese mismo sentido se plantea en la Licenciatura en Educación Preescolar.

Gráfica 6

El trayecto de "Preparación para la enseñanza y el aprendizaje" considera prioritario el manejo y dominio del saber disciplinar necesario para el desarrollo de una práctica docente efectiva, trascendiendo los requerimientos de la educación básica.



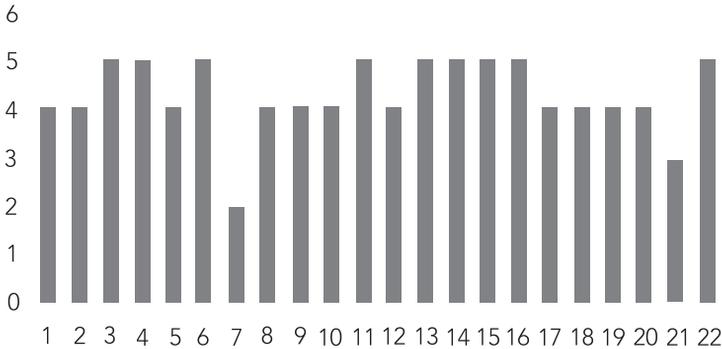
Fuente. Elaboración a cargo del cuerpo académico.

Interpretación gráfica 6

Solamente tres maestros, del total encuestado, no consideran que el trayecto de "Preparación para la enseñanza y el aprendizaje" es prioritario en el manejo y dominio del saber disciplinar necesario para el desarrollo de una práctica docente efectiva, trascendiendo los requerimientos de la educación básica para permitir al futuro maestro la comprensión de las disciplinas y su tratamiento didáctico específico que lleve a buen puerto su desempeño profesional en educación básica.

Gráfica 7

El trayecto de “Práctica profesional” es integrador, si recupera las unidades de competencia en relación a los seis ámbitos, para poder dar respuesta a las situaciones problemáticas encontradas o sugeridas intencionalmente para la formación profesional.



Fuente. Elaboración a cargo del cuerpo académico.

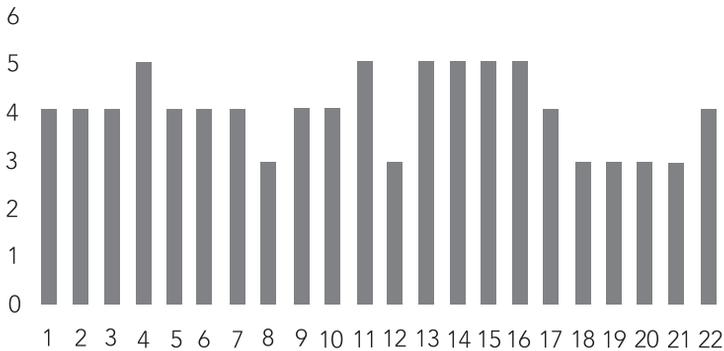
Interpretación gráfica 7

Se considera que el trayecto de práctica profesional cubre una función integradora cuando recupera los seis ámbitos que incluyen a las competencias profesionales. Estos ámbitos hacen referencia a “la planeación para el aprendizaje”, “organización del ambiente en el aula”, “evaluación”, “promoción para el aprendizaje de todos los estudiantes”, “compromiso y responsabilidad con la profesión” y “vinculación con el entorno comunitario e institucional.” (Documento Base 2012) Nueve docentes están totalmente de acuerdo y 11 más están de acuerdo. Solamente un maestro de la Licenciatura en Educación Preescolar y otro de la Licenciatura en Educación Primaria no están de acuerdo con esta aseveración. Se deja ver que hay claridad en que el trayecto de práctica es el eje articulador para lograr un verdadero profesional de la educación que vaya a tono con lo que se requiere para la transformación en

el hacer cotidiano en el ejercicio de la docencia, pero también se percibe que existe debilidad en cuanto a la importancia y trascendencia de los otros cursos que conforman la malla curricular del plan de estudios como entramado conceptual.

Gráfica 8

El estudiante diseña, implementa y evalúa proyectos de innovación e intervención socioeducativa.



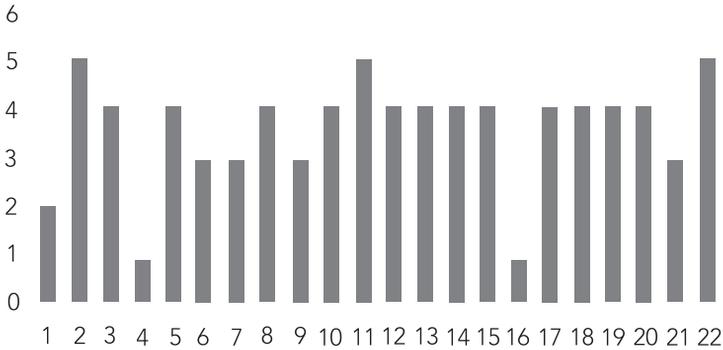
Fuente. Elaboración a cargo del cuerpo académico.

Interpretación gráfica 8

Conforme a las respuestas obtenidas, 19 docentes tienen claridad de que el estudiante normalista debe diseñar, implementar y evaluar proyectos de intervención socioeducativa innovadora. También hay cinco docentes del programa de Educación Preescolar y uno de Primaria probablemente acostumbrados a trabajar de manera tradicional sus cursos porque no están de acuerdo con este propósito del plan de estudios, dejan en claro que solo la práctica permitirá la innovación, situación que hace suponer que el docente se hace en la práctica y entonces, ¿en dónde queda la formación inicial y el papel que juegan las Normales y los formadores de docentes para el logro de lo cometido?

Gráfica 9

La evaluación de competencias se realiza mediante exámenes, exposiciones y presentaciones tradicionales, además de las entrevistas, debates, portafolios, proyectos, entre otros.



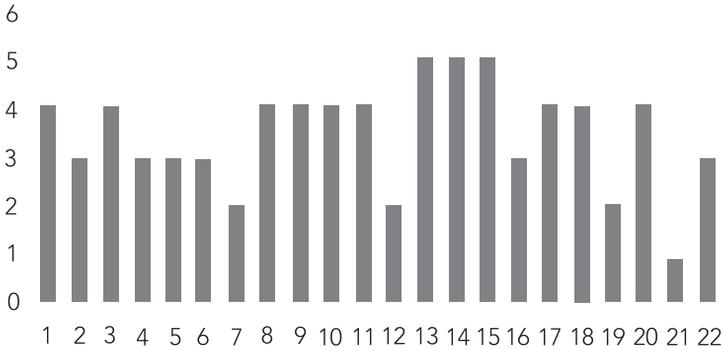
Fuente. Elaboración a cargo del cuerpo académico.

Interpretación gráfica 9

20 docentes de los 22 encuestados están relacionados con la estrategia que establece el plan de estudios para evaluar las competencias profesionales y genéricas en los estudiantes normalistas. También se percibe la resistencia de dos de ellos para aplicar exámenes porque aducen que eso está pasado de moda, empero, no argumentan con elementos válidos su respuesta, situación que preocupa, porque para poder valorar los aprendizajes obtenidos por los estudiantes, es necesario su valoración en cuanto a construcción de conocimientos, que, en conjunto con ensayos, entre otros el examen ayuda a determinar dicho asunto.

Gráfica 10

La capacitación recibida ha favorecido el desarrollo de los cursos de la malla curricular.



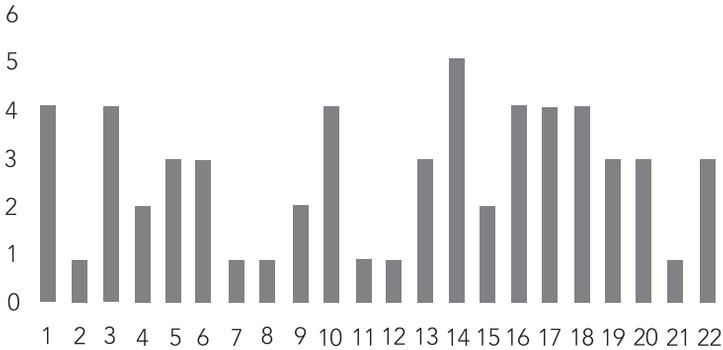
Fuente. Elaboración a cargo del cuerpo académico.

Interpretación gráfica 10

13 de los 22 docentes no están convencidos de que la capacitación recibida haya permitido desarrollar favorablemente los diferentes cursos de la malla curricular, hacen un comparativo con las capacitaciones llevadas a cabo con el Plan de Estudios 1997 y 1999, dejan en claro que los cursos por parte de DGESPE son poco claros por lo que dicen: para qué asistir a dichos cursos, develan en cierta manera resistencia al cambio, por un lado, pero también se devela como la Dirección de normales no se preocupa por llevar una capacitación y seguimiento de la misma, que permitiera ir valorando el impacto que dicha reforma está teniendo en la operación del plan de estudios.

Gráfica 11

La infraestructura, equipamiento y conectividad recibida en la escuela responde al cumplimiento de los propósitos de la reforma.



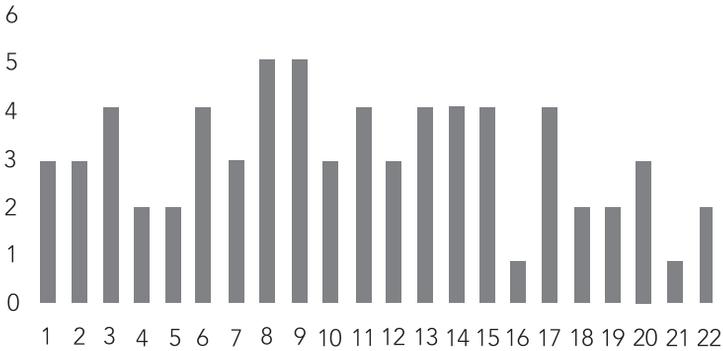
Fuente. Elaboración a cargo del cuerpo académico.

Interpretación gráfica 11

Nueve docentes no están convencidos del equipamiento y conectividad como criterio que responda al cumplimiento de los propósitos de la Reforma Curricular de las Escuelas Normales. Solamente seis profesores están de acuerdo con estos procesos de apoyo hacia las escuelas formadoras de docentes. Los resultados que se arrojan deja ver que hay poco apoyo para equipar las escuelas normales como es el caso de la BENMAC, para que se llevara a buen puerto la implementación de dicho plan y los resultados sean más satisfactorios.

Gráfica 12

Los resultados de impacto de la reforma 2012 están en función del personal docente y los recursos financieros con los que cuenta la escuela.



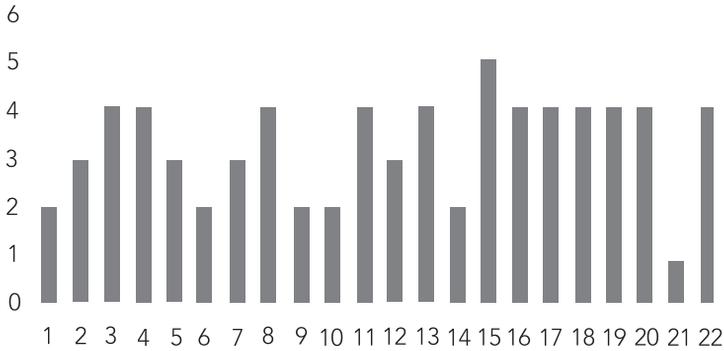
Fuente. Elaboración a cargo del cuerpo académico.

Interpretación gráfica 12

Los docentes no están totalmente de acuerdo con la idea de que ellos son parte responsable de los resultados del impacto de esta reforma curricular. La dispersión del gráfico habla de la separación de opiniones. Se puede apreciar que seis de los encuestados se mantienen al margen, no están ni de acuerdo ni en desacuerdo con su injerencia en los resultados. Siete están de acuerdo y siete están en desacuerdo. Estos puntos pueden permitir saber el sentir de los docentes, la responsabilidad es de las autoridades y no de ellos. Como parte importante y clave en el proceso formativo en los futuros profesores noveles, no se asume el papel relevante que juegan como parte de dicha formación, se deja ver la dependencia que pervive en la implementación de las reformas en las escuelas normales.

Gráfica 13

Los resultados de la reforma 2012 dependen de un programa de capacitación, y habilitación del personal docente que se promueve al interior de las escuelas normales.



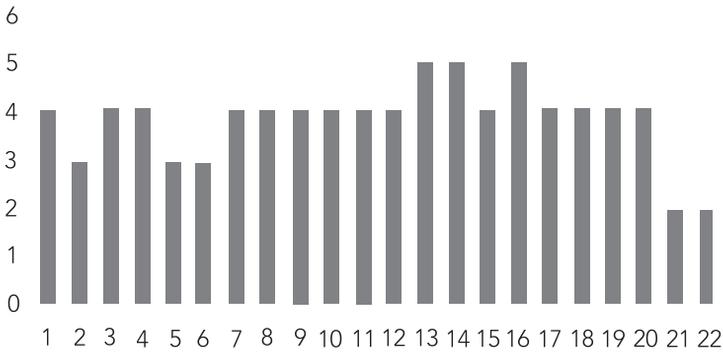
Fuente. Elaboración a cargo del cuerpo académico.

Interpretación gráfica 13

Se puede apreciar que solamente seis de los 22 docentes están de acuerdo con la idea de que los resultados de la reforma curricular 2012 dependerán de un programa que habilite y capacite al personal docente de las Escuelas Normales. 11 de los docentes no están de acuerdo con esta apreciación, aluden que no es más que lo mismo y que quien elabora los programas no tiene claro cuál es la función central de las Escuelas Normales. Existe en cierta medida una resistencia al cambio, señalan que el Plan de Estudios 1997 y 1999 es mejor, pues ya señala qué hacer y cómo, asunto trascendente debido a que la reforma invita a que los formadores de docentes se actualicen de manera autónoma como parte importante, para lograr la transformación en el caso de las normales.

Gráfica 14

Los proyectos estratégicos como el Plan Estatal de Fortalecimiento de la Educación Normal (PEFEN), y el Programa de Desarrollo Profesional (PRODEP) incrementan la posibilidad de acceder a programas de actualización y especialización de calidad.



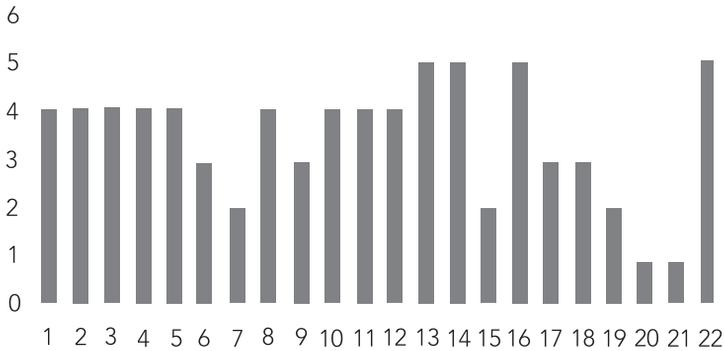
Fuente. Elaboración a cargo del cuerpo académico.

Interpretación gráfica 14

Tres docentes son capaces de visualizar que los programas PEFEN y PRODEP no son suficientes para incrementar la posibilidad de acceder a programas de actualización y especialización de calidad, dejan en claro nuevamente que la autoridad es la que debe preocuparse por su actualización y profesionalización, debido a que pocos son los que enuncian que son ellos también los responsables donde los posgrados son parte fundamental para lograr lo cometido. En el gráfico se puede apreciar a tres docentes completamente convencidos con las bondades de estos programas y 14 de los 22 docentes saben, también, que estos programas son proyectos pertinentes para el desarrollo académico del personal docente de las Escuelas Normales y por consecuencia de la mejora de la formación profesional de los profesores noveles.

Gráfica 15

Los contenidos de los cursos de la malla curricular son congruentes con la formación de los docentes de educación básica y las necesidades educativas de la sociedad.



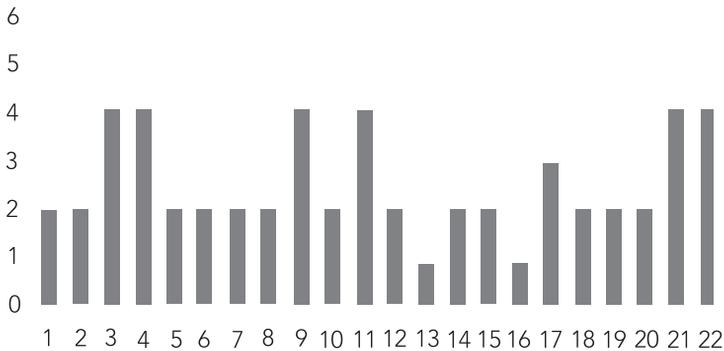
Fuente. Elaboración a cargo del cuerpo académico.

Interpretación gráfica 15

Al parecer, los maestros formadores de docentes no están de acuerdo con la idea de que este plan de estudios esté articulado con las escuelas de educación básica y con las necesidades educativas de la sociedad. Es probable que no conozcan muy bien los fundamentos de los acuerdos 649 y 650 que sustentan la reforma curricular implementada en las Escuelas Normales del país y el documento base como documentos rectores de dicha formación los enuncian.

Gráfica 16

Mis competencias profesionales (docencia, investigación, tutorías y productividad académica) no son suficientes para atender los cursos del Plan de Estudios 2012.



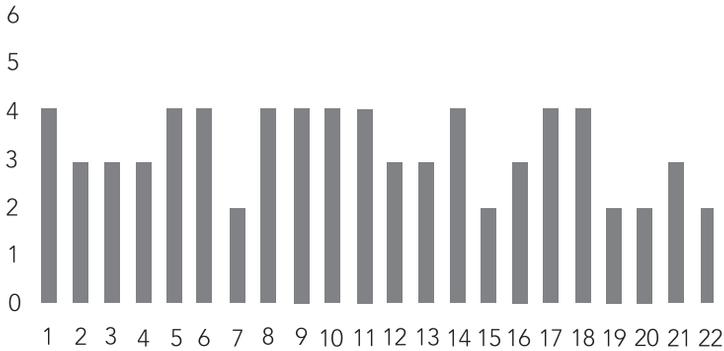
Fuente. Elaboración a cargo del cuerpo académico.

Interpretación gráfica 16

El resultado expresado en esta pregunta refleja la necesidad de implementar cursos de actualización relacionados con “docencia”, “investigación” y “tutorías”; dejando ver que aún la investigación está ausente de las aulas normalistas en gran parte, pues, 16 docentes lo manifiestan así. También se puede apreciar que seis de los maestros aluden tener la formación adecuada para atender los cursos que se establecen en la malla curricular de este plan de estudios, aunque con el cruce de las gráficas develan que en el ejercicio del desempeño no es congruente con lo enunciado en sus respuestas.

Gráfica 17

Existe en las escuelas normales un nuevo modelo de gestión a partir de atender los retos de la reforma 2012.



Fuente. Elaboración a cargo del cuerpo académico.

Interpretación gráfica 17

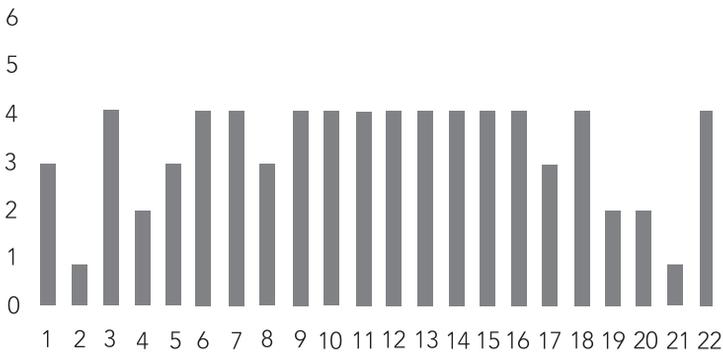
Aquí se refleja la opinión de la mitad del personal docente que labora en los programas de Preescolar y Primaria, ellos consideran que sí existe un nuevo modelo de gestión escolar a partir de la implementación del Plan de Estudios 2012. Es pertinente expresar que los lineamientos de este plan de estudios expresan que:

La reforma curricular y los planes de estudio que de ella se derivan 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 (Acuerdo 649, p. 2).

Gráfica 18

Las herramientas que proporcionan cada uno de los cursos que se desarrollan en las aulas de educación normal corresponden a las necesidades y exigencias personales y profesionales de los futuros docentes.



Fuente. Elaboración a cargo del cuerpo académico.

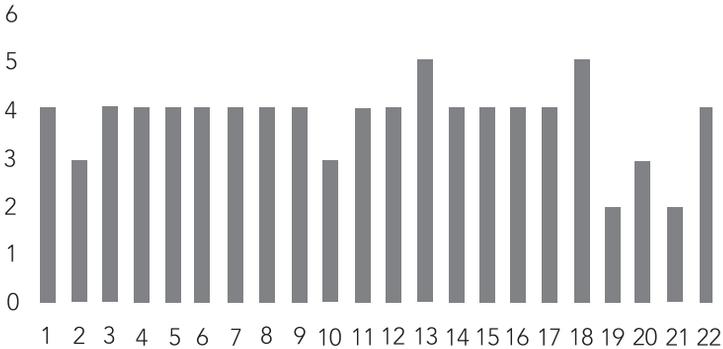
Interpretación gráfica 18

La mayoría de los docentes expresan su aceptación a la idea de que las herramientas que establece cada curso de la malla curricular corresponden a las exigencias personales y profesionales de los futuros docentes. Si se parte que el plan de estudios se define desde el acuerdo secretarial 649 y 650 que:

El enfoque centrado en el aprendizaje implica una manera distinta de pensar y desarrollar la práctica docente; cuestiona el paradigma centrado en la enseñanza repetitiva, de corte transmisivo-receptivo que prioriza la adquisición de información declarativa, inerte y descontextualizada; y tiene como referente principal la concepción constructivista y sociocultural del aprendizaje y de la enseñanza, según la cual el aprendizaje consiste en un proceso activo y consciente que tiene como finalidad la construcción de significados y la atribución de sentido a los contenidos y experiencias por parte de la persona que aprende. Este enfoque consiste en un acto intelectual, pero a la vez social, afectivo y de interacción en el seno de una comunidad de prácticas socioculturales. El proceso de aprendizaje tiene lugar gracias a las acciones de mediación pedagógica que involucran una actividad coordinada de intención-acción-reflexión entre los estudiantes y el docente, en torno a una diversidad de objetos de conocimiento y con intervención de determinados lenguajes e instrumentos. Además, ocurre en contextos socioculturales e históricos específicos, de los cuales no puede abstraerse, es decir, tiene un carácter situado. (SEP, 2012, p. 6)

Gráfica 19

Los elementos que aporta la formación inicial de los futuros docentes será pertinente para obtener resultados idóneos en el examen de ingreso al servicio profesional docente.



Fuente. Elaboración a cargo del cuerpo académico.

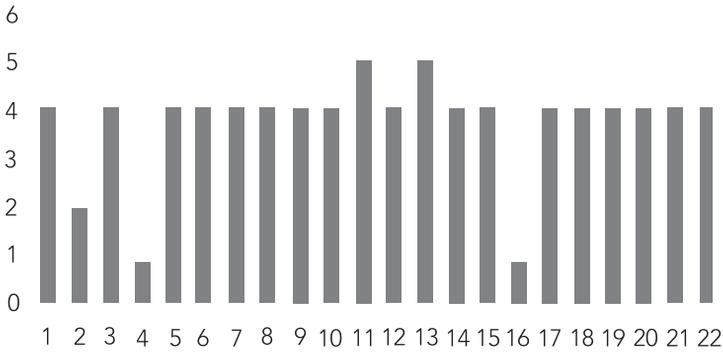
Interpretación gráfica 19

Aquí se puede apreciar que la mayoría de los maestros están convencidos de la idea de que los elementos que aporta este plan de estudios les servirán para que logren un resultado idóneo en el examen de ingreso al servicio profesional docente, van acorde a lo que plantea el plan de estudios cuando se expresa los siguiente:

El perfil de egreso constituye el elemento referencial y guía para la construcción del plan de estudios, se expresa en competencias que describen lo que el egresado será capaz de realizar al término del programa educativo y señala los conocimientos, habilidades, actitudes y valores involucrados en los desempeños propios de su profesión. Comprende las competencias genéricas y las profesionales, así como sus unidades o elementos. (Documento Base 2012)

Gráficas 20

Mi participación en el trabajo de academia favorece el conocimiento del enfoque de a reforma y su impacto en la formación de los futuros docentes.



Elaboración a cargo del cuerpo académico.

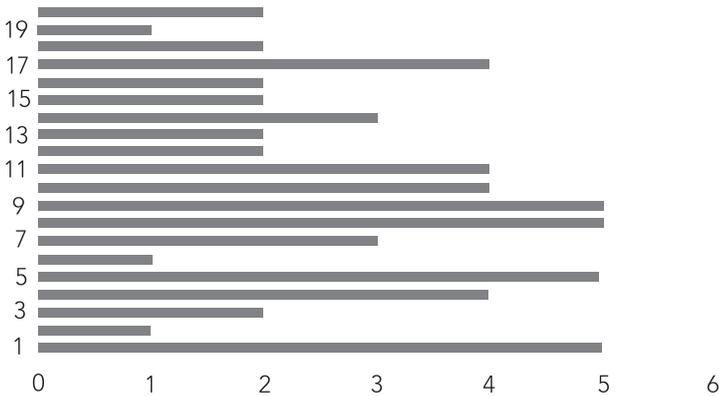
Interpretación gráfica 20

Es indudable que la participación de los maestros en el trabajo de las academias es determinante para favorecer el conocimiento del enfoque de la reforma curricular. Así lo manifiestan 19 de los 22 docentes encuestados. Para ello se considera que las diferentes unidades de aprendizaje que integran los cursos de la malla curricular están centradas en el aprendizaje del alumno, pero que además es la guía que permite la organización de cada uno de los cursos para el logro de las competencias del perfil de egreso que se pretende se obtenga al término de la formación inicial.

A partir de que las secuencias de contenidos incluyen los conocimientos, habilidades, valores y actitudes, poniendo énfasis en los desempeños intelectuales de los estudiantes. En donde las actividades permiten el uso de recursos que apoyen el aprendizaje significati-

vo y a un acercamiento a la realidad profesional, tales como el trabajo de casos, proyectos o problemas reales, sin que esto excluya otras posibilidades, incluida la clase magistral. (Acuerdo 649 y 650, p. 20)

Gráfica 21
Dispersión de respuestas



Fuente. Elaboración a cargo del cuerpo académico.

Análisis de gráfica 21

En este gráfico se integra la dispersión que desde este punto de vista es la correcta de las respuestas: se observan las preguntas 4, 10, 11 y 17 con el rango “de acuerdo”. Al realizar el cruce con el gráfico anterior que integra las respuestas dadas, la mayoría de los maestros encuestados ubicaron en el rango “de acuerdo” a las 20 preguntas. El margen de error se incrementa cuando se considera también el rango cinco, “totalmente de acuerdo”, para integrarlo en la desviación estándar que ubica a ocho de las 20 preguntas en el rango cuatro y cinco como correctas. Esta referencia refleja una proporción de 12 preguntas contestadas ambiguas por los 22 encuestados.

Se puede inferir que los docentes contestan sin valorar la respuesta. También es muy probable que más del 50% de los docentes no conozcan bien los documentos rectores del Plan de Estudios 2012, integrados por: los acuerdos 649 y 650; Documento Base, los programas de cada uno de los cursos que conforman la malla curricular; normas de control escolar Plan 2012; el trayecto de práctica profesional como eje rector con los otros trayectos al igual de un desconocimiento de orientaciones para su desarrollo; lineamientos para organizar el proceso de titulación y orientaciones académicas para la elaboración del trabajo de titulación y sobre todo el entramado conceptual para el logro del perfil de egreso de los futuros profesores noveles.

Otras de las acciones llevadas a cabo de la investigación para diagnosticar son los cursos-taller trabajados con tutores para estudiantes de séptimo y octavo semestre, tanto de la Prueba Aula 2011 como de la primera generación del Plan de Estudios 2012. Mismos que se llevan de forma escalonada para poder ir recabando información sobre el desempeño profesional de los estudiantes que tiene a su cargo. De igual forma, se considera una muestra de 40 tutores 20 de cada licenciatura. Parte de los resultados son lo siguiente: 19 consideraron la palabra “responsabilidad”. Uno expresa que es un “reto”; 11 coinciden en que es un “compromiso”. Nueve definen, de manera individual, su desempeño docente como orientador con dedicación, como una guía colaborativa de empatía, humanista, muy ético, dedicado a sus alumnos, especie de dádiva, de dedicación, con disposición, esencial, adaptable y de servicio.

Además señalan que existe diferencia a lo trabajado con el Plan de Estudios 1997 y 1999, debido a que se ve más claridad en el dominio de contenidos a trabajar, en la atención a la diversidad que sus planeaciones tienen congruencia con el contexto donde se implementan, dejan en claro que el trabajar la docencia compartida a ellos también les deja un aprendizaje y sobre todo permite la autoevaluación y la necesidad de actualizarse para estar a tono con lo que la sociedad demanda de su desempeño como profesionales en el campo de la educación.

Hallazgos

El trabajo de investigación realizado permite conocer el proceso de ajustes que se realizan durante la implementación de la prueba aula. Las dificultades que enfrentan los estudiantes normalistas para desarrollar y consolidar las competencias profesionales que el perfil de egreso demandaba. Asimismo, se pueden rescatar las experiencias del acercamiento que se tiene con los tutores de los alumnos de séptimo y octavo semestre de las Licenciaturas de Preescolar y Primaria. Se identifica que los maestros de la Escuela Normal tienen un proceso diferenciado de desempeño docente sobre los alumnos en formación.

Los estudiantes, como ejemplo los de octavo semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar, a partir de observaciones y preguntas abiertas, develan la claridad por parte de los docentes en torno al plan de estudios implementado, aducen la mayoría: “pónganse de acuerdo al darnos indicaciones en planeación, elaboración de ensayo, documentos de titulación,

sobre las modalidades, creemos no tienen claro ni ustedes hacia dónde va el tipo de profesor que se quiere formar en la licenciatura". Las recomendaciones emitidas por los tutores son que se ponga más atención al desempeño de los estudiantes, dejan en claro que falta mayor supervisión por parte de los formadores y debe de haber más compromiso compartido 38 de los 40 entrevistados lo señalan.

Se concluye que el trabajo de los docentes deberá encauzarse a través de las competencias profesionales que se establecen en cada uno de los cursos de la malla curricular. Además, se deben revisar, a detalle, los aspectos metodológicos que se establecen en los acuerdos 649 y 650 para orientar la formación de los estudiantes normalistas desde las competencias genéricas y profesionales. Así como desde las unidades de competencia que establecen los aprendizajes factuales, conceptuales, procedimentales y actitudinales de cada uno de los programas que conforman los cursos de la malla curricular.

Estos deberán de irse desarrollando desde los primeros semestres con el acompañamiento de un tutor que les ayude a conocer los diferentes trayectos que establece la malla curricular para poder establecer lo que se espera del desempeño profesional en el trayecto de práctica profesional, desde el inicio hasta el término de la formación docente en los diferentes cursos que integran la malla curricular, principalmente los cursos de: "Observación y análisis de la práctica docente y escolar", en los dos primeros semestres; curso de "Iniciación al trabajo docente", durante ter-

cer semestre; el de “Estrategias de trabajo docente”, en cuarto semestre; “Trabajo docente e innovación”, en quinto; “Proyectos de intervención socioeducativa”, en sexto y “Práctica profesional” en séptimo y octavo semestre.

También se requiere especial atención en la elaboración del documento de titulación en sus tres modalidades, en este trabajo de investigación no se analizarán estos aspectos en concreto, sin embargo, es necesario mencionar que al llegar al séptimo y octavo semestre se encuentran vacíos importantes en la elaboración de dicho trabajo final que se ven reflejados en las asesorías, esto se debe a la falta de una conceptualización clara hacia dónde está planteada la formación docente redirecciona la Reforma 2012.

Los resultados también reflejan que el sentir de los estudiantes y docentes formadores con la llegada de la implementación del Plan de Estudios 2012 pone en jaque estructuras ya construidas desde antaño, y que la resistencia al cambio de paradigma ha generado desacuerdos. Asimismo, que la falta de orientaciones por parte de DGESEPE a las que no se les da continuidad genera descontento, molestia, apatía. Pero, sobre todo, da pie a que cada quien implementara dicha reforma como cada quien la entiende. Situación que ha ocasionado necesidad de actualización docente de forma individual, y que otros se quedaron en la zona de confort esperando indicaciones, las cuales hasta la fecha no se han dado.

A partir de los resultados obtenidos, se ve la necesidad de llevar un seguimiento en torno al trayecto

de práctica profesional que se marca como nodal en dicho plan. Para ello se construye un proyecto intitulado Prácticas Profesionales, mismo que permite arrojar elementos que coadyuven a tomar decisiones hacia dónde dirigir la mejora del ejercicio docente en la formación de los profesores noveles que se forman en la BENMAC, con respecto al proyecto que tiene que ver con la enseñanza de la historia con el modelo de educación histórica, para que posteriormente, se puedan cruzar las informaciones que permitan valorar si realmente la Reforma 2012 ha generado transformación en la formación del ser docente.

Las prácticas profesionales

El proyecto que se contempla en la línea de generación de conocimiento Prácticas profesionales tiene como propósito central la recuperación del ejercicio profesional en el desempeño de los profesores iniciales en su proceso de formación al interior de las aulas normalistas de la BENMAC, para que permita ir valorando el nivel de logro de sus competencias a lo largo de su trayecto formativo y poder hacer un comparativo en torno al nivel de logro del perfil de egreso al llegar al séptimo y octavo semestre.

Los resultados que se tienen con base en el análisis e interpretación de datos recabados que se han conformado en carpetas de trabajos dentro de su portafolio de evidencias como herramienta de evaluaciones, son aproximaciones iniciales (diagnósticos) que permiten señalar sobre el impacto en sus diseños de las planeaciones y su desempeño profesional con niños de educación básica; situación que permite señalar que

habrá que hacer un seguimiento más minucioso en torno a sus jornadas de prácticas en condiciones reales de trabajo en aulas de educación básica. Del mismo modo, otros asuntos que se está revisando en los insu-
mos que están en proceso de clasificación para luego entrar al análisis, interpretación y sistematización de los mismos.

Pero con los datos que se recabaron se hizo pertinente diseñar un proyecto y se contempla el intercambio con instituciones hermanas para que permitan que nuestros alumnos tengan una formación inicial con una mirada más heterogénea del rol que es ser docente. Donde el “reto de hoy es que el futuro maestro desarrolle habilidades, competencias y destrezas que fortalezcan su identidad profesional y su sensibilidad frente a los diferentes contextos en donde se desarrolle la práctica docente.” (Mercado, 2013) Lo que posibilita una formación profesional con miras a la transformación.

Así, se entabla contacto con la UPN Ajusco para lograr ese cometido, para lo que se ha participado de la conformación del proyecto interinstitucional de intercambio. Se diseñan foros y actualmente simposios donde los estudiantes expusieron sus avances de trabajos de titulación, experiencias de trabajo en su desempeño en aulas de educación básica, tanto de la UPN Ajusco de la Licenciatura en Pedagogía como de la BENMAC de la Licenciatura en Educación Primaria y Educación Preescolar. Dichos intercambios se realizan de forma constante a partir del 2014, donde los resultados han sido benéficos. Los profesores no-

veles han mostrado mayor dominio en lo disciplinar, didáctico, pedagógico, contextual y sobre todo cómo atender de mejor manera a un grupo en concreto de educación básica. Eso se refleja en su desempeño profesional en condiciones reales de trabajo, principalmente en séptimo y octavo semestre de la carrera y de igual forma es un incentivo para hacer investigación.

También se han generado “diferentes perspectivas en torno a la docencia reflexiva, se da un consenso, con sus matices, que conduce a la confrontación, ubicación y análisis de lo que se hace, se dice, se piensa.” (Mercado, 2013) Pero, sobre todo, que pone a pensar al alumno de cómo es su formación y hacia dónde debe dirigirse en su desempeño profesional al diseñar e implementar acciones concretas con niños de educación básica (planeaciones, proyectos de intervención, entre otras herramientas para el logro de mejora en su hacer docente).

De ahí se desprende que la idea de que es pertinente visualizar el dominio disciplinar, didáctico, pedagógico. Por ello, se lleva un seguimiento en torno a la enseñanza de las disciplinas, lo que aquí se enuncia es en torno a la enseñanza de la historia y su vinculación con la formación que marca el plan de estudios 2012, que, dicho sea de paso, por primera vez se contempla dentro de la formación sobre el dominio disciplinar y didáctico de las asignaturas que se enseñan.

EL MODELO DE EDUCACIÓN HISTÓRICA EN LA
FORMACIÓN INICIAL DE DOCENTES DE LA
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PREESCOLAR Y PRIMARIA

La investigación pretende desentrañar cómo se ha trabajado la enseñanza de la historia con niños de preescolar, primaria y educación secundaria con especialidad en telesecundaria. Se plantea la importancia de hacer una comparación en torno a la enseñanza de la historia de manera tradicional con la propuesta en marcha del modelo de educación histórica implementado por la Reforma de Educación Normal a nivel nacional. Mismo que tiene la intención de contribuir a señalar la trascendencia de los maestros formadores y profesores de educación básica y pretende que se le dé importancia a que estos tengan un dominio disciplinar adecuado para poder acercar a los alumnos al aprendizaje de la historia con otra mirada.

Asimismo, se tiene la intención de exponer que es posible generar en los alumnos un conocimiento en torno a iniciar con el promover la construcción de un pensamiento y consciencia histórica. Dar cuenta que también se trabaja el acercamiento sobre el tiempo-espacio histórico, entre otros elementos centrales para poder propiciar en los niños y adolescentes un acercamiento a la historia a partir de la vida cotidiana y del mundo que les rodea (párrafo extraído del proyecto).

Para esto se han implementado estrategias del modelo de educación histórica en estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar y primaria que develan el cambio de representaciones de los estudiantes en torno a poder hacer un comparativo con el

trabajo de la historia desde un enfoque tradicional y el modelo de educación histórica, en el que el trabajo con fuentes primarias es crucial dentro de dicho enfoque, pues “la escuela debe superar la enseñanza de una historia como una acumulación de datos y fechas, el aprendizaje debe basarse en las relaciones entre pasado, presente y futuro, a nivel personal y social.” (Pagés, Santiezteban, 1999, pp. 85-86)

También se plantea acercar a los futuros profesores al trabajo con fuentes, entendida como “voz, huella del devenir humano.” (Hurtado, 2011, p. 3) En donde “investigar en fuentes resulta, en el fondo preguntar por el sujeto histórico a través del tiempo histórico del presente, es no dejar el presente desde un estar proyectado hacia una existencialidad que se difumina en el tiempo.” (Hurtado, 2011, p. 3) Pero que, igual como lo señala Arteaga, un documento histórico refiere al pasado que vive en él en forma de argumentos, conocimientos, saberes creencias, comportamientos y lógicas ancladas en el sentido común (Arteaga, 2011, p. 3) Además de señalar que para poder formar una conciencia y pensamiento histórico se debe partir del presente (Sánchez Quintanar, 2008) para poder comprender el pasado y vislumbrar el futuro. Otro punto de importancia que se considera en este modelo de educación histórica es el patrimonio tangible entre otros aspectos que permitirán conocer historia haciendo historia.

Para muestra de esto, algunos resultados que ya se tienen en el caso de la BENMAC. En los cuales se ha posibilitado interés por hacer historia, viéndose

reflejado en los documentos de titulación. Específicamente, a la fecha se tienen tres tesis de investigación de la generaciones 2011-2015, 2012-2016 y recientemente del ciclo escolar 2018-2019 dos tesis con esta línea de investigación que dan cuenta del interés por producir conocimiento sobre la enseñanza de la historia, de igual forma alumnos de las dos licenciaturas han participado con ponencias en variados eventos como lo son en la Sociedad Mexicana de Investigación Educativa (Somehide), trabajos que demuestran el interés sobre la disciplina e incursionar en la investigación de ésta.

Otros de los resultados al llevar a los alumnos al archivo con visitas guiadas para abordar algunos contenidos de los cursos de historia que se imparten en la Normal e investigar sobre temas de interés de los propios alumnos ha permitido que señalen “para aprender historia haciendo historia es necesario que se recurra a fuentes primarias y secundarias, ya que a partir de lo que estas proporcionan, permite como profesores en formación identificar, analizar, reflexionar, comprender y seleccionar los hechos que interesan para así construir y reconstruir la historia.”(Zavala Carrillo, alumno del séptimo semestre, Comunicación personal, 23 agosto del 2016)

Otro de los aspectos que se ha develado al estar implementando dicho proyecto, es la construcción de un portafolio de evidencias, mismo que ha sido un insumo importante dentro de la investigación. Para lo anterior, se parte de conceptualizar el portafolio a partir de Pozo Flores (2013):

Es una colección de documentos en diferentes soportes que describe y documenta el proceso de aprendizaje y las competencias de una persona, mostrando su desarrollo personal y profesional a través del tiempo. Los documentos deben ir acompañados de una reflexión sobre el esfuerzo realizado y sobre el propio proceso de aprendizaje evidencias que ayudan a los estudiantes y formadores a ir identificando debilidades y/o fortalezas en el proceso de formación de los profesores noveles. (POZO 2013, P.37)

Cabe precisar que los alumnos utilizan las herramientas de la observación participante, entrevistas, seguimiento de su desempeño en educación preescolar (es en el que se tiene ya procesados algunos datos) entre otras acciones que pudieran develar puntos nodales y poder plantear la diferencia entre enseñar historia de manera tradicional con el enfoque de educación histórica. Los resultados que se enuncian a continuación son algunos datos que han sido publicados a nivel nacional e internacional.

Se toma como análisis del portafolio a “un grupo de 25 alumnos, se diseñaron estrategias desde el enfoque de educación histórica dentro de la planeación, en la que se echa mano del trabajo por proyectos, para ello se plantean preguntas detonantes, para así hacer el análisis tanto de fuentes documentales que recomiendan dichos cursos, y de igual manera con fuentes primarias encontradas en los archivos que se visitaron.” (Alvarado, 2018) Otros puntos a considerar son

el poder observar cambio de representaciones que se develan al hacer una revisión y análisis de dichos portafolios en las historias de vida y documentales, en el manejo de conceptos que dan cuenta de ello, para muestra lo siguiente:

Sabemos que la educación histórica en las aulas ha sido muy difícil de plantear sin presencia de quejas, disgustos e inconformidades. Sin embargo, nunca se ha mencionado la verdadera importancia de la misma dentro del proceso educativo de todos los seres humanos en proceso de desarrollo. En un primer momento, al enterarme que llevaría historia de la educación me generó un malestar anticipado por dicho concepto inicial, pero decidí dejar de lado los prejuicios y esperar algo distinto, aunque no fuera a ser de este modo. Actualmente, el concepto y la idea inicial que tenía sobre la historia ha cambiado radicalmente, convirtiéndose en otra percepción totalmente distinta y transformando positivamente el disgusto antes tenido en la misma.” (Estefany, alumna de cuarto semestre, Comunicación personal, mayo de 2017)

“Se puede observar en cierta forma el enfoque tradicional de la enseñanza de la historia y su cambio en la construcción de su representación desde otra perspectiva.” (Alvarado, 2018) Estos son algunos de los resultados que se han obtenido en torno al proyecto en cuestión. Cabe decir que se está en proceso de sis-

tematización de otras acciones consideradas en dicho proyecto, las cuales develan con claridad y precisión en poder hacer ese comparativo sobre la enseñanza tradicional de la historia con el enfoque que plantea la Reforma 2012; donde por primera ocasión se contempla la enseñanza de las disciplinas como la historia en la formación inicial de docentes, en la Licenciatura en Educación Preescolar. Datos que permiten valorar el tipo de prácticas que se pueden generar con un modelo diferente al tradicional, de ahí de enunciar el proyecto que tiene que ver con el desempeño profesional de los profesores noveles.

Al ir entrelazando las acciones que se han realizado como cuerpo académico, también se ve la necesidad de seguir el reto de la construcción de redes de colaboración con otras Normales hermanas, lo que posibilitará la reflexión sobre las prácticas profesionales y poder encontrar puntos de semejanza y diferencias que permitieran el análisis en el desempeño profesional como docentes formadores.

Las redes de colaboración: Reto a seguir

En esa tesitura surge la necesidad del trabajo colaborativo al interior de las Escuelas Normales y entre Escuelas Normales a nivel nacional con la idea de formar comunidades de aprendizaje con líneas de investigación comunes que puedan coadyuvar a la mejora en la formación de los profesores noveles que el país necesita. Así, nace la red temática de colaboración “De la práctica docente a la práctica profesional” de cuatro Escuelas Normales. El fin que persiguen es lograr el perfil deseado planteado en el Plan 2012 y

el actual 2018 y mejorar la formación de docentes en su desempeño profesional en las aulas de educación básica.

Si se parte de que, en las Escuelas Normales mexicanas, en las últimas décadas, se han modificado los planes de estudio, mismos que han sido acompañado de otros acontecimientos, como la creación del PRO-DEP para la mejora de la formación de los formadores de docentes, ya enunciado renglones arriba. Con la puesta en marcha del Plan de Estudios 2012 Y 2018 recientemente donde se demanda que los formadores de docentes de estas instituciones tengan por un lado el dominio disciplinar, contextual, curricular, didáctico, pedagógico y sobre todo, conocimiento del sujeto que aprende, capaz de transformar el contexto en el que se desenvuelve y que posibilite la generación de conocimientos que le abonen a la transformación que coadyuve a lograr un mejor desempeño en su ejercicio profesional en las aulas de educación básica.

Se está de acuerdo con lo que dice Mercado (2013) quien menciona que la influencia que tiene la investigación para la conformación de redes temáticas, entre pares, es importante y tiene impacto en quienes participan en este tipo de grupos de investigadores. En ese sentido, dentro del proyecto de la red temática, los puntos centrales del mismo son: la mejora de la formación docente en las áreas disciplinares, el servicio social que los estudiantes prestan en las aulas de educación básica, conforme a su desempeño y que, vaya a tono con lo que la sociedad demanda, en el desempeño de los egresados de las Escuelas Normales mexicanas.

También se pretende que los estudiantes incurrieren en la investigación educativa, de ahí que se contempla en el proyecto punto como central que recibe el nombre de la red. Las líneas de investigación comunes son: la práctica docente, la evaluación, la gestión institucional, mismas que van articuladas entre sí para lo que las acciones que se han estado llevando a cabo en un primer momento es el seguimiento etnográfico, en cuanto al desempeño al interior de las aulas normalistas, que arroje el tipo de formación que se ha dado y hacia dónde voltear la mirada en su formación profesional.

Principalmente en lo que concierne al tipo de prácticas profesionales que realizan en cada una de las Normales pertenecientes a la red y, a partir de las semejanzas y diferencias, proponer acciones de prospectiva para la mejora en el campo de la formación inicial de docentes en las Escuelas Normales pertenecientes a la red, (cuatro cuerpos académicos del Benemérito Instituto Normal del Estado “Gral. Juan Crisóstomo Bonilla” (BINE); dos cuerpos académicos y dos grupos de interés de la Escuela Normal Serafín Peña de Montemorelos Nuevo León; 2 cuerpos académicos de la BENMAC y un grupo de interés de la Escuela Normal Experimental “Salvador Varela Reséndiz” de Juchipila, Zacatecas.

Reflexión final

A partir de los resultados de lo indagado hasta el momento de los proyectos de investigación que, como Cuerpo Académico en Consolidación, se puede señalar que en el campo de la formación de profesores de

nivel inicial hace falta generar la producción de conocimiento, debido a que los estudios que existen al respecto son pocos. Pues se cae en suposiciones sobre que no se tienen las condiciones para tal encomienda. De igual forma falta el compromiso y responsabilidad por incursionar en esto, quizá por el temor a ser cuestionados por los resultados que develan en muchas ocasiones situaciones de incomodidad, quizás también a que se cree que solo los universitarios tienen la capacidad académica y presupuestal para incursionar en dicha encomienda, entre otros elementos para ello.

De igual forma el tiempo destinado para la investigación se puede considerar nulo, pues con dos o cuatro horas por semana dedicadas a la investigación, no es posible llevar a buen puerto los proyectos. Si bien es cierto se ha estado trabajando en dicho rubro es debido al interés de quienes disfrutaban hacer este tipo de trabajo para la mejora del desempeño profesional para lograr un perfil de egreso de los estudiantes; con competencias para enfrentarse en el campo sociolaboral con condiciones que los pongan al mismo nivel que egresados de otras licenciaturas.

Otros puntos nodales para que en las Escuelas Normales se logre la producción de conocimiento y generación de líneas de investigación es que las cargas laborales estén pensadas desde el perfil profesional de los docentes formadores, que se tenga claridad por las autoridades tanto federales como estatales para poder lograr un verdadero fortalecimiento en la formación inicial de docentes, que no sea por buena voluntad, sino por medio de proyectos bien definidos con

prospectiva hacia la mejora de la verdadera calidad educativa.

No solo por medio de discurso o buenas intenciones se produce conocimiento: se necesita formación para la investigación, no en términos de cursos y talleres, sino de que a hacer investigación se aprende investigando en el campo, lo que supone que se deben generar las condiciones institucionales y laborales para lograrlo, además el compromiso para hacerlo. De igual forma, es necesario el cambio de paradigmas que promuevan la modificación de la cultura institucional que ha permeado en este campo de acción. Sin todo lo enunciado, no será posible transitar hacia un ejercicio de una verdadera educación superior.

Es urgente trabajar duro para que la BENMAC se posicione como una institución de nivel superior donde los hechos hablen por sí solos, que no sea necesario desgastarse en discursos que solo son eso, o en guardar apariencias. Es urgente también generar recursos humanos con un perfil de egreso como verdaderos profesionales de la educación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alvarado Sánchez, Martina. (2018). La enseñanza de la historia con el modelo de educación histórica en la formación inicial de profesores y profesoras de educación preescolar: el caso de la BENMAC en Zacatecas. En Jara Miguel A. et al. Didáctica de las Ciencias Sociales. Los aportes de las ciencias sociales, de la historia y la geografía a la formación de la ciudadanía, en los contextos iberoamericanos. Series Actas-parte III. México. Cipolletti.
- Alliaud, Andrea y Estanislao Antelo. (2011). Los Gajes del Oficio, enseñanza, pedagogía y formación. AIQUE Educación. Buenos Aires.
- Arteaga Belinda y Camargo Siddhartha. (2014). Educación Histórica, una propuesta para el desarrollo del pensamiento histórico en los estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria. En Revista Tempo e Argumento, Brasil. Universidade do Estado de Santa Catarina.
- Bloch, Marc. (2011). Introducción a la Historia. México. FCE.
- Burke, Peter. (2000). Formas de historia cultural, Alianza Editorial. España.
- DGESPE. (2001) Proyecto. Reforma curricular para Educación Normal (Preescolar y Primaria). Propuesta de perfil de egreso. Documento de trabajo. México. DGESPE. Obtenido de www.dgespe.sep.gob.mx
- Mercado Cruz, Eduardo. (2007). Acompañar al otro, saberes y prácticas de los formadores de docentes. Díaz de Santos. México.

- Pagés J. (1997). El tiempo histórico. En Benjam. P. y Pagés J. (Coord.), Enseñar y Aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en Educación Secundaria. España. Universidad de Barcelona.
- Perrenoud, P. (2004). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Barcelona. Graó/Colofón.
- Pozo Flores, José Angel. (2013). Competencias Profesionales: Herramientas de evaluación; rúbricas, y las pruebas situacionales. México. Narcea.
- Sánchez Quintanar, Andrea C., (2006) Reflexiones sobre la historia que se enseña. En Galván Lafarga, Luz Elena, (Coord.), La formación de una conciencia histórica. Enseñanza de la historia en México. México, Academia Mexicana de la Historia.
- SEP (2011). Planes y programas de educación básica 2011 (Preescolar, Primaria y Telesecundaria). México. SEP.
- SEP. (2011). Acuerdo 649 y 650 por el que se establece el plan de estudios para la formación de maestros de Educación Primaria y Preescolar. México. SEP.
- Zavala, Lauro. (2006). El paradigma emergente en educación y museos. Venezuela. Universidad de Zulia.

III. LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES DESDE EL DISEÑO DE PLANES DE CLASE: SABERES Y PROCESOS

Aneli Galván Cabral
Orlando Daniel Jiménez Longoria
Martha Yolanda Ramírez Sandoval
Claudia del Carmen Piña Robles
Maricela Soto Quiñones

Introducción

Actualmente, se vive en un momento histórico en el que impera la sociedad del conocimiento, caracterizada por acceder de manera inmediata al saber mediante las tecnologías. Esta nueva forma modifica la función de la escuela, que ya no solo se dedicará a fortalecer conocimientos sino a desarrollar otras habilidades como “aprender a aprender”, “aprender a hacer”, “aprender a convivir” y “aprender a ser”; así como promover competencias de investigación, trabajo colaborativo, resolución de problemas, entre otras; necesarias para enfrentar este mundo cambiante. El docente no únicamente es el trasmisor de conocimientos, sino aquel que propicia escenarios para que el estudiante reflexione y enfrente desafíos.

Los alumnos en la formación inicial como profesores necesitan transitar de “saberes” a “prácticas” que involucran una formación pedagógica y didáctica sólida que responda a las multirealidades que enfrenta

el normalista en el campo de la educación básica. Los planes de clase, se constituyen como un medio que orienta el desarrollo de las situaciones de aprendizaje destinadas a los alumnos de educación básica, y al mismo tiempo, su diseño, aplicación y evaluación, fortalece las competencias profesionales de los futuros docentes.

La pregunta que orienta el presente capítulo es la siguiente: ¿Cuáles son las competencias profesionales desarrolladas en los alumnos de la primera generación del plan de estudios 2012? Ante este nuevo escenario educativo, el cuerpo académico de la Benemérita Escuela Normal “Manuel Ávila Camacho”, “Competencias didácticas en la formación inicial de profesores”, ofrece a los lectores el trabajo “Las competencias profesionales desde el diseño de planes de clase: saberes y procesos”. La intención es dar cuenta de la manifestación de las competencias profesionales en las planeaciones de los alumnos de la primera generación del plan de estudios 2012 de las licenciaturas en Educación Preescolar y Primaria.

El enfoque del presente plan es por competencias y el aprendizaje centrado en el alumno, donde se le reconoce que es capaz de aprender mediante la experiencia y conocimientos previos. La competencia se define desde la perspectiva de Perrenaud (1999) como la capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para enfrentar situaciones que ofrece la vida a los estudiantes. De ahí que las competencias profesionales constituyen los saberes específicos de la profesión docente y las competencias genéricas son aquellas que

todo profesional del nivel superior “debe” dominar.

Para lograr el objetivo, se seleccionó un grupo de 24 alumnos de cuarto año de las licenciaturas en Educación Primaria (12) y Preescolar (12) de la Benemérita Escuela Normal “Manuel Ávila Camacho”, quienes ya diseñan planes de clase de español y matemáticas. En virtud de que es ahí donde se hacen explícitas las competencias profesionales. Las razones de tal selección, es que estas áreas disciplinares se encuentran inmersas en otros campos del saber incluidos en el plan de estudios de educación básica. Las acciones retomadas para su análisis son las siguientes:

- » Análisis de los planes de clase por los estudiantes de las Licenciaturas en Educación Primaria y Educación Preescolar sobre los campos de matemáticas y de español.
- » Sistematización de los datos al identificar las recurrencias encontradas en la confrontación de las competencias señaladas en el perfil de egreso y los planes de clase de los estudiantes.

Los alcances de la presente indagación ofrecen la oportunidad de evidenciar el logro de las competencias profesionales reflejadas en los planes de clase de los estudiantes del plan de estudios 2012, para los interesados en fortalecer la formación docente en las escuelas normales y para los investigadores, que se constituya como marco de referencia para sus indagaciones.

Antecedentes

La formación de profesores en México se encuentra en un proceso de transición que conlleva al replanteamiento curricular y modificación de las prácticas educativas tendientes a brindar una mejor preparación académica de los estudiantes normalistas. En este sentido, la calidad educativa representa uno de los indicadores fundamentales para estructurar el sistema educativo en general y de manera particular. En las instituciones formadoras de docentes, dicha situación incide de modo directo en los procesos de formación que viven los estudiantes, colocando en un primer plano la atención en los aprendizajes, el dominio de la disciplina académica y su vinculación con una fundamentación psicopedagógica. (SEP, 2012)

Dentro de este replanteamiento curricular, el enfoque basado en competencias constituye un desafío para la educación normal que se inscribe en la reforma curricular desde hace ya algunos años. De modo específico, en los programas de las Licenciaturas en Educación Preescolar y Primaria se establece que la parte esencial del trabajo docente considera que el maestro es el responsable del aprendizaje de sus alumnos, lo que implica necesariamente, asumir la docencia con una actitud crítica e incluyente en la sociedad, orientada hacia los principios de igualdad, justicia y libertad, que tendrán como resultado el reconocimiento de la diversidad manifiesta en los valores. (SEP, 2012)

Esta propuesta curricular puede ser enfrentada con la comprensión, razonamiento, transformación y la reflexión en la práctica educativa. (Shulman, 2010) En este sentido, Perrenoud (2008) propone la facultad de movilizar un conjunto de recursos cognoscitivos (conocimientos, capacidades, información, etc.) para enfrentar con pertinencia y eficacia en la tarea de enseñar a enfrentar situaciones que es necesario resolver.

El enfoque por competencias plasmado en planes y programas de estudio de las Escuelas Normales, lleva a expresar los recursos que el futuro docente pone en juego ante situaciones específicas que resultan relevantes, así pues, vuelve la mirada hacia la profesionalización docente y resalta aquellos saberes, habilidades y actitudes que son propias de este marco de enseñanza. Desde esta perspectiva la formación profesional representa un proceso continuo en el que se busca el desarrollo de las capacidades que permiten aprender a enseñar y enseñar a aprender.

Es un aprendizaje que requiere adquirir, a lo largo de la vida profesional, competencias cognitivas (conocer, manejar información y continuar aprendiendo acerca de lo propio de la disciplina) y competencias pedagógicas (saber cómo enseñar la disciplina, cómo trabajar en contextos diversos, cómo generar condiciones adecuadas para el aprendizaje en contextos de alta dificultad y con grupos heterogéneos y utilizar creativamente los recursos didácticos disponibles en el medio)” (SEP, 2011, p. 29)

Se puede decir entonces, que el plan de estudios 2012 tiene como principal objetivo la formación de profesionales en educación que muestren un alto sentido de responsabilidad social. Mismo que deberá sustentarse teórica, disciplinaria y metodológicamente, a través de ciertas herramientas, técnicas e instrumentos que puedan ser empleadas en contextos particulares, donde se ponga en juego la experiencia construida con antelación a partir de un enfoque centrado en el aprendizaje del alumno. (SEP, 2011) Esta postura lleva a entender que el estudiante normalista aprende de manera efectiva cuando los saberes se vinculan con situaciones reales de la vida, en las que adquiere una postura de mediador del aprendizaje donde el saber conocer, el saber hacer y el saber ser se vuelven fundamentales.

A partir de lo anterior, dichos planes de estudio se estructuran con base en tres orientaciones curriculares: Enfoque centrado en el aprendizaje, Enfoque basado en competencias y Flexibilidad curricular, académica y administrativa. (SEP, 2012) La puntualización de estos elementos se deriva de la concordancia con los distintos niveles educativos en el afán de dar coherencia a la estructura curricular y metodológica acorde a las finalidades educativas actuales.

Las Escuelas Normales, dentro de esta perspectiva de reforma curricular, se inscriben en un proceso de implementación de acciones tendientes a una formación de estudiantes para profesor con una práctica docente más pertinente y efectiva en los espacios de la educación básica, de ahí que se afirme como la

imperiosa necesidad de incrementar los niveles de calidad y equidad de la educación con el reto de formar docentes capaces de responder a las demandas y requerimientos que le planteen la educación básica en los tres niveles que la integran (preescolar, primaria y secundaria). (SEP, 2012)

Los planes de Estudios para la Licenciatura en Educación Primaria y Educación Preescolar describen los antecedentes de implementación, fundamentación y orientaciones generales que rigen a la educación superior; pero, también, consideran las especificidades de la educación básica, para revisar en conjunto el cumplimiento de situaciones expresas de la actividad profesional.

Algunos de los principios que fundamentan dicha propuesta son:

- » 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.
- » La formación inicial de profesores establece una relación estrecha y progresiva del aprendizaje en el aula con la práctica docente en condiciones reales.
- » El aprendizaje de la teoría se vincula con la comprensión de la realidad educativa y con la definición de las acciones pedagógicas.
- » El ejercicio de las habilidades intelectuales específicas que requiere la práctica de la profesión docente debe formar parte del trabajo en cada una de las asignaturas.

- » Fomentar los intereses, los hábitos y las habilidades que propician la Investigación Científica.

Como se puede observar, tales principios aluden al desarrollo de competencias que engloban saberes de distinta índole y permean la formación inicial de profesores. Ahora bien, las competencias teorizadas no siempre se desarrollan con la lógica planteada en los programas de estudio, ni la formación que al respecto se despliega permanece en las conceptualizaciones de los estudiantes, para llevarse a la práctica docente de ahí que no necesariamente coinciden las competencias planteadas en el currículo desde el “deber ser” con el “hacer” que realizan los estudiantes en formación en el diseño de planes de clase.

Fundamentación

La formación docente implica un gran compromiso personal, de construcción y reconstrucción de procesos complejos y determinados por muchos factores, que en términos de Torres (1996), se convierten en “certezas situadas”, pues depende de dónde se generen, quiénes los lleven a cabo, las prioridades de las instituciones, los medios y contextos. Lo interesante sería en términos de la autora, que se pensara en un modelo sistémico que tenga como centralidad el aprendizaje docente, idea en la que se coincide totalmente. La tarea docente implica reconocer una complejidad social y cultural que ha influenciado el intento persistente por usar criterios uniformes para valorar el trabajo educativo, es decir se vive desde la complejidad, no existe lo simple, existe lo simplificado.

Las reformas en el ámbito educativo tienen varios componentes: curricular, psicopedagógico, disciplinar, entre otros; y responden siempre a una idea de alumno, de profesor y de saber específicos. Tradicionalmente en México, corresponden más a iniciativas gubernamentales que a estudios serios sobre el seguimiento del trabajo en las Escuelas. Se parte de la idea de que “no hay desarrollo curricular sin desarrollo del profesor”. Es decir, el profesor requiere diversos conocimientos previos para entender las reformas, ya que él es quien las transpone. Si bien se reconoce que en la formación inicial existe un cúmulo de saberes que los estudiantes normalistas deben desarrollar, también es cierto que la competencia viene a conjuntar la naturaleza de esos conocimientos para brindar una formación integral.

Para el caso de la formación de profesores de educación básica, esta situación resulta más compleja, los estudiantes normalistas deben dominar un cúmulo de saberes disciplinares, vistos como competencias a desarrollar. Para después conjuntarlos con saberes pedagógicos, psicológicos, sociológicos, entre otros. De ahí que en la tradición histórica se haya debatido tanto sobre los saberes que deben “enseñarse” o “transponerse” y también la necesidad actual de evolucionar de “saberes” a “prácticas” en estos procesos de formación. Pero, además de la complejidad enunciada, emerge otra dificultad: una formación didáctica tan escasa, que la metodología con la que se imparten los contenidos científicos a los futuros profesores se basa en el manejo de textos que abordan someramen-

te el saber disciplinar y ciertos matices de un saber pedagógico cuya conjunción parecería complementar una buena formación.

En las instituciones de educación superior, escasamente se presta atención a la formación didáctica del profesorado y, es común, la concepción simplista de que enseñar es una tarea sencilla y que para ser profesor es suficiente con tener conocimientos de la materia a enseñar, experiencia, sentido común y cualidades personales innatas. La formación del profesorado se planea como la unión de dos cuestiones independientes: por una parte, la formación disciplinar que brindará a los profesores los elementos específicos para la enseñanza y por otra, ciertos elementos válidos para todos los aprendizajes que vienen a asociarse al diseño y gestión de las cuestiones genéricas que se derivan de los niveles pedagógico y escolar.

En la actualidad, se viven cambios en los roles del profesor. Se hace presente la transformación de los diferentes grupos que participan en el ámbito educativo, se demandan nuevos requisitos que deben cumplirse en el sistema educativo y tareas diferentes dentro y fuera del aula. Lo que lleva a un cambio en el papel de los profesores, quienes organizan las actividades escolares para los estudiantes. Diversas posturas argumentan que el profesor no solo debe tener el dominio de las disciplinas que enseñan y su enseñanza, sino también conocer el proceso de adquisición de conocimientos, métodos de trabajo en grupo, el sistema educativo y el medio ambiente donde se encuentra el estado de la cuestión.

Las prácticas evolucionan, las tareas se complejizan y las técnicas se van especializando constantemente para ser justificadas por las tecnologías que también son edificadas y modificadas, al igual que las teorías que las sustenta. La formación del profesor, por tanto, deberá enfocarse al diseño de tareas que cumplan con ese cambio progresivo. En el caso de la formación inicial de profesores en México a partir del 2012 se enfatiza en la estructuración de un plan de estudios basado en un enfoque que promueve la noción por competencias, hecho que se ha vuelto omnipresente en todos los niveles educativos y que a decir de Gascón (2011):

- » Persigue el desarrollo personal integral orientado hacia el ejercicio profesional, social y cívico, sustentado en un aprendizaje permanente a lo largo de toda la vida. Tal noción se refiere a la integración y activación de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores donde es imprescindible la transferencia de capacidades y conocimientos entre diferentes contextos y su movilización en situaciones complejas.
- » Es aconsejable trabajar por problemas y por proyectos por lo que requiere de un trabajo colectivo de reflexión sobre la acción para conceptualizar la experiencia. Se entiende que las competencias se desarrollan y se ponen de manifiesto en la acción contextualizada, enfatizando el aprendizaje por procesos, así las situaciones se gestionan mediante una

pedagogía activa, diferenciada, cooperativa y socio-constructivista mediante proyectos interdisciplinarios.

- » La evaluación incluye tareas contextualizadas, con un sentido formativo y con un uso funcional de conocimientos disciplinarios.

Esta cultura escolar que se abandera bajo el eslogan de “aprender a aprender”, constituye lo que Gascón y Bosch (2007) denominan “generalismo pedagógico”, que se caracteriza por eliminar lo que es específico de cada disciplina, diluyendo el conocimiento en un conjunto de competencias genéricas ajenas a toda disciplina. Estas han sido definidas y formuladas de modo aislado al de las disciplinas pero acomodadas a posteriori al lenguaje, representan actualmente un material de base para estructurar la formación en cualquier nivel educativo.

Si bien, “el reconocimiento de una competencia pasa no sólo por la identificación de las situaciones que hay que manejar, de los problemas que hay que resolver, de las decisiones que hay que tomar, sino también por la explicitación de los saberes, de las capacidades, de los esquemas de pensamiento y de las necesarias orientaciones éticas.” (Perrenoud, 2009, p. 512) Este generalismo suele olvidar que los saberes disciplinares se componen de rasgos específicos equivalentes a una actividad humana en particular y aunque existen momentos de interdisciplinariedad y se encuentran ámbitos diversos de aplicación, se ignora que la adquisición de las capacidades de acción precisan del estudio disciplinado de contenidos que constituyen la

estructura del conocimiento. Las competencias profesionales que se analizan son las siguientes:

- » Diseña planeaciones didácticas, aplicando sus conocimientos pedagógicos y disciplinares para responder a las necesidades del contexto en el marco del plan y programas de estudio de la educación básica.
- » Genera ambientes formativos para propiciar la autonomía y promover el desarrollo de las competencias en los alumnos de educación básica.
- » Aplica críticamente el plan y programas de estudio de la educación básica para alcanzar los propósitos educativos y contribuir al pleno desenvolvimiento de las capacidades de los alumnos del nivel escolar.
- » Usa las TIC como herramienta de enseñanza y aprendizaje.
- » Emplea la evaluación para intervenir en los diferentes ámbitos y momentos de la tarea educativa.
- » Propicia y regula espacios de aprendizaje incluyentes para todos los alumnos, con el fin de promover la convivencia, el respeto y la aceptación.
- » Actúa de manera ética ante la diversidad de situaciones que se presentan en la práctica profesional.
- » Utiliza recursos de la investigación educativa para enriquecer la práctica docente, expresando su interés por la ciencia y la propia investigación.

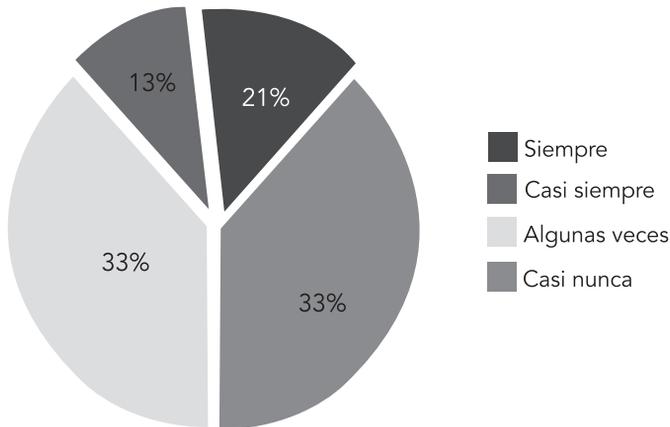
- » Interviene de manera colaborativa con la comunidad escolar, padres de familia, autoridades y docentes, en la toma de decisiones y en el desarrollo de alternativas de solución a problemáticas socioeducativas.

Resultados

a. *Diseña planeaciones didácticas*

Uno de los principios fundamentales de la Reforma curricular de la educación normal (SEP, 2011) es que los estudiantes normalistas manifiesten el dominio de contenidos de la educación básica, de modo integrado con la competencia didáctica. En otras palabras, la habilidad para enseñarlos y orientar su apropiación por parte de los alumnos, así pues, considerando que la competencia enfatiza tanto en el proceso como en los resultados del aprendizaje, en este sentido al hacer la revisión de los planes de clase de los profesores en formación se encuentra lo siguiente:

Gráfica 1. Diseña planeaciones didácticas.



Fuente: Elaboración propia.

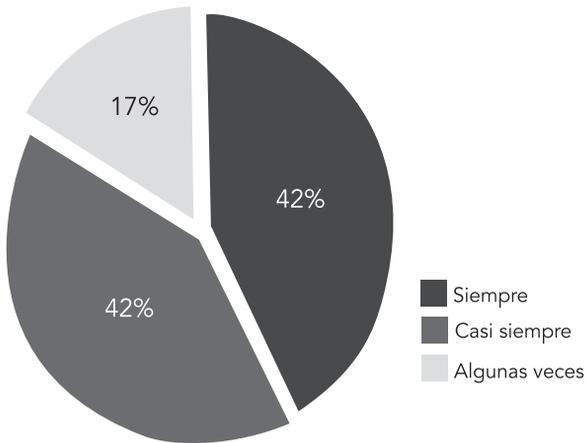
En esta competencia, los mayores porcentajes se ubican en la frecuencias de casi siempre (33%), algunas veces (33%) y siempre (21%); lo que significa que un gran número de estudiantes para profesor establecen desde el inicio de sus planes de clase un diagnóstico sobre las necesidades formativas de sus estudiantes en torno al tema que será estudiado. Se elaboran proyectos donde articulan diversos campos disciplinares para desarrollar un conocimiento integrado de los alumnos y que diseñan situaciones didácticas significativas de acuerdo a la organización curricular y los enfoques pedagógicos del plan y los programas de estudio vigentes para las áreas de español y matemáticas; es decir, desde la perspectiva de las prácticas sociales del lenguaje y la resolución de situaciones problemáticas.

Para el caso del 13% de los estudiantes que se ubicaron en la frecuencia de “casi nunca”, se observa que sus planes de clase no expresan los puntos anteriores. Ello en función de que no establecen los aprendizajes esperados ni la competencia a desarrollar en los alumnos de preescolar y de primaria. Además, no se observaba una secuencia clara en las situaciones presentadas y solo se colocan actividades aisladas que aluden a un contenido en particular, pero sin considerar el nivel de complejidad en las mismas para su trabajo con los alumnos. Por otra parte, no se observa un diagnóstico de saberes previos ni un cierre de institucionalización que permite dilucidar el aprendizaje de los alumnos.

b. Genera ambientes formativos

Para la generación de ambientes formativos, los estudiantes normalistas se ubican en las categorías con mayor frecuencia, es decir, siempre, casi siempre y algunas veces, como se observa a continuación:

Gráfica 2. Genera ambientes formativos.



Fuente: Elaboración propia.

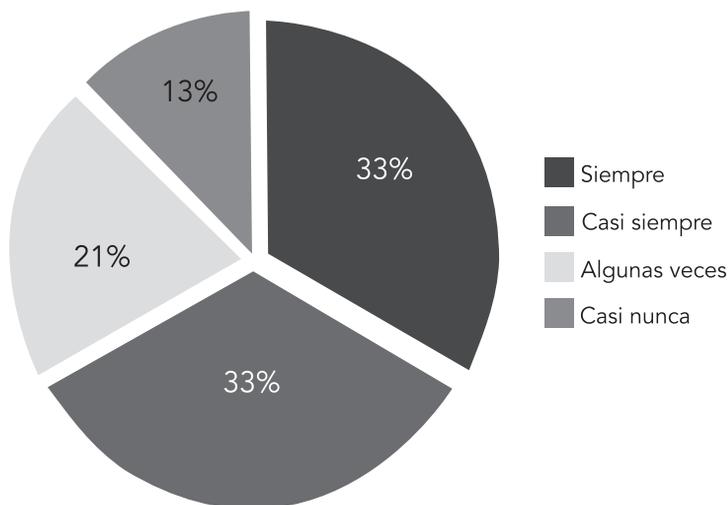
Como se puede observar en un alto número de porcentaje (42% y 41%), casi la totalidad de los estudiantes generan ambientes formativos para propiciar la autonomía y promover el desarrollo de las competencias en los alumnos de educación básica, esto se ve reflejado porque casi siempre se observan estrategias didácticas con las que se promueve un ambiente propicio para el aprendizaje, se suscita un clima de confianza a través del cual las situaciones de clase permiten desarrollar conocimientos, actitudes y valores de los niños además de que se favorece su autonomía con situaciones de aprendizaje que les permiten actuar de manera independiente en la resolución.

También se observa que, dados los planteamientos de las situaciones didácticas, el estudiante para profesor establece constante comunicación con sus alumnos al cuestionar sobre la temática trabajada de manera constante.

c. Aplica críticamente el plan y programas de estudio de la educación básica

La consideración de esta competencia profesional asume el conocimiento de los enfoques de enseñanza de las asignaturas que serán trabajadas en preescolar y primaria. Para el caso del campo del lenguaje y comunicación, este se enfoca en el desarrollo de competencias comunicativas a partir del uso y estudio formal del lenguaje, buscando que los alumnos aprendan a desarrollar habilidades para hablar, escuchar e interactuar con otros, identificar problemas y solucionarlos, así como comprender, interpretar y producir diversos tipos de textos, entre otros. En el campo de pensamiento matemático, se enfatiza en la solución de problemas, la formulación de argumentos para la explicación de resultados y el diseño de estrategias y procesos para la toma de decisiones. (SEP. 2011) Con base en estas puntualizaciones, los resultados encontrados se muestran a continuación:

Gráfica 3. Aplica críticamente el plan y programas de estudio de la educación básica.



Fuente: Elaboración propia.

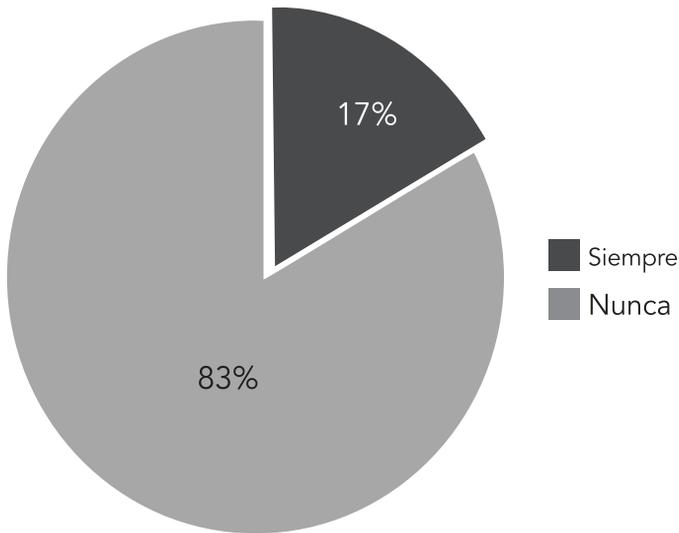
En la competencia anterior, los estudiantes manifiestan en su mayoría: 33% siempre, 33% casi siempre y 21% algunas veces que establecen relaciones entre los principios de los enfoques de enseñanza con los conceptos disciplinares y contenidos de los campos de lenguaje y comunicación y pensamiento matemático. Además, aplican metodologías situadas en el aprendizaje significativo de los campos mencionados. En el primero se aprecia en su mayoría el trabajo por proyectos, mientras que en el segundo se desarrollan situaciones didácticas. Por otra parte, se observa también que los profesores en formación que se ubican en estos porcentajes hacen uso de diversos recursos y medios didácticos idóneos para la generación de aprendizajes en función de los niveles educativos con los que están trabajando, a decir, preescolar y primaria.

No obstante, también hay un pequeño porcentaje (13%) que muestra dificultades en la estructura de los planes de clase, el diseño que hacen de estos no coincide con los enfoques de enseñanza planteados y se muestra únicamente una serie de actividades que en algunos casos pretenden mostrarse como lúdicas, pero no guardan relación con los aprendizajes esperados, en otros casos tampoco se explicita la competencia que se pretende desarrollar, el aprendizaje esperado y los objetivos a lograr.

d. Usa las TIC como herramienta de enseñanza y aprendizaje

El uso de tecnologías de la información y la comunicación se hace presente en todos los niveles de enseñanza, por tal efecto, una de las competencias que deben manifestarse en el diseño de planes de clase es que los profesores en formación hagan uso de estas dentro de sus estrategias de enseñanza para que los alumnos de preescolar y primaria desarrollen a su vez el manejo de estas herramientas en su vida cotidiana. La presencia de esta competencia en los planes de clase se muestra a continuación:

Gráfica 4. Usa las TIC como herramientas de enseñanza y de aprendizaje.



Fuente: Elaboración propia.

Como se observa en el gráfico anterior, solo un 17% de los profesores en formación aplican estrategias de enseñanza y de aprendizaje basadas en el uso de tecnologías de la información y la comunicación; en función al nivel educativo con el que trabajan. Por ejemplo, los estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar las utilizan principalmente para la proyección de imágenes, audio y cuentos a partir de los cuales los niños desarrollan actividades de escritura o resolución de problemas matemáticos. Dentro de este mismo porcentaje, se encuentran algunos profesores en formación sobre todo de la Licenciatura en Educación Primaria, que utilizan las TIC como herramienta de manipulación por los niños, promoviendo así el uso de la tecnología para un aprendizaje autó-

nomo, la generación de comunidades de aprendizaje y la generación de ambientes de aprendizaje con herramientas propias del mundo actual.

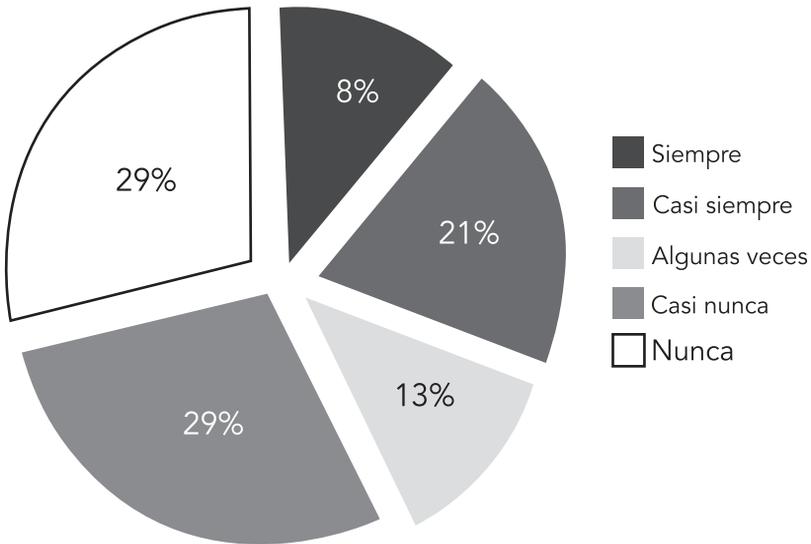
No obstante, la importancia de esta competencia en la formación de profesores los planes de clase reflejan un porcentaje muy alto de estudiantes (83%) que no utilizan las TIC en ningún momento de las situaciones planteadas, este hecho representa una debilidad que se ha visto manifiesta en la formación de profesores en este plan de estudios a pesar de que dicha competencia se hace explícita en los planteamientos del mismo.

e. Emplea la evaluación para intervenir en la tarea educativa

La evaluación basada en competencias considera su demostración a partir de evidencias de los criterios de desempeño, con los cuales se pueda identificar el nivel de logro. Esto incluye la verificación del dominio conceptual de los diversos campos del saber, en los que se sustenta competencia, así la evaluación debe precisar los conocimientos, habilidades, actitudes y valores de los niños en función del nivel educativo que se encuentran cursando.

Las evidencias de aprendizaje que deberán ser retomadas por los profesores en formación serán las tareas de aprendizaje de los niños en las que se haga presente el desarrollo integral no solo los resultados de una actividad de evaluación al final de la clase. Los resultados en el uso de la evaluación son los siguientes:

Gráfica 5. Emplea la evaluación.



Fuente: Elaboración propia.

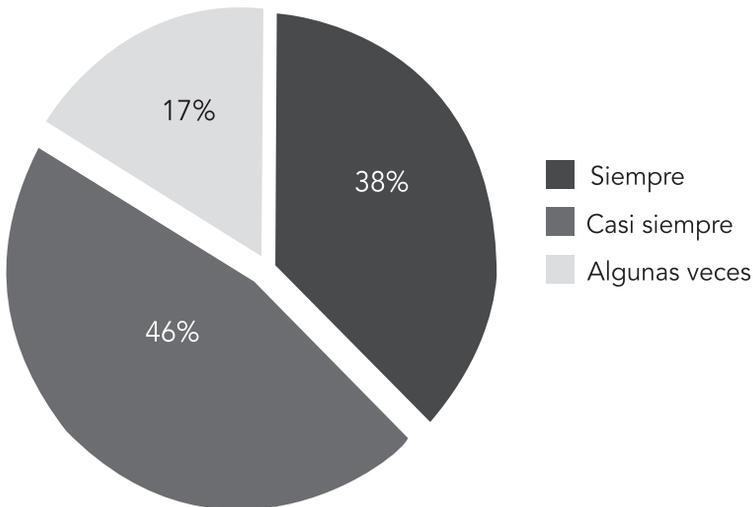
A partir de los datos anteriores, se puede observar que los estudiantes, en su mayoría (casi nunca 29% y nunca 29%), no utilizan la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa con base en teorías de evaluación para el aprendizaje. Esto en virtud de que sus planes de clase carecen de alguna actividad inicial con la cual identifiquen los saberes previos de los niños respecto a la temática que estarán trabajando. Además, no se observan acciones intermedias donde se vaya cuestionando o evaluando los aprendizajes esperados ni tampoco la presencia de un instrumento de evaluación que les permita sistematizar las dificultades y avances de los estudiantes en su aprendizaje. Solo una mínima parte de los estudiantes (8%) muestra el seguimiento del nivel de avance de sus alumnos y establece niveles de desempeño para evaluar el desa-

rollo de competencias incluso algunos interpretan los resultados y plasman comentarios en el Plan de clase sobre los ajustes que resultan pertinentes en virtud de los criterios de desempeño evaluados. Cabe señalar que aquellos estudiantes que se ubican en las categorías de “siempre”, “casi siempre” y “algunas veces”, hacen uso en su mayoría de un instrumento o rúbrica de evaluación en la que registran el desempeño de sus alumnos a lo largo o al final de la clase.

f. Propicia y regula espacios de aprendizaje incluyentes

En esta competencia los estudiantes deben demostrar el establecimiento de espacios de aprendizaje incluyentes para todos los alumnos, con el propósito de promover la convivencia, el respeto y la aceptación, en este sentido los estudiantes manifestaron en los planes de clase elementos favorables como se muestra en el siguiente gráfico:

Gráfica 6. Propicia espacios de aprendizaje incluyente.



Fuente: Elaboración propia.

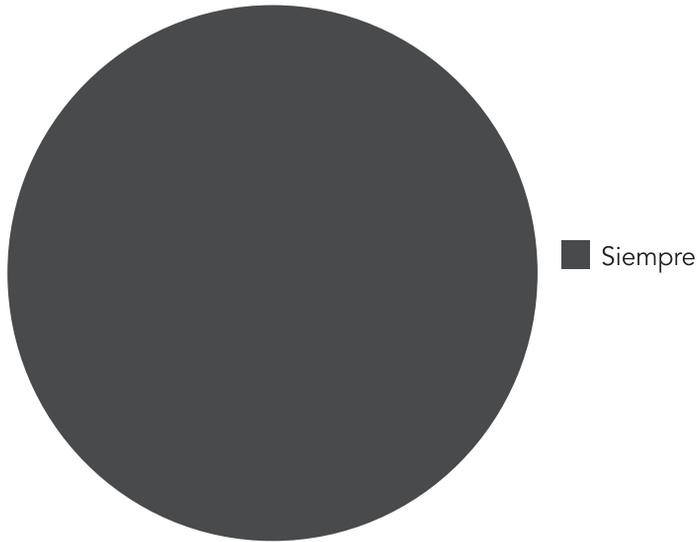
Los resultados obtenidos en la revisión de los planes de clase, permiten identificar que los estudiantes casi siempre (46%) y siempre (37%) promueven actividades de tolerancia y respeto que contribuyen al desarrollo personal y social de los alumnos. Conjuntamente, se promueven actividades que involucran el trabajo colaborativo para impulsar el compromiso, la responsabilidad y solidaridad entre los alumnos. Esto se verifica cuando en la mayoría de las situaciones didácticas planteadas se favorece el trabajo en equipo y la socialización de resultados en problemas matemáticos y creación de textos en el campo de lenguaje y comunicación.

Si bien no se observan adecuaciones curriculares para alumnos de preescolar o primaria con barreras para el aprendizaje, sí se aprecia en el planteamiento de situaciones que los profesores en formación atienden a la colaboración con sus alumnos en actividades de acompañamiento y cuestionamientos con los que validan e incluyen la participación del grupo en su totalidad.

g. Actúa de manera ética

En esta competencia se espera que los estudiantes para profesor actúen de manera ética ante la diversidad de situaciones que se presentan en la práctica profesional. En este sentido, las actitudes mostradas en el texto de los planes de clase permiten identificar elementos favorables en la totalidad de los estudiantes, tal como se muestra a continuación:

Gráfica 7. Actúa de manera ética.



Fuente: Elaboración propia.

En esta competencia, la revisión de los planes de clase identifica que el 100% de los estudiantes para profesor asumen críticamente las responsabilidades propias de su ejercicio profesional, ello en virtud de manifestar actitudes de respeto, participación, colaboración y atención a los niños en el diseño de las situaciones didácticas explicitadas.

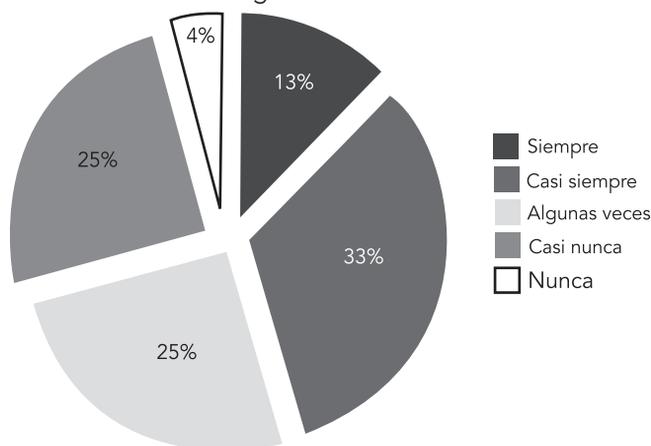
Es visible también el reconocimiento que existe sobre la influencia del contexto histórico y social en el que se enmarca la práctica docente; así como los principios filosóficos y valores en los que se sustenta para comprender la función social que guarda su profesión. Ello en virtud de que en el plan de clase muestran el diseño de actividades asociadas al contexto espacial donde se desarrollan.

Cabe mencionar que en este momento del análisis de los instrumentos, los planes de clase permiten solo dilucidar algunos de los valores como los enunciados anteriormente a partir de las actividades planteadas, no obstante no es sino hasta la implementación de las mismas donde se podrá observar con precisión si los profesores en formación solucionan los conflictos y situaciones emergentes en función con las normas educativas y los valores que enmarcan a la profesión docente.

h. Utiliza recursos de la investigación educativa

En esta competencia el perfil de egreso, se considera la necesidad de que los profesores en formación hagan uso de recursos de la investigación educativa con la finalidad enriquecer la práctica docente, para con ello, expresar el interés por la ciencia y la investigación. En este sentido, se considera si el plan de clase manifestaba la búsqueda previa de información con la cual se diera sustento a las actividades planteadas, además de promover en sus estudiantes la investigación para la adquisición del saber. Los resultados se muestran a continuación:

Gráfica 8. Utiliza la investigación educativa.



Fuente: Elaboración propia.

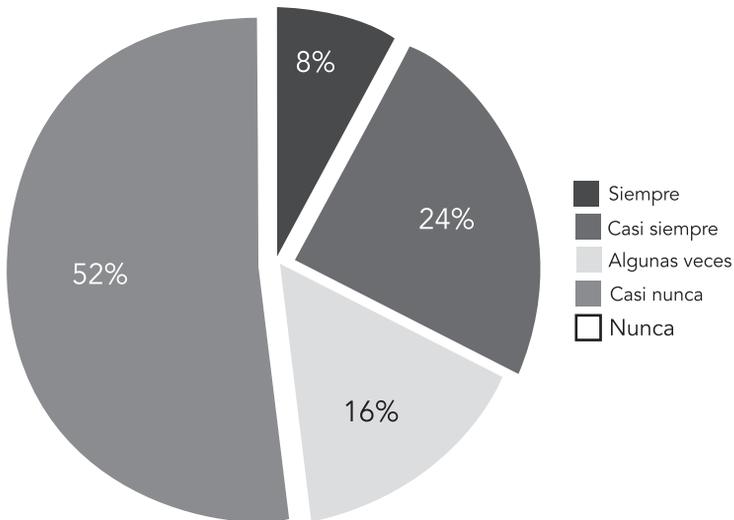
En esta competencia, el 13% expresa en su plan de clase el uso de la investigación educativa, el 33% lo hace casi siempre y el 25% algunas veces. En estos casos se aprecia el uso de fuentes de información para mantenerse actualizados sobre las áreas disciplinares y los campos formativos con los que van a trabajar, en estos porcentajes se aprecia el dominio del saber que están trabajando, sobre todo en el momento de la institucionalización, lo que permite deducir fortalezas en esta competencia.

De igual manera, se deduce el uso de la investigación para conocer los procesos de desarrollo de sus estudiantes, ya que las situaciones planteadas dan cuenta en lo general de un nivel de complejidad acorde al grado escolar que están cursando.

- i. *Interoiene de manera colaborativa con la comunidad escolar*

En esta revisión, se busca que los profesores en formación muestren la intervención de modo colaborativo con la comunidad escolar, padres de familia, autoridades y docentes en la toma de decisiones y el desarrollo de alternativas de solución ante problemáticas socioeducativas, los resultados se observan en la siguiente gráfica:

Gráfica 9. Interviene de manera colaborativa.



Fuente: Elaboración propia.

Al tratarse del análisis de un plan de clase, donde se aborda el tratamiento de un tema en particular alusivo a un campo del saber, no es posible identificar en sus totalidad la intervención con el diseño de proyectos de trabajo para vincular las necesidades del entorno y la institución a través de un diagnóstico. Por tal motivo, el análisis de esta competencia se hace en torno a la implementación de acciones en las cuales se propiciara la participación de la comunidad,

padres de familia u otros sujetos de la institución educativa en el desarrollo de las situaciones didácticas del plan de clase.

Ante esta consideración, se encuentra que más de la mitad de los estudiantes (52%) casi nunca vinculan las actividades del aula con la participación de agentes externos, es decir, lo que se trabaja en el salón de clase se desarrolla principalmente con la interacción docente-alumnos, sin considerar la colaboración de otros sujetos que pudieran retroalimentar o apoyar el proceso de aprendizaje.

Solo un 8% de los estudiantes externaron en sus planes de clase, reuniones con padres de familia para discutir temas relacionados con la educación de los niños o bien la participación de estos en la presentación de alguna temática escolar al interior de la clase. En menor medida lo hace el 24% de la muestra, mientras que 16% lo hace solo algunas veces al pedir a los alumnos que muestren sus trabajos en casa a los padres de familia.

A partir de los datos anteriores, se puede afirmar que en esta muestra de estudiantes, las competencias profesionales más fortalecidas en el diseño de planes de clase son las de generación de ambientes formativos para propiciar la autonomía y promover el desarrollo de las competencias en los alumnos de educación básica; así como el actuar de manera ética ante la diversidad de situaciones que se presentan en la práctica profesional. Les siguen la aplicación crítica del plan y programas de estudio de la educación básica y la regulación de espacios de aprendizaje

incluyentes para todos los alumnos, se puede decir, en función de ello, que los estudiantes cuentan en su mayoría con elementos didácticos para el desempeño eficiente de su práctica docente, con la generación de ambientes de aprendizaje idóneos para la construcción de saberes en sus alumnos de educación básica.

Por su parte, las competencias con mayores dificultades son: el uso de las tecnologías de la información y la comunicación así como el empleo de la evaluación para intervenir en los diferentes ámbitos y momentos de la tarea educativa. Con estas consideraciones es posible afirmar que el proceso de formación vivido en la Escuela Normal ha sido en gran medida satisfactorio para el desarrollo de competencias didácticas, solo es necesario reforzar elementos de apoyo como es el uso de TIC y la evaluación para fortalecer el desempeño de los estudiantes en las instituciones de educación preescolar y educación primaria.

Consideraciones finales

Los resultados obtenidos respecto a las competencias profesionales con los estudiantes de ambas licenciaturas develan que muestran mayor dominio en el diseño de planeaciones didácticas (13%) y en la aplicación de planes de estudio de manera crítica (12%), actúa de manera ética (14%), aunque la muestra refleja un porcentaje no idóneo, se infiere que los estudiantes poseen las herramientas básicas para planificar cuya competencia se fortalecerá de manera práctica durante el desempeño como docente en educación básica.

Respecto al uso de espacios incluyentes (9%), interviene de manera colaborativa (11%) y genera ambientes propicios para la autonomía (11%) son competencias que se deben atender en la formación continua. Algunas áreas de oportunidad y que se hace necesario prestar mayor atención son: emplea la evaluación (5%) y el empleo de las TIC como herramienta de enseñanza-aprendizaje (7%), reto que necesitan enfrentar los estudiantes con el plan de estudios 2012.

Respecto a la competencia sobre el diseño de planeaciones didácticas, los mayores porcentajes se ubican en la frecuencias de casi siempre (33%), algunas veces (33%) y siempre (21%). Lo que significa que un gran número de estudiantes para profesor establecen, desde el inicio de sus planes de clase, un diagnóstico sobre las necesidades formativas de sus estudiantes en torno al tema que será estudiado. Asimismo, se elaboran proyectos donde articulan diversos campos disciplinares para desarrollar un conocimiento integrado de los alumnos y diseñan situaciones didácticas significativas de acuerdo a la organización curricular y los enfoques pedagógicos del plan y los programas de estudio vigentes para las áreas de español y matemáticas.

Para el caso del 13% de los estudiantes que se ubican en la frecuencia de "casi nunca", se observa que sus planes de clase no expresan los puntos anteriores. Ello en función de que no establecen los aprendizajes esperados ni la competencia a desarrollar en los alumnos de preescolar y de primaria. Igualmente, no se observa una secuencia clara en las situaciones pre-

sentadas y solo se colocan actividades aisladas que aluden a un contenido en particular, pero sin considerar el nivel de complejidad en las mismas para su trabajo con los alumnos. Por otra parte, no se observa un diagnóstico de saberes previos ni un cierre de institucionalización que permitiera dilucidar el aprendizaje de los alumnos.

En lo referido a generar ambientes formativos, un alto número de porcentaje (42% y 41%) casi la totalidad de los estudiantes dice que generan ambientes formativos para propiciar la autonomía y promover el desarrollo de las competencias en los alumnos de educación básica. Esto se ve reflejado porque casi siempre se observan estrategias didácticas con las que se promueve un ambiente propicio para el aprendizaje. Se promueve un clima de confianza a través del cual las situaciones de clase permiten desarrollar conocimientos, actitudes y valores de los niños; además de que se favorece su autonomía con situaciones de aprendizaje que les permiten actuar de manera autónoma en la resolución. Del mismo modo, se observa que, dados los planteamientos de las situaciones didácticas, el estudiante para profesor establece constante comunicación con sus alumnos al cuestionar sobre la temática trabajada de manera constante.

Respecto a si aplica críticamente el plan y programas de estudio de la educación básica, los estudiantes manifiestan en su mayoría, 33% siempre, 33% casi siempre y 21% algunas veces, que establecen relaciones entre los principios de los enfoques de enseñanza con los conceptos disciplinares y contenidos de los

campos de lenguaje y comunicación y pensamiento matemático. Además, aplican metodologías situadas en el aprendizaje significativo de los campos mencionados, para el primero se aprecia en su mayoría el trabajo por proyectos, mientras que para el segundo se desarrollan situaciones didácticas. Por otra parte, se observa también que los profesores en formación que se ubican en estos porcentajes hacen uso de diversos recursos y medios didácticos idóneos para la generación de aprendizajes en función de los niveles educativos con los que están trabajando, a decir, preescolar y primaria.

No obstante, también hay un pequeño porcentaje (13%) que muestra dificultades en la estructura de los planes de clase, el diseño que hacen de estos no coincide con los enfoques de enseñanza planteados y se muestra únicamente una serie de actividades que en algunos casos pretenden mostrarse como lúdicas, pero no guardan relación con los aprendizajes esperados. En otros casos tampoco se explicita la competencia que se pretende desarrollar, el aprendizaje esperado y los objetivos a lograr.

El uso de las TIC como herramienta de enseñanza y aprendizaje refleja que solo un 17% de los profesores en formación aplican estrategias de enseñanza y de aprendizaje basadas en el uso de tecnologías de la información y la comunicación en función al nivel educativo con el que trabajan. Por ejemplo, los estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar las utilizan principalmente para la proyección de imágenes, audio y cuentos a partir de los cuales los niños

desarrollan actividades de escritura o resolución de problemas matemáticos.

Dentro de este mismo porcentaje se encuentran algunos profesores en formación sobre todo de la licenciatura en educación primaria que utilizan las TIC como herramienta de manipulación por los niños, promoviendo así el uso de la tecnología para un aprendizaje autónomo, la generación de comunidades de aprendizaje y la generación de ambientes de aprendizaje con herramientas propias del mundo actual.

No obstante, la importancia de esta competencia en la formación de profesores los planes de clase reflejan un porcentaje muy alto de estudiantes (83%) que no utilizan las TIC en ningún momento de las situaciones planteadas, este hecho representa una debilidad que se ha visto manifiesta en la formación de profesores en este plan de estudios a pesar de que dicha competencia se hace explícita en los planteamientos del mismo.

Sobre el empleo de la evaluación para intervenir en la tarea educativa, los estudiantes en su mayoría (casi nunca 29% y nunca 29%) no utilizan la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa con base en teorías de evaluación para el aprendizaje. Esto en virtud de que sus planes de clase carecen de alguna actividad inicial con la cual identifiquen los saberes previos de los niños respecto a la temática que estarán trabajando. Asimismo, no se observan acciones intermedias donde se vaya cuestionando o evaluando los aprendizajes esperados ni tampoco la presencia de un instrumento de evaluación que les permita sistemati-

zar las dificultades y avances de los estudiantes en su aprendizaje.

Solo una mínima parte de los estudiantes (8%) muestra el seguimiento del nivel de avance de sus alumnos y establece niveles de desempeño para evaluar el desarrollo de competencias, incluso algunos interpretan los resultados y plasman comentarios en el Plan de clase sobre los ajustes que resultan pertinentes en virtud de los criterios de desempeño evaluados.

Sobre si propicia y regula espacios de aprendizaje incluyentes los datos permiten identificar que los estudiantes casi siempre (46%) y siempre (37%) promueven actividades de tolerancia y respeto que contribuyen al desarrollo personal y social de los alumnos. Al mismo tiempo que promueven actividades que involucran el trabajo colaborativo para impulsar el compromiso, la responsabilidad y solidaridad entre los alumnos. esto se verifica cuando en la mayoría de las situaciones didácticas planteadas se favorece el trabajo en equipo y la socialización de resultados en problemas matemáticos y creación de textos en el campo de lenguaje y comunicación.

Sobre si actúa de manera ética, el 100% de los estudiantes para profesor asumen críticamente las responsabilidades propias de su ejercicio profesional ello en virtud de manifestar actitudes de respeto, participación, colaboración y atención a los niños en el diseño de las situaciones didácticas explicitadas.

Respecto al uso de recursos de la investigación educativa, el 13% expresa en su plan de clase el uso de

la investigación educativa. El 33% lo hace casi siempre y el 25% algunas veces. En estos casos se aprecia el uso de fuentes de información para mantenerse actualizados sobre las áreas disciplinares y los campos formativos con los que van a trabajar, en estos porcentajes se aprecia el dominio del saber que están trabajando, sobre todo en el momento de la institucionalización, lo que permite deducir fortalezas en esta competencia.

Sobre la intervención de manera colaborativa con la comunidad escolar, se encuentra que más de la mitad de los estudiantes (52%) casi nunca vinculan las actividades del aula con la participación de agentes externos. Es decir, lo que se trabaja en el salón de clase se desarrolla principalmente con la interacción docente-alumnos, sin considerar la colaboración de otros sujetos que pudieran retroalimentar o apoyar el proceso de aprendizaje.

A partir de los datos anteriores, se puede afirmar que en esta muestra de estudiantes, las competencias profesionales más fortalecidas en el diseño de planes de clase son las de generación de ambientes formativos para propiciar la autonomía y promover el desarrollo de las competencias en los alumnos de educación básica, así como el actuar de manera ética ante la diversidad de situaciones que se presentan en la práctica profesional. Les siguen la aplicación crítica del plan y programas de estudio de la educación básica y la regulación de espacios de aprendizaje incluyentes para todos los alumnos. Se puede decir, en función de ello, que los estudiantes cuentan en su

mayoría con elementos didácticos para el desempeño eficiente de su práctica docente con la generación de ambientes de aprendizaje idóneos para la construcción de saberes en sus alumnos de educación básica.

Por su parte, las competencias con mayores dificultades son: el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, así como el empleo de la evaluación para intervenir en los diferentes ámbitos y momentos de la tarea educativa. Con estas consideraciones es posible afirmar que el proceso de formación vivido en la Escuela Normal ha sido en gran medida satisfactorio para el desarrollo de competencias didácticas. Solo es necesario reforzar elementos de apoyo como es el uso de TIC y la evaluación para fortalecer el desempeño de los estudiantes en las instituciones de educación preescolar y educación primaria.

Lo expuesto representa una lectura del estado actual de una institución formadora de docentes, investigación que se expone para cuestionar, para debatir y sobre todo para hacer un ejercicio de prospectiva sobre los saberes que un profesor en la actualidad debe fortalecer y priorizar en su formación inicial.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Gascón, J. (2011). ¿Qué problema se plantea el enfoque por competencias? Un análisis desde la teoría antropológica de lo didáctico?. En *Recherches en didactique des mathématiques*. Francia. La Pensée Sauvage. Pp. 9-50.
- Gascón, J. y Bosch M. (2007). La miseria del generalismo pedagógico, ante el problema de la formación del profesorado. En Ruiz-Higueras, L.; Estepa, A.; García, F. J. (Eds). *Sociedad, Escuela y Matemáticas. Aportaciones de la teoría Antropológica de lo Didáctico*. España. Universidad de Jaén. Pp. 201-240.
- Perrenoud, P. (1999). *Construir las Competencias desde la Escuela*, Porto Alegre. Artmed Editora.
- Perrenoud, P. (2009). La formación de los docentes en el siglo XXI. *Revista de Tecnología Educativa*. XVI, No. 3. España. FECYT. Pp. 503-523.
- SEP. (2011). *Reforma Curricular de la Educación Normal. Documento base para la consulta nacional*. México. SEP/DGESPE.
- SEP. (2012). *Plan de estudios de la Licenciatura en Educación Preescolar*. México. SEP/DGESPE.
- Shulman, L. S. (2010). Profesores de sustancia: el conocimiento de la materia para la enseñanza. *Teachers of Substance. Subject Matter Knowledge for Teaching*. En *Revista de currículum y formación del profesorado*. Estados Unidos.
- Torres, R.M. (1996) Nuevo papel del docente ¿Qué modelo de formación y para qué modelo educativo? En *Revista Perfiles Educativos*. México. UNAM. Pp. 6-23.

IV. PROMOVRIENDO CULTURAS INCLUSIVAS EN LA EDUCACIÓN NORMAL EN ZACATECAS, MÉXICO

José de Jesús Reveles Márquez

Francisco Vela Mota

Hilda Cristina Maldonado López

Yesica Argentina López Galván

Claudia Lizbeth Soto Casillas

Resumen

El presente artículo pretende difundir los resultados de un estudio exploratorio descriptivo en el que se abordan dinámicas cotidianas sobre culturas inclusivas en salones de clase de nivel superior en las Escuelas Normales del Estado de Zacatecas, México, contrastadas con el índice de inclusión de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). Con base en el estudio, se puede mencionar que es necesario desarrollar sistemas y escenarios que respondan a la diversidad y en donde se valoren a todas las personas. Además, se reconoce que se puede manifestar la inclusión de manera diferente, y, por lo tanto, la cultura será particular y se deberán incorporar los valores inclusivos que se vayan determinando por parte de la comunidad educativa en la Institución.

Es así que los resultados reflejan desde la interpretación nuestra que la cultura inclusiva debe ser el “eje neurálgico” para atender las diferencias individuales

de aprendizaje de todos los miembros de la comunidad educativa.

Palabras clave: Inclusión, Cultura, Diversidad, Docencia, Investigación.

Abstrac

This article aims to disseminate the results of a descriptive exploratory study that addresses daily dynamics about inclusive cultures in upper class classrooms in Normal Schools of the state of Zacatecas, Mexico, contrasted with the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) inclusion index. Based on the study, it can be mentioned that it is necessary to develop systems and scenarios that respond to diversity and where all people are valued, in addition it is recognized that inclusion can be manifested differently, and, therefore, the culture will be particular and the inclusive values that will be determined by the educational community in the Institution must be incorporated.

Thus, the results reflect from our interpretation that the inclusive culture must be the “neuralgic axis” to address the individual differences of learning of all the members of the educational community.

Introducción

El presente artículo tiene el propósito de dar a conocer un diagnóstico de la situación actual del significado de inclusión y diversidad que le otorgan los docentes en formación del nivel superior en la Educación Normal del estado de Zacatecas, México. Donde se especifica su práctica pedagógica habitual, es decir,

se da a conocer cómo es vivenciado en la práctica, el concepto de inclusión y diversidad a partir de la perspectiva educativa.

Al hablar de culturas en el marco inclusivo, se está refiriendo a lo que expresa Castro (2017) al afirmar que la cultura es entendida como “el conjunto de reglas, símbolos, creencias y valores compartido, por todos los miembros de un equipo o grupo humano, que le permite lograr objetivos comunes y vivir armónicamente.” (p. 219).

Para lograr lo antes mencionado es necesario lo que expresa Booth y Aiscow (2002) al señalar que, desde la perspectiva escolar, es necesario tener “desarrollados valores inclusivos, que sean compartidos por toda la comunidad escolar y las familias.” (p.18)

Diferentes estudios han tratado de identificar el tipo de cultura que tienen algunas escuelas en el marco inclusivo, para identificar lo que debe hacerse. Al respecto sobresale la investigación de Dyson, Howes y Roberts (2002) quienes analizan la eficacia de las medidas escolares de promoción de la inclusión y la participación de los alumnos y profesores en la cultura, los planes de estudio y las comunidades de la escuela.

Los resultados revelan que existen datos de conductas empíricas sobre la relación entre las acciones de la escuela y la participación de todos los aprendices, sus resultados son que en las escuelas que trabajan sobre políticas inclusivas, existe un consenso en el que predominan los valores de respeto a la diversidad y la

voluntad de ofrecer a todos, las mismas oportunidades de aprendizaje, en un escenario lleno de ambientes de colaboración y resolución de problemas conjuntos. Un dato importante de señalar en este estudio es que las autoridades educativas están comprometidas en promulgar y difundir prácticas basadas en valores inclusivos.

Otro de estos estudios es el que comparte Flores, García y Romero (2017), al estudiar prácticas inclusivas en la formación docente en México, y en cuyos resultados, se puede apreciar que al comparar la percepción del estudiantado y el equipo de investigación, las y los docentes de la escuela normal participante, tienen mayores prácticas inclusivas en las categorías de uso del tiempo, evaluación, reflexión y sensibilización; mientras que es necesario que se fortalezcan las condiciones físicas del aula, la metodología y la relación maestro alumno.

El interés del presente documento es centrarse en los docentes en formación como constructores sociales de culturas inclusivas, y porque son los que pueden producir los cambios necesarios en la enseñanza y lograr incluir la diversidad en el trabajo del aula, eliminando las barreras que desfavorecen los aprendizajes de los alumnos que presentan necesidades educativas específicas.

El romper estas barreras e incluir la diversidad en el aula significa un cambio de actitud importante de parte de los actores educativos y un compromiso de la institución para mejorar sus prácticas pedagógicas. Se necesita romper con los esquemas educativos tra-

dicionales y con la homogenización de la enseñanza permitiendo mejorar la calidad de la educación para todos los alumnos y no solo para algunos.

Marco Teórico

Los sistemas educativos de todo el mundo se enfrentan al enorme reto de ofrecer a todos los niños, niñas y jóvenes una educación de calidad. En diferentes foros, conferencias, declaraciones y recomendaciones internacionales, se afirma que el paradigma educativo para conseguir una educación de calidad, más justa y equitativa es el de la Atención a la Diversidad para lograr una verdadera Inclusión Educativa.

La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, aprobada en septiembre de 2015 por la Asamblea General de las Naciones Unidas, establece una visión transformadora hacia la sostenibilidad económica, social y ambiental de los 193 Estados Miembros que la suscriben y es la guía de referencia para el trabajo de la institución en pos de esta visión durante los próximos 15 años.

El conocimiento de los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) asociados a esta Agenda ayuda a evaluar el punto de partida de los países de la región y a analizar y formular los medios para alcanzar esta nueva visión del desarrollo sostenible, que se expresa de manera colectiva y queda plasmada en la Agenda 2030.

El objetivo cuatro de dicha agenda garantiza una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la

vida para todos. La consecución de una educación de calidad es la base para mejorar la vida de las personas y el desarrollo sostenible. Se han producido importantes avances con relación a la mejora en el acceso a la educación a todos los niveles y el incremento en las tasas de escolarización en las escuelas, sobre todo en el caso de las mujeres y las niñas.

Se ha incrementado en gran medida el nivel mínimo de alfabetización, si bien es necesario redoblar los esfuerzos para conseguir mayores avances en la consecución de los objetivos de la educación universal. Por ejemplo, se ha conseguido la igualdad entre niñas y niños en la educación primaria en el mundo, pero pocos países han conseguido ese objetivo a todos los niveles educativos.

Es necesario, por ende, reconocer que la diversidad está presente en todos los espacios sociales. Si bien en otros tiempos no ha sido debidamente reconocida en determinados ámbitos, no por ello su existencia deja de ser un hecho. Es indudable que las escuelas son el motor del cambio. El espacio donde se producen las verdaderas transformaciones y es precisamente en este escenario donde hay que buscar medios para incluir a todo el alumnado sin exclusión alguna.

Se necesitan docentes con aptitudes para detectar barreras que dificultan el aprendizaje y la participación, además de promover la cultura de la igualdad y la aceptación. Se precisan equipos directivos que ejerzan un auténtico liderazgo en la tarea de impulsar los principios de la inclusión educativa: presencia, participación y logros.

La educación, la cultura y la diversidad

La educación escolar responde al hecho de que ciertas facetas del desarrollo de la persona, ligadas fundamentalmente a la cultura, solo están aseguradas si se lleva a cabo una intervención planificada desde la escuela. El desarrollo cultural que se ha producido a lo largo de la evolución de los grupos sociales, no viene incorporado en las capacidades de cada persona, ni se asegura por la mera interacción del sujeto con su entorno físico.

La escuela como institución creada por la sociedad con la finalidad de intervenir en la educación de las personas de manera sistemática, y, de acuerdo al tipo de hombre que se desea formar, está orientada por el discurso político educativo oficial, que da las líneas generales en cuanto a los programas curriculares y las normativas del sistema educativo.

Para Gimeno (2001) la escuela en su labor de transmitir la cultura a las nuevas generaciones, selecciona los elementos y contenidos culturales, entendiéndose que estos, son parte de la "creación de significados sobre lo que vemos, hacemos y deseamos, y, por lo tanto, también influye en las relaciones sociales, las formas en que percibimos al otro, lo interpretamos, actuamos antes y con él, nos comunicamos, reaccionamos, etc. Todo lo que hacemos con unos determinados significados." (p. 103)

También plantea que los humanos son creadores de una cultura general y una social. Las dos culturas se distinguen, por un lado, una de ellas es la creación

de significados, siempre se necesita dotar de sentido lo que rodea y a nosotros mismos (cultura general) y la otra es una cultura creadora de relaciones que se vinculan con los demás, porque siempre se requiere de alguien (cultura social). La cultura es la base del vínculo social, que exige a un grupo que la comparta intersubjetivamente.

Lo cierto es, que toda sociedad tiene su propia cultura, pero se puede reconocer corrientes socio-culturales más globalizadas que tienden a crear sus propias tendencias, estilos de vida, etc. Que pueden variar en el tiempo histórico y en el lugar geográfico. En la actualidad, se vive en una sociedad identificada como sociedad del conocimiento, caracterizada tal y como lo expresa Martínez AG (2008) al mencionar que determinadas pautas de relaciones sociales, económicas, políticas y culturales; con fuertes influencias en las identidades de las naciones a nivel mundial. En esta nueva realidad social y cultural, la cuestión de la diversidad se ha convertido en uno de los ejes centrales para las sociedades humanas.

La globalización cultural, económica, y social, las migraciones crecientes dentro de un mismo país y a nivel de ingreso de extranjeros, la creación de culturas colectivas globales a través de los medios de comunicación de masas y de la Internet, trae de la mano, quizás como nunca antes en la historia humana, la convivencia de grupos diversos. En este marco, y tal como lo muestran los desarrollos recientes de la política internacional, la cuestión de la tolerancia y el respeto a la diferencia emergen como elementos cen-

trales para mejorar la calidad de vida en la población.

Para la UNESCO (2016), la educación inclusiva es un proceso orientado a responder a la diversidad de los estudiantes, incrementando su participación y reduciendo la exclusión en y desde la educación. Está relacionada con la presencia, la participación y los logros de todos los alumnos, con especial énfasis en aquellos que, por diferentes razones, están excluidos o en riesgo de ser marginados, constituyendo un impulso fundamental para avanzar en la agenda 2030.

Asimismo, la calidad de la educación, desde la perspectiva de la inclusión, implica un equilibrio entre excelencia y equidad. Es decir, no se puede hablar de calidad cuando tan solo una minoría de estudiantes aprende lo necesario para participar en la sociedad y desarrollar su proyecto de vida. La diversidad cultural en una sociedad es una fuerza motriz del desarrollo, no solo en lo que respecta al crecimiento económico, sino como medio de tener una vida intelectual, afectiva, moral y espiritual más enriquecedora.

Es así que tal como lo menciona Tedasco (2004) el desarrollo de escuelas y sociedades más inclusivas e igualitarias no puede lograrse solamente a través de la educación, siendo necesaria una mínima equidad social que garantice las condiciones que hacen posible el aprendizaje.

Esta diversidad es un componente indispensable para reducir la pobreza y alcanzar la meta del desarrollo sostenible, gracias, entre otros, al dispositivo normativo. Hoy día ya completo y elaborado en el

ámbito cultural. En ese sentido, se cree que hay que estar alertas al resurgimiento de tendencias autoritarias en la que tiendan a ver en el otro, ya sea el pobre, el inmigrante, el discapacitado y en el diferente, una amenaza para su bienestar y su estilo de vida.

Parece fundamental no renunciar a enseñar en este contexto, sino buscar enseñar mejor, poniendo a los niños y jóvenes en contacto con mundos a los que no accederían si no fuera por la escuela, a mundos de conocimientos y de culturas diferentes, que promuevan actitudes y disposiciones más abiertas, más justas y más solidarias con relación a los otros.

La diversidad en la escuela

El cómo se genera una educación equitativa para todos y con todos a partir de las diferencias, es un problema presente en el día a día del aula. Las alumnas y alumnos son diferentes entre sí, ya sea a nivel cultural, por la presencia de rasgos étnicos minoritarios o por situación socioeconómica; de género; individuales en cuanto a intereses, maneras de relacionarse, etc. Estas diferencias individuales también se pueden expresar en diversos ritmos y maneras de aprender.

La necesidad de una transformación de los sistemas educativos, y especialmente de las escuelas, es una cuestión trascendental para dar respuesta a la diversidad del alumnado que está presente en el aula. Con este fin, la preocupación de la educación inclusiva está en flexibilizar y transformar las prácticas pedagógicas y la organización de la escuela para atender las diversas necesidades educativas de los alumnos que son la

consecuencia de su procedencia social y cultural, de sus características personales en cuanto a motivaciones, capacidades e intereses.

La inclusión de la diversidad requiere de un cambio cultural, pues las políticas o decretos por sí solos no pueden producir los cambios necesarios en cuanto a actitud, voluntad y disposición para aceptar y trabajar con la diversidad. Se necesita entender que la diversidad es un factor presente en nuestra sociedad y que esas diferencias significan un aporte. Independientemente del nivel de competencias que cada uno tenga, siempre se tiene algo que entregar a la sociedad. Para Arnaiz y De Haro (2004) es importante tener claro que la diversidad en todas sus manifestaciones representa un importante desafío para los sistemas educativos, y difícilmente estos harán que se pueda desarrollar una interacción positiva entre el alumnado que genere conocimiento, aceptación y valoración de los otros si se antepone asimilación a inclusión.

La asimilación defiende un único modelo educativo y cultural cuyo objetivo es que todos los grupos y minorías adopten ese modelo, con los contenidos, las metodologías, los valores y las normas, las señas de identidad de la cultura dominante. Este planteamiento no reconoce que la sociedad es diversa, que en el ser humano habita como característica primordial la diferencia.

Por ello, es de considerarse que uno de los mayores retos para el sistema educativo mexicano es, como lo menciona Martínez (2011), se debe “entender y promover políticas y prácticas de inclusión que permitan

alcanzar los aprendizajes básicos de la educación obligatoria a todo el alumnado”, aunque este objetivo es muy difícil de alcanzar si en la sociedad no se dan las mínimas condiciones de igualdad y justicia social. (p. 165)

En ese sentido, tal y como lo expresan Levinson, Sutton y Winstead (2010), es necesario ser conscientes de que no se puede pretender que el sistema educativo acabe con la discriminación social y cultural; no por sí sólo, sino que exige el desarrollo y cumplimiento de políticas que mejoren las relaciones entre la educación en la escuela y el entorno.

En consecuencia, dada la situación de diversidad en la sociedad, se apuesta por la educación inclusiva, porque supone una filosofía de actuación que sobrepasa el marco de lo educativo y hace hincapié en la construcción de políticas no segregadoras, evitando procesos de exclusión y apostando por la inclusión de todos los ciudadanos.

Se está convencidos de que la inclusión es un proceso de reestructuración escolar, un proceso de cambio que lleva su tiempo y que México tiene una responsabilidad inclusiva histórica que debe solucionar. Por eso, se comparte la propuesta que Flecha (2010) al expresar que se requiere una línea de construcción de una escuela inclusiva entendida en términos de comunidad de aprendizaje. Es decir, que el proyecto curricular de centro se haga no desde una perspectiva técnica o administrativa, sino fundamentalmente crítica y transformadora, con la participación activa e implicación crítica de alumnos, familias, entidades y agentes sociales.

Según Portera (2009), para conseguir ese gran objetivo socioeducativo se hace indispensable una profunda reflexión pedagógico-educativa que conduzca a una formación intensa como educación para toda la vida.

La Educación Inclusiva

Desde la óptica de Esteve (2010), los orígenes del movimiento inclusivo son establecidos en los años setenta, en la Ley de 1975 sobre Education for All Handicapped Children ACT de Estados Unidos. Otros autores como Jiménez (2010) sitúan los orígenes de lo que se conoce hoy como educación inclusiva en el movimiento REI (Regular Education Initiative) surgido en Estados Unidos en los años ochenta como una forma de incluir el sistema de educación especial en el sistema de educación general para educar a los alumnos compartiendo las mismas oportunidades y recursos de aprendizaje.

Actualmente, para Lopes-Aznaga (2011), el desarrollo de teorías y prácticas educativas ha llegado a distinguir entre integración e inclusión. La finalidad de la inclusión es mucho más amplia que la de la integración. Mientras que esta pretende asegurar el derecho de las personas (fundamentalmente las que presentan alguna discapacidad) a educarse en los centros ordinarios.

La inclusión aspira a hacer efectivo el derecho a una educación equitativa y de calidad para todos los alumnos, ocupándose sobre todo de aquellos que se encuentran excluidos o en riesgo de exclusión, para

que puedan convertirse en ciudadanos activos y participativos, críticos y solidarios. En definitiva, como afirma Jiménez (2010), la integración es una manera de entender la diferencia, la inclusión es una manera de entender la igualdad.

Desde la óptica de Aguado (2009), la atención a la diversidad y el logro de una igualdad de oportunidades real debe ser un reto permanente para las instituciones educativas, fundamentalmente la escuela y los docentes que ejercen su trabajo en los niveles de enseñanza obligatoria. Por ello, se impone la necesidad de revisar la idea misma de inclusión y sus implicaciones en la escolaridad obligatoria. Como ha expresado Gairín (2009):

Supone, asimismo, un compromiso real con la democratización educativa, al explicitar las intenciones formativas y extender los beneficios de una propuesta a todos los estudiantes. Es aquí donde tiene sentido hablar de implicación personal y de entusiasmo colectivo, del centro educativo como unidad básica de cambio o del reto de las innovaciones como referencias para un cambio más global. (p. 23)

Estas son las razones por las que se está convencido de que construir una escuela inclusiva es un gran reto si queremos de verdad que las relaciones de empatía en el aula acaben con los fenómenos de insolidaridad y discriminación. La escuela inclusiva es el marco para el desarrollo de un conjunto de valores y creencias democráticas, porque no solo respeta el hecho de las diferencias, sino que las valora como algo positivo porque la diferencia es un principio de complementa-

riedad. Educar desde una perspectiva inclusiva como expresa Escarbajal (2009) supone preparar a las personas para vivir en una sociedad donde la diversidad no solo es legítima, sino que es apreciada como un valor.

Así, la escuela inclusiva tal como lo expresan Domínguez y Feito (2007) debe plantearse como una de sus finalidades esenciales que todos los alumnos se formen como ciudadanos, “unos ciudadanos libres, críticos, iguales, justos y solidarios, desarrollando la ciudadanía ética, política, cívica, ecológica e intercultural.” (p.14)

A este respecto, Domínguez (2007) resume las características de una escuela inclusiva y democrática: a) Es una escuela abierta a todos los alumnos, independientemente de sus características sociopersonales. Es una escuela que no discrimina a nadie. b) Es una escuela gestionada desde la comunidad que busca la autogestión y el autogobierno. Ello implica el reconocimiento de la plena autonomía de las comunidades locales. c) Los fines generales deben estar diseñados en función del respeto a todos los alumnos como sujetos libres y autónomos, como ciudadanos del mundo, capaces de desarrollar competencias de manera crítica y autocrítica. d) Es una escuela con una gestión democrática y con un currículum integrador y respetuoso con la diversidad. e) Es, finalmente, una escuela con una metodología y unos procedimientos didácticos que fomentan la participación de todos los alumnos y el trabajo colaborativo porque cree en el alumno como protagonista en los procesos de aprendizaje-enseñanza.

Convertir un centro educativo en una escuela inclusiva eficaz es crear las condiciones que faciliten los procesos de mejora y dar la oportunidad a los docentes de innovar en sus prácticas diarias para construir una educación para todos. En conclusión, no se vive en un mundo homogéneo ni igualitario. Se debe ser conscientes de que hay diferencias no solo culturales, sino económicas, sociales y políticas, y que estas son las que verdaderamente separan a las personas, no el color de la piel, ni la religión, ni el idioma.

Al menos no tanto como las condiciones en las que se vive. Por eso, este reto se presenta a la sociedad plural en la que vivimos, pero sin duda el mayor de ellos, como señala Benhabib (2006), es profundizar en el proyecto democrático de cada país. De ahí que, en el ámbito educativo, la inclusión nace como una apuesta decidida por la valoración positiva de la diversidad en nuestra sociedad y el reconocimiento de que la educación inclusiva es para todos, por lo que se necesitan escuelas eficaces que hagan realidad ese propósito. Esta es una premisa ineludible de cualquier política que se precie de defender los valores democráticos. Solo sobre la doble base de la igualdad jurídica y de la educación inclusiva es posible hacer realidad un reconocimiento social que acepte sin miedos la diversidad en todas sus manifestaciones sociales y personales.

Por todo ello, como expresa Barrio (2009), cada vez, se está más seguro de la necesidad y el compromiso entre los profesionales de la educación de ofrecer prácticas educativas inclusivas para todos. El construir escuelas eficaces, escuelas que favorezcan el

éxito académico; así como compartir la necesidad de que la escuela tenga el apoyo sociopolítico necesario. Pero quizá lo que resulte difícil de comprender y asumir para algunos es que la inclusión, como proceso, es interminable. Está siempre en constante construcción y continuamente se alimenta de nuevas experiencias.

La inclusión de la diversidad en el aula significa hacer efectivo para todos: el derecho a la educación de calidad, la igualdad de oportunidades y la participación. Además, significa eliminar las barreras que enfrentan muchos alumnos para acceder al aprendizaje y participar. Estas barreras están en la sociedad, en la escuela, en el aula y muchas veces en las mismas personas que tienen la labor de enseñar.

Si se centra la atención en el logro de aprendizaje y al desarrollo de habilidades cognitivas en el quehacer educativo de la escuela, existe un gran número de alumnos que presentan dificultades, retrasos y fracasos escolares en este proceso de adquisición y desarrollo del aprendizaje. Estas dificultades, de acuerdo a las nuevas tendencias educativas, son consideradas bajo el término de “necesidades específicas de apoyo educativo”. Mismas que implican que cualquier alumno que presente dificultades para progresar en el aprendizaje escolar, por la causa que sea, debe recibir la ayuda y apoyo necesario, durante el tiempo que lo requiera, en un contexto educativo lo más normalizado posible.

Pero, además, en la escuela se encuentran alumnos que presentan dificultades especialmente en su adaptación escolar. Estos generalmente presentan

conductas que dificultan su integración y/o inclusión, y que ponen en muchas ocasiones en jaque al sistema, junto a su estructura poco flexible y sus reglas. El sistema frente a ellos responde con más reglas, lo que produce un choque y alejamiento de ambas culturas: la de los alumnos y la de la escuela.

Frente a la realidad actual de la sociedad y de las emergentes necesidades educativas de los alumnos, se hace cada vez más obligatorio pensar en una educación inclusiva. La diversidad humana se ha hecho cada vez más evidente como también la brecha cultural entre los alumnos de diferentes niveles socio-culturales.

Las necesidades y exigencias educativas de la actualidad, con las influencias y cambios sociales que ha traído el proceso de globalización mundial, requieren de innovaciones de gestión, innovaciones pedagógicas. Así como una estructura de escuela donde se propicie y respete la diversidad y se favorezca la tolerancia, sin importar las condiciones personales, sociales, económicas, étnicas y religiosas de la persona. Este desafío enfrenta la necesidad de crear comunidades educativas abiertas y respetuosas de la diversidad, capaces de brindar un espacio de desarrollo humano para todos, evitando la discriminación y las desigualdades.

En México, se han llevado a cabo diferentes experiencias educativas de inclusión y otras que han sido más bien una integración en establecimientos de educación regular, tanto subvencionados como particulares, que, de una u otra forma, han favorecido la integración de personas con discapacidades per-

manentes y permanencia de alumnos que presentan necesidades educativas especiales pero que su discapacidad es transitoria.

El término integración educativa tiene relación con las acciones tomadas en un contexto histórico en la defensa de los derechos de las personas con necesidades educativas especiales, a no ser excluidas del sistema y de tener acceso a una educación de calidad y a espacios de participación e integración social.

Dentro de este contexto, el nuevo modelo que se avizora, ha de implementar nuevas políticas educacionales del país, y que estarán cimentadas en las Escuelas Normales, promoviendo una cultura inclusiva que favorezca la identificación y trabajo ante la presencia de dificultades de los alumnos, con el fin de favorecer el logro de nuevos aprendizajes escolares a partir de las competencias individuales y atender estas necesidades en el contexto de la educación regular.

Esto tiene la gran misión de dotar a las instituciones educativas y en especial a los profesores de las condiciones, herramientas pedagógicas, materiales y ayudas necesarias para favorecer el logro de aprendizajes de los alumnos, su inclusión, y participación en el sistema escolar y en la sociedad.

Esta nueva perspectiva educativa, que prevalece en las nuevas políticas, ha sido parte de un proceso que deja atrás la educación segregada. Lo que da paso a una educación para todos los alumnos que tiene como propósito el respeto y consideración en el quehacer educativo a la diversidad y no a la homogenización.

Dando pie a una educación de las oportunidades, ofreciendo recursos y apoyo especializado para satisfacer las necesidades educativas específicas presentes en las aulas.

La tarea de la inclusión escolar, sin embargo, es una responsabilidad social donde la escuela desempeña un rol preponderante; por esto no valen los esfuerzos aislados del profesor o de los padres, sino que la inclusión se posibilitará, en la medida que el proyecto educativo de la Escuela Normal contemple como tarea prioritaria la inclusión, la no segregación.

Metodología

El estudio del cual procede el artículo, es de tipo mixto, exploratorio descriptivo.

Población

Se determinan las unidades de análisis a partir de los rasgos deseables del perfil de ingreso y egreso de alumnos normalista que, a través de su formación, necesariamente, tienen conocimientos sobre atención a la diversidad en el aula y, por ende, precursores de la inclusión educativa. Es decir, la población objeto de estudio, que el caso son ALUMNOS que cursarán el, 3° y 5° semestre de la Licenciatura en Educación Especial y el 2do. de Inclusión Educativa de la Benemérita Escuela Normal "Manuel Ávila Camacho" en el Estado de Zacatecas. Definiendo así el "universo homogéneo" como el conjunto total de elementos que constituyen el área de interés, siendo el tamaño de la muestra 77 alumnos. La técnica de muestreo es no probabilístico intencional.

Método

Rutas en la investigación

El presente estudio está determinado por dos rutas. La primera tiene que ver con la obtención de la información (delimitada en tres fases), mediante la puesta en marcha del proceso de instrumentación de la recogida de datos y análisis de los mismos y la segunda, aquella en la que se socializan los resultados y al mismo tiempo y la participación de expertos en el tema, y se elaboran propuestas de mejora e intervención de las prácticas educativas respectivamente. Además, la observación no participativa complementará la información dada en la encuesta a los grupos focales.

Encuesta

De acuerdo con García Ferrando (1993), una encuesta es una investigación realizada sobre una muestra de sujetos representativa de un colectivo más amplio, que se lleva a cabo en el contexto de la vida cotidiana, utilizando procedimientos estandarizados de interrogación con el fin de obtener mediciones cuantitativas de una gran variedad de características objetivas y subjetivas de la población.

Entrevistas estructuradas

En este caso es necesaria la presencia del encuestador. El conjunto de preguntas está previamente determinado (Índice de inclusión) y el cuestionario es mixto, ya que utiliza tanto, preguntas abiertas como cerradas.

El cuestionario que se aplica está sustentado en las dimensiones de estudio de la Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva que la UNESCO elabora para ayudar a detectar barreras de aprendizaje en la búsqueda de políticas inclusivas en centros educativos en el mundo. El Índice de Inclusión es un conjunto de materiales diseñados para apoyar a las escuelas en el proceso de avanzar hacia una educación inclusiva. El objetivo es construir comunidades escolares colaborativas que promuevan en todo el alumnado altos niveles de logro.

El proceso de utilización del Índice es, en sí mismo, una ayuda decisiva para contribuir a la consecución de ese objetivo. Este material anima a los docentes y otros profesionales de la escuela a compartir y construir nuevas iniciativas, sobre la base de sus conocimientos previos, y les ayuda a valorar con detalle las posibilidades reales que existen en sus escuelas para aumentar el aprendizaje y la participación de todos sus alumnos y alumnas.

Por lo tanto, el Índice constituye un proceso de auto-evaluación de las escuelas en relación con tres dimensiones: la cultura, las políticas y las prácticas de una educación inclusiva. Este proceso implica una progresión a través de una serie de fases de desarrollo de las escuelas. Para el caso del se ocupa, se establecen a continuación las dimensiones que se abordaron en el estudio.

Dimensiones de la Encuesta

- » DIMENSIÓN A. Crear culturas inclusivas. Implica desarrollar valores inclusivos, compartidos por todo el personal de la escuela, los estudiantes, los miembros del consejo escolar y las familias. Tiene relación con la creación de una comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora y estimulante, en la que cada uno es valorado, para que todo el alumnado tenga mayores niveles de logro.
- » DIMENSIÓN B. Elaborar políticas inclusivas. Implica asegurar que la inclusión sea el centro del desarrollo de la escuela, permeando todas las políticas, para que mejore el aprendizaje y la participación de todo el alumnado.
- » DIMENSIÓN C. Desarrollar prácticas inclusivas. Implica asegurar que las actividades áulicas y extraescolares promuevan la participación de todo el alumnado y tengan en cuenta el conocimiento y la experiencia adquiridos por los estudiantes fuera del establecimiento. Estas prácticas educativas deberán reflejar la cultura y las políticas inclusivas de la escuela. La enseñanza y los apoyos se integran para «orquestrar» el aprendizaje y la participación y superar las barreras que los impiden.

Resultados

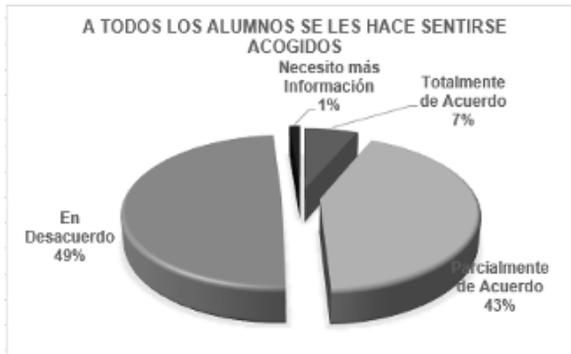
De acuerdo a la instrumentación de la encuesta, se concentra la información en un cuadro que establece los resultados por cada una de las dimensiones, siendo estas: Dimensión A, obteniendo los siguientes resultados.

Dimensiones A

DIMENSIÓN		TOTALMENTE DE ACUERDO	PARCIALMENTE DE ACUERDO	EN DESACUERDO	NECESITO MÁS INFORMACIÓN
		CREANDO CULTURAS INCLUSIVAS			
1	A todos los alumnos se les hace sentirse acogidos	5	33	38	1
2	Los alumnos se ayudan unos a otros	2	45	30	0
3	Se da una estrecha colaboración entre el profesorado	19	53	5	0
4	El profesorado y los estudiantes se tratan mutuamente con respeto	41	34	0	2
5	Hay una relación adecuada entre el profesorado y los padres / tutores	13	29	25	10
6	El personal docente y el equipo directivo trabajan conjuntamente	11	48	5	13
7	Se motiva a todo el alumnado a que esté orgulloso de sus propios logros	27	30	17	8
8	Todos los estudiantes tienen altas expectativas	15	32	25	5
9	El personal docente, el equipo directivo, los estudiantes y los padres / tutores comparten una filosofía inclusiva	2	25	28	22
10	Los estudiantes son valorados según sus circunstancias	10	22	38	7
11	El personal docente y los estudiantes se tratan como seres humanos y, al mismo tiempo, como responsables de jugar su papel	28	45	3	1
12	Se considera la diversidad como un recurso rico para apoyar el aprendizaje, en vez de un problema u obstáculo a evitar	10	28	32	7

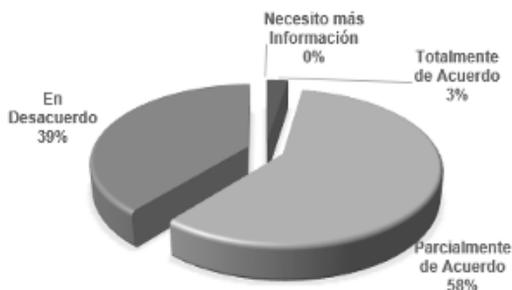
13	El equipo directivo intenta eliminar barreras para el aprendizaje y la participación en todos los ámbitos escolares	8	30	36	3
14	La BENMAC se esfuerza por minimizar todo tipo de discriminación	10	22	41	4

De acuerdo a los resultados obtenidos en el aspecto de culturas inclusivas, es importante mencionar que más de la mitad de los alumnos encuestados consideran que los alumnos no se sienten acogidos. Un número importante de estos (33 alumnos) manifiestan que lo sienten parcialmente y solo una minoría (5 alumnos) creen que si lo están.



Aun y cuando en su mayoría los estudiantes encuestados consideran que parcialmente los estudiantes se ayudan unos a otros; un número importante de estos (33 alumnos) no identifican esa solidaridad entre alumnos y solo el 3% de estos creen que si existe esa ayuda entre alumnos.

LOS ALUMNOS SE AYUDAN UNOS A OTROS



Para los alumnos encuestados, es claro que los profesores tienen lazos de colaboración entre sí. Sin embargo, identifican que existen algunos ejemplos de que es necesario mayor colaboración; así lo demuestran el 69% y 25%, respectivamente.

SE DA UNA ESTRECHA COLABORACIÓN ENTRE EL PROFESORADO



Desde la óptica de los estudiantes encuestados, existe un trato de respeto entre los profesores y los alumnos. Así lo determina el 53% de los encuestados. Aun y cuando existe un 44% que considera que existe parcialmente un buen trato entre profesores y alumnos, este dato, inclina la balanza en positivo, ya que no existe ningún alumno encuestado que considere lo contrario.

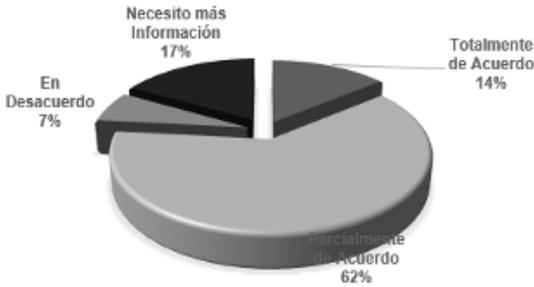


Aún y cuando un número importante de estudiantes (29 estudiantes) consideran que existe parcialmente una adecuada relación entre profesores y padres y/o tutores, es de analizarse que cerca de la mitad de los encuestados consideran inadecuada esa relación o no cuentan con la información adecuada para poder determinar un juicio al respecto. Así lo determinan el 32% y 13 %, respectivamente.



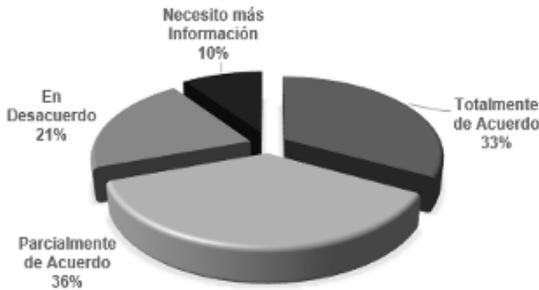
Para los estudiantes, existe un trabajo parcial entre el personal docente y el directivo. Así lo determina el 62% de los estudiantes. Sin dejar de mencionar que el 17% de los encuestados requiere de mayor información para establecer una opinión y el 7% (5 alumnos) no identifican trabajo entre ambos perfiles.

**EL PERSONAL DOCENTE Y EL EQUIPO
DIRECTIVO TRABAJAN CONJUNTAMENTE**



De acuerdo a los resultados obtenidos, los alumnos identifican que existen rasgos que determinan que se sienten orgullosos de sus logros, así lo determina más de la mitad de los orgullosos encuestados. Sin embargo, existe un número importante de ellos 21% que no está de acuerdo con la aseveración. Además de otro tanto, 10%, que no cuenta con la información suficiente para determinar un juicio.

**SE MOTIVA A TODO EL ALUMNADO A QUE ESTÉ
ORGULLOSO DE SUS PROPIOS LOGROS**



Aun y cuando más de la mitad de los encuestados considera que todos los estudiantes tienen altas expectativas de vida profesional, un número importante de ellos, 32%, no lo considera así. Asimismo, un 7 % no cuenta con la información necesaria para tener claridad al respecto.



Los alumnos encuestados consideran que el personal docente y los estudiantes tienen un trato acorde a las circunstancias que le corresponde jugar a cada uno de ellos. Así lo determina el 59% que lo considera de manera parcial y el 36% que está completamente de acuerdo en la aseveración.



De acuerdo a los resultados obtenidos en este ítem, es posible determinar con más de la mitad de los encuestados, que existe la convicción de que la atención a la diversidad es un factor rico para apoyar al aprendizaje; sin embargo, el 36% de estos, considera algún factor de la diversidad que lo es solamente de manera parcial, y 13% no la considera positiva.



Un 47% de los alumnos encuestados consideran que el equipo directivo intenta eliminar barreras para el aprendizaje. Sin embargo, de acuerdo a los mismos resultados, se puede apreciar que existen deficiencias en este aspecto, ya que un 39 % solo lo identifica parcialmente y un 10% no observa ninguna intención de hacerlo.



Los alumnos encuestados no identifican esfuerzos en la BENMAC por minimizar todo tipo de discriminación. Así lo demuestra el 53% de estos. Además, que algunos 29% solo ven pocos esfuerzos, ya que lo determinan parcialmente.

Conclusiones



Dimensión A. Crear culturas inclusivas

De acuerdo a la exploración del aspecto de la Dimensión A. Crear culturas inclusivas en los alumnos de la Licenciatura en Inclusión Educativa y Educación especial de la Benemérita Escuela Normal “Manuel Ávila Camacho”, se puede mencionar en este momento de la investigación que:

- a) Los alumnos de las licenciaturas en mención, en su mayoría, no se sienten acogidos y solo algunos de ellos lo sienten, pero solo de manera parcial.
- b) Aun y cuando en su mayoría de los estudiantes encuestados consideran que parcialmente los estudiantes se ayudan unos a otros, un número importante de estos no identifican esa solidaridad.
- c) Para los alumnos encuestados es claro que los profesores tienen lazos de colaboración entre sí. Sin embargo, identifican que existen algunos ejemplos de que es necesario mayor colaboración. Además, consideran que existe un trato de respeto entre los profesores y los alumnos

- d) Aun y cuando un número importante de estudiantes consideran que existe parcialmente una adecuada relación entre profesores y padres y/o tutores, es de considerarse que cerca de la mitad de los encuestados consideran inadecuada esa relación o no cuentan con la información adecuada para poder determinar un juicio al respecto.
- e) Asimismo, para los estudiantes existe un trabajo parcial entre el personal docente y el directivo. No obstante que no cuentan con la información necesaria para realizar una aseveración más puntual en este sentido.
- f) De acuerdo a los resultados obtenidos, los alumnos identifican que existen rasgos que determinan que se sienten orgullosos de sus logros. A pesar de que existe un número importante de ellos 21% que no está de acuerdo con la aseveración.
- g) Si bien, más de la mitad de los encuestados considera que todos los estudiantes tienen altas expectativas de vida profesional, un número importante de ellos 32% no lo considera así.
- h) De acuerdo a la información obtenida con la encuesta a los estudiantes, es claro que en este momento no se puede determinar que exista una visión compartida entre los actores que conforman la licenciatura en educación especial e inclusión educativa, en lo referente a una filosofía inclusiva. Debido a que más de la mitad de los encuestados no identifican con claridad la aseveración.
- i) Un dato importante de mencionar es aquel en el que los estudiantes consideran que no son valorados de acuerdo a sus características y

circunstancias. Así lo determina el 49% de los encuestados; además de que el 29 % juzga que son valorados parcialmente.

- j) Los alumnos encuestados consideran que el personal docente y los estudiantes tienen un trato acorde a las circunstancias que le corresponde. Igualmente, existe la convicción de que la atención a la diversidad es un factor rico para apoyar al aprendizaje. Sin embargo, el 36% de estos considera que lo es solamente de manera parcial.
- k) Un 47% de los alumnos encuestados consideran que el equipo directivo, intenta eliminar barreras para el aprendizaje. No obstante, de acuerdo a los mismos resultados, se puede apreciar que existen deficiencias en este aspecto, ya que un 39 % solo lo identifica parcialmente y un 10% no observa ninguna intención de hacerlo.
- l) Los alumnos encuestados no identifican esfuerzos en la BENMAC por minimizar todo tipo de discriminación, así lo demuestra el 53% de estos. Asimismo, algunos, 29%, solo ven pocos esfuerzos, ya que lo determinan parcialmente.

Cierre

Con base en lo anterior, se puede afirmar que para que se manifieste una inclusión educativa en las Licenciaturas de Inclusión Educativa y Educación Especial de la Benemérita Escuela Normal “Manuel Ávila Camacho” es necesario desarrollar sistemas y escenarios que respondan a la diversidad y en donde se valoren a todas las personas. Igualmente se reconoce que se puede manifestar la inclusión de manera diferente y, por lo tanto, la cultura será particular y se deberán

incorporar los valores inclusivos que se vayan determinando por parte de la comunidad educativa en ambas Licenciaturas.

Queda claro que la cultura escolar inclusiva se va resignificando y se transmite todos los días en la cotidianidad, entre todos los miembros de la comunidad escolar y que a través de ella se puede ir dando un cambio en el conjunto de creencias y valores, lo que determina una mayor participación del equipo directivo, docente, padres de familia y alumnos en general.

La cultura inclusiva debe ser el “eje neurálgico” para atender las diferencias individuales de aprendizaje de todos los alumnos. Para ello, se considera indispensable que se lleve a cabo un cambio en las actitudes y relaciones entre todos los miembros involucrados: directivos, profesores, alumnos, padres y comunidad normalista, que lleven a fortalecer los vínculos de comunicación y colaboración entre ellos formando redes de apoyo que poco a poco lleven hacia una verdadera inclusión.

Es porque el camino hacia la inclusión educativa implica un proceso en el cual se debe recorrer de acuerdo a las posibilidades. Se reconoce que un cambio no puede ser rápido y radical, se requiere del esfuerzo de todos y se trabaje en un modelo específico que al interior de las licenciaturas se construya y se finquen las bases para lograr los fines que se propongan.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguado, T. (2009). Pedagogía intercultural. En A. García y A. Escarbajal de Haro (Coords.). Pluralismo sociocultural, educación e interculturalidad. Badajoz. Abecedario. Pp. 167-182.
- Ainscow, M., Hopkins, D., Southworth, G. & West, M. (2001). Hacia escuelas eficaces para todos. Manual para la formación de equipos docentes. Madrid. Narcea.
- Álvarez, P. y Aunió, J.A. (2011). El gasto público en educación cae por primera vez en 30 años. En www.elpais.com/articulos/sociedad/fasto/publico/educacion. Recuperado el 14 de septiembre, 2018.
- Araque Sierra, Heidy Tatiana y Towell, David. (2011). Fomentar la educación inclusiva para forjar una sociedad inclusiva. En Reflexiones de un viaje a Latinoamérica. Londres. Centre for Inclusive Futures.
- Arteaga Martínez, Blanca y García García, Mercedes. (2008). La formación de competencias docentes para incorporar estrategias adaptativas en el aula. En Revista Complutense de Educación. Madrid. Universidad Complutense de Madrid. Pp. 252-274.
- Comunidad Autónoma del País Vasco. (2012). Plan estratégico de atención a la diversidad en el marco de una escuela inclusiva. País Vasco. Departamento de Educación.
- Gil, Francisco Javier. y Bachs, Jaumet (2007). Una experiencia exitosa por una educación superior más inclusiva. Chile. Propedéutico USACH-UNESCO.

- Gimeneo Sacristán, José. (2001) *Educar y convivir en la Cultura*. España. Editorial Morata.
- González Ramírez, Teresa (2010). *Evaluación inclusiva y calidad educativa: concreciones conceptuales y metodológicas*. En *Revista Educação, Artes e Inclusão*. Brasil. Grupo De Investigação Educação Arte E Inclusão UDESC.
- León Guerrero, María José (1999). *La formación del profesorado para una escuela para todos. Un análisis de los planes de estudio del maestro especialista en educación primaria y en educación especial de las universidades españolas*. En *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*. España. Universidad de Granada.
- Meza García, Clara Lourdes (2010). *Cultura escolar inclusiva en educación infantil: percepciones de profesionales y padres*. Tesis Doctoral Facultad de Psicología Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológicos.
- Mora Villafuerte, Verónica (2015) *la formación del docente reflexivo en la atención a las individualidades de los alumnos en la escuela secundaria*. En <http://educomunidad.blogspot.mx/2006/02/la-formacion-del-docente-reflexivo-en.html> Recuperado el 14 de julio de 2015.
- Sandoval, Marta, Echeíta, Gerardo. (2014). *Valores y principios éticos en acción. Aterrizando en la práctica de la educación inclusiva. El index for inclusión. Educación inclusiva*. Grupo Artículo 24. Organización por la Educación Inclusiva.

- UNESCO. (2005). *Guidelines for Inclusion. Ensuring Access to Education for All* [Orientaciones para la inclusión. Asegurar el acceso a la Educación para Todos]. París. UNESCO.
- Valverde López, Adrián (2010). La formación docente para una educación intercultural en la escuela secundaria. En Cuicuilco. México. Escuela Normal Superior de México.

V. ESTUDIO DE PERTINENCIA PARA LA
IMPLEMENTACIÓN DE UN PROGRAMA
FISIOTERAPIA Y READAPTACIÓN
FÍSICO-DEPORTIVA

Marco Antonio Enríquez Martínez
Daniel Carranza Bautista
Ernesto Ceballos Gurrola
Marie Carmen García
Luis Humberto Jasso García
Nancy Ana Gabriela González Caldera
Arely Vergara Castañeda
Ana María Frausto De la Torre
Carlos Jesús Menchaca Valdez
Christopher González Sandoval
Pedro Enrique Jimenez Alarcón

*CA#2 La formación de educadores físicos.
Benemérita Escuela Normal Manuel Ávila Camacho*

Introducción

La presentación de esta propuesta metodológica se centra en dos primeras fases y se realiza con la intención de contribuir a generar la fundamentación para la creación de un plan de estudios, con la firme intención de obtener información relevante que proporcione los elementos necesarios para garantizar la pertinencia social de la oferta académica de un programa educativo.

En una primera parte, el estudio se realiza en el entorno central de la región donde está situada la dependencia. Por lo que se considera un marco referencial para la obtención de información que permita identificar las necesidades de ofertar un programa educativo con las características de cubrir de manera oportuna la demanda social en el ámbito de la rehabilitación, la terapia y readaptación física.

Por otra parte, se sustenta en un análisis de la oferta educativa, desde una perspectiva que esquematiza las propuestas que de 17 universidades a través de sus planes de estudio en ámbito local, regional, nacional e internacional con el propósito de sustentar los contenidos, tendencias, necesidades de integración de los planes de estudio que favorezcan la creación de la nueva propuesta de carácter técnico profesionalizante. En esta fase se aplican dos técnicas de estudio. La primera se enfoca en un análisis comparativo de los programas educativos y la segunda, en un análisis conceptual de incidencia de los planes de estudio. Todo lo anterior, con el objetivo de consolidar la propuesta en cuanto a su factibilidad y la de obtener información relevante que contribuya al diseño curricular en su estructuración y creación del nuevo programa educativo de carácter técnico.

La rehabilitación, terapia y readaptación

La rehabilitación en México se remonta a la creación de la Escuela Nacional para Ciegos y Deficientes Visuales a finales del siglo XIX. Posteriormente, en el siglo XX, hay avances significativos en la atención a las personas con discapacidad, en la que participan todas

las instituciones de salud del país, incluidos hospitales como el General de México, el Juárez de la Ciudad de México, el Infantil de México, el Hospital Colonia, el Hospital Central Militar, etc. (Guzmán, 2016)

La Norma Oficial Mexicana NOM-015-SSA3-2012 define rehabilitación como el conjunto de medidas encaminadas a mejorar la capacidad de una persona para realizar por sí misma, actividades necesarias para su desempeño físico, mental, social, ocupacional y económico, por medio de Órtesis, prótesis, ayudas funcionales, cirugía reconstructiva o cualquier otro procedimiento que le permita integrarse a la sociedad.

La Organización Mundial de la Salud (1969) define la rehabilitación como un proceso de duración limitada y con un objetivo definido encaminado a permitir que una persona con deficiencia alcance un nivel físico, mental y/o social funcional óptimo.

Son varios los términos relacionados con la rehabilitación. Ante los cuales, Gallego (2007) analiza el concepto llamado fisioterapia, el cual es descrito como todas aquellas técnicas de valoración y medición que hacen posible objetivar los datos que permiten el diagnóstico de lesión y tomar medidas terapéuticas más adecuadas.

Por otra parte, en los últimos años el término de readaptación física ha sido utilizado como parte del proceso de la rehabilitación de una lesión con un enfoque hacia la actividad físico-deportiva ver figura (1). En la cual se muestra el momento de la lesión diagnosticada por un médico y establece un proceso

de recuperación que integra un equipo multidisciplinar, considerando que “la lesión deportiva es uno de los obstáculos más importantes para el exitoso rendimiento de un deportista, ya que es una fuente de tensión, dolor y dudas para el deportista.” (Mendelsohn, 1999) En este proceso la readaptación se encarga de integrar los apoyos necesarios para realizar un trabajo de recuperación a través de programas específicos de entrenamiento especializado que contribuyen a la pronta recuperación de un deportista.

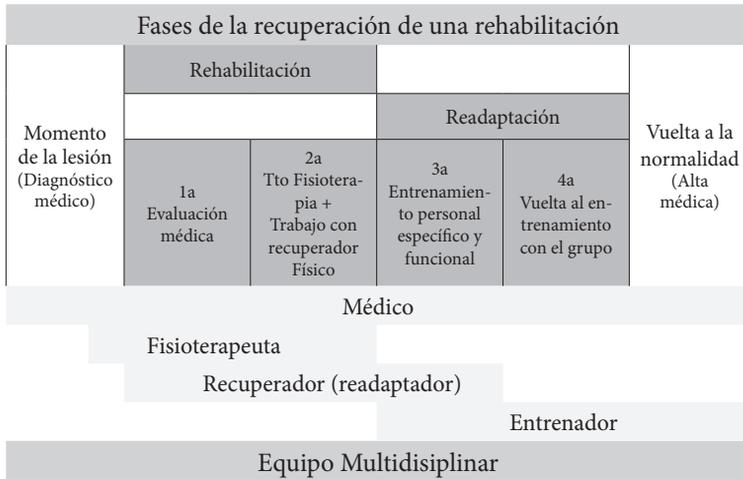


Figura 1. Fases de la recuperación de una rehabilitación.

Fuente: Tabla de las fases de recuperación del deportista lesionado (Lalín 2009) donde se aprecia el proceso de la rehabilitación y readaptación física ante la intervención de un equipo multidisciplinar.

Según Krasnov (s/f), la rehabilitación de una lesión atlética es el proceso de retorno del deportista a un nivel elevado de acondicionamiento con el objetivo de reintegrarse a la competición al mismo nivel de rendi-

miento que tiene previa a la lesión. La relevancia del readaptador físico figura entre las prioridades de la atención a los deportistas lesionados. Romero (2004) establece que un readaptador físico debe tener conocimientos en patologías del deporte, biomecánica lesional, fisiología del ejercicio y cualidades necesarias del deporte, teoría del entrenamiento y características del deporte de origen del deportista al que se le atiende la lesión.

Una característica central es la utilización del ejercicio terapéutico como una herramienta dentro del proceso de recuperación y de prevención físico-deportiva, para lo que se le considera como “la realización sistemática y planeada de movimientos corporales, postura o actividad física con el fin de buscar que el individuo mejore o prevenga lesiones, restaure o incremente la función física, evite o reduzca factores de riesgo que afecten su salud u optimice su estado general, su condicionamiento o sensación de bienestar.” (Arbelaez, Gutierrez, Rincón & Fajardo, 2017)

Justificación

Actualmente, en México no existe una carrera técnica que integre el concepto de terapia y readaptación física deportiva en conjunto. Es decir, como un proceso para atender el campo laboral de la educación física, el deporte de alto rendimiento o deporte profesional y que a su vez logre contribuir al bienestar de la salud física de las personas con enfermedades que requieren ser tratadas a través del diagnóstico y la preinscripción de ejercicio. Existen licenciaturas en fisioterapia y rehabilitación física, maestrías y es-

pecialidades que abordan de forma muy general la rehabilitación y terapia física, sin embargo, se carece de una especialidad técnica en este campo del conocimiento.

La presencia de un programa orientado a la educación física, la actividad física y el deporte en la integración de ciencias del ejercicio presupone el apoyo en el trabajo de prevención, rehabilitación, preinscripción del ejercicio y promoción de la salud con un enfoque a la readaptación física, que prepare técnicos profesionalizantes con una formación para proporcionar una mejor calidad de vida de las personas y del rendimiento deportivo de los atletas o deportistas que lo requieran y de poblaciones específicas donde aplique la actividad física como medio terapéutico.

Objetivo general

Valorar la pertinencia y oportunidad de la creación de un programa educativo de rehabilitación a través de la fisioterapia y readaptación físico-deportiva a través de un estudio metodológico exploratorio del contexto social de la demanda y de análisis de diferentes programas de estudios, a fines de diseñar una malla curricular de nueva creación.

Objetivos específicos

- » Realizar un estudio de pertinencia sobre la implementación de un programa curricular de nueva creación.

- » Analizar planes de estudio que permita identificar las principales tendencias de la oferta educativa.
- » Diseñar una propuesta estructural de un plan de estudios en rehabilitación y readaptación física.
- » Consultar a especialistas que proporcionen una retroalimentación de la propuesta a fin de hacer los ajustes necesarios.

Metodología

La naturaleza de la investigación en su recolección de los datos contribuye a la toma de decisiones, dentro de sus características se considera aplicada por la manera en que aborda los problemas inmediatos del entorno real, donde los resultados obtenidos son de aplicación práctica directa. (Tomas & Nelson 2007)

El tipo de investigación, según su alcance, es descriptivo, al buscar ciertas propiedades de un grupo de individuos a través de la aplicación de una encuesta en un área geográfica amplia con la intención de sondear una opinión de un grupo determinado de personas y de carácter exploratorio al examinar la percepción de una población determinada. (Hernández, Zapata & Mendoza, 2013)

El trabajo que se pretende realizar tiene como objeto de estudio la pertinencia a través de la oportunidad de la creación de una Técnica en Rehabilitación y Readaptación Física y la tendencia de la oferta educativa de diferentes planes de estudio de universidades del

contexto local, regional nacional e internacional a través de una metodología mixta que integra datos cualitativos y cuantitativos.

Población

En el caso de estudio de pertinencia con un enfoque a la oportunidad de la creación de un bachiller técnico se aplica una encuesta con siete ítems a estudiantes de tercer grado de secundaria que buscan una oportunidad para ingresar al siguiente nivel educativo de bachiller. Con relación al análisis comparativo se consideraron diferentes programas educativos de universidades del entorno local, regional, nacional e internacional a fines al tema de estudio de la rehabilitación y readaptación física.

Muestra y tipo de muestreo

En el estudio de pertinencia se encuestaron un total de 1218 estudiantes de tercer grado de secundaria del periodo escolar de la Secretaria de Educación Pública agosto 2017 a julio 2018. El tipo de muestra es no probabilística, ya que se intenta captar la mayor cantidad posible de los estudiantes y no se sigue un proceso sistemático para obtención. En la investigación de los programas de estudio, se consideran los de diecisiete universidades y el muestreo es a conveniencia debido a que la muestra debe reunir ciertas características en relación con la temática que se está abordando.

Criterios de inclusión

En el estudio de pertinencia se consideraron los siguientes criterios de inclusión:

- » Estudiantes de tercer grado de secundaria.
- » Con intenciones de ingresar al siguiente nivel educativo.
- » Aquellos estudiantes que quisieran contestar la encuesta.

En el análisis de programas de estudio:

- » Los planes de estudio que fueran a fines con la temática de rehabilitación y readaptación física a nivel local, regional e internacional.

Criterios de exclusión

En el estudio de pertinencia se consideraron los siguientes criterios de exclusión:

- » Estudiantes que no fueran de tercer grado de secundaria al momento de la aplicación de la encuesta.
- » Que no buscaran participar en el examen de asignación de espacios al siguiente nivel educativo.
- » Aquellos estudiantes que no quisieran contestar la encuesta de opinión.

En el análisis de programas de estudio:

- » Todos aquellos planes de estudio que no tuvieran afinidad con la temática de rehabilitación y readaptación física.

Análisis de los datos

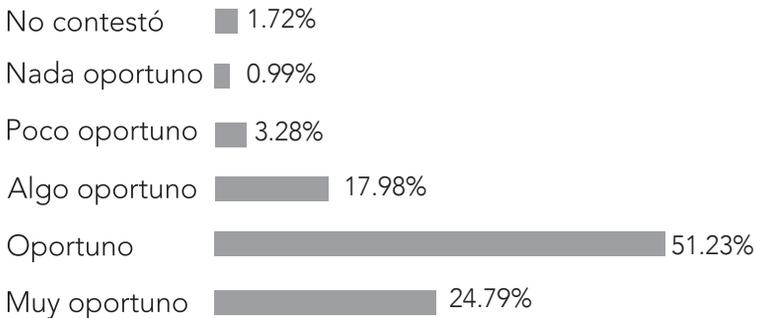
Para el procesamiento de los datos se utiliza el software SPSS, Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales (Statistical Package for the Social Sciences) versión 21 y el software Atlas ti para el análisis cualitativo de los programas de estudio versión 8.2.4.

Resultados

Estudio de pertinencia

Al preguntar sobre lo oportuno sería crear un bachiller técnico en rehabilitación y readaptación física se destaca que un 51.23% (n = 624) considera oportuno, con una forma positiva la creación del programa de estudios, un 24.79% (n = 302) que muy oportuno. Ambas posturas suman un total de 926 sujetos que ven oportuno la creación de un bachiller-técnico en rehabilitación y readaptación física.

Figura 2. Grado de oportunidad en la que se considera la creación de una especialidad técnica en rehabilitación y readaptación física.

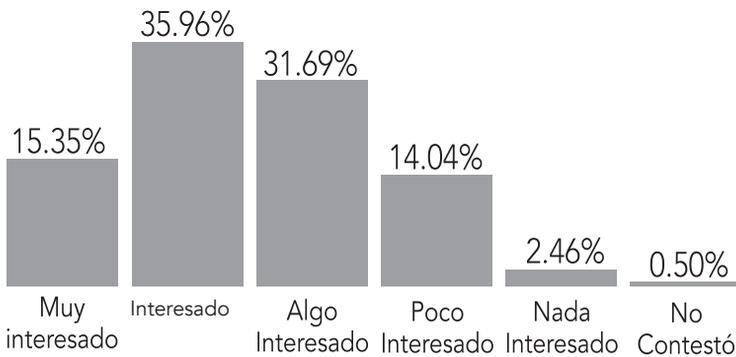


Fuente: Elaboración propia.

La inquietud por el conocimiento de un plan de estudios en dicha área es: 35.96% se interesa; mientras que un 15.35% está muy interesado. Lo que representa que un aproximado de 625 sujetos manifiestan interés y gusto por dicha área. En cuanto a la percepción sobre el campo laboral para un técnico egresado en rehabilitación y readaptación física sobresale que un 79.47% (ver figura 3) considera que existe campo para reincorporarse como profesional técnico en esta área.

Lo antes mencionado es un dato altamente significativo. Cabe destacar que en un análisis cruzado del 100% de los que consideran que hay campo laboral 81.3% tiene una idea clara de que es la rehabilitación y readaptación física, lo que proporciona una perspectiva positiva en cuanto a la percepción de los estudiantes de tercer grado de secundaria.

Figura 3. Interés por conocer un plan de estudios en Rehabilitación y Readaptación Física.

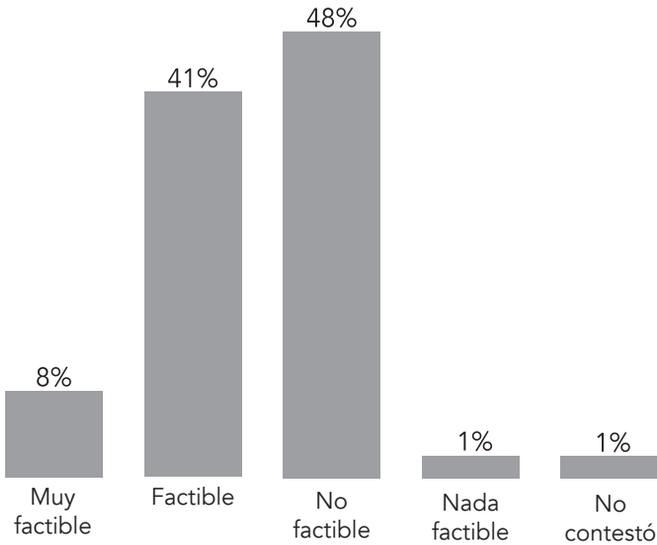


Fuente: Elaboración propia.

Sobre el cuestionamiento referente a si elegirían la técnica en rehabilitación y readaptación física si tu carrera técnica no estuviera disponible, solamente el 37.60% estaría dispuesto a inscribirse en esta área técnica y un 58.62% no lo haría. Esto indica que los estudiantes de tercer grado al momento de hacer su preinscripción ya tienen definido el área técnica que quieren estudiar en el siguiente nivel educativo.

En cuanto a la opinión de encontrar trabajo como técnico en rehabilitación y readaptación física, apenas un 41% de los estudiantes lo ve factible mientras que un 8% lo percibe muy factible.

Figura 4. Percepción sobre la factibilidad para encontrar trabajo como técnico en rehabilitación y readaptación física.



Fuente: Elaboración propia.

En relación con la aprobación de los padres, en cuanto a la elección de la técnica en rehabilitación y readaptación física desde la perspectiva de los estudiantes de tercer grado, se encuentra que: el 47% lo ve bien, mientras que un 19% lo vería muy bien. Este aspecto es favorable, ya que a la edad que tienen los aspirantes, la opinión de los padres en la selección del siguiente nivel educativo tiene una gran influencia respecto a las decisiones que se toman al elegir la carrera técnica.

RESULTADOS DEL ANÁLISIS COMPARATIVO DE LOS PLANES DE ESTUDIO

Dentro de la metodología utilizada, se realiza un análisis a través de una comparación referencial y un

listado de diferentes programas de estudio de México. Esto con la finalidad de obtener información en relación con las unidades de aprendizaje que tienen una mayor incidencia en la formación de los planes de estudio. Asimismo, considerar asignaturas similares y unificar criterios en la construcción de unidades de aprendizaje que pudieran ser afines con el programa que se pretende crear. De igual manera se considera la información para la creación de unidades de aprendizaje que contribuyeran a complementar el programa (ver tabla 1).

Tabla 1. Lista de universidades en México que cuentan con un plan de estudios en rehabilitación o terapia física.

No.	UNIVERSIDAD	CARRERA
1	Universidad Tecnológica de México (UNITEC)	Licenciatura en Fisioterapia
2	Universidad del Valle de México (UVM)	Licenciatura en Fisioterapia
3	Universidad Autónoma Popular de Puebla (UPAEP)	Licenciatura en Fisioterapia
4	Universidad Autónoma de Guadalajara (UAG)	Especialidad en rehabilitación
5	Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)	Licenciatura en Fisioterapia
6	Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH)	Licenciatura Terapia Física y Rehabilitación
7	Centro Mexicano de Ciencias y Humanidades (CMUCH)	Licenciatura en Fisioterapia y terapia física

8	Universidad de Montemorelos (UM)	Licenciatura Terapia Física y Rehabilitación
9	Instituto de Ciencias y Estudios Superiores de Tamaulipas (ICEST)	Licenciatura en Fisioterapia y Rehabilitación
10	Universidad de Estudios Avanzados (UNEA)	Licenciatura en Fisioterapia
11	Instituto Profesional en Terapias y Humanidades (IPEHT)	Licenciatura en Fisioterapia
12	Universidad Autónoma de Campeche (UAC)	Licenciatura en Fisioterapia
13	Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca (UABJO)	Licenciatura en Terapia Física
14	Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP)	Licenciatura en Fisioterapia
15	Universidad Autónoma del Carmen (UAC)	Licenciatura en Fisioterapia
16	Universidad Marista de Mérida (UMM)	Licenciatura en Fisioterapia y Rehabilitación
17	Universidad de Murcia (UM)	Grado en Fisioterapia

Fuente: Elaboración propia.

Análisis de programas de las universidades en rehabilitación y terapia física para la conformación de la malla curricular

Criterios de selección

- » Considerar las asignaturas que con mayor frecuencia se repiten en base a las necesidades del programa.

- » Identificar asignaturas que son similares o parecidas que pudieran conformar a una sola.
- » Considerar la estructura del programa.
- » Considerar las tendencias del ámbito profesionalizante.
- » Seleccionar asignaturas afines al nombre del programa.
- » Tomar en cuenta asignaturas de formación complementaria

Numero de programas analizados: 17

Total de asignaturas identificadas: 317. (Tabla 2).

Tabla 2. Asignaturas y sus frecuencias dentro de los planes de estudios.

ASIGNATURAS	F	ASIGNATURAS	F
Introducción a la Fisioterapia y Rehabilitación	17	Anatomía sistémica	5
Bioética y Profesionalismo	16	Imagenología aplicada a fisioterapia	5
Biomecánica	14	Biofísica	5
Metodología de la Investigación I	14	Prácticas profesionales	5
Bioquímica	13	Ergonomía Integral	4
Biología Celular y Genética	12	Paciente Terminal	4
Fisiología del Ejercicio	12	Fisioterapia en Reumatología	4
Estancia clínica	12	Fisioterapia en el Deporte	4
Taller Órtesis y Prótesis	11	Metodología de la Investigación	4
Farmacología en Fisioterapia	10	Histología	4

Fisioterapia en Ortopedia y Traumatología	10	Agentes físicos en fisioterapia	4
Kinesiología	10	Control y desempeño motor	4
Sistema Musculoesquelético	8	Ejercicio terapéutico	4
Evaluación y Diagnóstico Funcional	8	Fisioterapia Cardiovascular	4
Fisiología, sistémica Humana y general	7	Anatomofisiología	4
Nutrición en Fisioterapia	7	Agentes Físicos y Ejercicio Terapéutico	4
Fisioterapia en Geriátrica	7	Psicología de la Rehabilitación	4
Inglés técnico	7	Conceptos Básicos de Inmunología	4
Fisioterapia Neurológica	7	Fisioterapia Cardiorrespiratoria	4
Bioestadística	7	Crecimiento y desarrollo humano	4
Fisioterapia en Pediatría	6	Microbiología e Inmunología Básica	4
Fisioterapia Neurológica en Adultos y adulto mayor	6	Anatomía y Fisiología del Sistema Nervioso	4
Salud Pública y sistemas de atención	6	Educación Somática y Conciencia Corporal	4
Seminario de titulación	5		

Fuente: Elaboración propia.

Análisis de conceptos de los planes de estudios

El propósito de este análisis es identificar aquellos conceptos que tienen mayor incidencia dentro de la temática de la rehabilitación, la fisioterapia y readaptación físico-deportiva. Todo ello con el objetivo de integrar unidades de aprendizaje que incluyan temáticas relevantes en el contexto y ámbito de actuación en la creación de la malla curricular de la técnica (ver tabla 3).

Para este análisis se procesan los programas de estudio a través del software Atlas ti. Versión 8.2.4. que es un conjunto de herramientas para el análisis cualitativo de grandes cuerpos textuales, ofreciendo medios para hacer comparaciones entre disciplinas y extraer conclusiones basadas en las oraciones y temas de los datos.

A continuación, se presenta el análisis de conceptos con mayor frecuencia en los planes de estudios relacionados con la rehabilitación y readaptación física.

Tabla 3. Análisis de frecuencia de conceptos.

No	CONCEPTO	FRECUENCIA	%
1	Fisioterapia	151	13.52%
2	Clínica	70	6.27%
3	Física	62	5.55%
4	Terapia	57	5.10%
5	Fisiología	35	3.13%
6	Rehabilitación	32	2.86%
7	Anatomía	29	2.60%
8	Desarrollo	28	2.51%
9	Investigación	28	2.51%
10	Ejercicio	27	2.42%
11	Salud	25	2.24%
12	Sistema	25	2.24%
13	Introducción	22	1.97%
14	Kinesiología	22	1.97%
15	Ortopedia	20	1.79%
16	Social	20	1.79%

No	CONCEPTO	FRECUENCIA	%
17	Traumatología	20	1.79%
18	Obligatoria	19	1.70%
19	Profundiza- ción	19	1.70%
20	Adulto	18	1.61%
21	Neurológica	18	1.61%
22	Patología	18	1.61%
23	Metodología	17	1.52%
24	Neurología	17	1.52%
25	Psicología	17	1.52%
26	Discapacidad	16	1.43%
27	Educación	16	1.43%
28	Básica	15	1.34%
29	Servicio	15	1.34%
30	Técnicas	15	1.34%
31	Bioética	14	1.25%
32	Biomecánica	14	1.25%
33	Diagnóstico	14	1.25%
34	Prótesis	14	1.25%
35	Agentes	13	1.16%
36	Lengua	13	1.16%
37	Pediátrica	13	1.16%
38	Humana	12	1.07%
39	Padecimientos	12	1.07%
40	Biología	11	0.98%
41	Bioquímica	11	0.98%
42	Físicos	11	0.98%
43	Intervención	11	0.98%

No	CONCEPTO	FRECUENCIA	%
44	Seminario	11	0.98%
45	Clínicas	10	0.90%
46	Farmacología	10	0.90%
47	Funcional	10	0.90%
48	Prácticas	10	0.90%
49	Propedéutica	10	0.90%

Fuente: Elaboración propia

Nota: Muestra la incidencia de 49 conceptos relacionados con la rehabilitación y readaptación física provenientes de un análisis a través del software Atlas ti. 8.4.2. Donde se considera un procesamiento de los planes de estudio del número de frecuencias y el porcentaje de cada uno de los elementos considerados.

Dentro de análisis realizado, se encuentra que el concepto que mayor número de recurrencias tiene dentro de los programas de estudio, es el de fisioterapia, con 151 incidencias que representa el 13.32% y se encuentra estrechamente relacionado con la temática de la rehabilitación y la readaptación física. Otros conceptos a considerar dentro de esta temática que pueden contribuir a la construcción de unidades de aprendizaje del área técnica en rehabilitación y readaptación física son: el concepto física desde una conceptualización del cuerpo humano 62 incidencias, terapia con 57 incidencias, fisiología con 35 incidencias, rehabilitación con 32 frecuencias, anatomía con 29 frecuencias, desarrollo con 28 frecuencias, ejercicio con 27 frecuencias, salud con 25 frecuencias, introducción como la base inicial de un área de conocimiento

con 22 frecuencias, patología con 18 frecuencias, técnicas desde la perspectiva procedimental de aplicación con 15 frecuencias, biomecánica y diagnóstico con 14 frecuencias, bioquímica, físicos e intervención con 11 frecuencias y farmacología y el concepto funcional con 10 frecuencias.

Este análisis permite concluir sobre los conceptos que tienen mayor incidencia dentro de los planes de estudio revisados, y que para fines del diseño curricular establecen una estrecha relación con la temática de la creación de unidades de aprendizaje que estructuren la malla curricular de la técnica en fisioterapia y readaptación físico deportiva, por lo que un solo concepto o la integración de varios pueden fortalecer la creación de unidades de aprendizaje que cumplan con las necesidades propias del programa educativo.

Análisis de la propuesta a través de la consulta a especialistas en el área de la fisioterapia y readaptación físico-deportiva

Con la finalidad de presentar un plan de estudios con argumentos sólidos que logre integrar los elementos necesarios en el contexto del diseño curricular del núcleo que corresponde al perfil de egreso, la malla curricular, los campos profesionales y las competencias profesionales, se somete la propuesta generada de los resultados del estudio de pertinencia, del análisis de los programas de estudio a través del software de Atlas ti., y de las consultas bibliográficas en torno a la fisioterapia y readaptación físico deportiva, a la consulta de ocho especialistas quienes dan sus aportaciones y sugerencias para fortalecer el trabajo realizado y validar el diseño del plan de estudios de la nueva técnica en fisioterapia y readaptación físico deportiva generando las siguientes recomendaciones:

- 1) En un consenso mayoritario se acordó que el nombre del nuevo plan de estudios debe ser “Bachillerato Técnico en Fisioterapia y Readaptación Físico-Deportiva.”
- 2) Se determinó cambiar el nombre de áreas de intervención, por el nombre de campos profesionales y mantener el nombre de tres de los cinco campos profesionales propuestos según la agrupación de unidades de aprendizaje.
- 3) Se propusó reducir los campos profesionales que originalmente se conformaron por cinco cuyos nombres son: ciencias aplicadas al ejercicio, valoración y preinscripción del ejercicio, poblaciones específicas, rehabilitación y readaptación físicas, y fomentos de estilos saludables; a cuatro campos profesionales eliminando el campo de fomentos de estilos saludables.
- 4) Validaron tres de los cuatro campos profesionales que fueron resultado del estudio metodológico haciendo el ajuste en el campo profesional de rehabilitación y readaptación física, cambiándolo por el nombre de “fisioterapia y readaptación deportiva” quedando los campos profesionales de la siguiente manera: ciencias aplicadas al ejercicio, valoración y preinscripción del ejercicio, poblaciones específicas, fisioterapia y readaptación deportiva,
- 5) Se sugirió mantener las unidades de aprendizaje que conformaban el campo de fomento de estilos saludables, proponiendo que fueran integradas a los campos profesionales de valoración y preinscripción del ejercicio en el caso de la unidad de aprendizaje de “autocuidado de la salud física y Prevención de lesiones,” y al

campo profesional de poblaciones específicas la unidad de aprendizaje de “promoción de la salud.”

- 6) Ratificaron las cinco competencias profesionales como esenciales para su desarrollo el proceso de formación del estudiante dentro del bachillerato técnico de Fisioterapia y Readaptación Físico-Deportiva.
- 7) Solicitaron el ajuste del perfil de egreso en la semántica de algunos conceptos como: fisioterapia, capacidades físicas, enfermedades degenerativas, ejercicio terapéutico, y deporte.
- 8) 8) Sugirieron la eliminación de las unidades de aprendizaje de: farmacología, fisiopatología II y diagnóstico e interpretación de la valoración física.
- 9) Coincidieron en el cambio el nombre de las unidades de aprendizaje de: Niveles de valoración física por Diagnóstico y niveles de valoración física, introducción a la rehabilitación y readaptación física por introducción a la fisioterapia y readaptación deportiva, el nombre de técnicas de terapia física I por introducción a los medios físicos y el de técnicas de terapia física II por técnicas manuales.
- 10) Propusieron la integración de las unidades de aprendizaje de: Psicología terapéutica de la actividad física y deporte, urgencias en el deporte y ejercicio terapéutico y recuperación funcional.
- 11) Validaron la cantidad de créditos asignados a cada una de las unidades de aprendizaje.

Propuesta de la estructura de la técnica de fisioterapia y readaptación físico-deportiva

Para la construcción de esta propuesta es necesario considerar la perspectiva que se tiene de quiénes incursionan en esta área de la rehabilitación, fisioterapia y de la readaptación física. En este caso particular, se puede focalizar desde el punto de vista del fisioterapeuta. Pinzón (2014) que establece que la intervención del fisioterapeuta debe de abarcar conceptos básicos del ejercicio físico y terapéutico, por lo que la rehabilitación física es un proceso que involucra ciertas fases que requieren de conocimientos muy específicos en el ámbito de actuación de la readaptación física.

O'Donoghue (2011) menciona siete categorías necesarias para la preinscripción del ejercicio que se pueden considerar y que tienen una relación con la readaptación física y que un fisioterapeuta debe saber aplicar, estas son: Fundamentos de ejercicio y actividad física, ciencias del ejercicio, pruebas y medidas de actividad física y ejercicio, planeación y preinscripción del ejercicio, prescripción de ejercicio y actividad física para poblaciones específicas, prescripción de ejercicio y actividad física para población con características clínicas, promoción de práctica regular de la actividad física y el ejercicio.

Es, desde las consideraciones surgidas de los análisis realizados y las revisiones bibliográficas en relación con la rehabilitación y readaptación física, que se han propuesto los siguientes campos o áreas de estudio para la creación y composición de la técnica.

Son las divisiones por campo de estudio las que impactan directamente la formación profesionalizante, previendo de una preparación específica al integrar diferentes conocimientos en un plan de estudios que se apoyan directa o indirectamente entre sí. Con lo anterior se considera se estaría nutriendo el desarrollo de los procesos de aprendizaje en relación con los diferentes saberes en el marco de la especialidad técnica que se está ofertando. La Propuesta de las áreas curriculares para la creación de la técnica de rehabilitación y readaptación física son:

Tabla 4 Áreas del conocimiento que integran la propuesta de creación de la técnica en rehabilitación y readaptación física.

CAMPO PROFESIONAL 1	CAMPO PROFESIONAL 2
Ciencias básicas aplicadas al ejercicio	Valoración y preinscripción del ejercicio
CAMPO PROFESIONAL 3	CAMPO PROFESIONAL 4
Poblaciones específicas	Fisioterapia y readaptación deportiva

Fuente: Elaboración propia.

Campos profesionales del conocimiento sobre las que se sustentaría la integración de la unidad de aprendizaje

La siguiente propuesta integra a las diferentes áreas del conocimiento las unidades de aprendizaje que conformarían la malla curricular de la técnica en rehabilitación y readaptación física (ver tabla 4).

Los criterios que se toman en cuenta para la integración de las unidades de aprendizaje son: El número de frecuencias de las unidades de aprendizaje de los programas de estudio de las 17 universidades, la incidencia conceptual del análisis de conceptos en el software Atlas ti., las necesidades de los campos profesionales del conocimiento planteadas para el diseño de la malla curricular, la revisión bibliográfica de artículos y documentos referentes al tema de rehabilitación y readaptación física, la consulta a ocho especialistas en el ámbito de actuación de la Fisioterapia y readaptación físico deportiva y las necesidades que surja como parte de la aplicación de técnica de alineación conceptual para la alineación de las competencias, la malla curricular y el perfil de egreso (Tabla 4).

Tabla 5. Áreas del conocimiento que integran la propuesta de creación de la técnica en rehabilitación y readaptación física.

CAMPO PROFESIONAL 1	CAMPO PROFESIONAL 2
Ciencias básicas aplicadas al ejercicio	Valoración y preinscripción del ejercicio
Anatomía funcional	Diagnóstico y niveles de valoración física
Biomecánica	Recomendaciones de preinscripción del ejercicio
Fisiología del ejercicio	Entrenamiento funcional y programas de ejercicio
Bioquímica del ejercicio	Autocuidado de la salud física y prevención de lesiones
Psicología terapéutica de la actividad física y deporte	

CAMPO PROFESIONAL 3	CAMPO PROFESIONAL 4
Poblaciones específicas	Fisioterapia y readaptación deportiva
Crecimiento y desarrollo	Introducción a la fisioterapia y readaptación física
Enfermedades crónicas degenerativas en adultos sedentarios	Fisioterapia
Fisiopatología I	Introducción a los medios físicos
Promoción de la salud	Técnicas manuales
Urgencias en el deporte	Ejercicio terapéutico y recuperación funcional
	Readaptación Física

Fuente: Elaboración propia.

Competencias profesionales que integran el programa de estudios de la Técnica en Rehabilitación y Readaptación Física

Una competencia es un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores. Delors (1995) menciona que la competencia implica dominar el “saber”, el “saber hacer”, “saber convivir” y el “saber ser”. Sin embargo, esta conceptualización apenas es un enfoque que forma parte de la variedad de competencias que se trabajan en el medio académico. Amedirh (2003) hace referencia a las competencias profesionales desde la perspectiva de “Un modelo que se viene delineando como uno de los más adecuados para los nuevos tiempos, es el de la gestión por competencias. Se trata de una manera de adaptar lo cotidiano, de tal

forma que se pueda posibilitar la formación del capital intelectual de una empresa o institución.”

Desde el punto de vista educativo, las competencias se conciben como una compleja estructura de atributos y tareas que permiten que ocurran varias acciones intencionales simultáneamente. Estas tienen como base el contexto (cultura y lugar) en el cual se lleva a cabo la acción, pero incluye la posibilidad de transferir y aplicar habilidades y conocimientos a nuevas situaciones y ambientes con ética. (UNESCO, 1998) Por otra parte, las competencias profesionales al igual que el concepto de calidad tienen un excedente de definiciones. El término se utiliza como sinónimo de capacidad, aptitud, competitividad, destreza, talento, idoneidad y habilidad. (Simone, 2001)

El catálogo de competencias presentadas para la propuesta de la creación del bachillerato técnica en fisioterapia y readaptación físico-deportiva fueron diseñadas considerando la siguiente estructura:

Verbo + Objeto + Condición o ámbito de actuación + Finalidad

Además, se consideran los lineamientos del modelo educativo de la Dirección de Estudios del Nivel Medio Superior. Asimismo, se integran en su contenido las referencias sobresalientes de las unidades de aprendizaje que impactan directamente en ellas y las áreas de conocimiento a las que hacen alusión tratando de contextualizar el significado en su ámbito de actuación (ver tabla 5), en el cumplimiento para el desarrollo de los conocimientos, habilidades, actitudes, valores y capacidades que se requieren para ejercer en

el campo laboral del técnico en fisioterapia y readaptación físico deportiva.

La aplicación de esta técnica da como resultado cinco competencias profesionales que se ajustan a las necesidades del programa de estudio en su diseño curricular, aplicando la taxonomía de Marzano (2005), con respecto a sus dimensiones de aprendizaje, en relación con el área de conocimiento de: ciencias básicas aplicadas al ejercicio, valoración y preinscripción del ejercicio, poblaciones específicas, la rehabilitación y readaptación física y el fomento de estilos saludables.

Catálogo de competencias profesionales y sus áreas de intervención

Tabla 6. Competencias profesionales y la relación con sus campos profesionales del conocimiento.

CAMPOS PROFESIONALES QUE IMPACTAN	COMPETENCIA PROFESIONAL
Ciencias básicas aplicadas al ejercicio	Integra áreas relacionadas con las ciencias del ejercicio, en el ámbito de la rehabilitación y readaptación física, que permitan comprender los procesos funcionales, fisiológicos y bioquímicos de recuperación e incorporación eficiente de un paciente.
Valoración y preinscripción del ejercicio	Valora los niveles funcionales de las capacidades físicas y del movimiento, que permitan hacer recomendaciones en relación con el ejercicio físico, a fin de preinscribir e intervenir con programas de activación y entrenamientos funcionales en la búsqueda de mejorar las condiciones de calidad de vida de una persona o deportista.

Poblaciones específicas	Analiza las necesidades particulares de activación y trabajo físico de las poblaciones específicas, desarrollando una actitud de servicio y comprensión en los diferentes contextos y ámbitos de actuación de la rehabilitación y readaptación física.
Fisioterapia y readaptación deportiva	Aplica métodos, técnicas y procedimientos, en el contexto de la rehabilitación, readaptación y terapia física de forma colaborativa, que propicien una recuperación de los segmentos corporales tratados y la reincorporación funcional de un deportista o paciente en general.

Fuente: Elaboración propia.

Propuesta del perfil de egreso del técnico en fisioterapia y readaptación físico- deportiva

El perfil de egreso es considerado como la directriz principal que indica el cumplimiento con las metas y objetivos trazados por los programas de estudio, son el parámetro que establece de forma general, pero concreta los conocimientos, métodos, técnicas y comportamientos que debe asumir un estudiante una vez que haya concluido sus estudios, “los modelos de formación por competencias o por resultados de aprendizaje, de acuerdo con la elección de cada institución y/o programa, han intentado operacionalizarse en las distintas instituciones a través de la definición de perfiles de egreso.” (Möller, I. & Gómez, H. 2014)

La construcción de un perfil de egreso debe de integrar los elementos necesarios que clarifiquen y alineen el núcleo que compone la malla curricular, las competencias profesionales y el perfil de egreso deseado. Para esta propuesta se trabaja con una téc-

nica de alineación de contenidos y se utiliza la misma estructura para la creación de una competencia, asimismo se segmenta en los tres principales saberes el Conceptual (saber conocer), el procedimental (saber hacer) y el actitudinal el (saber ser), donde surgió la siguiente propuesta de perfil de egreso.

En la parte conceptual (saber conocer)

Integrar los conocimientos específicos de las ciencias aplicadas al ejercicio para que respondan a las necesidades de valoración y preinscripción para el trabajo físico en las poblaciones específicas y con perspectivas hacia el fomento de estilos de vida saludables. Así como en el ámbito del autocuidado, con un enfoque a la prevención, la fisioterapia y readaptación físico deportiva, con el firme propósito de abordar las problemáticas relacionadas con las lesiones, las enfermedades crónico degenerativas a través de programas de ejercicio, entrenamientos funcionales y terapia física, con una contribución hacia la comprensión los procesos funcionales de la recuperación e intervención por medio del ejercicio terapéutico en relación con las diferentes fases de desarrollo y estado del ser humano.

Sobre la parte procedimental (Saber hacer)

Utilizar programas, métodos, técnicas, procesos y procedimientos de intervención en el contexto de las poblaciones específicas a través del diagnóstico y la valoración, que conlleve a la preinscripción eficiente y eficaz del ejercicio en función de la fisioterapia y readaptación físico deportiva, con el firme objetivo de

lograr el fortalecimiento y progreso de las lesiones tratadas, del trabajo para el mejoramiento de capacidades físicas y la asistencia a las enfermedades degenerativas existentes, a fin de propiciar una recuperación de las capacidades físicas y los segmentos corporales tratados en las diferentes intervenciones que le competen al fisioterapeuta o readaptador físico.

Y en la parte actitudinal (saber ser)

Asumir una responsabilidad hacia la preinscripción del ejercicio, la integración y aplicación de los conocimientos de las diferentes áreas que implica la fisioterapia y readaptación física-deportiva, con una actitud colaborativa y de prestación del servicio en el contexto de la actividad física deportiva, de las urgencias en el deporte y de los pacientes que requieran la preinscripción de ejercicio terapéutico, a fin de fomentar estilos de vida saludable a través de la promoción y comprensión de sus necesidades específicas y la valoración del ejercicio para el establecimiento procesos y procedimientos que permitan una recuperación del paciente.

Técnica de alineación conceptual para el diseño del perfil de egreso, la integración conceptual de las competencias profesionales y la malla curricular

Para la construcción y ajuste conceptual en relación con los saberes de las unidades de aprendizaje, las competencias profesionales y el perfil de egreso, es necesario aplicar una técnica de alineación conceptual que consiste:

- 1) En primera instancia seleccionar y agrupar aquellas unidades de aprendizaje por campo o área de conocimiento que lo componen.
- 2) Construir la competencia profesional tomando como referencia el campo de conocimiento y las unidades de aprendizaje que lo integran y utilizar la estructura para el diseño de la competencia respetando la estructura y articulando la oración final para hacer los ajustes necesarios.
- 3) Integrar en el perfil de egreso aquellos conocimientos generales que son abordados tomando como referencia el saber que se está trabajando en el mismo las unidades de aprendizaje, el área de conocimiento y la competencia que la compone.
- 4) Por último, visualizar los contenidos de cada una de las partes (saber, perfil de egreso, competencia profesional, unidad de aprendizaje y área de conocimiento) y realizar los ajustes pertinentes que le den sentido y coherencia al núcleo del programa educativo que se está diseñando.

Tabla 8. Matriz para la alineación relación de atributos enlace y atributos diferenciadores de las unidades de aprendizaje.

CAMPO PROFESIONAL	COMPETENCIA PROFESIONAL	ATRIBUTO ENLACE	UNIDAD DE APRENDIZAJE	ATRIBUTOS DIFERENCIADOS
C.1 Ciencias básicas aplicadas al ejercicio	CP.1 Integra áreas relacionadas con las ciencias del ejercicio, en el ámbito de la rehabilitación y readaptación física, que permitan comprender los procesos funcionales, fisiológicos y bioquímicos de recuperación e incorporación eficiente de un paciente.	AE.1 Utiliza los conocimientos relacionados con ciencias del ejercicio, la fisioterapia y readaptación física, en cada una de las fases según sean las necesidades de aplicación, en el proceso de recuperación de un paciente o deportista.	Anatomía funcional	AD.1.1 Identifica los diferentes segmentos corporales que integran el sistema muscular, articular y esquelético, para su aplicación en la rehabilitación y recuperación física o deportiva.
			Biomecánica	AD.1.2 Usa el movimiento y las funciones del sistema locomotor, para contribuir al proceso de recuperación de un paciente en la reincorporación a la actividad física y vida cotidiana.
			Fisiología del ejercicio	AD.1.3 Relaciona las respuestas fisiológicas del organismo en la ejercitación, rehabilitación y readaptación física, a manera de asegurar el proceso de recuperación de un paciente.

CAMPO PROFESIONAL	COMPETENCIA PROFESIONAL	ATRIBUTO ENLACE	UNIDAD DE APRENDIZAJE	ATRIBUTOS DIFERENCIADOS
C.1 Ciencias básicas aplicadas al ejercicio	CP.1 Integra áreas relacionadas con las ciencias del ejercicio, en el ámbito de la rehabilitación y readaptación física, que permitan comprender los procesos funcionales, fisiológicos y bioquímicos de recuperación e incorporación eficiente de un paciente.	AE.1 Utiliza los conocimientos relacionados con ciencias del ejercicio, la fisioterapia y readaptación física, en cada una de las fases según sean las necesidades de aplicación, en el proceso de recuperación de un paciente o deportista.	Bioquímica del ejercicio	<p>AD.1.4 Asocia la bioquímica del ejercicio con la composición biológica y sistemas energéticos que se desarrollan en el cuerpo humano, a fin de comprender los procesos de la readaptación al ejercicio físico.</p> <p>AD.1.5 Reconoce las diferentes fases y complicaciones psicológicas que se pueden producir en la rehabilitación y readaptación de una lesión, con la intención fortalecer y facilitar el proceso de recuperación de un paciente.</p>

CAMPO PROFESIONAL	COMPETENCIA PROFESIONAL	ATRIBUTO ENLACE	UNIDAD DE APRENDIZAJE	ATRIBUTOS DIFERENCIADOS
C.2 Valoración y preinscripción del ejercicio	CP.2 Valora los niveles funcionales de las capacidades físicas y del movimiento, que permitan hacer recomendaciones en relación con el ejercicio físico, a fin de preinscribir e intervenir con programas de activación y entrenamientos funcionales en la búsqueda de mejorar las condiciones de calidad de vida de una persona o deportista.	AE.2 Destaca la valoración y preinscripción del ejercicio a través de la aplicación de técnicas y métodos como herramientas básicas en el diagnóstico, recomendaciones, autocuidado y programación del ejercicio.	Diagnóstico y niveles de valoración física Recomendaciones de preinscripción del ejercicio	AD.2.1 Reconoce el diagnóstico y la valoración física como herramientas indispensables, para definir procedimientos de intervención con conocimiento de causa más precisos. AD.2.2 Plantea recomendaciones para la realización de actividades físicas, que contribuyan a la prevención y fortalecimiento de una patología o lesión física de una persona.

CAMPO PROFESIONAL	COMPETENCIA PROFESIONAL	ATRIBUTO ENLACE	UNIDAD DE APRENDIZAJE	ATRIBUTOS DIFERENCIADOS
C.2 Valoración y preinscripción del ejercicio	CP.2 Valora los niveles funcionales de las capacidades físicas y del movimiento, que permitan hacer recomendaciones en relación con el ejercicio físico, a fin de preinscribir e intervenir con programas de activación y entrenamientos funcionales en la búsqueda de mejorar las condiciones de calidad de vida de una persona o deportista.	AE.2 Destaca la valoración y preinscripción del ejercicio a través de la aplicación de técnicas y métodos como herramientas básicas en el diagnóstico, recomendaciones, autocuidado y programación del ejercicio.	Entrenamiento funcional y programas de ejercicio	AD.2.3 Desarrolla entrenamientos y programas de ejercicio físico, en función de la rehabilitación y adaptación física y deportiva.
			Autocuidado de la salud física y prevención de lesiones	AD.2.4 Valora los mecanismos y AD.2.4 Valora los mecanismos y procedimientos en la prevención y autocuidado de las lesiones, a fin de prevenir posibles accidentes y evitar recaer en etapas de salud no favorables para la práctica de actividades físicas o deportivas.

CAMPO PROFESIONAL	COMPETENCIA PROFESIONAL	ATRIBUTO ENLACE	UNIDAD DE APRENDIZAJE	ATRIBUTOS DIFERENCIADOS
C.3 Poblaciones específicas	CP.3 Analiza las necesidades particulares de activación y trabajo físico de las poblaciones específicas, desarrollando una actitud de servicio y comprensión en los diferentes contextos y ámbitos de actuación de la rehabilitación y readaptación física	AE.3 Distingue los diferentes niveles de atención en cuanto a las necesidades de salud, en la prevención, tratamiento o intervención de patologías en poblaciones específicas.	Crecimiento y desarrollo	AD.3.1 Diferencia las diferentes etapas del desarrollo humano, para comprender las diferentes complicaciones y adaptaciones hacia la práctica de la actividad física o deportiva.
			Enfermedades crónicas degenerativas en adultos sedentarios	AD.3.2 Identifica las diferentes enfermedades crónicas degenerativas en adultos, para generar estrategias de prevención e intervención mediante la práctica de actividad física o deportiva

CAMPO PROFESIONAL	COMPETENCIA PROFESIONAL	ATRIBUTO ENLACE	UNIDAD DE APRENDIZAJE	ATRIBUTOS DIFERENCIADOS
C.3 Poblaciones específicas	CP.3 Analiza las necesidades particulares de activación y trabajo físico de las poblaciones específicas, desarrollando una actitud de servicio y comprensión en los diferentes contextos y ámbitos de actuación de la rehabilitación y readaptación física	AE.3 Distingue los diferentes niveles de atención en cuanto a las necesidades de salud, en la prevención, tratamiento o intervención de patologías en poblaciones específicas.	Fisiopatología I	AD.3.3 Reconoce los mecanismos de producción de enfermedades crónicas degenerativas relacionados con la falta de actividad física, para analizar las diferentes formas de intervenir o prevenir a través de programas de activación física.
			Promoción de la salud	AD.3.4 Genera una cultura hacia la promoción de la salud, a fin de establecer mecanismos que contribuyan a impulsar programas que favorezcan un bienestar físico y una mejor calidad de vida en la sociedad.

CAMPO PROFESIONAL	COMPETENCIA PROFESIONAL	ATRIBUTO ENLACE	UNIDAD DE APRENDIZAJE	ATRIBUTOS DIFERENCIADOS
C.3 Poblaciones específicas	CP.3 Analiza las necesidades particulares de activación y trabajo físico de las poblaciones específicas, desarrollando una actitud de servicio y comprensión en los diferentes contextos y ámbitos de actuación de la rehabilitación y readaptación física	AE.3 Distingue los diferentes niveles de atención en cuanto a las necesidades de salud, en la prevención, tratamiento o intervención de patologías en poblaciones específicas.	Urgencias en el deporte	AD.3.5 Identifica las situaciones especiales de riesgo en el deporte que requieren de una inmediata intervención, a fin de dominar procedimientos que contribuyan a la eficiencia y eficacia en la intervención a manera de disminuir el riesgo de gravedad de una lesión deportiva.

CAMPO PROFESIONAL	COMPETENCIA PROFESIONAL	ATRIBUTO ENLACE	UNIDAD DE APRENDIZAJE	ATRIBUTOS DIFERENCIADOS
C.4 Fisioterapia y readaptación deportiva	CP.4 Aplica métodos, técnicas y procedimientos, en el contexto de la rehabilitación, readaptación y terapia física de forma colaborativa, que propicien una recuperación de los segmentos corporales tratados y la reincorporación funcional de un deportista o paciente en general.	AE.4 Emplea la readaptación y fisioterapia físico-deportiva, a través de intervenciones y tratamientos específicos según el tipo de patologías, en la recuperación de una persona o deportista.	Introducción a los medios físicos	<p>AD.4.3 Manipula los diferentes medios físicos como herramientas terapéuticas que se emplean en la fisioterapia, a fin de mejorar el proceso de rehabilitación de lesiones físicas</p> <p>AD.4.4 Aplica técnicas específicas de carácter manual, para disminuir los malestares o afecciones físicas y tratar de recuperar la funcionalidad del movimiento en un individuo.</p>

CAMPO PROFESIONAL	COMPETENCIA PROFESIONAL	ATRIBUTO ENLACE	UNIDAD DE APRENDIZAJE	ATRIBUTOS DIFERENCIADOS
C.4 Fisioterapia y readaptación deportiva	CP.4 Aplica métodos, técnicas y procedimientos, en el contexto de la rehabilitación, readaptación y terapia física de forma colaborativa, que propicien una recuperación de los segmentos corporales tratados y la reincorporación funcional de un deportista o paciente en general.	AE.4 Emplea la readaptación y fisioterapia físico-deportiva, a través de intervenciones y tratamientos específicos según el tipo de patologías, en la recuperación de una persona o deportista.	Ejercicio terapéutico y recuperación funcional	AD.4.5 Usa el ejercicio como un medio terapéutico y de recuperación funcional, a fin de fortalecer el proceso de readaptación física de un paciente de forma eficiente
			Readaptación Física	AD.4.6 Formula programas de readaptación física o deportiva, para asistir de forma individualizada y específica en los procesos de recuperación de un deportista lesionado.

Fuente: Elaboración propia.

Figura 5. Unidades de aprendizaje, créditos frecuencias y semestre de la técnica en fisioterapia y readaptación físico-deportiva.

1° SEMESTRE	F	C	2° SEMESTRE	F	C
Desarrollo del pensamiento algebraico	6	4	Manejo de formas y espacios	5	4
Expresión oral y escrita	3	2	Composición escrita	3	2
Vida cotidiana en otro idioma I	3	2	Composición escrita	3	2
Tecnología de la información y comunicación	3	2	Introducción a la programación	2	1
Introducción a las Ciencias Sociales	4	3	La materia y sus transformaciones	4	3
Orientación educativa	2	1	Orientación psicológica	2	1
Actividad física y desarrollo personal	2	1	Vida saludable y deporte	2	1
Los caminos del conocimiento	5	4	Anatomía funcional	5	4
Introducción a los procesos industriales, de servicios y de la salud	3	2	Crecimiento y desarrollo	3	2
			Introducción a la fisioterapia y readaptación deportiva	5	4
			Administración	2	1
B. Gral Frec/Creditos	28	19		21	14
Tecn Frec/Cred	3	2		15	11

3° SEMESTRE	F	C	4° SEMESTRE	F	C
Funciones y relaciones	5	4	Probabilidad y estadística	5	4
Mi conexión al mundo en otra lengua I	5	4	Mi conexión al mundo en otra lengua II	5	4
Fenómenos químicos en el entorno	4	3	Biología en la salud	4	3
Apreciación de la artes	4	3	La ciencia del movimiento	4	3
Biomecánica	4	3	Lógica	2	1
Autocuidado de la salud y prevención de lesiones	2	1	La vida en México: Política, Economía e Historia	3	2
Enfermedades crónicas degenerativas en adultos sedentarios	4	3	Fisiología del ejercicio	4	3
Fisioterapia	4	3	Diagnóstico y niveles de valoración física	4	3
Urgencias en el deporte	3	2	Introducción a los medios físicos	4	3
			Promoción de la salud	2	1
Bioética	2	1	Fundamentos de solución de conflictos	2	1
B. Gral Frec/Creditos	18	14		23	17
Tecn Frec/Cred	19	13		16	11

5° SEMESTRE	F	C	6° SEMESTRE	F	C
Compresión y expresión lingüística avanzada	3	2	Literatura	3	2
La mecánica y el entorno	4	3	Ética, sustentabilidad y responsabilidad social	3	2
La naturaleza de la vida	4	3	Filosofía	3	2
Elección vocacional	2	1	Proyecto de vida	3	2
Optativa I	4	3	Optativa III	4	3
Optativa II	4	3	Psicología terapéutica de la actividad física y deporte	4	3
Bioquímica del ejercicio	4	3	Entrenamiento funcional y programas de ejercicio	2	1
Recomendaciones de preinscripción del ejercicio					
Fisiopatología I	4	3	Ejercicio terapéutico y recuperación funcional	4	3
Técnicas manuales	4	3	Readaptación física	3	2
Sistemas de calidad	2	1	Formación de emprendedores	2	1

B. Gral Frec/Creditos	21	15	16	11
Tecn Frec/Cred	18	13	15	10

Frecuencias Bachillerato Generala	127
Frecuencias Bachillerato Técnico	86
Frecuencias Totales	213
Créditos Bachillerato General	90
Créditos Bachillerato Técnico	60
Créditos Totales	150

Aportes finales

El análisis de la pertinencia social de un programa educativo permite identificar aquellas líneas de convergencia en las cuales se hace presente la percepción social hacia el objeto de estudio de un determinado programa o curso. Es de destacar que en las distintas aristas que integra la intervención desde la educación física, una de ellas obedece a una parte terapéutica, que describa la interrelación de la actividad física con la salud.

El impacto de un estudio de esta índole permite legitimar la apertura, establecimiento y/o consolidación de una determinada maya en relación, no solo con una comparación referencial, sino posicionándose en torno al campo de estudio que pueda tener un profesional en el área. La interrelación multidisciplinar y de colaboración permite estrechar lazos académicos entre las instituciones en aras de poder fomentar la toma de decisiones basada en evidencia.

Los cursos que aparecen como parte de la maya, cuentan con otra etapa y metodología para su elaboración, de igual forma se destaca que el análisis de la pertinencia solo cobra sentido si se transfiere a una creación curricular específica. Como cuerpo académico, la participación en la vida social académica e interinstitucional, representa un momento de crecimiento para la propia organización, desde una perspectiva de utilidad social.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amedirh, (2003). Desarrollo de la gestión por competencias. Asociación Mexicana de Recursos humanos, A.C.
- Arbelaez L., Gutierrez L., Rincón M. & Fajardo A., (2017). Texto de medicina física y rehabilitación y Ejercicio terapéutico. Colombia. Editorial El Manual Moderno Colombia SAS.
- Dean E. (2009) Physical therapy in the 21st century (Part II): evidence-based practice within the context of evidence-informed practice. En *Physiother Theory Pract.* Pp. 354-68.
- Delors, J. (1995). La educación encierra un tesoro. En Informe a la Unesco de la comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI. Madrid. Unesco.
- González Treviño, I. A., Áncer Rodríguez, D., & Ortiz Méndez, D. (2008). Modelo Educativo de la UANL. Obtenido de Universidad Autónoma de Nuevo León: www.uanl.mx.
- Guzmán J. (2016). Presente y futuro de la rehabilitación en México. Cirugía y Cirujanos Órgano de difusión científica de la Academia Mexicana de Cirugía Fundada. En *El Sevier*. Pp 93-95.
- Izquierdo, T. G. (2007). Bases teóricas y fundamentos de la fisioterapia. México. Ed. Médica Panamericana.
- Krasnov, F. J. La fase de readaptación a la actividad física en los procesos de rehabilitación deportiva. Recuperado de http://akd.org.ar/img/revistas/articulos/art3_51.pdf

- Lalín, C. (2009). La readaptación físico-deportiva: reentrenamiento de habilidades físico-deportivas del futbolista lesionado. En Educación Física y Deportes, Revista Digital. Madrid.
- Marzano, R. P. DJ,(2005) Dimensiones del Aprendizaje, Manual para el maestro. Ed. ITESO. México. Pp. 1-11.
- Mendelsohn, D. C. (1999). Lesiones deportivas: prevención y rehabilitación desde la Psicología del Deporte. en Revista Digital. Buenos Aires. Recuperado de www.efdeportes.com/efd17a/lesion.htm
- Möller, I., & Gómez, H. (2014). Coherencia entre perfiles de egreso e instrumentos de evaluación en carreras de educación básica en Chile¹. En Calidad en la Educación. Pp.17-49.
- O'Donoghue G, Doody C, Cusack T. (2011) Physical activity and exercise promotion and prescription in undergraduate physiotherapy education: content analysis of Irish curricula. En Physiotherapy. Pp.145-153.
- Pinzón Ríos, I. (2014). Rol del fisioterapeuta en la prescripción del ejercicio. En Archivos de Medicina. Pp. 129-143.
- Romero D. (2004). Prevención y readaptación a la competición deportiva en los deportes de equipo. Apuntes del Máster de Alto Rendimiento Deportes de Equipo. Barcelona.
- Simone, D. (2001) Key competencies. EUA. Hogrefe y Huber Publisher.
- UNESCO, (1998) Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI, marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la educación superior. París. UNESCO.

El contexto de la formación inicial de profesores en las escuelas normales ha sido considerado un marco referencial de análisis y reflexión por los Cuerpos Académicos (CA) de la Benemérita Escuela Normal “Manuel Ávila Camacho”. Por ello, el eje de interés de los trabajos que aquí se presentan se enfoca a la revisión de diversas perspectivas asociadas a la práctica reflexiva, la investigación, las competencias profesionales y a todos aquellos elementos que de una forma u otra se insertan en esos procesos de formación.

El desarrollo de este libro tiene como objetivo mostrar cuáles son las distintas propuestas metodológicas que buscan puntualizar la fundamentación de las diferentes situaciones académicas que confluyen y forman parte de la actividad académica. A partir de este punto, se presenta y expone las concepciones, los saberes y los quehaceres de los docentes.

Por último, es importante mencionar que el reflexionar en torno a cada uno de estas proposiciones permite tener una mayor comprensión sobre algunas de las temáticas que acontecen en la práctica docente. De ahí que el presente libro tiene la intención de mostrar, a partir de los tópicos aquí desarrollados, cómo se abordan estos aspectos y qué orientaciones han seguido. Cada una de las propuestas y sobre lo de que ellas se analicen, es una perspectiva que enriquece el proceso de enseñanza aprendizaje. La labor de docente no comienza en el aula, sino al realizar ejercicios reflexivos que permitan profundizar en aquellos aspectos que conforman la tarea educativa.