



PRÁCTICA DOCENTE. REVISTA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

PRIMERA ÉPOCA

ISSN: 2683-2410

Publicación semestral de la Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio

Enero - Junio. 2021
Vol. 3
Número 5

EN ESTE NÚMERO ESCRIBEN:

EFREN MARTÍNEZ CRUZ · GILBERTO ENRIQUE RESPLANDOR BARRETO
MARCO ANTONIO JIMÉNEZ CASTILLO · ARMANDO BALCÁZAR OROZCO
JAIME CALDERÓN LÓPEZ VELARDE · TELMA GARCÍA SALAZAR



JP

Directorio Institucional

Esteban Moctezuma Barragán
Secretario de Educación Pública

Luis Humberto Fernández Fuentes
Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México

María Luisa Gordillo Díaz
Directora General de Educación Normal y Actualización del Magisterio

Janine Romero Ávila
Directora de Desarrollo Profesional

Andrés Rivera Zárate
Subdirector de Gestión de Proyectos

Alicia Luna Rodríguez
Directora de la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños

María Guadalupe Ugalde Mancera
Directora de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros

Mercedes Takagui Carbajo
Directora de la Escuela Normal Superior de México

María de Lourdes Galvez Flores
Directora de la Escuela Normal de Especialización

Hilda Berenice Aguayo Rousell
Directora de la Escuela Superior de Educación Física

Josefina Pérez Osorio
Directora del Centro de Actualización del Magisterio en la Ciudad de México



Directorio de la Revista

Director

Armando Balcázar Orozco – Escuela Normal Superior de México.

Consejo Asesor

Gustavo Fischman – Arizona State University, USA.

Daniel Cassany – Universitat Popeu Fabra, España.

Jesús Miguel Jornet Melía – Universidad de Valencia, España.

Agustín De la Herrán Gascón, Universidad Autónoma de Madrid.

Claudia Beatriz Pontón Ramos – Universidad Nacional Autónoma de México.

Elsa González Paredes – Instituto Politécnico Nacional, México.

Xicoténcatl Martínez Ruíz – Instituto Politécnico Nacional, México.

Martha Areli Ramírez Sánchez – Universidad Iberoamericana, Campus Santa Fe, México.

Guillermo Zamora Poblete – Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica, República de Chile.

Bi Drombé Djanué – Universidad Félix Houphoët-Boigny de Abidjan, Costa de Marfil.

Comité Editorial

Liliana Elizabeth Grego – Escuela Normal de Especialización, México.

Miriam Serratos Librado – Escuela Superior de Educación Física, México.

Laurencia Barraza Barraza – Centro de Actualización del Magisterio de Durango, México.

Marisela Ramírez Alonso – Benemérita Escuela Nacional de Maestros, México.

Efrén Viramontes Anaya – Escuela Normal Rural Flores Magón, Chihuahua, México.

Isidro Barraza Soto – Centro de Actualización del Magisterio de Durango, México.

Tonatiuh René Rivera Jiménez – Centro de Actualización del Magisterio en la Ciudad de México.

Jorge Santana Carvajal – Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños, México.

Luis Medina Arteaga – Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio, México.

Miguel Ángel Pasillas Valdez – Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Iztacala, México.

Miguel Ángel Díaz Delgado – Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, México.

Jesús Aguilar Nery – Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, México.

Equipo Editorial

Editor: A. Manuel Rodríguez Martínez

Editora asistente: Anaid Vargas Béjar

Investigación documental y enlace: Nadia Quiroz Vique

Revisión técnica y base de datos: Laura Itzel Lozano González

Revisión técnica, derechos de autor y código de Ética: Eleonora Evelin Vargas Béjar

Diseño y Formación Editorial: Ulises Ortiz Castillo

Enlace informático:

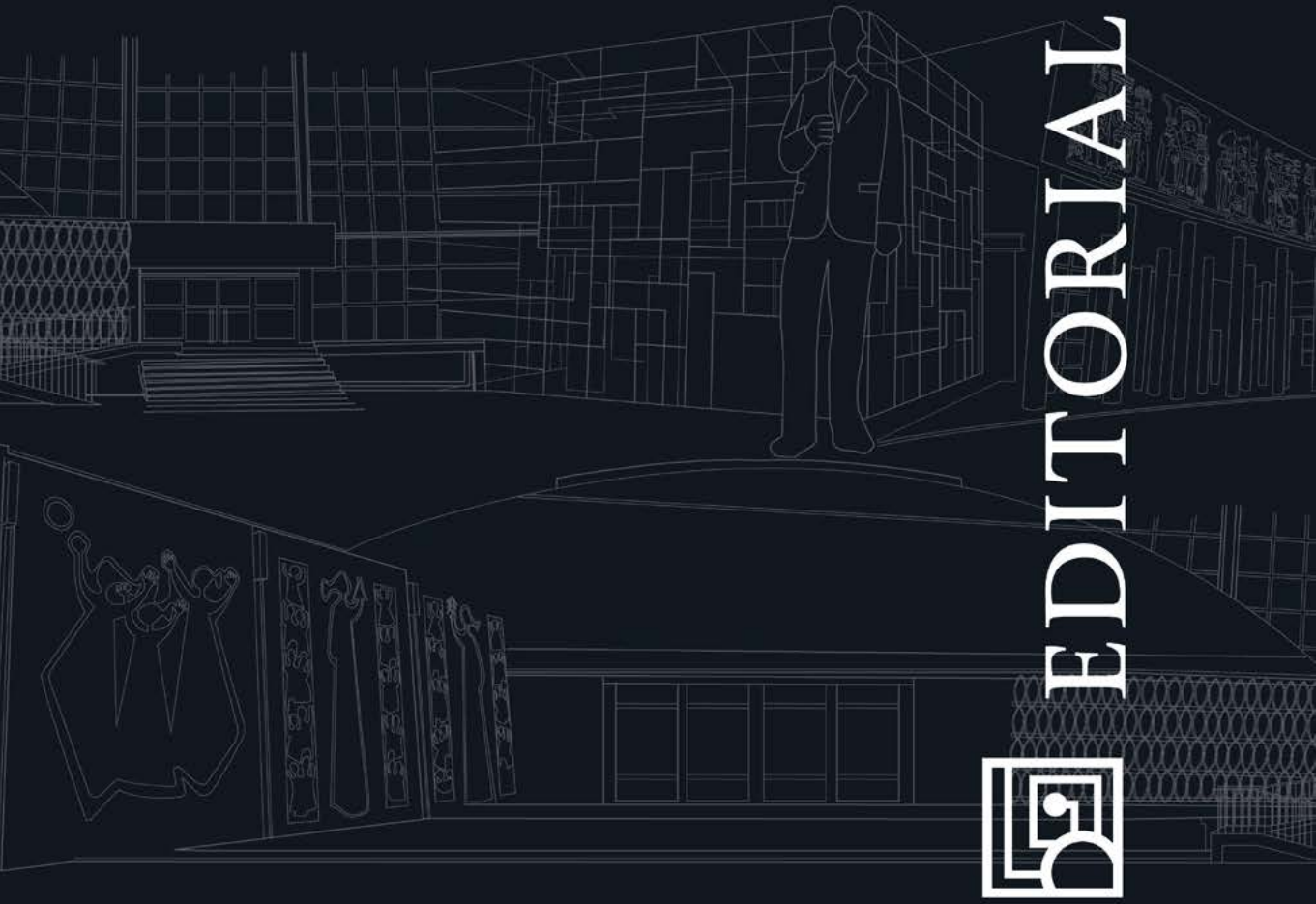
Luis Felipe Rodríguez González

PRÁCTICA DOCENTE. REVISTA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA, volumen 3, núm.5, enero-junio 2021, es una Publicación semestral editada por la Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio, Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México, Secretaría de Educación Pública, México, calle Fresno 15, Col. Santa María la Ribera, Alcaldía Cuauhtémoc, C.P. 06400, Tel. (55)36018400, Ext. 44519, <https://practicadocenterevistadeinvestigación.aefcm.gob.mx>. Editor responsable: A. Manuel Rodríguez Martínez. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2018-113011042500-203, otorgado por el Instituto Nacional del Derecho de Autor, ISSN: 2683-2410. Responsable de la última actualización de este número, Centro de Desarrollo Informático Dr. Arturo Rosenblueth, Dr. Jorge Antonio Sánchez Galván, Av. Instituto Politécnico Nacional 3600, San Pedro Zacatenco, Alcaldía Gustavo A. Madero, C.P.07360, Ciudad de México, fecha de última modificación, 11 de enero de 2021.

Contenido

EDITORIAL		Editorial. Armando Balcázar Orozco	5
HALLAZGOS		La evaluación en el aula de primaria. Algunas de sus prácticas Efrén Martínez Cruz	11
SIN FRONTERAS		Formación docente en la Universidad Católica Andrés Bello. Caso: Licenciados en Educación Preescolar Gilberto Enrique Resplandor Barreto	29
		La función del docente en la universidad mexicana: antecedentes, evolución y actualidad Marco Antonio Jiménez Castillo	45
ENTRE AULAS Y PATIOS		Análisis comparado de producción de textos escritos en alumnos de Español y Matemáticas en Educación Normal Armando Balcázar Orozco	57
		Acompañamiento y asesoría técnica pedagógica: desafíos y líneas de actuación en una región de Zacatecas Jaime Calderón López Velarde y Telma García Salazar	79
		Instructivo para autores	108





EDITORIAL

Relación y complejidad entre profesorado y formación docente son ideas, estas dos últimas, metalépticas, de estructura *mise en abime*, en el sentido de que, un concepto contiene al otro como imagen especular en la misma luna de cristal. Esas relaciones y complejidades educativas son materia prima, temas y motivos comunes que convergen en este número de nuestra *Revista Práctica Docente*.

Las relaciones entre el ser docente y su formación se determinan en proporción directa, del modo de ser, que implica el significado de estos dos conceptos entre sí, de la tal manera que, el modo de ser definido de una palabra apunta hacia la otra. No puede concebirse la docencia sin formación, no solo en el nivel semántico sino en los hechos. Porque nuestra realidad educativa precisa de una inclusión determinada en los dos conceptos. Estas relaciones son reales en la práctica y requieren ser objetivas; análisis y reflexiones de nuestros autores en esta *Práctica Docente*. No necesitamos negar esa realidad de relaciones intrínsecas entre *docencia* y *formación* porque son potencialidades activas que se encuentran en nuestro ámbito educativo, con sus certezas e incertidumbres, con sus méritos y deméritos, con sus coincidencias y disidencias. Estas relaciones devienen en un objeto real que es el desarrollo profesional de los docentes, en su cantidad y cualidad de procesos históricos inconclusos.

¿Enseñar es revisar el contenido programático de los Planes de estudio u ordenar la realización de actividades en el libro de texto oficial? ¿Dejar tareas o retroalimentar a través de un examen comercial? ¿Calificar lo aprendido por el alumno, así nada más? Cuestiones significativas y plenas de sentido educativo que tiene presente Efrén Martínez Cruz en su trabajo sobre las prácticas de evaluación en el aula en la escuela primaria en una zona de escasos recursos económicos. Sabemos que una evaluación formativa no existe sin la enseñanza de su misma naturaleza, por tanto, un aprendizaje poco significativo. Las señas académicas del docente, el proceso de enseñanza y el significado auténtico de la evaluación en la escuela primaria son conceptos básicos y necesarios en la exposición de ideas que presenta el autor de este artículo. Las estrategias en la «racionalidad» de una evaluación como afirmaciones o criterios valorativos o evidencias empíricas están alejadas de una práctica evaluativa de análisis, reflexión y retroalimentación formativa en los docentes de esta zona escolar y de muchas otras zonas más, por extensión cognitiva y experiencial, en la comunidad docente de ese nivel educativo.

Martínez Cruz encuentra que el profesorado aludido evalúa por medio de creencias, más que de conocimiento, análisis o reflexión de las acti-

vidades que se planifican e instrumentan en las secuencias didácticas de los contenidos programáticos de la educación primaria. Enseñanza, aprendizaje y evaluación son actividades comunicativas y dialógicas que, pocas ocasiones, el docente de educación primaria asume con la inteligencia, la comprensión y la reflexión necesarias en este nivel educativo, en esas zonas marginales, muchas veces no tanto, en nuestra realidad nacional.

Gilberto Enrique Resplandor Barreto capta el sentido coherente de la formación docente en la Universidad Católica Andrés Bello en Venezuela, se enfoca a la formación de licenciados en educación preescolar. Este autor realiza un análisis en los ámbitos citados en relación con los cambios del perfil de egreso en este nivel de licenciatura, con un seguimiento en la evolución de distintos planes de estudio en esta Universidad venezolana. Las transformaciones, el contexto y la evaluación de los currículos requieren o necesitan de una pertinente resignificación y adecuación del perfil de egreso de los alumnos, en cualquier espacio o tiempo solicitados en las instituciones de educación superior. Resplandor Barreto estudia y comprende que la optimización de los alumnos egresados de los planes de estudio de la licenciatura en educación en preescolar demandan la actualización de los saberes para que, el currículo teórico, esté acorde con las exigencias de la sociedad actual de conocimiento: renovación curricular, generación de una propuesta formativa innovadora y de calidad, con el logro específico de un alto desempeño especializado en esta licenciatura que prepara al magisterio que incursionará en la educación básica, en el nivel preescolar. Ante esta solicitud, el autor mencionado enuncia que se ha propuesto, en esta Universidad Andrés Bello, un proceso de transformación curricular basado en competencias, caso similar en la educación básica mexicana, con énfasis en la formación integral del egresado, cuyos tonos académicos, en el concierto de la implementación de este plan de estudios con sus programas respectivos en la licenciatura en educación, mención preescolar (como lo establecen en Venezuela), son: responsabilidad social, vinculación teoría-práctica, trabajo interdisciplinario, desarrollo del pensamiento como instrumento al servicio de la razón y permanencia *in situ* del estudiante en su ejercicio profesional, valores y prácticas universales, en el campo de una educación innovadora, que persiste y remarca el sentido actual de las tendencias pedagógicas del conocimiento racional y científico. Gilberto Resplandor no soslaya y reconoce, sin ataduras, las debilidades en la operatividad del currículo de su país, como en muchos países más que suele ser una anomalía endémica, en el desarrollo de los planes de estudio, donde existe y persiste un tradicionalismo educativo, entendido como transmisión y repetición de información de los docentes conductores,



de los distintos espacios curriculares, con evaluaciones poco relacionadas con las auténticas orientaciones de un modelo educativo, basado en competencias de los diversos saberes del ser humano. En este estudio de la evolución de los planes de estudio, encontramos el proceso de renovación curricular como generación de una propuesta educativa innovadora, en el logro de desempeños de calidad en el perfil académico de los egresados de esta licenciatura en educación, mención preescolar.

Las funciones del docente en el ámbito de la educación superior son complejas en la actualidad, enfatiza y argumenta Marco Antonio Jiménez Castillo, por las diversas instituciones que ofrecen servicios de formación profesional; la masificación de los alumnos como futuros profesionistas, la burocratización de las instituciones educativas, el desarrollo académico de los egresados que exige un perfil específico de saberes, el sindicalismo, a veces extremo, que ejercen los grupos de docentes, la diversidad de profesiones y sus especialidades que dividen y separan los campos del conocimiento, el credencialismo unido a la institucionalización de la docencia y la gestión escolar, el financiamiento educativo tanto del Estado como el privado, la politización de la educación como estatus social diverso, heterogéneo y desigual, la incorporación de las tecnologías en la era digital con distintos grados de avance o progreso en las mismas instituciones de educación superior, entre otras situaciones y condiciones sociales como la educación a distancia en estas contingencias naturales que padecemos a nivel global, determinan estas complejas, abigarradas y multilaterales funciones del docente en la educación superior, en algunos o en muchos casos, el docente se desarrolla a partir de organismos acreditadores que buscan «contribuir» y «asegurar» la calidad de los servicios y programas educativos. Jiménez Castillo aduce que el docente promueve las transformaciones necesarias, desde sus relaciones internas y externas, que regulan las instituciones de educación superior. Ante este panorama descrito, las funciones docentes responden a un contexto académico determinado y se transforman de acuerdo con las necesidades políticas, económicas sociales y culturales de la época en que están inmersos sus actores fundamentales, agentes del cambio educativo. El autor de este ensayo aborda el tema de las acreditaciones institucionales que desembocan en la figura del docente evaluador cuya capacitación, se realiza de acuerdo con los criterios de evaluación institucional, para asumir la figura social del docente promotor de sus propias transformaciones, en su ámbito profesional con miradas que apuntan hacia relaciones interdisciplinarias e interinstitucionales.

La producción de textos escritos es una actividad inherente al mundo académico, no solo del magisterio, sino de todo tipo de ámbito intelec-



tual comunicativo. Producción textual, texto escrito, simpatías y diferencias son las que desarrolla, analiza y compara Armando Balcázar Orozco en el trabajo que aborda. Estudio específico que reporta en el ambiente de la educación superior, en forma concreta, en la educación normal. Conocer y determinar los tipos, saberes, compromisos, gusto y finalidades de los textos escritos por los alumnos de las licenciaturas en Matemáticas y Español en tres instituciones de educación normal nacionales. Comparar y reflexionar, a través de un método cualitativo, hermenéutico, sobre las imágenes vivas y reales de los procesos de producción escrita en los alumnos antes mencionados, con la perspectiva de dar cuenta de la interacción de estos procesos de escritura, de sus comparaciones y contrastes en la diversidad de producción escrita. Las simpatías son mayores que las diferencias en los alumnos normalistas, su horizonte de producción y conocimiento converge más en los gustos y el placer de crear textos variados que en alejamientos dispersos de una tipología textual escrita. Los gustos o simpatías por escribir de esta población estudiada responden a una forma estructurada de expresar ideas y sentimientos, gustos específicos por ciertos géneros (en general) literarios y de la escritura: poesía, narrativa o ensayo. Existe un compromiso social y académico, en los alumnos, por el cumplimiento de sus trabajos escolares, con intenciones heteróclitas, con énfasis en las funciones comunicativas conscientes, claras y precisas sobre las tareas solicitadas, desarrolladas y evaluadas en sus espacios curriculares: intencionalidades formales de compromiso social con esas tareas asignadas. La escritura de estos estudiantes normalistas representa un acto oneroso (cuesta trabajo) porque existe en ellos una falta de dominio sobre el tema sobre el cual escriben y una regular ausencia de precisión y organización de las ideas. Las simpatías compaginan cuando existe una corrección de su escritura como seguridad lógica y conceptual, aunque se presenta un bajo nivel de conocimiento teórico sobre el proceso de escritura, grosso modo. Ellos conciben la planificación del texto escrito como organización de las ideas, sustentada en la corrección, cohesión y coherencia de ese texto. Las simpatías y diferencias mencionadas fundamentan el análisis comparado propuesto en este estudio sobre la producción de textos escritos en educación normal.

Las líneas de actuación en el acompañamiento y la asesoría técnica pedagógica que proponen Jaime Calderón López Velarde y Telma García Salazar apuntan a una investigación en la formación-acción como asesores técnico pedagógicos. Estas líneas son rutas de emprendimiento y alternativas de formación, a partir de la sistematización de experiencias escolares, porque el acompañamiento en la escuela, los autores mencionados, lo consideran y lo asumen como un conjunto de habilidades y actitudes necesarias para afrontar y resolver problemas de asesoría en mejores condiciones. Este acompañamiento es conectivo, de espacio y



de tiempo, a través de cuidar un bien común, de crear espacios colegiados entre pares y de la toma de conciencia de una eficiente práctica pedagógica: esta es una visión de Calderón López Velarde y de García Salazar en el fortalecimiento del rol escolar del asesor técnico pedagógico. Ellos describen los problemas, desafíos y líneas de acción en estas estrategias de formación docente, acompañamiento y asesorías escolares, que implican y requieren obtener y propiciar una legitimidad por medio de la reflexión de las planificaciones, la observación de los procesos, la retroalimentación de los sujetos y el seguimiento de las acciones específicas para promover la confianza entre pares, favorecer el diálogo, afianzar la corresponsabilidad y el compromiso, mostrar empatía y tolerancia entre asesorado y asesor en el acompañamiento y la asesoría como estrategia de formación docente.

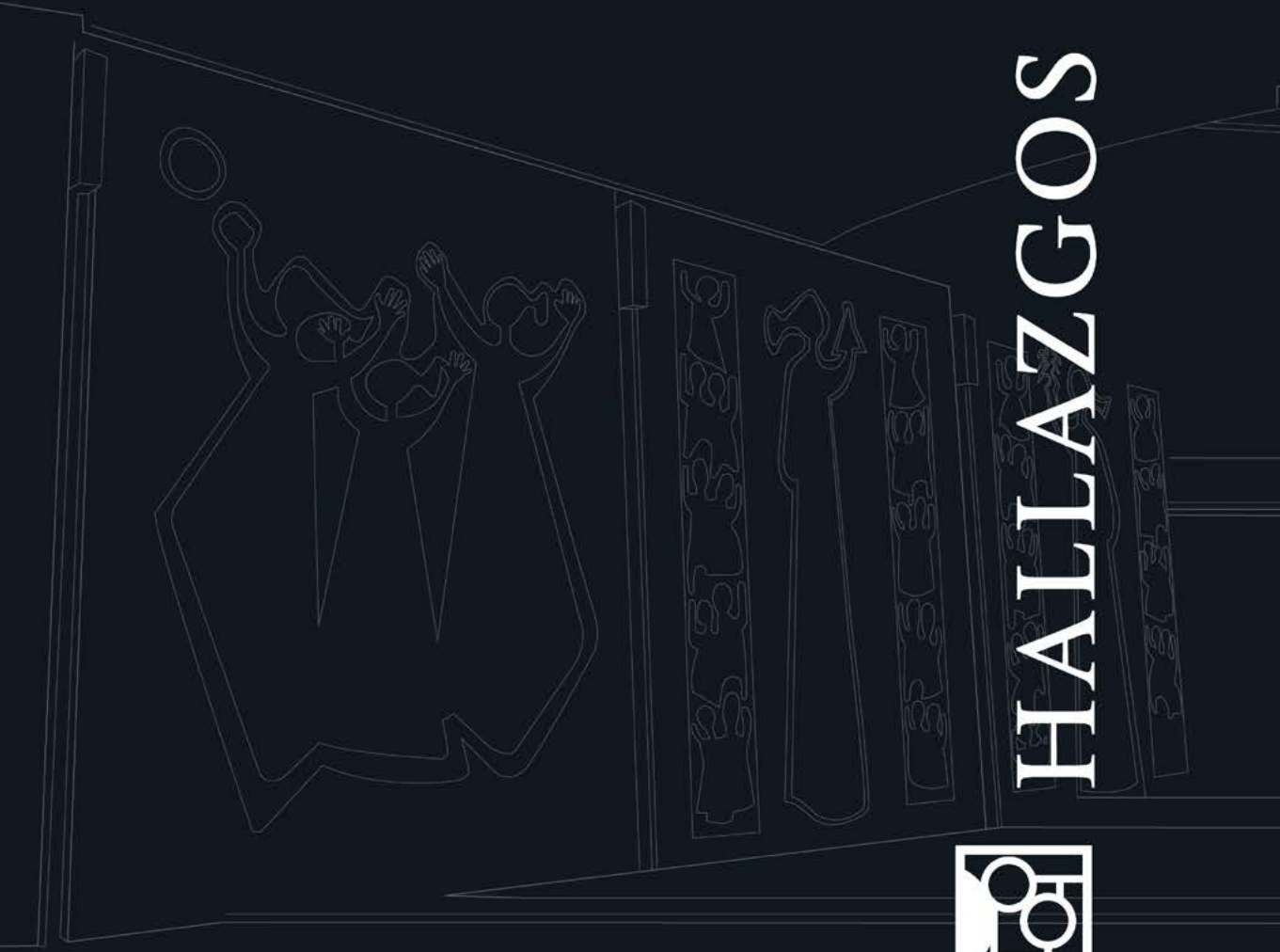
En este número de *Práctica Docente*, la formación es un proceso educativo que implica valores inherentes a la civilización y a la cultura, al hombre mismo como género humano, a su *mejoramiento* que es un término que se ha echado al desván del olvido y no aparece en la *diánoia* educativa posmoderna y que necesitamos rescatar y actualizar en el ámbito del desarrollo de los docentes de todos los niveles educativos, desde preescolar hasta educación superior. La formación es cultura que mejora y perfecciona a los docentes, la cultura es efecto de una formación que pule y cincela las formas de pensar y de vivir cultivados, por ende, civilizados; ya no somos sílice informe sino gema coruscante cuya forma es inteligencia y voluntad, la primera para ser pensantes, la segunda para querer y desear. Nuestra certeza epistemológica es seguridad y garantía de conocimiento en la sociedad educativa en que estamos inmersos; con nuestra formación somos garantes constructores de la solidez y la estabilidad del conocimiento objetivo y prospectivo porque somos sujetos pedagógicos estables en la relación intrínseca de sujeto-objeto de conocimiento en nuestro proceso educativo. Las relaciones y complejidades entre *formación* y *docencia* son autorreferenciales y circulares en sus procesos de organización y en sus mismos sistemas, con base en principios dialógicos, recursivos, recíprocos y de copertenencia, de tal modo que la formación y la docencia asumen, en sí mismas, una «unidad de sentido» como sistemas conceptuales y prácticos autorreferenciales, la *auto-référence* o *Selbstreferenz*, actividades que se autorregulan y se autoorganizan y que incluyen, en la estructura abismada educativa, la formación en la docencia y esta en la formación, que se miran y se construyen en una imagen especular de sí, por sí y en sí mismas.

Armando Balcázar Orozco





ՀԱՆՐԱՊԵՏՈՒԹՅԱՆ ԳԻՏԱԿԱՆ ԳՐԱԴԱՐԱՆ



La evaluación en el aula de primaria. Algunas de sus prácticas

Assessment in the primary classroom. Some of their practices

Efrén Martínez Cruz *

Fecha de recepción: 05 de agosto de 2020
Fecha de aceptación: 05 de octubre de 2020

RESUMEN

En este artículo se reportan los resultados preliminares de una investigación cualitativa más amplia de corte etnográfico sobre algunas prácticas de evaluación de alumnos en una escuela primaria general del Valle del Mezquital, estado de Hidalgo, México. El objetivo del estudio consistió en analizar las prácticas de enseñanza de seis docentes para valorar su efectividad en el logro de aprendizaje de los alumnos. A través de los datos obtenidos de observaciones de trabajo en el aula se diseñó y aplicó una entrevista semiestructurada que permitió identificar que el profesorado enseña y evalúa con base en su experiencia y creencias adquiridas. Se concluye que un cambio en la práctica docente podría iniciarse cuando se consideren nuevas alternativas de evaluación formativa.

Palabras clave:

Profesor, práctica de enseñanza, educación primaria, aprendizaje, evaluación.

ABSTRACT

This article reports the preliminary results of a broader qualitative ethnographic research about some student evaluation practices in a general primary school in Valle del Mezquital, estado de Hidalgo, México. The objective of the study was to analyze the teaching practices of six teachers to assess their effectiveness in the learning achievement of students. Through the data obtained from observations of work in the classroom, a semi-structured interview was designed and applied that allowed to identify that the teachers teach and evaluate based on their experience and acquired beliefs. It is concluded that a change in teaching practice could begin when new alternatives for formative evaluation are considered.

Keywords:

Teacher, primary education, evaluation.

*Secretaría de Educación Pública de Hidalgo, Pachuca, México

Introducción

Los cambios de modelo educativo en México de los últimos cincuenta años representan en cada momento desafíos importantes para el docente y el directivo de primaria, quienes los afrontan con incertidumbre ante la disyuntiva de conocer y comprender los nuevos planteamientos del currículum o de continuar enseñando como se cree y se puede, con una planeación didáctica comprada y evaluando el aprendizaje del alumno con una prueba comercial y algunas evidencias de tareas, porque dicen: «más vale viejo por conocido que nuevo por conocer».

Fullan (2002), promotor del cambio educativo, considera: «No es tanto que la gente se resista al cambio como que no saben cómo afrontarlo» (p. 32); en parte porque es más cómodo realizar lo que por muchos años se ha hecho, por ejemplo: resistirse a conocer a profundidad el plan, los programas de estudio, las sugerencias metodológicas de cada asignatura, los materiales para el alumno y el maestro, las sugerencias de evaluación, entre otros aspectos; comprar la planeación didáctica en lugar de realizarla; enseñar utilizando exclusivamente la voz, el libro de texto y sus actividades; evaluar el aprendizaje con una prueba comercial y otras tareas; también olvida la reflexión, el análisis como parte del trabajo en la mejora continua individual y colectiva. Asimismo, los docentes continúan pensando «cuando habíamos entendido qué hacer en el plan y los programas de estudio anteriores, viene este cambio, que aún no entendemos» porque «la gente de arriba no conoce la realidad, construye sobre lo que cree y piensa detrás del escritorio, lo que difícilmente se puede implementar en el grupo».

La disyuntiva del profesor —continuar con el trabajo que por años ha realizado o acercarse a conocer los nuevos planteamientos del plan y programas de estudio, sin duda, dar el primer paso y emprender una práctica distinta—, puede resultar un proceso complejo y difícil porque implica un trabajo diferente y el miedo a equivocarse o fracasar, que pocos están dispuestos a afrontar. Sin embargo, es importante salir de la encrucijada, de ahí la importancia de la planeación didáctica, de una enseñanza diferente, una evaluación formativa de los alumnos, del trabajo de manera profesional en lo individual y el trabajo colaborativo, como una forma de mejorar.



Metodología

En la escuela primaria general ubicada en el Valle del Mezquital, estado de Hidalgo laboran seis docentes (cuatro maestras y dos maestros), un trabajador administrativo, un intendente y un directivo sin grupo. Además, trabajan por horas un profesor de educación física, un maestro de inglés y una maestra de USAER. Se atiende a 127 alumnos y a 90 padres de familia.

La investigación se orientó con la siguiente pregunta: ¿Cómo el docente enseña al alumno a aprender en la escuela primaria? El objetivo consistió en analizar las prácticas de enseñanza del profesorado para interpretar sus contenidos y formas, y valorar su efectividad en el logro de aprendizaje de los alumnos.

Se realizaron observaciones, se levantaron registros que describieron el trabajo en el aula de los seis docentes en cinco ocasiones, en un tiempo aproximado de 2 a 3 horas, para hacer un total de 30 observaciones. Después se identificaron los eventos significativos de las prácticas de enseñanza y se inició un proceso de interpretación, que permitió reconocer tres grandes temas, que guardan relación con los planteamientos de Saint-Onge (2000) y Jackson (2013) en el sentido de que el proceso de enseñanza pasa por tres fases: preactiva, interactiva y posactiva. La información permitió la construcción de un guion de entrevista semiestructurada para aplicarse a cada profesor de grupo, entre febrero y marzo de 2018, con la finalidad de profundizar en las nociones y perspectivas acerca de la temática investigada.

A este primer nivel de reconstrucción epistemológica, Bertely (2002) lo denomina triangulación teórica, e implicó, la inscripción e interpretación de la acción significativa de los actores que participan en las prácticas de enseñanza y de aprendizaje –categorías empíricas–, amalgamadas con las concepciones del etnógrafo educativo –categorías sociales– y en relación con referentes teóricos de autores afines a los planteamientos –categorías teóricas–, de diferentes corrientes del pensamiento que apoyaron la explicación, el entendimiento y el diálogo permanente. Esto dio origen a la construcción de esquemas analíticos que nutrieron la triangulación y elaboración del informe de investigación referente a la enseñanza del profesorado en tres momentos: la planeación didáctica, la enseñanza en el aula y la evaluación del aprendizaje.

En el segundo nivel de reconstrucción, Bertely (2002) sugiere comprender el entramado cultural que se vive a diario en la escuela pri-



maria y en los salones de clase. Rockwell (1995) propone documentar la experiencia escolar cotidiana en la escuela, en los salones de clase, además Rockwell (1980) considera su análisis desde los procesos históricos, sociales y culturales. En un tercer nivel de reconstrucción, Bertely (2002) se refiere a la acción significativa, a la cultura escolar que se relaciona con el ejercicio del poder político, con la hegemonía que se vive en la escuela en el acto de enseñanza y de aprendizaje que tiene lugar en el salón de clase. La apuesta es una reconstrucción permanente, a través de un proceso dialéctico que tiene límites y posibilidades, que conduzca a la reflexión acerca de la planeación de clases, el clima del aula, el papel de las tareas, la retroalimentación y la evaluación, que se denomina: «La evaluación en el aula. Algunas de sus prácticas».

Resultados de la evaluación en el aula: algunas de sus prácticas

La evaluación en el aula

En la evaluación que realiza el profesorado de primaria se encontró que algunos maestros utilizan un cuadro de evidencias con cinco elementos a los que asignan un porcentaje: el examen (hasta con el 50% del valor total de la evaluación), las tareas, el desempeño del alumno, la disciplina y la participación. Otros profesores que no utilizan el cuadro de evidencias consideran entre sus elementos el examen, los trabajos y el desempeño del alumno. Se califica el examen al cuantificar los aciertos, asignarles un número y determinar el porcentaje correspondiente en la evaluación del bimestre, de modo que este instrumento se convierte en el fundamento más contundente de la valoración del aprendizaje del alumno. Las tareas, el desempeño, la disciplina y la participación del alumno se registran y sistematizan de forma incierta porque se desconoce qué se valora y cómo se valora. En la investigación solo se identificó que el docente, al final del bimestre, asigna una calificación con base en recuerdos y preferencias para cumplir con la normatividad vigente que solicita La Secretaría de Educación Pública (SEP) como el registro en la plataforma y la impresión del reporte oficial de cada alumno.

La estrategia de evaluación que implementa el profesorado considera algunos elementos de la «lógica básica de evaluación» que mencionan Ravela, Picarone y Laureiro (2018) como los propósitos, una afirmación valorativa sobre la situación, los criterios de valor, las evidencias empí-



ricas y el juicio de valor. Scriven (*apud* en Ravela *et al.*, 2018) considera que al coaligar estos elementos se obtiene la evaluación como producto de un proceso de registro, sistematización, análisis e interpretación de evidencias que pasa de la opacidad a la claridad de los aspectos que se valoran, tarea aún incipiente en el profesorado de este caso.

De vuelta a la escuela que se investigó, una vez que el docente ha calificado el examen, llenado el cuadro de evidencias e impreso el reporte oficial de evaluación, convoca a los padres de familia para informar y comunicar la evaluación final del bimestre, argumentar el mecanismo que siguió, responder preguntas y evitar conflictos con ellos para mantener su apoyo que le asegure la permanencia en el grupo.

Al mismo tiempo, en esa junta, el profesor culpa a aquellos padres de familia con hijos de bajo aprovechamiento. Esto propicia la división entre quienes tienen hijos con calificaciones favorables, complacidos con la forma de trabajo del profesor, y por otro lado, padres con hijos con calificaciones poco satisfactorias, que cuestionan la forma de trabajo del docente y su forma de evaluar. Si el docente considera que la mayoría de los padres de familia están a favor de su trabajo de enseñanza y evaluación, sigue adelante, si no es así, lo cambia e incorpora algunas sugerencias.

A continuación, presentamos un fragmento de una entrevista acerca de cómo evalúa un profesor.

ALLM. [...] evaluó con mi cuadro de evidencias [...] Para mí es valioso [...] el examen. Los que tienen diez van a tener treinta puntos o tres puntos [...] El desempeño [...] cómo se desenvuelve cada uno de ellos en el aula, si trabaja, si no trabaja, si participa. Ya no es necesario que yo tenga anotaciones. ¿Por qué? Porque yo ya sé qué niño participa, qué niño no participa, qué niño se la pasa callado, qué niño se la pasa molestando, ya nada más aquí son 20 puntos [...]. Aquí lo mismo, cómo participa ese niño, si tiene participaciones significativas, o nada más participa por hablar, por gritar, por callar al otro o nada más es repetitivo[...] También lo que es tareas, por eso los papás se preocupan, porque son 20 puntos[...] Eso sí, llevo mi registro [...] si lo hizo el niño, si lo hizo con su puño y letra [...] Por ejemplo, aquí está la disciplina, es como la conducta. Sí la valoro [...] (E1ALLM, 060317:9,10 y 11).

También la estrategia de evaluación ubica a los alumnos en los que aprenden, los que muestran dificultades para aprender y los que no aprenden; también entre los que son apoyados por los padres de familia y los que no lo son. Además, se aprecia que el profesor ve como alum-



nos problema a aquellos con dificultades y los que no aprenden. A los padres de esos alumnos-problema los confronta constantemente. Esos alumnos entran en desánimo, desesperanza, con la creencia de que la escuela no es para ellos y manifiestan su animadversión al profesor, a la escuela, e incluso piensan en abandonarla. Esta situación es contraria al planteamiento de evaluación formativa que señala el plan y programas de estudio (2011) que solicita al profesor motivar al alumno en cuanto a su aprendizaje, acompañarlo, ayudarlo a reflexionar, identificar lo que debe fortalecer y ponerse en los zapatos de este.

Se encontró que el espacio de entrega de evaluaciones del profesor a los padres de familia tiene un carácter informativo, administrativo, de solicitud de apoyo, en ocasiones de reparto de culpas y fricciones, diferente al espacio de diálogo, reflexión y retroalimentación acerca del aprendizaje de los alumnos y de la responsabilidad de los padres de familia que ayude a precisar las áreas de mejora de los hijos y los contenidos a fortalecer. También debe abordarse el compromiso del profesor ante el proceso, mediante la reflexión con base en cuestionamientos como: ¿Qué hago bien? ¿Por qué lo hago? ¿Qué dificultades enfrento? ¿Cómo puedo mejorar?

En este escenario, los profesores coinciden en señalar que el bajo resultado de aprendizaje, en gran parte es por la falta de apoyo de la familia para realizar las tareas, para proporcionar los materiales de trabajo, de asistencia en las reuniones y trabajos cooperativos, en ayudar a mantener la higiene del alumno, en darle la adecuada alimentación y por el abandono en que se encuentra el alumno. Los docentes afirman que los niños que reciben apoyo de sus padres van bien, llegan dispuestos a aprender, con los materiales necesarios, limpios, desayunados y con estabilidad emocional, lo cual reconocen, es fundamental y parte del éxito de su trabajo de enseñanza; en contraste, el poco avance es por la falta de apoyo familiar, de modo que los padres deberían comprometerse más en la educación de sus hijos. Por otra parte, los padres consideran que el maestro debe aplicarse en su trabajo para obtener buenos resultados de aprendizaje.

Lo cierto es que los profesores de esta escuela utilizan el cuadro de evidencias como «camisa de fuerza» para evaluar el aprendizaje de los alumnos y, este, no es suficiente para ponderar las diferentes actividades que se realizan en el salón, en el patio de la escuela o en casa porque deja fuera actividades y productos valiosos del proceso y se concentra exclusivamente en un solo producto final, el examen, y se complementa con la apreciación personal. Las preguntas fundamentales son: «¿Qué se evalúa del alumno? ¿Qué se toma en cuenta para asignar una



calificación? Todo lo que se evalúa, ¿qué impacto tiene en la mejora del aprendizaje y la enseñanza?» (Martínez y Moreno, 2020, p.134).

Enseguida se presenta un fragmento de entrevista a una profesora.

EMC. ¿Cómo reaccionan los padres de familia cuando les comunica la evaluación de sus hijos?

BFPT. Sí, la tensión de decir: maestra ¿qué pasa? [...] Precisamente yo tengo esto, a los niños les doy esto (muestra un formato) que yo evalúo. Se los doy a conocer. ¿Para qué? Para que algún detalle, aquí estoy. Siempre les he dicho a los papás, aquí estoy. Afortunadamente yo soy de aquí. Cuento con el tiempo. Si ustedes vienen a la una, yo los atiendo cinco o diez minutos. Yo me quedo con ellos platicando y aquí estoy. Que sí, me encuentro con algunos papás que no vienen [...] Tengo el caso de PPP que desde que inició el curso, nunca viene. Ya la cité y no viene. Y su niño anda mal. Espero el día que venga, me diga, oiga maestra, porque no me dijo [...] Ajá, entonces, en la asistencia no aparece en su registro, porque, por ejemplo, aquí viene la firma (muestra un reporte de evaluación). Esto no se los doy a los papás. Viene la firma del papá y no viene firmado, a ver. O sea, tengo una forma de comprobar de que no le puso la atención y de que no ayuda y de que al final de curso me evite problemas (E3BFPT, 230217:8-9).

A manera de conclusión, el profesor evalúa el aprendizaje del alumno con base en el examen, su experiencia, sentido común, apreciación personal y en ocasiones, preferencias; alejado de la ética da prioridad a la evaluación sumativa y a la calificación, lo que según Shepard (2006) constituye una seria amenaza a las evaluaciones formativas, porque puede minar el proceso de aprendizaje, debido a que el alumno concentra su esfuerzo en la calificación y no en el aprendizaje.

Timperley (2010) considera que el trabajo profesional del docente es complejo y no existe receta única, porque lo que tiene éxito en un contexto, en otro puede no tenerlo. Por ello, es importante que los actores que coinciden en la formación del alumno en la escuela primaria como maestro, padre de familia, alumno y autoridad educativa, conozcan la tarea que les corresponde y se comprometan a cumplirla. Además, hay que evaluar de manera colectiva qué falta por hacer, qué estrategias hay que planear, cómo mejorar, cómo dejar atrás la evaluación cuyo papel es sancionar, controlar y clasificar, y cómo avanzar hacia una evaluación más proactiva. Que se cambien las prácticas de evaluación del profesorado que por años ha realizado con poco impacto en la mejora de la enseñanza y en el aprendizaje. Como afirma Timperley (2010), identificar los conocimientos previos de los alumnos, para tender los



puentes hacia el logro de los aprendizajes esperados a través de una enseñanza y evaluación diferentes que favorezcan el aprendizaje, lo cual no resulta fácil. Sin embargo, es importante que el profesor incorpore diferentes dispositivos de evaluación que aporten evidencias para un mejor juicio de valoración de modo que ayude a los alumnos a identificar sus áreas de oportunidad.

Hay que transitar de una práctica de evaluación y de enseñanza llena de alabanzas y denostaciones a una que esté centrada en el tamiz de la crítica, que ayude a no refugiarse en posturas defensivas y a favorecer el cambio en un camino incierto y complejo que pocos están dispuestos a emprender por falta de confianza en su trabajo. Ese tránsito hacia ser un profesional de la educación que ayude a mejorar el aprendizaje del alumno, al docente le llenará de confianza y respeto.

El papel de las tareas escolares

La tarea de aprendizaje, según Díaz y Hernández (2010), es uno de los componentes importantes de la enseñanza que el docente debe manejar de manera estratégica en el aula, con base en algunos de los principios, como activar la curiosidad e interés del alumno a través de la presentación de información nueva, sorprendente, que induzca al alumno al cuestionamiento, a la construcción de estrategias de resolución del desafío en turno, que lo haga sentir competente. Por su parte, Pérez (1989) considera que las tareas académicas que se realizan en la escuela, en un medio más amplio y natural, necesitan conectarse con el interés y preocupaciones actuales de los alumnos. De lo contrario serán actividades artificiales, costosas y vacías de significado que el alumno intercambia con el maestro por un número o por una calificación.

Paradise (1997) identifica que la escuela prepara al alumno en términos de hábitos, actitudes y autoconceptos, que lo acostumbra a cumplir con las tareas escolares de elementos superficiales de contenido, debido a que la escuela enseña y el alumno aprende a ejecutar la tarea sin comprenderla, a cumplir y ofrecer a los docentes lo que solicitan, porque lo importante es elaborar un trabajo que los satisfagan. El alumno tiene pocas oportunidades de aprender a pensar las cosas, las situaciones específicas, de cuestionar, dudar o buscar sentido al contenido, de imaginar, de concretar conexiones que lleven a su entendimiento de manera más profunda, lejos de aspectos superficiales y del manejo mecánico. Esta autora citada afirma que la concepción que se tiene de la tarea, se limita a dar instrucciones precisas al niño para realizar cierta actividad fragmentada, aislada, sin ver más allá, sin conocer por



qué lo hace y qué aprenderá. De hecho, el alumno la realiza a solicitud de los maestros; la entrega como parte de un hábito alejado de conducir al aprendizaje del contenido escolar debido a que no existe una conexión entre ellos, lo que convierte a la tarea en un trabajo manual y práctico que se aleja del trabajo intelectual. Así, el alumno egresará de la escuela sin haber aprendido mucho de los contenidos programáticos, lo cual no importa, pues en el futuro no lo perjudicará, ya que lo más importante es cumplir para simplemente aprobar.

Por otro lado, Martínez y Moreno (2020) identifican que la tarea es una actividad que el profesor de educación primaria utiliza como parte de su estrategia de trabajo con los alumnos; algunos, como parte de la retroalimentación del contenido que se revisó en la clase; otros la consideran imperativa porque es parte de los aspectos de la evaluación de un tema y de un periodo, así que se requiere un registro para control de su cumplimiento. También existen maestros que la utilizan para concluir las actividades del libro que no se realizaron en el salón de clases por motivos diferentes, entre ellos, tiempo insuficiente o dificultades en la elaboración de las actividades planificadas. En realidad, los usos y fines de la tarea son diversos entre el profesorado de esta escuela primaria, pero todos coinciden en utilizarla como control del alumno y del grupo, para entretener al alumno y terminar actividades, pero poco se utiliza en la mejora del aprendizaje y la enseñanza.

Cuando el alumno cumple con la tarea, el profesor se anima y se muestra satisfecho por el avance en la revisión de los contenidos y en la realización de las actividades del libro de texto. Si el alumno incumple, el docente se enoja, muestra insatisfacción, reproche y amenaza, que tensa la relación entre maestro–alumno y afecta el proceso enseñanza-aprendizaje. A pesar de ello, algunos alumnos incumplen debido a que no encuentran el sentido y significado para concluir las tareas. Por su parte, el maestro continúa con la tradición de dejar tarea porque es parte de la estrategia de enseñanza, incluso los padres de familia identifican a un docente como bueno o malo a partir de la tarea que asigna a sus alumnos. A continuación, se presenta un fragmento de una entrevista a un profesor:

ACM. [...] Uno de los problemas que yo les comenté a los papás desde inicio, y que yo veo después en la secundaria, es el cumplimiento de las tareas. Entonces yo dije: «señores, por favor, chequen lo de sus tareas. Si ustedes revisan lo de sus tareas, ustedes se van a dar cuenta si su hijo sabe multiplicar, si sabe dividir, si sabe escribir, en qué se equivoca. Si le entendió a lo que vio en ciencias naturales, historia o cualquier otro tema». Entonces, ahora sí, mire maestro mi hijo no le entiende, o no



le entendió a esta parte, no hicimos la tarea aquí. Pero, pues nadie me viene a preguntar. Eso quiere decir que pareciera que todo está claro. Pero una vez que reviso tareas, sucede que no es así [...] En esta ocasión les dije a los alumnos, voy a publicar la lista de quienes me deben tareas. Me deben fulano, mengano, perengano. (E6ACM, 090217:4-5).

La tarea es parte de una actividad de valoración a la que el profesor asigna un porcentaje de la evaluación total de un periodo, con el propósito de sancionar y controlar la conducta del alumno y del grupo. Los padres de familia ven con buenos ojos estas acciones que fortalecen la disciplina y el control, aplauden al profesor, lo respetan, tienen confianza en la educación de su hijo. El alumno considera la tarea como una actividad vacía en el sentido pedagógico, que poco se valora y poco se realiza. Debido a que «las tareas son un ingrediente de evaluación utilizado por el maestro para controlar a los alumnos, para conseguir obediencia y disciplina, resultan de poco valor para el aprendizaje» (Martínez y Moreno, 2020, p.128).

En ocasiones, el maestro utiliza la tarea con el propósito de mantener ocupado al alumno o como medio de retroalimentación del aprendizaje. Algunos alumnos cumplen con la tarea porque tienen el apoyo y acompañamiento de sus padres, otros a veces cumplen con ella, aunque sus padres la consideran poco significativa y evaden su responsabilidad de acompañamiento, su apoyo se limita a observar y vigilar que se haga. Los padres de alumnos que regularmente no cumplen con la tarea no saben cómo apoyarlos o ignoran que ellos existen. Los alumnos que cuentan con apoyo familiar están más dispuestos a aprender, a realizar las actividades; en cambio, aquellos con escaso o nulo apoyo se rezagan, o incluso entran en conflicto constantemente con el profesor por el incumplimiento.

Ante este escenario es importante que el profesor reflexione acerca del uso que tiene la tarea dentro de la estrategia de enseñanza-aprendizaje, se olvide de las prácticas de control punitivas que nada aportan a la mejora del aprendizaje y se aproxime a aquellas de acompañamiento y colaboración.

Retroalimentación

Los profesores aseguran que, mediante la tarea, elaborada por el alumno en casa con apoyo de sus padres, ofrecen retroalimentación acerca del aprendizaje cuando al día siguiente se revisa, califica y registra el cumplimiento o incumplimiento. Por su parte, los alumnos pueden que cumplan con la tarea sin la certeza de que esté correcta, o no la hagan



ni les preocupe presentarla. La tarea tiene diferentes significados: para el maestro es parte de una tradición inherente al trabajo de enseñanza, para el alumno es una obligación y, para el padre de familia, una exigencia hacia el profesor.

Es necesario recuperar el valor pedagógico de la tarea en beneficio del aprendizaje del alumno y abandonar prácticas de revisión, registro, control y mecanización de las actividades donde el alumno afronta dificultades, para dar paso a una estrategia de retroalimentación de los contenidos donde el alumno muestra problemas, como sugiere Meirieu: «aprender hacer, lo que no se sabe hacer, haciéndolo» (2016, p. 5).

También en la investigación se encontró a profesores que retroalimentan mediante el uso de material imprimible que entregan a los alumnos, a quienes ha calificado las actividades del libro de texto o las de la libreta para mantenerlos ocupados en actividades similares. Con esta acción, el docente tiene tiempo para continuar en la revisión y la calificación de los demás alumnos. Con frecuencia, las actividades extra no se alcanzan a terminar. Sería importante que el profesor reorganizara el trabajo del grupo, centrara el interés de los alumnos y avanzara en una retroalimentación grupal. Veamos que externa una maestra en relación con lo apuntado con anterioridad:

EMC. ¿Cómo retroalimenta el aprendizaje de los niños?

ALLM. Con preguntas, con ejercicios. Yo les digo: aparte de las preguntas de los libros traigo material imprimible. Por ejemplo, aquí, estábamos viendo lo del cartel. Cada uno de ellos hizo su cartel. ¿Qué hacen? Leen, o se los leemos en grupo y, ya de acuerdo con ello, van leyendo. Entonces, por ejemplo, esto puede ser una evidencia para mí. Hay muchos que lo traen con sopa de letras, con preguntas, con este tipo de material y aquí están cada uno [...] Efectivamente, porque ya lo vimos en el libro, ya lo vimos en la guía y ahora lo estamos viendo en un imprimible, que este ya se me queda a mí, para sus portafolios de evidencias (E1ALLM060317:6-7).

Como parte de las actividades adicionales con las que se intenta ayudar a los alumnos a aprender algún contenido difícil, los profesores y profesoras cuando se reúnen de manera informal comentan las dificultades y aciertos de la enseñanza de los contenidos escolares, intercambian sugerencias y materiales didácticos y los implementan con los alumnos de sus propios grupos. Estos espacios informales deben promoverse a nivel escuela para propiciar diálogo, reflexión, análisis de la planeación didáctica, dominio de contenidos, enfoque metodológico, implementa-



ción en el aula, evaluación, entre otros aspectos, para mejorar la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación.

Clima de aula

El aula es un espacio formal donde coinciden maestro y alumno en la enseñanza y el aprendizaje. El maestro media a través de la enseñanza entre el alumno y el contenido oficial. El alumno aprende el contenido escolar que lo ayuda en su formación. El profesor ejerce autoridad sobre el alumno, subordina su actitud, la relación y el diálogo. Por un lado, encontramos alumnos atentos y dispuestos a tomar notas, hacer preguntas, seguir las indicaciones, realizar las actividades del libro de texto, los imprimibles y la libreta; por otro, alumnos que tratan de cumplir y hacer lo que el maestro pide y ocupar el tiempo que pasan en la escuela. Hay también niños que afrontan dificultades en la realización de las actividades, no llevan los materiales, no hacen las tareas e invierten el tiempo principalmente en jugar y convivir con sus compañeros.

Este último grupo aumenta con el tiempo porque atrae a otros niños a convivir y a jugar en el salón, lo cual tensa la relación maestro-alumnos. El docente no está dispuesto a perder el propósito original de su labor en el aula, así que, intenta recuperar la atención por diferentes medios de control y presión. En ocasiones no logra su cometido, de tal manera que, la relación se tensa aún más y el profesor utiliza la evaluación como medio de orden y control de grupo. Esto, lejos de centrar la atención de los estudiantes y mejorar el clima en el grupo, crea un ambiente de confrontación, negativo, que dificulta la comunicación del contenido como lo muestran las siguientes palabras de una maestra:

LAR. [...] le anexe a mi rúbrica la conducta porque eso es algo difícil, entonces tengo que mantener y decir: «también tu conducta la tengo aquí anotada». ¿Qué he logrado? Al parecer no son tan rebeldes como lo eran. Preguntan las mamás, ¿maestra le ha faltado al respeto fulanita? No. ¿Le ha contestado así? No. Anteriormente a los maestros sí les decía: «yo por qué, hágalo usted». No. El día que me conteste, creo que voy a mandar por usted. [...] Pero al parecer, no me han faltado el respeto, no me han gritado como acostumbraban y por eso puse conducta en la rúbrica. Me ha funcionado. [...] (E2LAR090217:8).

Generar confianza entre los alumnos, centrar la atención y hacer que coincidan en el aprendizaje, lleva tiempo; implica el diseño de una estrategia de enseñanza que comunique de manera fluida el contenido escolar, que atraiga el interés del alumno, lo motive a estar atento, rea-



lizar las tareas, desarrollar habilidades de expresión oral, argumentar sus ideas, realizar producciones escritas y diseñar procedimientos de solución, entre otros, que aseguren la enseñanza y el aprendizaje.

Sin duda, distender la situación entre maestro-alumno requiere de voluntad de trabajar día con día, momento a momento, en la relación que se genera dentro del aula para mejorar la interacción entre los sujetos (maestro-alumno) con el contenido (objeto de estudio). Por un lado, el maestro enseña, comparte y acompaña al alumno en el proceso de aprendizaje, por otro, el alumno aprende el contenido, lo registra en su libreta para evitar olvidarlo y estudia para el examen de fin de bimestre. La evaluación presiona al alumno porque lo obliga a obtener resultados favorables que muestren al maestro los elementos mínimos, suficientes, buenos o excelentes para acreditarlo. Además, existe el compromiso de responder a la confianza de la familia (padres, tíos, abuelos, hermanos) para que continúen con el apoyo a sus estudios. En ocasiones el alumno, más allá de la promoción, se apropia del contenido escolar para sentirse bien consigo mismo, disfrutarlo y utilizarlo en lo que desee. Algunos alumnos asisten a la escuela, no para quedar bien con el maestro ni para responder a la confianza de los padres de familia, sino para socializar, convivir, interactuar con sus compañeros, por tanto, sus calificaciones, casi siempre bajas, los llevan a una constante confrontación con el maestro, con algunos compañeros y con sus padres, pero más allá de esta situación, están bien consigo mismos, disfrutan el tiempo escolar y no desean cambiar, porque allí en el salón es donde aprenden.

La evaluación que el maestro realiza genera tres subgrupos. El primero, con alumnos que obtienen buenas notas, muestran felicidad, alegría, motivación, disposición al trabajo, están atentos, siguen las indicaciones y las sugerencias del profesor, porque con su esfuerzo obtienen lo que desean. El segundo, de alumnos que obtienen calificaciones que los ubican como buenos dentro del grupo, están contentos porque realizan lo que el maestro solicitó y, porque fue suficiente para obtener notas aprobatorias que les permite sobrellevar la situación con el profesor y su familia. En un tercero, existen alumnos que obtienen lo mínimo o no lo alcanzan, debido a que no presentaron algunas tareas, tienen poco apoyo de padres de familia, así como problemas personales y familiares. Estos alumnos confrontan al maestro, a sus padres, a sus compañeros, se resisten a seguir indicaciones y no encuentran la razón para asistir a la escuela, en ocasiones entran en desesperanza y se ausentan. El ambiente que se forma en torno a ellos, no los motiva a aprender, se sienten olvidados por el maestro y con muy poca atención de sus padres. Con ellos, el profesor tiene la gran oportunidad



de incluirlos en el proceso de enseñanza–aprendizaje, al mejorar su forma de enseñar y evaluar de acuerdo con las necesidades reales de los alumnos, propiciar que pregunten, que busquen explicaciones, que establezcan relaciones entre los contenidos, e inducirlos a ser curiosos, a dudar del contenido, a desafiar intelectualmente al mismo maestro: de esta manera, los alumnos del tercer subgrupo podrán encontrar la razón y el significado de ir y estar en la escuela.

Algunos elementos de la escala social en el aula, según Díaz Barriga y Hernández (2010), se observan en este contexto social, debido a que existe fricción entre ciertos estudiantes, no hay respeto entre personas ni a las pertenencias, situación generada por la desorganización en el salón, que a su vez es causada porque algunos estudiantes disponen de tiempo para molestar a sus compañeros o hacer nada, pues terminan las actividades primero, a pesar de que el maestro les entregue hojas con actividades extra. Algunos alumnos, en reiteradas ocasiones son evaluados con cierto favoritismo, lo que ocasiona que se sientan con mayor influencia que otros con dificultades, que dedican más tiempo a resolver las actividades y tampoco alcanzan a resolver en el salón la tarea extra, a pesar de ello, también interactúan con todos los compañeros en otras actividades.

Discusión

El profesorado evalúa el aprendizaje del alumno con base en su experiencia y creencias adquiridas en su vida profesional al calificar tareas, actividades, trabajos, exámenes, y tomar decisiones recordando el desempeño del alumno, la conducta y su participación. Algunos incluso diseñan un cuadro de evidencias donde incluyen elementos como el examen, la participación, las tareas, el desempeño y la conducta del alumno, a los que se asigna un porcentaje, que después se suma y da como resultado la evaluación de la asignatura. También hay quien solo considera el examen y algunos otros elementos.

El examen comercial es la evidencia que utiliza el profesorado para sustentar y dar certeza a la calificación final del alumno en un bimestre y en cada asignatura. Al analizar el planteamiento de las preguntas y respuestas de un examen, con base en los cuatro niveles de demanda cognitiva de Stiggins et al., (citados por García-Medina, et al., 2015, p.21), se identificó que 9 de cada 10 preguntas solicitan al alumno aprender hechos, conocimiento, conceptos; 1 de cada 10 pide el desarrollo de habilidades del pensamiento, utilizar el conocimiento para resolver problemas, tomar decisiones, planificar, entre otros. Poco so-



licita al alumno que demuestre lo que sabe, utilice el conocimiento y el razonamiento y, en ninguna pregunta, se realiza un producto donde se empleen conocimientos, razonamientos o habilidades.

Ravela *et al.* (2018) consideran que las tareas de evaluación son una prioridad en el aprendizaje, en consecuencia, en los exámenes comerciales las preguntas y respuestas de opción múltiple demandan del estudiante recordar información que se trabajó en la clase como un concepto, una definición, un esquema, alguna explicación, entre otros. Pocas preguntas, requieren que el estudiante realice alguna operación, recuerde alguna fórmula y la aplique a una situación conocida, cuya respuesta es única. Escasamente el examen plantea preguntas que requieran del alumno construir significados y explicar procedimientos matemáticos, fenómenos naturales, sociales, entre otros, solo en ocasiones en los exámenes finales se realizan estos tipos de planteamientos. Por último, no se encontró evidencia de que un examen plantee actividades que requieran del alumno valorar y evaluar, diseñar o crear algo nuevo.

Varias actividades y tareas de mayor demanda cognitiva son consideradas en el plan y programas de estudio (SEP, 2011) y los libros de texto gratuitos. Por ejemplo, en Matemáticas, cada desafío solicita que el alumno se reúna en pareja o en equipo y converse, escuche, comente, se ponga de acuerdo, diseñe un procedimiento de solución y comparta en grupo su procedimiento. En español, una de las prácticas sociales del lenguaje pide al alumno escribir «un reportaje sobre tu localidad» en, por lo menos, 13 días, lo cual demanda organizar la información, planificar el escrito, escribir el primer borrador y corregir hasta construir la versión final que debe publicar en la comunidad educativa, pueblo o colonia. En otras asignaturas, las actividades de estos libros de texto también tienen una alta demanda. Ante este escenario, surge una serie de preguntas: ¿Cómo enseña el maestro? ¿Cómo evalúa el aprendizaje del alumno? ¿Dónde registra las valoraciones y evaluaciones? ¿Cómo las incorpora al cuadro de evidencias? Porque el examen privilegia una baja demanda cognitiva y en algunos casos no se relaciona con las actividades del aula.

La tarea escolar es un elemento importante en el esquema de evaluación, que algunos alumnos realizan motivados por el profesor o por la exigencia de la familia. Otros niños no la realizan porque no han entendido el tema, no saben cómo resolverla, y además en su casa nadie se las exige ni los apoyan. El profesor, por su parte, revisa la tarea, pone un sello o una firma, en ocasiones asigna una calificación y la registra; al final del bimestre con las evidencias que tiene y recordando el cumplimiento de cada alumno otorga una calificación. En otros elementos



de evaluación como el desempeño, la disciplina y la participación no hay claridad en la forma en la que se asigna la valoración, lo que indica que el procedimiento, sea poco transparente e injusto, que socava la motivación por aprender y limite el esfuerzo del alumno para realizar lo que le solicitan y obtener una calificación aprobatoria, lo cual resulta no ser lo más adecuado para la evaluación formativa. Shepard (2006) considera que el uso excesivo de las calificaciones tiene como efecto en el alumno, dar prioridad a la calificación y no al aprendizaje.

Las tareas y actividades que se realizan en el salón, el maestro las utiliza para dar retroalimentación acerca del tema, para mantener ocupados a los alumnos y así controlar la conducta. La tarea en casa tiene la finalidad de concluir un contenido que no se cubrió del todo en el aula o retroalimentar un contenido difícil de entender. Respecto a estas tareas, Ravela *et al.* (2018) consideran que únicamente demandan del alumno recordar y reproducir, utilizar o aplicar el contenido escolar, de manera similar a lo instrumentado en el aula.

Conclusiones

A manera de conclusión, se encontró que el profesorado evalúa el avance de la enseñanza del contenido escolar de acuerdo con lo que cree y piensa que debe conocer el alumno, con dispositivos y evidencias de baja demanda cognitiva, que considera convenientes para obtener información que sustente la toma de decisiones en la asignación de la calificación, para después informar a los padres el avance y entregarla a la autoridad educativa como parte de un trámite administrativo que debe cubrir al final de cada bimestre.

La enseñanza y la evaluación son actividades culturales (Ravela *et al.*, 2018) aprendidas por el profesor durante largos periodos en el aula y en la escuela, reproducidos de manera involuntaria y a veces voluntaria, y de las cuales es importante reflexionar y analizar, de preferencia en colectivo, con algunas preguntas como: ¿Qué sustentan las prácticas de enseñanza y de evaluación? ¿Qué actividades, tareas, preguntas y materiales utilizan los docentes al evaluar el aprendizaje? ¿Cómo utilizan los docentes la evaluación para orientar, ayudar y mejorar el aprendizaje? ¿Cuál es la mejor manera de comunicar las evaluaciones a los padres de familia? ¿Qué criterios consideran los profesores en la promoción o reprobación? Esta reflexión constituiría el principio del cambio para que, día a día, los docentes consideren nuevas alternativas de evaluación (algunas incluidas en el plan y programas de estudio), en la evaluación formativa y en la evaluación auténtica.



Referencias

- Bertely, M. (2002). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar. Maestros y enseñanza*. Paidós.
- Díaz Barriga, A. F. y Hernández, R. G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. Mc Graw Hill.
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Octaedro.
- García, M., Pérez, G., Sepúlveda, A., Rodríguez, L. y Mercado, A. (2015). *Herramientas para mejorar las prácticas de evaluación formativa en la asignatura de Español*. Materiales para Apoyar la Práctica Educativa. INEE.
- Jackson, P. (2013). *La vida en las aulas*. Morata.
- Martínez, E. y Moreno, T. (2020). *Las prácticas de enseñanza del profesorado de primaria: algunas pinceladas del paisaje*. [Manuscrito presentado para publicación]. SEPH.
- Meirieu, P. (2016). *Entrevista. Judith Casals Cervós*. <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/Capacitacion2016/DocumentosSecundaria/Preceptores/Precep-Entrevista-PhilippeMeirieu-2016.pdf>
- Paradise, R. (1997). *La socialización para el trabajo: La interacción maestro-alumno en la escuela primaria*. [Serie DIE Tesis 1. Cinvestav IPN]. FCE.
- Pérez, A. (1989). Paradigmas contemporáneos de investigación. En J. Sacristán y A. Pérez (Eds.), *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp. 96-135). Akal/universitaria.
- Ravela P., Picaroni B., y Loureiro G. (2018). *¿Cómo mejorar la evaluación en el aula? Reflexiones y propuestas de trabajo para docentes*. SEP-INEE-Magro editores-Conaliteg.
- Rockwell, E. (1980). *La relación entre etnografía y teoría en la investigación educativa*. Dirección de Investigación en Educación/Cinvestav-IPN.
- Rockwell, E. (1995). De huellas, bardas y veredas: Una historia cotidiana en la escuela. En Rockwell, E. (Coord.) *La escuela cotidiana* (pp. 13-57). FCE.
- Saint-Onge, M. (2000). *Yo explico pero ellos... ¿aprenden?* SEP-FCE.
- Secretaría de Educación Pública. (2011). *Programas de estudio*. SEP.
- Shepard, A. (2006). *La evaluación en el aula*. INEE.
- Timperley, H. (2010). *Aprendizaje y Desarrollo Profesional Docente*. Serie prácticas educativas-18. OIE-UNESCO. <http://www.ibe.unesco.org>





SIN FRONTERAS

Formación docente en la Universidad Católica Andrés Bello. Caso: Licenciados en Educación Preescolar

Teaching training at the Andrés Bello Catholic University. Case: Training of Graduates in Education with a Preschool mention

Gilberto Enrique Resplandor Barreto *

Fecha de recepción: 15 de mayo de 2020
Fecha de aceptación: 24 de octubre de 2020

RESUMEN

El propósito de este texto es presentar los resultados de un análisis curricular sobre la formación inicial de licenciados en Educación Preescolar en la Universidad Católica Andrés Bello, extensión Guayana-Venezuela, a partir de la evolución de los planes de estudio implementados en octubre de 2011 y de su actualización en mayo de 2017. La dinámica de las transformaciones sociales, las exigencias del entorno y la constante demanda de evaluación del currículo obligan a repensar la pertinencia del perfil del egresado. Se asumió un enfoque metodológico de investigación documental bibliográfica exhaustiva sobre perfiles de egreso. Se concluyó que es un imperativo redefinir y actualizar el plan de estudios por competencias con el propósito de garantizar que el egresado responda a las exigencias de la sociedad, desde una práctica docente acorde con el *Magis* ignaciano del amar y servir a los demás.

Palabras clave:

Formación docente, preescolar, plan de estudios, perfil del egresado, competencias.

ABSTRACT

The purpose of this text is to present the results of a curricular analysis on the initial training of graduates in Preschool Education at the Andrés Bello Catholic University, Guayana-Venezuela extension based on the evolution of the study plans implemented in October 2011 and their update in May 2017. The dynamic of social transformations, the demands of the environment and the constant demand for evaluation of the curriculum force us to rethink the relevance of the graduate's profile. An exhaustive bibliographical documentary research methodological approach on graduation profiles was assumed. It was concluded that it is imperative to redefine and update the curriculum by competencies in order to guarantee that the graduate responds to the demands of society, from a teaching practice in accordance with the Ignatian *Magis* of loving and serving others.

Keywords:

Teacher training, Preschool Curriculum, the graduate profile, competencies.

* Docente-investigador de la Universidad Católica Andrés Bello, extensión Guayana, Venezuela.

Introducción

La Escuela de Educación de la Universidad Católica Andrés Bello (UCAB) fue fundada en octubre del año 1959, con la misión de preparar profesionales eficientes en el campo de la educación. En sus 67 años de funcionamiento ininterrumpido, han egresado de sus aulas más de 3500 licenciados en educación, en las diferentes menciones que ofrece. En 1965, previa autorización del Consejo Nacional de Universidades se crearon cinco menciones: Ciencias Biológicas, Ciencias Matemáticas, Ciencias Pedagógicas, Ciencias Sociales e Idiomas Modernos —Inglés—. Tras cuatro años de estudio se optaba por el título de licenciado en educación en la mención correspondiente.

En 1970, después de una renovación curricular se implementó un plan de estudios diferente, con una duración de cinco años «y las menciones desarrollaron planes de estudio independientes, con un cuerpo básico de materias pedagógicas para las especialidades de Ciencias Biológicas, Física y Matemáticas y Ciencias Sociales, distinto a la programación de Ciencias Pedagógicas» (Granadillo, 2014, s.p.)

A partir de la promulgación de la Ley Orgánica de Educación (1980) se planteó la necesidad de establecer nuevas menciones en procura de ofrecer respuestas a las demandas del mercado laboral. En 1985, inició su funcionamiento el Departamento de Integral a través del cual se otorgaba el título de Licenciado en Educación Integral, mención Estudios Sociales, mención Matemáticas o mención Ciencias Naturales. En 1992, se incorporó la mención Preescolar y fue modificado el plan de estudios de Integral para permitir la salida intermedia, el de Técnico Superior Universitario (TSU) en Educación, menciones Integral y Preescolar. El título de licenciado en ambas menciones se obtenía después de cursar dos años más de estudios.

En la actualidad la Escuela de Educación ofrece siete menciones: Integral, Preescolar, Ciencias Sociales, Física y Matemática, Biología y Química, Ciencias Pedagógicas y Filosofía. Hasta el periodo escolar 2014-2015, el título se obtenía después de cursar cinco años de carrera.

A finales de la década de los noventa, la Escuela de Educación inició una fase de expansión y transformación curricular hacia otras sedes, Coro (estado Falcón) y Guayana (estado Bolívar). Las menciones implementaron diseños curriculares diferentes, en los cuales se consideraron las prácticas profesionales como eje vertebrador de la formación docente.



En octubre del año 2011, producto de la adopción de un modelo por competencias, los estudios de educación en la universidad fueron semestralizados y reducida su duración a cuatro años.

El proceso de Transformación Curricular basado en competencias, se apoyó en la metodología *Tuning-América Latina* y fue contextualizado en el Proyecto Formativo Institucional (PFI, 2013) de la universidad. En este documento se enfatiza la formación integral (cognoscitiva, volitiva y espiritual) del egresado, el ejercicio de la responsabilidad social universitaria, la vinculación teoría-práctica, el trabajo interdisciplinario, el desarrollo del pensamiento como instrumento al servicio de la razón y la ubicación del estudiante frente a situaciones reales de su futuro ejercicio profesional. (Modelo de Competencias UCAB, 2010).

En el marco del PFI, la competencia se define como «un conjunto dinámico, integrador y evaluable de conocimientos, habilidades, destrezas, valores y actitudes que el estudiante desarrolla durante su formación y el profesional demuestra en el escenario social y laboral». (PFI, 2013, p. 45).

En la UCAB, el modelo curricular se enfoca en el desarrollo de las competencias generales y competencias profesionales propias de la carrera. Las Competencias Generales (CG) son de carácter transversal a todos los perfiles definidos en la universidad, esenciales para la formación integral del estudiante y representan el sello distintivo del egresado ucabista.

Las competencias profesionales conciernen a la formación profesional de cada carrera o programa, se expresan en el perfil del egresado y están estrechamente vinculadas con el campo laboral.

En la UCAB se contempla la distinción de competencias profesionales básicas y específicas para aquellas Facultades, Escuelas y Programas de posgrado donde la existencia de menciones lo ameriten: a) Profesionales Básicas (PB): competencias compartidas que pueden ser comunes a un área disciplinar, carreras, programas o menciones, y b) Profesionales Específicas (PE): competencias esenciales de una carrera, programa o mención no compartidas con otras carreras, programas o menciones. Es conveniente destacar que tanto las competencias generales como las profesionales se desglosan en una estructura conceptual que abarca los siguientes aspectos: Definición, Unidades de Competencia (UC), Criterios de Desempeño e Indicadores de Logro, este último aspecto declarado solo en el Diseño Curricular de la Escuela de Educación, para todas sus menciones.



En aras de garantizar la calidad de la formación inicial del egresado de Educación en las distintas menciones que ofrece la Universidad, la ejecución del modelo permitió implementar un proceso de seguimiento y evaluación continua que derivó en un nuevo plan de estudios a partir de octubre de 2017, considerando la complejidad de la sociedad actual y la inquietud de las autoridades de la UCAB por ofrecer egresados que respondan a las demandas de la sociedad global.

Contextualización de la investigación

El proceso de evaluación curricular llevado a cabo durante el período 2014-2015, indicaba como principales recomendaciones la revisión del componente común a todas las menciones, la necesidad del mejoramiento de la metodología didáctica y la práctica de evaluación, la mejora en la gerencia de los lapsos previstos para la ejecución de las prácticas profesionales, el fortalecimiento de la oferta vinculada a la flexibilidad curricular (cátedras y seminarios electivos), además de la generación de cambios organizacionales en la Universidad y la propia Escuela que permitan una mejor administración de los nuevos planes de estudio. (UCAB, Reforma Curricular, 2017)

Entre los objetivos que se planteó el proceso de renovación curricular destacan: a) generar una propuesta formativa innovadora y de calidad que, con el apoyo de las tecnologías de información y comunicación, logre desempeños profesionales de calidad en los ámbitos de ejercicio profesional determinados por cada perfil del egresado y, b) establecer una malla curricular común que aproveche las potencialidades de todas las menciones, evitando la duplicidad de contenidos y unidades curriculares en la carrera.

Estas modificaciones a los diseños curriculares para la formación de Licenciados en Educación en la universidad abarcan la formación general que implica a los egresados de las seis escuelas y la formación especializada propia de cada mención. Este estudio se refiere solo a la mención Preescolar, con la idea y apertura para realizar indagaciones posteriores que abarquen otras menciones.

Lo anterior permitió plantear la pregunta central de la investigación: ¿Cómo ha evolucionado el perfil teórico del licenciado en Educación mención Preescolar, egresado de la Universidad Católica Andrés Bello, desde la revisión y análisis de los planes de estudio de 2011 y 2017? A partir de este cuestionamiento surgieron otras interrogantes: a) relacionado con el perfil de egreso, ¿cuáles fueron los perfiles propuestos



en cada documento? b) ¿en cuál grupo de competencias se centró el énfasis para la transformación? y, c) ¿cuáles argumentos se exponen para proponer el perfil actual?

Con base en los cuestionamientos anteriores el propósito principal de esta indagación consistió en realizar un análisis de la evolución del perfil del egresado como licenciado en Educación mención Preescolar de la UCAB, a partir del estudio de los diseños curriculares de 2011 y 2017. Adicionalmente se planteó la definición de los perfiles declarados en cada documento, determinar en cuál grupo de competencias se centró el énfasis para proponer la modificación y analizar los argumentos esgrimidos para la modificación del perfil del egresado en la mención referida.

Este estudio es importante para la universidad y, específicamente, para la Escuela de Educación porque en la adopción y puesta en práctica de todo cambio curricular debe aperturarse un proceso de seguimiento y evaluación que permita, sobre la marcha, identificar desviaciones en la implementación y el desarrollo del currículo a fin de introducir los correctivos necesarios para ofrecer a la sociedad un egresado que responda a los fines, valores y principios de la UCAB.

El estudio representa un aporte que ofrece insumos para la propuesta y desarrollo de investigaciones en el campo de la investigación comparada en educación, toda vez que posibilita la contrastación de perfiles de los licenciados en educación en preescolar o educación inicial, que egresan de las diferentes casas de estudio formadoras de maestros, para el ejercicio de la docencia en la primera infancia e infancia temprana (cero a seis años).

Metodología utilizada

Se asumió como enfoque metodológico una investigación documental bibliográfica. Se consideraron los diseños curriculares implementados en 2011 y la actualización de 2017. A partir de la revisión documental se realizó una descripción de ambos perfiles, tomando en cuenta las competencias generales y profesionales, básicas y específicas, declaradas en los dos documentos para establecer el perfil y analizar los argumentos expuestos para proponer la modificación al perfil de egreso actual. Se construyó una matriz para plasmar los perfiles declarados en cada documento para los fines determinados con sus variaciones y, además, analizar los motivos de la transformación propuesta.



Resultados obtenidos

Perfil Profesional del Licenciado en Educación mención Preescolar descrito en el Diseño Curricular de 2011.

La declaración del perfil profesional se asume en el documento de forma ideal y se fundamenta en los cuatro pilares de la educación, establecidos por la UNESCO, en la Conferencia Mundial de Educación para Todos, realizada en Tailandia, en 1990, a saber: Aprender a ser; Aprender a hacer; Aprender a conocer y Aprender a convivir; enmarcado en las funciones propias del docente, considerando lo establecido en la Constitución de la República (1961); la Ley Orgánica de Educación (1980); la Resolución 1 del Ministerio de Educación (1996), los principios y valores de la Universidad Católica Andrés Bello y las características de la educación establecidas por la Compañía de Jesús.

La Escuela de Educación de la UCAB, consciente del compromiso que tiene en la formación de educadores, define el perfil del egresado atendiendo al Modelo Curricular Basado en Competencias, propuesto por la Comisión Institucional de Currículo de la UCAB. Se han considerado los tres niveles de competencia propuestos, en los cuales se integran los conocimientos, actitudes, habilidades y valores, cónsonos con la filosofía institucional y con los requerimientos actuales para el ejercicio pertinente, responsable y eficiente de la carrera docente. (UCAB, Renovación Curricular, 2011)

La Licenciatura en Educación Mención Preescolar que ofrece la Escuela de Educación en la Universidad Católica Andrés Bello, tiene como propósito promover el desarrollo de un profesional de la docencia con compromiso ético y social para desempeñar su acción pedagógica en la formación del niño y la niña desde la gestación, hasta los primeros años de la niñez intermedia, con competencias para el trabajo con el apoyo de los adultos eficientes, involucrados en la atención del niño y de la niña (familia, escuela y comunidad), tanto en las modalidades de atención convencional como en la no convencional de la educación, así como también, dispuesto a investigar, gerenciar e innovar en el ámbito educativo. (Renovación Curricular carrera Educación mención Preescolar, 2011)

A continuación, en el cuadro 1 se muestra un resumen de las competencias asociadas al perfil de egresado propuestas en la Renovación Curricular de 2011.



Cuadro 1: Enunciado de Competencias Generales y Profesionales (Básicas y Específicas del perfil del egresado en Educación mención Preescolar, Renovación Curricular 2011.

Competencias Generales	Competencias Profesionales Básicas	Competencias Profesionales Específicas
Aprender a aprender con calidad (10 UC)	Asume con autonomía su desarrollo profesional (3 UC)	Evalúa y Planifica los Procesos Educativos en el Nivel de Educación Inicial (5 UC)
Aprender a convivir y servir (7 UC)	Asume su profesión con proactividad y compromiso (3 UC)	Media la construcción de procesos de aprendizaje y desarrollo en Educación Inicial (4UC)
Aprender a trabajar con el otro (8 UC)	Desarrolla su acción didáctica con eficiencia y efectividad (10 UC)	Promueve la participación de la familia y la comunidad. (3UC)
Aprender a interactuar en el contexto global (3 UC)	Desarrolla proyectos de investigación e innovación educativa (3 UC)	Demuestra compromiso social y ético en su rol como docente de Educación Inicial (3UC)
	Gestiona el hecho educativo (3 UC)	Innova y actualiza su desempeño en el Nivel de Educación Inicial (4UC)
		Gerencia Instituciones de Educación Inicial (4UC)
28 UCG	22 UCPB	23 UCPE

Fuente: elaboración propia 2020, a partir de los documentos: Reforma Curricular formación docente Escuela Educación (2011) y Reforma Curricular formación docente Escuela Educación mención Preescolar (2011).

Del análisis realizado al contenido del cuadro 1, puede evidenciarse que durante el proceso de formación del licenciado en Educación mención Preescolar se aspira a que el estudiante desarrolle un total de 73 unidades de competencia, distribuidas entre las competencias consideradas transversales, para acompañar el proceso de formación a lo largo de la carrera (Competencias Generales, 28 y Profesionales Básicas, 22), además de las correspondientes a la formación en la mención (Profesionales Específicas, 23).

Del total de competencias a alcanzar, surgen algunas inquietudes relacionadas con la posibilidad cierta de que durante el proceso de formación los estudiantes logren el desarrollo de un número elevado de competencias que se traduzcan en la adquisición de los conocimientos, aptitudes, actitudes, destrezas y valores para un ejercicio de la docencia que responda, no solo a las demandas de la formación de las nuevas



generaciones en el presente y futuro, sino a los valores y principios de la UCAB.

Lo ambicioso de esta propuesta generó en el autor de esta indagación, dudas e incertidumbre de, si era posible apropiarse de tal número de competencias en el tiempo establecido para el desarrollo del plan de estudios y se realizó una comparación, en su momento, con los rasgos del perfil del egresado en educación que se expresan en la Resolución 1 del Ministerio de Educación (1996), en la cual se crea la ilusión de que el docente es un personaje irreal por la cantidad de aspectos que debe aprehender y los que debe poseer relacionados con el área específica de formación, así como de los aspectos didácticos y pedagógicos propios del ejercicio docente.

Lo amplio de las características del perfil del egresado, ¿fue algún elemento considerado para la evaluación realizada en el año 2014-2015, una vez egresadas las primeras promociones del nuevo plan implementado en 2011? De la revisión de la propuesta de Reforma Curricular (mayo 2017), se trataron de precisar las inquietudes que derivaron en los objetivos específicos planteados inicialmente.

La evaluación curricular realizada en el periodo escolar 2014-2015 expuso que existen algunas debilidades a mejorar en los diseños curriculares de cada una de las menciones de egreso en la Escuela de Educación; el mayor énfasis debe realizarse en el desarrollo curricular desde los niveles macro, meso y micro. Se evidenció en la operacionalización del currículo:

la persistencia del tradicionalismo, expresado a través de la transmisión y repetición de información de los profesores como principal estrategia de enseñanza, así como el cumplimiento de estrategias de evaluación poco vinculadas con las orientaciones del modelo por competencias, ya que en vez de evaluar el desempeño se mantiene la evaluación únicamente de conocimientos. (UCAB, Reforma Curricular 2017, p. 7)

Con base en los resultados de la evaluación, se propuso que durante el periodo 2015-2016, la Dirección de la Escuela y el grupo conformado por los Jefes de Departamento elaborara un bosquejo de plan de estudios racionalizado, que considerara juicios, críticas y recomendaciones generados a partir de la evaluación curricular, así como plantearse una revisión de las tendencias nacionales de formación de educadores. Este borrador de reforma de plan comenzaría su proceso de consulta y revisión, cuando al inicio del ciclo escolar 2016-2017 se recibieron las recomendaciones del Rector de generar un verdadero proceso de reno-



vación centrado en la Innovación e Internacionalización, al cual se le añadió la Tecnología, en este sentido:

Dadas las consideraciones precedentes, el proceso de reforma de 2016-2017 implicó una nueva lectura de la actuación como Escuela, preservar y fortalecer nuestro acervo y –a partir de ello– construir innovación apoyada en la tecnología, que viabilice la internacionalización de nuestras carreras. No podemos seguir repitiendo esquemas que están cada vez más alejados de las condiciones y exigencias, cada vez más apremiantes, de nuestro contexto y seguir obviando el decurso de las tendencias globales en la formación de cada una de las siete menciones que nos constituyen.

Innovación, Tecnología e Internacionalización (ITI) emergen juntas, integradas, unidas como tres patas de una misma base que viabiliza la transversalidad de saberes, haceres y prácticas, acción y decisión por una verdadera formación para y por el siglo XXI. (UCAB, Reforma Curricular 2017, p. 8)

El eje tecnológico de la carrera representa uno de los cambios más significativos en el diseño curricular. En primera instancia permitirá generar una certificación de Profesor Digital validada por Fundación Telefónica Movistar y Aula7.net que califica a los docentes como expertos en el manejo de las TIC para la enseñanza educativa. El eje inicia con un curso presencial, luego semipresencial y finalmente virtual. Este eje será ofrecido como parte de la extensión académica de la Escuela a docentes de toda la ciudad y del país en la medida en que se lleven a formato virtual todas las unidades curriculares. Es de suponer la importancia que actualmente tiene esta propuesta, debido a la necesidad de migrar al uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación para la educación en línea.

En las ilustraciones siguientes se muestran los cambios propuestos relacionados con las recomendaciones del Rector de la Universidad.



En las ilustraciones siguientes se muestran los cambios propuestos relacionados con las recomendaciones del Rector de la Universidad.

Proyecto: Reforma Curricular	Proyecto: Reforma Curricular
<p style="text-align: center;">TECNOLOGÍA</p> <ul style="list-style-type: none"> •Certificación Profesor Digital - Alianza con Aula7.net •Eje tecnológico fuerte, actualizado y pertinente: <ol style="list-style-type: none"> 1- Manejo de medios digitales 2- Producción de contenidos digitales (semipresencial) 3- Gestión de entornos visuales (virtual) 	<p style="text-align: center;">INTERNACIONALIZACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> •Incorporación de un eje para el desarrollo de competencias en el manejo del Inglés: <ol style="list-style-type: none"> 1- Comprensión de textos en inglés 2- Producción de textos en inglés •Posibilidades de cursar semestres en universidades del exterior. •Homologación de estudios.

Fuente: UCAB, Reforma Curricular 2017, pp. 8- 9.

La incorporación de la Innovación, Tecnología e Internacionalización (ITI) a la concepción del nuevo Plan de Estudios apoya el modelo curricular que permita su concreción en el diseño curricular y encuadre la práctica pedagógica como eje transversal en la formación. ITI se apoya en el modelo por competencias, a fin de formar a los educadores del siglo XXI en desempeños profesionales de calidad, basados en un manejo fiel de las disciplinas que conforman cada mención sin dejar de reconocer la importancia de la Pedagogía y demás Ciencias de la Educación.

Además, ITI condujo a la revisión de las competencias profesionales básicas existentes en los perfiles de egreso de las siete menciones (Propuesta Curricular, 2011) a fin de armonizar su construcción con la finalidad de:

convertirlo en una suerte de real manifiesto pedagógico de la Escuela, expresado en el desempeño de calidad de sus egresados. Revisión de competencias básico-profesionales que lleva a la adecuación del componente de formación pedagógica existente en los actuales planes de estudio. Al mismo tiempo, ITI se acopla no solo de componente pedagógico, sino de todos los componentes de formación con el sentido de seguir siendo referencia nacional en la tarea encomendada a esta Escuela. (UCAB, Reforma Curricular 2017, p. 10)



En síntesis, si asumimos las consideraciones precedentes, el perfil del egresado común de la Escuela de Educación queda configurado de la siguiente manera:

Competencias Genéricas

- Utiliza estrategias de forma autónoma para incorporar e incrementar conocimientos, habilidades y destrezas en el contexto de los avances científicos y culturales requeridos para un ejercicio profesional globalmente competitivo. (Competencia General 1: Aprender a aprender con calidad)
- Reconoce, aprecia y cultiva de manera reflexiva, ética, responsable y comprometida, su relación con otras personas y con el medio ambiente físico y sociocultural, local y global, para contribuir al bienestar colectivo. (Competencia General 2: Aprender a convivir y servir)
- Interactúa con otros en situaciones diversas y complejas para alcanzar objetivos comunes, en un entorno donde el equilibrio de los roles: colaborador o líder y la fluidez comunicativa procuran resultados beneficiosos para todos. (Competencia General 3: Aprender a trabajar con el otro)
- Actúa y se integra a los escenarios globales mediante el dominio de otros idiomas y de las tecnologías de la información y comunicación, esenciales para su interacción en el escenario global. (Competencia General 4: Aprender a interactuar en el contexto global). (UCAB, Reforma Curricular 2017)

Competencias Profesionales Básicas

- Desarrolla procesos de enseñanza-aprendizaje a partir de fundamentos teóricos y metodológicos propios de la Pedagogía y su área de especialidad, como medio para el logro de las finalidades de la educación, la atención de las diferencias individuales del educando y la realidad del contexto.
- Participa activamente en el diseño, gestión y evaluación de políticas, proyectos y programas educativos vinculados con la realidad del contexto y sus campos de especialidad, como expresión de su ciudadanía y formación profesional.
- Valora el impacto de su ejercicio profesional como educador en los ámbitos personal, social y ambiental con la intención de emprender acciones comprensivas del entorno y colaborar en la consolidación de la ciudadanía democrática. (UCAB, Reforma Curricular 2017)



Como puede apreciarse, el resultado del análisis contextual realizado conduce a las modificaciones del perfil del egresado, centradas en las competencias profesionales básicas, con la permanencia de las competencias generales, con las adiciones de estar conscientes de que existen todavía carreras de las cuales no han egresado profesionales formados bajo el enfoque por competencias porque el análisis de la pertinencia y vigencia de las competencias profesionales específicas, determinó que están relacionadas intrínsecamente con el ejercicio profesional de los egresados en Educación mención Preescolar.

En el cuadro 2 se muestran las competencias asociadas al perfil del egresado en Educación mención Preescolar, incorporando las competencias profesionales básicas propuestas en la Reforma Curricular de 2017.

Cuadro 2: Enunciado de Competencias Generales y Profesionales (Básicas y Específicas del perfil del egresado en Educación mención Preescolar, Renovación Curricular 2017.

Competencias Generales	Competencias Profesionales Básicas	Competencias Profesionales Específicas
Aprender a aprender con calidad (10 UC)	PRÁCTICA PEDAGÓGICA DE CALIDAD (7UC)	<i>Evalúa y Planifica los Procesos Educativos en el Nivel de Educación Inicial (5 UC)</i>
Aprender a convivir y servir (7 UC)	CIUDADANÍA PROFESIONAL RESPONSABLE (4 UC)	<i>Media la construcción de procesos de aprendizaje y desarrollo en Educación Inicial (4UC)</i>
Aprender a trabajar con el otro (8 UC)	ÉTICA (3UC)	Promueve la participación de la familia y la comunidad. (3UC)
Aprender a interactuar en el contexto global (3 UC)		<i>Demuestra compromiso social y ético en su rol como docente de Educación Inicial (3UC)</i>
	Gestiona el hecho educativo (3 UC)	<i>Innova y actualiza su desempeño en el Nivel de Educación Inicial (4UC)</i>
		<i>Gerencia Instituciones de Educación Inicial (4UC)</i>
28 UCG	14 UCPB	23 UCPE

Fuente: elaboración propia (2020), a partir del documento Reforma Curricular formación docente, Escuela Educación (2017).



En cuanto a la *frondosidad de las unidades* de competencia que el egresado en la mención Preescolar debería desarrollar a lo largo de la formación, con la propuesta curricular se redimensionan las CPB y se reduce a 14 el número de Unidades de Competencia en este renglón, con el resultado total de 65 UC y una disminución de solo 8 UC, en relación con el modelo de 2011 (73UC).

En atención al planteamiento anterior de considerar, por parte del autor de esta investigación, que aspiramos egresar un licenciado en educación mención Preescolar con un *perfil teórico muy ambicioso, habría que considerar que el ejercicio de la docencia en situaciones reales o simuladas, coadyuvaría al fortalecimiento de las dimensiones del perfil desde la práctica en aula como uno de los pilares de la formación. Si bien, es una aspiración, plasmada en el documento en cuestión, en la práctica, desde las cátedras que involucran la Práctica Profesional, por experiencia propia al administrar la cátedra Desarrollo Curricular, este fortalecimiento no se manifiesta por parte de las estudiantes.*

Esta situación se ha presentado por varios semestres, lo que ha permitido concluir que no hay tal énfasis y que las distintas asignaturas vinculadas a la Práctica Profesional, en parte, han dejado de apreciar el desempeño de las estudiantes al hacer presencia en las aulas de clase donde les corresponde interactuar con otros docentes de las instituciones, con niños (as) y/o padres y representantes.

En lo referente al Plan de Estudio propuesto, este ha sido diseñado en el marco de los principios de interdisciplinariedad establecidos en la Resolución I (ME, 1996), en su apartado II, «Elementos Básicos de la Estructura Curricular»; que hace referencia a la importancia de alcanzar la interdisciplinariedad entre las asignaturas que se ofrecerán para la formación docente, entre las que destacan: la educación prenatal, maternal, preescolar, escolar (primer grado), atención no convencional, (familia y comunidad), gerencia-investigación e innovación. Asimismo, la ubicación de un aceptable número de asignaturas de la especialidad en los primeros semestres responde a los requerimientos para otorgar la salida intermedia al estudiante, una vez obtenido el Título de Técnico Superior en Educación mención Preescolar (con 6 semestres de carrera) y posteriormente la Licenciatura en Educación mención Preescolar (en el octavo semestre).

Se ha considerado para su diseño el Informe de Evaluación Curricular presentado ante el cuerpo de profesores y estudiantes de la especialidad, el Consejo de Escuela de Educación y la Facultad de Humanidades y Educación en el año 2015, producto de la opinión emitida por



profesores y estudiantes en relación con las unidades curriculares, su alcance y ubicación en la estructura del Plan de Estudios 2011.

En la propuesta de Reforma Curricular 2017 se destaca la necesidad de aumentar el número de horas semanales de asignaturas tales como Neurodidáctica en la Educación Inicial, la inclusión antes del sexto semestre de la unidad curricular Pedagogía Social y Aprendizaje Servicio y antes del octavo de la asignatura Marco Legal para la Educación Inicial, por considerar que son fundamentales para la formación. Ante las ideas expresadas con anterioridad, indicamos la necesidad siguiente:

La revisión del número de competencias declaradas en los programas de las unidades curriculares (proceso que se realizará con la revisión de los nuevos programas de estudio), la revisión de la modalidad de evaluación de algunas asignaturas declaradas como «evaluación continua con reparación» (EVR) que no lo ameritan por su clasificación en la taxonomía, así como también, la importancia de mantener y fortalecer la estructura del diseño que agrupa las materias del plan de estudio de la mención preescolar. (UCAB, reforma Curricular, 2017, p. 228)

De igual forma, en atención a las sugerencias de algunos profesores se ajustó el nombre de asignaturas como Gestión de la Atención Prenatal, Prevención y Atención en la Diversidad, considerando el alcance de las mismas durante su desarrollo.

Hemos tomado en cuenta también la importancia de responder al llamado de renovación curricular solicitado por las autoridades universitarias sustentado en tres ejes fundamentales: Innovación, Tecnología e Internacionalización.

Lo anteriormente señalado ha generado las bases para incorporar unidades curriculares vinculadas con la producción y comprensión de textos en inglés, así como también el manejo y la producción de contenidos digitales, entre otros ajustes que se destacan en la Matriz del Plan de Estudios, así apuntamos a que:

Es importante destacar que, al igual que en el planteamiento del Plan de Estudio 2011, la organización curricular del Plan de Estudio 2017 atiende a la formación de un Licenciado en Educación con las competencias para desempeñarse en todo el alcance del Nivel de Educación Inicial, es decir, aun cuando para efectos de su titulación recibe el Técnico Superior Universitario y la Licenciatura en Educación Preescolar su formación alcanza todas las etapas del nivel (Maternal, Preescolar y hasta su desempeño en el Primer Grado de Educación Primaria) decla-



radas para el Nivel en el Subsistema de Educación Básica establecido en la Ley de Educación 2009. (UCAB, reforma Curricular, 2017, p. 228)

Conclusiones

De la revisión y descripción del perfil del egresado en los documentos estudiados, 2011 y 2017, se deduce que el perfil de egreso, al ser flexible, requiere, a partir de la evaluación curricular realizada, los ajustes que el entorno demanda a fin de que el futuro egresado cumpla con los requerimientos para un ejercicio docente eficaz y eficiente.

El análisis de la realidad local y global, las tendencias relacionadas con una mayor presencia de la virtualización y la importancia de interactuar en escenarios internacionales, centró la propuesta de reforma curricular en las Competencias Profesionales Básicas, por ser estas comunes a los egresados en las siete menciones, otorgándole al perfil del egresado mayor pertinencia y actualización.

Acorde con la evaluación curricular iniciada en el periodo 2014-2015, el perfil del egresado en la licenciatura en Educación mención Preescolar, corresponde con las aspiraciones de la universidad al egresar un profesional capaz de enfrentar los retos que el ejercicio de la profesión le plantea.



Referencias

- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela [Const]. Diciembre de 1999. (República Bolivariana de Venezuela).
- Granadillo, A. (2014). Cincuenta años formando educadores. *Factum*. Recuperado el 12 de noviembre 2015, desde <http://w2.ucab.edu.ve/cincuenta-anos-formando-educadores.html>
- Ley Orgánica de Educación de 1980. 26 de julio de 1980. GO n° 2635 (Extraordinaria). (República de Venezuela).
- Ministerio de Educación (1996). Resolución 1. Directrices para la Formación Docente. *EDUCERE*, (2), pp. 93-104. <http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/19572/articulo1-2-6.pdf?sequence=1>
- Peñalver, L. (2005). *La Formación Docente en Venezuela*. Estudio diagnóstico. IESALC-UNESCO.
- Peñalver, L. (2008, 10 de septiembre). Breve Historia de la Formación Docente. *Historia de la formación docente*. Recuperado el 12 noviembre de 2015, desde <http://hisfordo.blogspot.com/2008/09/breve-historia-de-la-formacin-docente.html>
- Universidad Católica Andrés Bello. (2011, 20 de junio). *Propuesta de renovación curricular de la carrera educación de la UCAB*. Facultad de Humanidades y Educación. Escuela de Educación.
- Universidad Católica Andrés Bello. (2013). *Proyecto Formativo Institucional*. Publicaciones UCAB.
- Universidad Católica Andrés Bello. (2017, mayo). *Propuesta de renovación curricular de la carrera educación de la UCAB*. Facultad de Humanidades y Educación. Escuela de Educación.



La función del docente en la universidad mexicana: antecedentes, evolución y actualidad

The role of the teacher in the Mexican university: antecedents, evolution and actuality

Marco Antonio Jiménez Castillo *

Fecha de recepción: 06 de octubre de 2020
Fecha de aceptación: 03 de noviembre de 2020

RESUMEN

Históricamente, las funciones del docente en México han evolucionado para dar respuesta a las necesidades sociales, económicas y políticas que enmarcan a las Instituciones de Educación Superior. Hoy en día, la función del evaluador-docente se desarrolla a partir del surgimiento de los organismos acreditadores que buscan contribuir con el aseguramiento de la calidad de los servicios y programas ofrecidos en las distintas universidades. En este sentido, el objetivo del presente documento es exponer el desarrollo histórico de las distintas funciones particulares que han desempeñado los docentes en la educación superior en México, a partir de la Real y Pontificia Universidad de México, la inauguración de la Universidad Nacional de México y la expansión de la educación superior como base para abordar la época actual. Se concluye que el docente es quien promueve la evolución de sus funciones a partir de las relaciones internas y externas que propicia la universidad.

ABSTRACT

Historically, the role of teachers in Mexico have evolved in accordance to the social, economic and political needs of higher education. Nowadays, the teacher-evaluator functions are formulated based on accreditation bodies that seek to contribute to the assurance of the quality of the services and programs offered in the different universities. In this sense, the objective of this document is to present the historical development of different particular functions of a teacher in higher education in Mexico, from the Real y Pontificia Universidad de México, the inauguration of the Universidad Nacional de México and the expansion of higher education as a basis for addressing the current period. It is concluded that the teacher is the one who promotes the evolution of their functions from the internal and external relationships that the university fosters.

Palabras clave:

Docencia, educación superior, universidad, acreditación, papel del docente.

Keywords:

Teaching profession, higher education, university, accreditation, teacher role.

* Jefe del Departamento de Investigación Educativa de la Escuela Bancaria y Comercial, Ciudad de México.

Introducción

La universidad latinoamericana, al igual que la universidad europea, tiene un marcado respaldo por parte de la iglesia. En la Nueva España (ahora México) la decisión de establecer una universidad surgió, precisamente, por la iniciativa del obispo Juan de Zumárraga a través del fomento y subvención de la enseñanza para indígenas, la proyección de la fundación de una universidad y el establecimiento de la primera imprenta de América. Asimismo, durante el episcopado de Juan de Zumárraga se celebraron las juntas eclesiásticas y se formó, dentro de las casas episcopales, la primera biblioteca del Nuevo Mundo.

En 1551 se fundó la Real y Pontificia Universidad de México, la cual sentó las bases para la creación de otras universidades en el país, cuyos propósitos se encaminaban a adentrar en el estudio a los hijos de españoles para que aprendieran a resolver problemas identificados por la iglesia y el gobierno, y que mejoraran la capacidad intelectual y el ambiente cultural. Su enseñanza estaba centrada en el estudio de la filosofía, la teología y las bellas artes, principalmente.

La universidad mexicana, desde su origen, tuvo un papel predominante en la consolidación de las élites y la formación de intelectuales. Este ambiente generó una lucha constante en los gobiernos de México que, entre otros objetivos, perseguían el control, la organización y la definición de los métodos de enseñanza para una mejor formación profesional.

Por su parte, al interior de los recintos universitarios, las cualidades de su organización se encontraban en manos de los docentes, quienes contaban con autonomía para atender cuestiones administrativas, determinar las carreras e intervenir en asuntos de la rectoría. Incluso, son ellos mismos los que expresan y atienden la necesidad de integrar a docentes titulares y a profesionalizar a los que formaban parte de la institución con grados de maestría o doctorado (Brunner, 1990).

Desde la época de la Independencia y hasta el periodo posterior a la Revolución mexicana, la constante apertura y clausura de las universidades mexicanas y las situaciones vividas al interior y al exterior de estas fueron clave para perfilar la función del docente en correspondencia con los objetivos que enmarcaba la nación.

A partir de la creación de la Escuela Nacional Preparatoria, la formación de los profesionistas y de los futuros docentes fue fundamental porque, además de integrar materias de latín, griego, física y química, se incluyó una asignatura centrada en los métodos de enseñanza para



aquellos que aspiraban a ser profesores. De manera paralela se crearon nuevas carreras relacionadas con la medicina, la ingeniería y el derecho, y se fundó la Academia de Ciencias y Literatura para fomentar la investigación científica y la formación de profesionistas para el nivel superior (Solana, 1981).

Años después, la insistencia de Justo Sierra en crear una universidad como mecanismo para subsanar prácticas, métodos e instalaciones empleadas para la enseñanza superior llevó, finalmente, a la inauguración de la Universidad Nacional de México el 22 de septiembre de 1910; esta quedó integrada por las escuelas nacionales preparatorias, de jurisprudencia, de medicina, de ingenieros, de bellas artes y de altos estudios. Así, el propósito de la universidad cambió, centrándose en la formación de las futuras clases dirigentes o élites, y el docente fue reconocido como un sujeto con autoridad basado en su saber (Brunner, 1990).

En 1940 se registró una expansión universitaria en México pues se contaba, en un primer momento, con la Universidad Nacional, el Instituto Politécnico Nacional y seis universidades públicas en los estados. En tanto, en el sector privado se tenía a la Universidad Autónoma de Guadalajara, al Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, la Universidad Iberoamericana y la Escuela Bancaria y Comercial. El objetivo educativo en esa época evolucionó al exigirle a las universidades la formación de profesionistas que respondieran al proceso de industrialización que enfrentaba el país. La figura predominante del docente en aquel entonces era la de un profesionista que laboraba en alguna empresa u organización.

En un segundo momento continuó la creación de universidades públicas, institutos tecnológicos regionales e instituciones educativas de diversos tipos, y de un grupo de universidades privadas que hoy en día todavía existen. Esta expansión no se dio únicamente en nuevas Instituciones de Educación Superior (IES), sino que, para algunas universidades e institutos como la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y el Instituto Politécnico Nacional (IPN), representó una ampliación de sus instalaciones.

La expansión respondía a la necesidad de los gobiernos y del Estado de modernizar a México, razón por la cual, durante esa época, se dieron acciones políticas y financieras que legitimaban a la educación superior como medio de progreso y civilización de la sociedad. Por primera vez empezó a hablarse de la universidad como un enorme «supermercado» donde los jóvenes consumidores —pero también, un número creciente de adultos y otras categorías de alumnos especiales— podían encontrar



una variada oferta de cursos, tomar créditos, asistir a seminarios, participar en variados eventos, incorporarse a la política y, además, aspirar a un certificado educacional cuyo valor, aunque menos nítido que en el pasado, seguía siendo una carta credencial importante en el mercado de trabajo y en la vida social (Bruner, 1990).

Para efectos de mostrar el proceso de desarrollo de la función del docente en la universidad mexicana, este trabajo presenta tres periodos clave de dicha institución, antigua, tradicional y moderna, como base para abordar la época actual. La universidad antigua se ubica en la Colonia, particularmente con la Real y Pontificia Universidad de México. La tradicional comienza con la inauguración de la Universidad Nacional de México. Y la moderna surge con la expansión de la educación superior en México.

Desarrollo

1. El docente en la universidad antigua, tradicional y moderna

En la universidad antigua es posible identificar centros dedicados a la enseñanza con el más elevado nivel académico. Los docentes, jesuitas principalmente, poseían claros principios religiosos y políticos, dado que había jóvenes con la intención de seguir una carrera eclesiástica, ser abogados o médicos (Torstendahl, 1996). Su metodología se centraba en promover la literatura que solía leerse en otras universidades y en enseñar, especialmente, artes y teología. Los principales métodos de enseñanza eran las *lectiones* y las *quaestiones disputatae*. La *lectio* era la exposición oral del maestro, normalmente consistía en la lectura de textos clásicos sobre los que el profesor hacía aclaraciones, glosas y comentarios. Las *lectiones* se referían al análisis de un solo libro en concreto (Tamayo, 1987).

En contraparte, la universidad tradicional se caracterizaba por contar con docentes «cultos». Por propósito asignado para reproducir las nuevas élites y el liderazgo político, una de sus funciones era la de transmitir un estilo de vida de estatus social elevado. Por el carácter profesionalizante de las IES, entre los docentes se identificaba la siguiente diversidad:

Catedrático (figura principal). Personaje que se dedicaba a la docencia, cuya labor era legitimada socialmente.

Especialista. Persona que poseía prestigio dada su experiencia en la práctica profesional. Regularmente, este profesionalista rea-



lizaba una labor social al asignar parte de su tiempo a la enseñanza superior.

Posgraduado. Personas provenientes de familias aristocráticas y con estudios de posgrado realizados en el extranjero.

Durante la universidad moderna la identidad del profesor se vio trastocada por dos factores: responder abiertamente al mercado laboral u ocupacional que ha surgido con el paso del tiempo, y constituirse como una figura trabajadora que implica organizarse en sindicatos. Dichos elementos transformaron las funciones del docente en la propia universidad:

Académico. Profesionista que se dedica únicamente a la enseñanza en instituciones de educación superior, media superior y/o educación básica.

Especialista. Persona que ejerce su profesión en el ámbito de la industria o de servicios. Debido a su experiencia laboral es contratado como experto para la impartición de una asignatura.

Investigador. Persona que labora en centros de investigación dentro o fuera de la universidad. Combina su labor con la docencia impartiendo alguna materia relacionada con la enseñanza de la metodología de investigación, profundización de algunas temáticas y/o preparación de futuros investigadores inscritos en algún posgrado. De acuerdo con Brunner (1990), la investigación científica fue incorporándose a algunas universidades públicas tradicionales y de régimen privado mediante el esfuerzo individual de catedráticos que se dedicaban al campo científico.

2. El docente en la universidad moderna en México

La descripción del docente en la época moderna se convierte en una reflexión sumamente compleja debido a la expansión institucional, la masificación, la profesionalización, la burocratización, el sindicalismo, la diversidad de profesiones, el credencialismo, el financiamiento, la politización y la inclusión de la tecnología.

En principio, la función tradicional del docente es la enseñanza, no importa el nivel escolar (licenciatura, especialidad, maestría o doctorado), esta hace referencia al acto educativo entre el profesor que enseña y los alumnos que aprenden, los cuales se encuentran en un lugar y espacio determinado. Esta función es la que ha perdurado con el paso del tiempo, tanto en la universidad antigua, como en la tradicional y en la moderna.



El docente especialista aparece durante la universidad tradicional y continúa en la moderna. La diferencia radica en que, en la primera, su labor era una forma de servicio social, es decir, destinaba parte de su tiempo a la impartición de asignaturas relacionadas con su actividad profesional sin la anteposición de recibir un pago por ello. Incluso algunos docentes que recibían un sueldo optaban por donarlo a la universidad. Así, este docente especialista compartía la experiencia laboral o profesional que poseía dada su inserción en el mercado ocupacional.

En cambio, la función especialista en la universidad moderna se diferencia porque la docencia, en general, es una actividad adicional a la laboral relacionada con la profesión en la que el especialista se formó. De igual manera, se continúa compartiendo la experiencia, pero uno de los principales fines personales es obtener un ingreso económico.

El docente especialista en México cobra relevancia a inicios de 1940, cuando se requiere formar profesionistas con conocimientos y habilidades que respondan a las necesidades expresadas en ese momento. Las ingenierías, por ejemplo, se desarrollaron y actualizaron en respuesta a la demanda que expresaba la industria. Paralelamente, surgió una necesidad social por ingresar a alguna de las universidades para formarse como profesionista con la finalidad de mejorar el nivel socio-cultural y económico.

Con los años, cada profesión tomó su propio rumbo dado su desarrollo particular, su evolución disciplinaria, la complejización de los roles laborales, la intervención hacia las necesidades socioeconómicas y las políticas establecidas por los gobiernos.

Por otra parte, la investigación es una función que se corresponde con la universidad moderna, y su objetivo es generar nuevos conocimientos. Su articulación con la universidad y la sociedad contemporáneas en México se orientó, en un inicio, a la continuación de los estudios posteriores a la licenciatura, a familiarizarse con enfoques recientes en el campo de formación y a consolidar los procesos de enseñanza y de investigación (Landesmann, 2001). Posteriormente, al haber un mayor número de docentes-investigadores, se propició la creación de nuevas profesiones que permitieran resolver problemas y satisfacer necesidades sociales y de la industria de servicios y productos que respondieran a la modernización del país. En suma, la generación de nuevos conocimientos derivados de la investigación también ha sido un detonante en la evolución disciplinaria, la creación de nuevas profesiones y la apertura de nuevas figuras de apoyo a la docencia, como los ayudantes o asistentes de asignatura (o adjuntos), de laboratorio y de seminario



(Landesmann, 2001), o los profesores asociados, que poseen un nivel superior a los anteriores, pero inferior al titular (Consejo para la Acreditación de la Educación Superior A.C., COPAES, 2016).

La posibilidad de ser un docente-investigador en la universidad ha resultado interesante porque permite realizar una actividad académica estimulante, enfocada en la enseñanza y la producción científica, bajo un esquema contractual de tiempo completo, con salarios atractivos y diversos estímulos de productividad.

3. El docente en la universidad actual

La década de los setenta fue nuevamente un momento crucial para la universidad mexicana. Se registró un gran crecimiento demográfico: el número de habitantes llegó a ser más del doble que en 1950 y, con ello, ocurrió una nueva expansión educativa que abarcó el nivel básico, medio superior y superior, aunque varias de estas instituciones se ubicaron en el centro del país. A nivel medio superior destacan los Colegios de Ciencias y Humanidades de la UNAM y los Colegios de Bachilleres, y a nivel superior las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales (ahora Facultades de Estudios Superiores) de la UNAM, la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), la Universidad de Chapingo (UACH), la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y otras universidades distribuidas en la República mexicana (Tuirán, 2012).

En esa década, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) promovió las primeras evaluaciones en la educación superior con el objetivo de mejorar la calidad de los programas y servicios de las IES. A partir de ello, los procesos de evaluación y acreditación se convirtieron en una estrategia para asegurar la calidad educativa, y fue por esto que se crearon para la Evaluación de la Educación Superior la Comisión Nacional de evaluación para la Educación Superior (CONAEVA), la Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior (CONPES), los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de Educación Superior (CIEES), el COPAES y la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES), para coadyuvar a la Secretaría de Educación Pública (SEP) en dicha labor.

En tanto, al interior de las universidades se distinguen dos vertientes del docente académico. Por un lado, al que se le confiere la enseñanza a nivel de licenciatura; y, por otro, al que se le asigna en un programa de posgrado la formación de maestros y doctores, dada su trayectoria favorable y su amplio dominio en una temática en particular.



En contraparte, también se habla del investigador como el sujeto que se encarga de generar nuevos conocimientos. En la universidad es común que se le ubique en centros de investigación y que le dedique un tiempo mínimo a la docencia. En el campo docente, su función radica en el desarrollo de habilidades de investigación básica a nivel licenciatura y a la formación de nuevos investigadores en los niveles de maestría y doctorado, lo cual no limita su inclusión en otros niveles educativos, como el nivel medio superior o la educación básica. En otros casos, se identifica a investigadores que se dedican solo al trabajo de gabinete, asignando la labor docente a sus ayudantes, asistentes o al profesor asociado.

El docente de asignatura es una persona contratada por tiempo parcial o por horas (COPAES, 2016) que asiste a una o a diferentes universidades para impartir una o varias materias; se le identifica por uno de los tres siguientes aspectos:

1. Un profesionista que labora en una empresa o institución en la cual se reconoce su área de dominio a partir del tiempo que tiene desempeñándola y/o por su trabajo destacado como experto ante una asociación, gremio o grupo empresarial.
2. Un docente con una amplia preparación académica que llega a poseer constancias, diplomas en su área de formación profesional e, incluso, títulos de especialidad, maestrías y/o doctorados. No necesariamente labora en una empresa u organización, de hecho, si ejerce, puede ser que desempeñe su trabajo en áreas totalmente diferentes a las asignaturas que imparte la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2019).
3. Un profesor que se dedica únicamente a la enseñanza. Posee cursos sobre capacitación didáctica, tecnológica y/o administrativa. En algunos casos, ostenta títulos de especialidades o maestrías relacionadas con la enseñanza en la educación media superior o universitaria.

De tal forma, en la actualidad pueden reconocerse a tres tipos de docentes en la universidad: académico, investigador y de asignatura. Siendo este último el de mayor proporción en las universidades, hoy en día, tres cuartas partes de la población docente en México pertenecen a este grupo (OCDE, 2019).

Las funciones docentes responden a un contexto y evolucionan conforme a las necesidades sociales, económicas, políticas y culturales que se expresan en determinado momento. En los últimos años, con la creciente masificación de la educación superior, la contratación de



docentes se ha incrementado, en especial de docentes de asignatura, y en menor medida de investigadores. Con ello también se ha generado una variedad de demandas que van desde la formación de profesionales; las soluciones a problemas locales, estatales, nacionales y empresariales; la producción científica; la preparación de grupos selectos; la impartición de una gran variedad de cursos en diferentes modalidades (presencial, en línea y remota, entre otras); y la participación en eventos académicos, políticos o culturales hasta el aseguramiento de la calidad educativa en las universidades (Brunner, 1990). Además, muchas otras peticiones que cada día se suman a las funciones de la universidad y de los docentes.

En particular, esta última demanda, que se retoma de la universidad norteamericana, tiene como objetivo mejorar la calidad de los servicios que ofrece una institución educativa sin desprenderse de sus funciones centrales, como la docencia, la investigación y la difusión de la cultura, así como atender a las demandas que se presentan en el contexto (Brunner, 1990). El surgimiento de los organismos acreditadores responde, precisamente y en gran medida, al aseguramiento de estándares o criterios previamente establecidos para evaluar los procesos y servicios de las IES.

En México existen dos tipos de acreditaciones, la institucional y la de programas académicos. La primera se centra en procesos de gestión y en la calidad de los programas ofrecidos; la segunda se focaliza en los contenidos y estándares mínimos de calidad. En su carácter geográfico, las acreditaciones pueden ser regionales, nacionales e internacionales (Elías, s/f).

El docente que colabora con un organismo acreditador puede ser un académico, un investigador o de asignatura, el cual es previamente capacitado sobre la metodología y los procedimientos para realizar las evaluaciones correspondientes en las universidades. Sus funciones son analizar y valorar el autoestudio y la documentación proporcionada por la institución a acreditarse, llevar a cabo visitas de evaluación a los planteles o facultades asignados y elaborar informes derivados de la evaluación.

Los docentes-evaluadores deben poseer una formación profesional igual o similar al programa o institución a evaluar (Gómez, 2007). También deben contar con el respaldo de la universidad a la que pertenecen para combinar su labor docente con la de evaluación; esto implica recibir la autorización y apoyo para viajar, capacitarse o actualizarse sobre la metodología y los procesos de la acreditación, participar en actividades académicas y fungir como asesores cuando así se les solicite.



De esta manera, se observa que la nueva función del docente se desprende del propósito de contar con instituciones y programas académicos de calidad que permitan dar certeza a las instancias internacionales, nacionales y estatales respecto a dónde o en qué destinar los apoyos económicos, así como de brindar a las empresas, padres de familia y estudiantes información sobre los parámetros bajo los cuales están y fueron formados los profesionistas.

Conclusión

Desde el surgimiento de la universidad moderna hasta la actualidad, los cambios sociales y económicos han propiciado que la universidad mexicana se encuentre en constante evolución y adaptación. Por otra parte, el continuo crecimiento demográfico ha propiciado diferentes demandas para garantizar el ingreso de estudiantes a las IES. En consecuencia, se cuenta con nuevas universidades —públicas y privadas—, sedes, planes y programas de estudio, metodologías de enseñanza-aprendizaje, instalaciones y equipos, servicios co-curriculares y extracurriculares y modalidades de estudio que intentan cumplir dicha demanda educativa.

Si bien es cierto que las universidades son el espacio en donde tradicionalmente se ejercen las funciones del docente, se reconoce que es el propio docente quien promueve la evolución de su propia práctica a partir de dos relaciones principales: al exterior, al entablar relaciones entre las propias IES y entre las IES con los organismos y empresas; y al interior, resultado del trabajo interdisciplinario entre docentes con autoridades y estudiantes.

Finalmente, es necesario destacar que, desde la época moderna a la fecha, las funciones del docente-académico y del docente-investigador han permanecido, de la misma manera que la del docente de asignatura y, en su momento, la del especialista; quizá esto sea reflejo de que ambos tipos de docentes dedican más tiempo a la universidad debido al compromiso académico y social, las condiciones laborales y los beneficios que obtienen de y para ella.



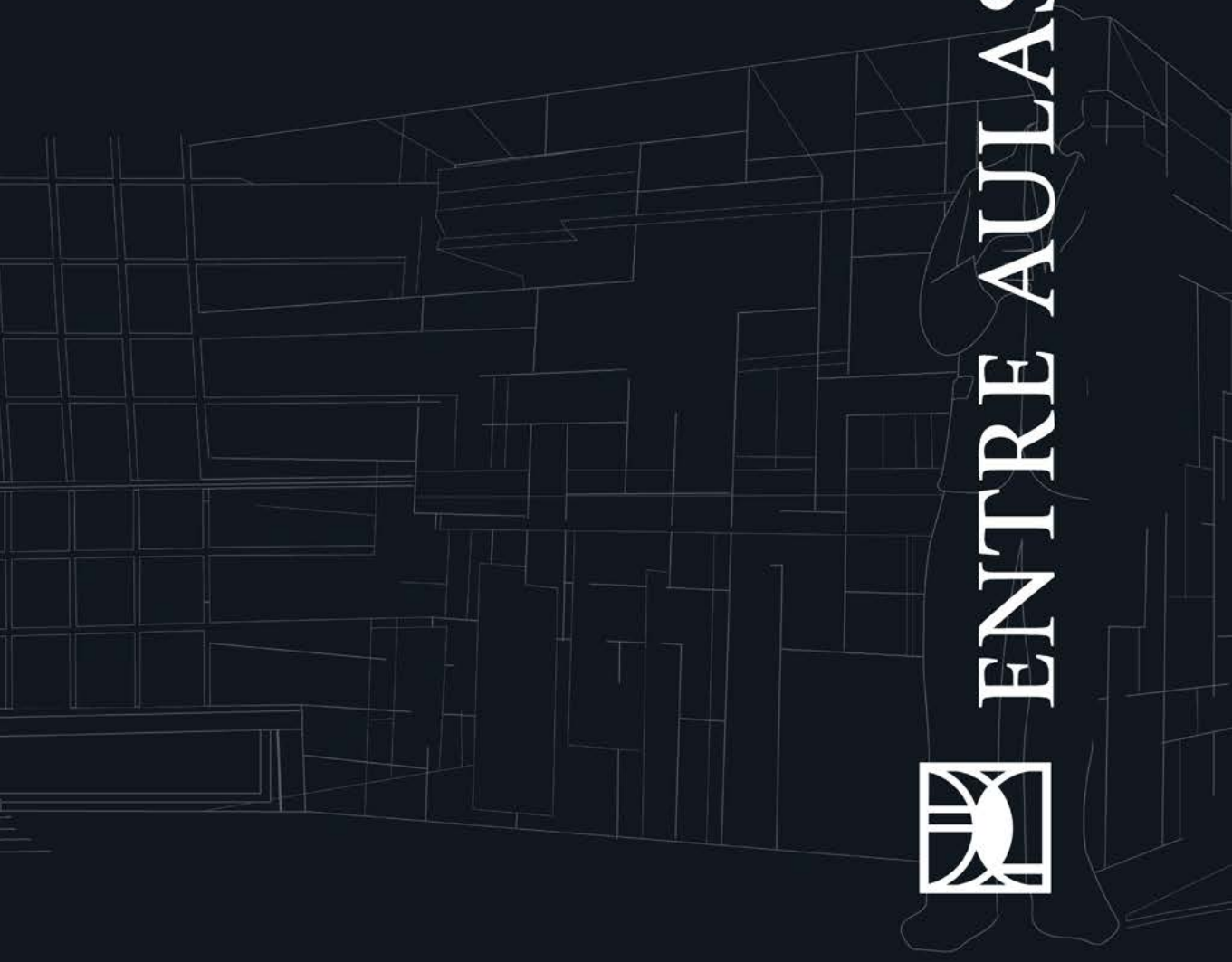
Referencias

- Brunner, J. J. (1990). *La educación superior en América Latina. Cambios y desafíos*. FCE. Consejo para la Acreditación de la Educación Superior. (noviembre de 2016). *Marco General de Referencia para los Procesos de Acreditación de Programas Académicos de Tipo Superior* (Ver. 3.0). [Archivo PDF]. http://www.copaes.org/assets/docs/Marco-de-Referencia-V-3.0_.pdf
- Comisión Nacional de los Derechos Humanos. (s.f.). *Muere Fray Juan de Zumárraga*. CNDH. Recuperado el 1 de julio de 2020 de <https://www.cndh.org.mx/noticia/muere-fray-juan-de-zumarraga>
- Elías, G. (s.f.). Acreditación de la educación superior en México: ¿una solución a las universidades«patito»? *Revista Folios*. Recuperado el 3 de octubre de 2019 de <http://www.revistafolios.mx/dossier/acreditacion-de-la-educacion-superior-en-mexico-una-solucion-a-las-universidades-patito>
- Gómez, M. C., y Herrera, S. (2007). La función de los organismos evaluadores que coadyuvan en el proceso de evaluación para el desarrollo de los programas de educación superior y facilitan la obtención de recursos federales. *Razón y Palabra*, (55). <http://www.razon-y-palabra.org.mx/anteriores/n55/gomezherrera.html#4>
- Landesmann, M. (2001). Trayectorias académicas generacionales: constitución y diversificación del oficio académico. El caso de los bioquímicos de la Facultad de Medicina. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 6(11). <https://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/966/966>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2019). *Educación Superior en México. Resultados y relevancia para el mercado laboral*. Publicaciones OCDE. https://www.oecd.org/centrodemexico/medios/educacion_superior_en_mexico.pdf
- Redacción. (2013, 14 de octubre). *Fray Juan de Zumárraga (1468-1548)*. Algarabía. <http://algarabia.com/quien-fue/fray-juan-de-zumarraga-1468-1548/>
- Solana, F., Cardiel, R. y Bolaños, R. (1981). *Historia de la educación pública en México*. Fondo de Cultura Económica.
- Tamayo y Salmorán, R. (1987). *La universidad, epopeya medieval*. UNAM-UDUAL.
- Torstendahl, R. (1996). La transformación de la educación profesional en el siglo XIX. En Rothblatt, S y Wittrock, B. *La universidad europea y americana desde 1800. Las tres transformaciones de la universidad* (pp. 121-155). Ediciones Pomares-Corredor.
- Tuirán, R. y Quintanilla, S. (2012). *90 años de educación en México*. Fondo de Cultura Económica.





ENTRE AULAS Y PATIOS



Análisis comparado de producción de textos escritos en alumnos de Español y Matemáticas en Educación Normal

Comparative analysis of the production of written texts in students of Spanish and Mathematics in normal education

Armando Balcázar Orozco*

Fecha de recepción: 05 de marzo de 2020

Fecha de aceptación: 05 de julio de 2020

RESUMEN

Este artículo está basado en una investigación sobre la producción de textos escritos por alumnos de un grupo de estudio de las licenciaturas en Matemáticas y español de las Escuelas Normales superiores de Aguascalientes, Guanajuato y Ciudad de México, con los objetivos de conocer si los estudiantes al escribir textos escolares y textos de placer han desarrollado algún tipo de competencia, sea comunicativa o para la vida, o el agrado es íntimo, personal o reflexivo. Se utilizó el método cualitativo de análisis de contenido y la interpretación de respuestas cerradas y abiertas, además de la cuantificación de datos cerrados que sirvieron de referencia de porcentajes para el análisis comparado entre estas tres poblaciones de estudiantes normalistas. Los gustos sobre la producción escrita de estas poblaciones y el conocimiento sobre el acto de escribir manifiestan mayores coincidencias que diferencias. El horizonte de producción y de conocimiento es más de simpatías que de alejamientos. El compromiso de su producción escrita está supeditado a las tareas escolares, en general. Los gustos son del placer de escribir situaciones personales ignotas para los demás. Las competencias adquiridas en la producción de textos escritos, por parte de los alumnos, coadyuvan a fortalecer el perfil de egreso en sus estudios de licenciatura.

Palabras clave:

Análisis comparado; producción textual; texto escrito; educación normal.

ABSTRACT

This article is based on an investigation on the production of texts written by students of a study group of the degrees in Mathematics and Spanish of the Escuelas Normales de Aguascalientes, Guanajuato and Mexico City, with the objective of knowing if the students at Writing school and recreative texts have developed some kind of competence, be it communicative or for life, or the. The qualitative method of content analysis and the interpretation of closed and open responses were used, in addition to the quantification of closed data that served as reference percentages for the comparative analysis between these three populations of normalist students. The tastes about the written production of these populations and the knowledge about the act of writing show greater coincidences than differences. The horizon of production and knowledge is more of sympathy than of estrangement. In general, The commitment of its written production is subject to school assignments. Tastes are pleased to write personal situations unknown to others. The competences acquired in the production of written texts, by the students, help to strengthen the graduate profile in their undergraduate studies.

Keywords:

Comparative analysis; textual production; written text; normal education.

* Docente- investigador de la Escuela Normal Superior de México.

Introducción

Este trabajo versa sobre la producción de textos escritos en alumnos de las licenciaturas en español y Matemáticas en Educación Normal (EN). Hemos conocido y analizado los diversos tipos de esta producción escrita. Apuntamos a comparar y a reflexionar sobre los textos escritos con la finalidad de determinar formas, saberes, aplicaciones, compromisos y gustos en los textos producidos por los alumnos de estas dos licenciaturas en EN.

Si tratamos los gustos y diferencias en este reporte de investigación, iniciamos con las primeras sobre qué tipos de textos escriben, de su compromiso por ellos, de la frecuencia con que escriben y, de las segundas, los alejamientos que manifiestan los alumnos al escribir tanto textos escolares como textos de placer, si han desarrollado algún tipo de competencia, o si el agrado, es íntimo, personal o reflexivo.

El conocimiento de la escritura es también abordado en este trabajo, en el sentido, de preguntarse por los saberes de los alumnos sobre un texto escrito, qué naturaleza tiene este, si ellos saben que un simple texto o un texto escrito presentan una intención o esta, no es necesaria como un propósito específico, si los alumnos comprenden que la escritura presenta un sentido social, además una estructura, organización y criterios lógicos en la redacción, no solamente en un texto escrito común. Este artículo tiene sus límites porque se abordan algunas líneas de estudio sobre el proceso de escritura en tres poblaciones específicas, en este caso, los grupos de quinto semestre de las dos licenciaturas de los planteles de las escuelas normales superiores mencionadas.

A pesar de que México se ha distinguido por ser cuna de escritores prolíficos y de calidad, la producción de textos escritos, por ejemplo, de los alumnos en los niveles de educación básica, media superior y superior no es del todo alentadora. Los alumnos mencionados escriben por compromiso escolar, en su mayoría, esta circunstancia ha sido un problema que se ha suscitado desde estas etapas escolares. Ante esta perspectiva, debemos crear diversas estrategias didácticas para fortalecer el perfil de egreso de los estudiantes normalistas en el ámbito de la educación superior, en función del manejo de habilidades necesarias para la producción de textos escritos. Organizar las ideas y redactar no son cualidades innatas en los estudiantes de educación superior; en diversas ocasiones no tienen el conocimiento pertinente en torno a la producción de textos escritos. La falta de precisión y dominio del tema que han de redactar es un común denominador en el estudiante o escritor en ciernes. Existen escisiones y hundimientos, bríos y propul-



siones en la escritura de sus textos académicos, sea por compromiso o gusto personal.

La expresión de ideas y sentimientos, a través de la escritura, es una fortaleza y una simpatía *sui generis* en los estudiantes de nivel licenciatura en EN, sin embargo, el oficio de escribir presenta una edad tardía, sea en cualesquiera de los niveles educativos. Nuestra prospectiva es crear, por medio del estudio, análisis e interpretación de sus procesos de escritura, un programa con estrategias significativas en el gusto, producción y conocimiento de la escritura como proceso creador y acto comunicativo de la naturaleza racional de los seres humanos quienes, antes de ser estudiantes o estar inmersos en espacios académicos, son seres pensantes que se comunican en la sociedad en que viven. La escritura es forma personal de expresión de sentimientos y conceptos propios de la esfera afectiva y, del mundo de conocimiento, de la vida social e intelectual de los futuros docentes y formadores de educación media y media superior de las licenciaturas en Español y Matemáticas. La escritura funciona entre el gusto de ser escritor y el deber ser de la organización de las ideas en el proceso de redacción.

Los objetivos de esta investigación fueron los siguientes:

Objetivo general: Conocer y describir comparativamente la producción escrita de los alumnos de las licenciaturas en Español y Matemáticas en EN, en el ámbito escolar y personal.

Objetivos específicos: 1. Identificar qué tipos de textos escritos producen los alumnos de quinto semestre de las licenciaturas en Español y Matemáticas de la Escuela Normal Superior Federal de Aguascalientes (ENSFA), de la Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato (EN-SOG) y de la Escuela Normal Superior de México (ENSM).

2. Comparar y analizar las habilidades y las finalidades de producción de textos escritos de los alumnos de estas Escuelas Normales en las dos licenciaturas antes mencionadas, durante el ciclo escolar 2017-2018.

3. Determinar los saberes teóricos de los alumnos de estas licenciaturas en las tres Escuelas Normales, referidos al texto, en general y, a la escritura, como una de las habilidades de la lengua.



Referentes conceptuales

El desarrollo de los actos de escritura, a través de la selección y recopilación de los procesos mentales de quien escribe, se perciben con base en un pensamiento lógico en el concepto de *composición*, tal como lo anota Donald H. Graves (2002): «Componer se refiere a todo lo que un escritor hace desde el momento en que plasma las primeras palabras en el papel hasta que acaba la redacción final» (p. 211). En este sentido, entendemos por texto todo lo que puede leerse, así, podemos leer, en forma íntegra, lo que está enfrente de nosotros, es decir, el mundo en general.

Un texto escrito manifiesta una estructura cuyo efecto es una función comunicativa porque ensaya un mensaje que conlleva elementos mínimos y necesarios para comprender a este. Desde la perspectiva de la escritura como un acto social, percibimos que escribir encierra una necesidad y una intencionalidad para comunicarse. Nos comunicamos en forma oral y escrita, entre otras, sin embargo, los alumnos no siempre detectan que escribir es dialogar, acción social intencional para lograr ciertos objetivos en la comunicación, porque escribir «es una forma de usar el lenguaje para conseguir objetivos» (Argudín y Luna, 2005, p. 24). Si nos preguntamos, ¿para qué me comunico?, descubriremos que lo ejecutamos porque tenemos una necesidad, una intención o un objetivo.

La *planificación*, en sí, es un proceso recurrente en la ruta del desarrollo de un proyecto escrito y es un diálogo permanente, paso a paso, para después valorar el proceso de escritura, en este, la planificación es un hilo guía que envuelve de significado al texto escrito. En el ambiente escolar y extraescolar, es necesario tener presente el contexto cultural específico de los modos de ser de la escritura: quién escribe, qué escribe, a quién escribe, con qué fin se escribe y cómo se escribe, a fin de cuentas, en la planificación se pretende que los alumnos «formulen deseos y necesidades de conocimiento en cada uno de estos elementos para alcanzar el éxito comunicativo» (García Parejo, 2011, p. 51). Porque planificar es ejecutar acciones que apuntan a la estructura organizada de un texto escrito que contiene un mensaje con una teleología conceptual y emocional, inmersa en la palabra del mismo mensaje en un contexto social determinado.

Los aspectos socioculturales influyen también en la estructura total del lenguaje escrito, en este sentido, coincidimos con Lomas cuando indica que «aprender a escribir es también aprender a usar la lengua de forma adecuada a la situación, al contexto real de su producción» (Lomas y Osoro, 1999, p. 358). El docente enseña y el alumno aprende a argumentar, describir, narrar, exponer e imaginar estas estrategias



por escrito en momentos concretos dentro de la configuración de cada uno de estos tipos de textos, para entender, que existen componentes del contexto en donde se desarrollan las actividades de composición escrita; el contexto de la actividad de escritura: ¿quién escribe? Y el contexto escolar: ¿dónde escribe? El aprendizaje de la escritura se manifiesta cuando asimilamos «la complejidad de elementos que se conjugan en estas situaciones: culturales, discursivos, textuales, lingüísticos y otros»(Lomas y Osoro, 1999, p. 360).

Saber escribir es ser capaz de comunicarse en forma coherente por escrito. Importa que la producción de textos tenga una extensión considerable y comprenda temas de cultura general. El alumno debe dominar muchas microhabilidades de la lengua para ser un escritor competente, desde aspectos motrices hasta estrategias cognitivas de generación de ideas, de revisión y de creatividad. El alumno debe conocer las unidades lingüísticas simples —letras, palabras—, las propiedades superficiales —puntuación, ortografía— y las propiedades profundas —adecuación, coherencia—, además de tener presente el árbol del conocimiento de los saberes en sus tres ramificaciones: conceptuales —saber saber—, instrumentales —saber hacer— y actitudinales —saber valorar—. En relación con los conceptos, el alumno debe comprender los elementos internos de un texto: adecuación, coherencia, cohesión y gramática; en los instrumentos: motricidad, redacción y revisión y en las actitudes: cultura impresa, gustos e intereses. Daniel Cassany propone «El perfil del buen escritor», a saber, mucha lectura, conocer a los lectores, planificación del texto, relectura de lo escrito, revisión de la escritura, recursividad y materiales de apoyo cognitivo como códigos lingüísticos —diccionarios—. (Cassany, Luna y Sanz, 1998, pp. 263-264)

Una pedagoga de la escritura, en sus principios cognitivos sobre este tema, propone un decálogo como paradigma y método de una didáctica de la composición. Enunciamos solamente cinco lineamientos de este decálogo: 1.El aprendizaje de la composición tiene tres fases: fluidez, coherencia y corrección. 2. Se deben utilizar muchos destinatarios y muchos fines. 3. Se debe escribir frecuentemente. 4. Es poco útil el estudio sistemático de la gramática. 5. Es necesario hacer varias versiones de un escrito. (Serafini, 2001a, pp. 183-186)

Esta autora menciona, además, que existen modelos psicológicos de la escritura, es decir, existen propuestas de modelos *estáticos* —procesos de escritura en forma lineal—y *dinámicos* —procesos no necesariamente en orden lineal—. El acopio de las *ideas en el flujo de la escritura* es una técnica de reunión de conceptos que se plasman en el papel de forma eficiente. Con esta técnica se produce un texto escrito a partir de



la construcción de frases y párrafos, a diferencia de la lista y del racimo de ideas. Con este flujo se elabora, en forma dinámica, un texto escrito con independencia de la selección de palabras y frases. Este flujo de escritura puede utilizarse en la producción de cualquier género de escrito, literario o no literario, sean textos argumentativos, descriptivos, narrativos o poéticos. La rapidez de la escritura se siente más libre ante el miedo de estar enfrente de la hoja en blanco (Serafini, 2001b, p. 41).

El *proceso de composición* requiere de competencias, lo hemos mencionado, del *saber saber, saber hacer y saber ser* porque la escritura es una actividad lingüística como el diálogo o el flujo de conciencia o ciertos códigos o gestos, en fin, la composición escrita comparte rasgos específicos de la comunicación verbal, entre otros: *actividad lingüística e intencionalidad*, en el sentido de que «escribir es un forma de usar el lenguaje que, a su vez, es una forma de realizar acciones para conseguir objetivos» (Cassany, 1999, p. 25). Porque las intenciones comunicativas son fundamentales y necesarias, en mayor grado, que las simples palabras. Otro rasgo es la *contextualización* debido a que el texto escrito se realiza en ambientes espaciales y temporales específicos. El proceso de composición es *dinámico y abierto* porque es un acto de escribir de construcción de significados en la interacción entre los hablantes y los signos escritos. La composición del texto requiere de una perspectiva crítica porque la lengua refleja puntos de vista de la realidad, no la realidad misma. El proceso de composición está sustentado en *habilidades de la lengua* porque el *escribir* es una habilidad compleja que se apoya en herramientas básicas de las otras habilidades lingüísticas: *escuchar, hablar y leer*. La calidad y el valor de la composición escrita anida en el fundamento sostenido de la comprensión lectora, de la escucha de los otros y de la forma de expresión oral de quien escribe. El proceso de comprensión de la escritura se consolida con las asunciones del conocimiento sobre la misma escritura: la legibilidad estriba en la forma de trabajar del escritor, de las estrategias cognitivas que utiliza en su acto de escribir por medio de la búsqueda y organización de las ideas, del fomento de su crecimiento personal, de concebir la escritura como «un proceso de elaboración de ideas», de asumir que escribir es comunicar en el sentido de ser un sustento «epistemológico de aprendizaje» (Cassany, 2002, p. 32).

La enunciación escrita puede progresar y perfeccionarse cuando desarrollamos nuestras competencias lingüísticas y comunicativas, para ello, es necesario concientizarnos sobre el valor personal que adquiere un texto escrito en la sociedad. La diversidad textual forma parte esencial de los géneros escritos que podemos conocer y desarrollar. En esta perspectiva, debemos estar conscientes de asimilar asiduamen-



te un ejercicio reflexivo del acto de escribir en nuestra vida cotidiana porque, quien escribe en forma constante, está capacitado para adaptarse a contextos sociales y culturales que favorecen la construcción del enunciado escrito y la producción sistemática de este, en esta línea de enunciación escrita, en nuestra sociedad de conocimiento actual, la escritura ha adquirido, de tiempo atrás, «determinadas funciones y especializaciones que las mismas prácticas sociales han ido activando y generando, de tal forma que, hoy en día la diversidad de los textos es muy amplia y presenta un *continuum* de los textos más sencillos y formulísticos a los más complejos»(Calsamiglia, 1998, p. 182).

Las perspectivas sobre el desarrollo de la escritura son diversas y variadas. Los estudios realizados en ese ámbito constituyen un punto de interés en la psicología y psicopedagogía en torno a los problemas y avances, desde edad temprana en el infante, del proceso de evolución de la escritura como actividad humana. El punto medular del desarrollo de la escritura no es la sola imitación; la perspectiva actual de nuestros saberes sobre este tema es que el símbolo escrito se transforma en «algo» que «dice algo» al niño, por tanto, comienza este símbolo escrito a abrazar un *significado*; inicia el proceso de inferencias e hipótesis donde se manifiestan la comprensión y el desarrollo de la escritura en la infancia. La escritura, en este sentido, implica un acto de conocimiento más complejo que la lectura, por ejemplo, porque es un «proceso continuo y secuencial, lo cual parece implicar más formas paralelas de procesamiento»(Sinclair, 2010, p. 104).

Por otro lado, los procesos de construcción de la escritura están delimitados históricamente por diversas situaciones y contextos, en primer lugar, antes de que la escritura sea una actividad escolar, los procesos existen en etapas anteriores a ese momento de socialización y porque este proceso de construcción aparece en el niño antes de practicarlo en la escuela, sobre todo, porque «la escritura existe inserta en una compleja red de relaciones sociales»(Ferreiro y Gómez, 2010, p. 128).

En la gramática tradicional, el sentido de *redactar*, desde un punto de vista etimológico es «poner en orden» o «compilar»; implica que la redacción es una forma de expresión escrita de pensamientos ordenados, en otras palabras, redactar bien, «es construir la frase con exactitud, originalidad, concisión y claridad»(Martín Vivaldi, 1980, p. 14). De acuerdo con lo anterior, las ideas y pensamientos deben someterse a una norma que comprende necesariamente un orden, nota esencial en la redacción porque en nuestra existencia la norma es fundamental para que los seres humanos vivamos en sociedad con armonía y sin conflictos. Escribimos y redactamos bien sin conocimiento de la gramática, sin embargo, debemos



pensar y reflexionar que, en diversos casos, esas reglas gramaticales se conocen sin saberlas, pero tenemos presente también que el buen uso de la lengua se asimila y se asume con la lectura de obras de autores eficientes en la redacción y en la comunicación de ideas, además, dichos escritores necesitan conocer y comprender las herramientas laborales de su campo de creación, estudio o reflexión como son las palabras y el lenguaje escrito. Una cualidad de los buenos escritores es que asimilan una mar extensa de precisión y claridad, a pesar de que el uso de la lengua y de la norma esté basado en ciertas complejidades; no es fácil hablar correctamente un idioma, ni tampoco escribirlo.

Si el conocimiento sistemático del lenguaje es el objetivo de la gramática, la estilística es una disciplina lingüística que estudia las características esenciales de la lengua escrita tales como la precisión, la elegancia, la claridad y la armonía. Estas características se asimilan en función de escribir constantemente; escribir y corregir porque el estilo personal del escritor se forja en la fragua de su personalidad y creatividad, de sus esfuerzos, aptitudes y capacidades, del cincel constante sobre el material donde se labra el trabajo y la naturaleza de ser en sí y consigo mismo. La estilística es el arte de componer, porque el estilo es forma individual de expresión, técnica asimilada al modo de ser del escritor y como «fusión completa de lo universal y de lo personal»(Middleton Murry, 1976, p. 13). Escribir, entonces, es una actividad que conlleva estrategias y autonomía porque quien escribe, diseña su composición con una perspectiva creativa y reflexiva con base en un contexto discursivo y un diálogo con el lector o hipertexto, mediados por el texto escrito. En este sentido, «la composición de textos es esencialmente comunicativa entre un escritor y uno o más destinatarios»(Díaz-Barriga y Hernández, 2016, p. 269). Composición dialógica, social, incluyente, diferenciada, plural, participativa y democrática que hemos señalado en este conciso horizonte de conocimiento sobre el proceso de la producción de textos escritos.

Metodología

La aplicación metodológica de criterios cualitativos y de análisis de contenido de los datos obtenidos, en el sentido de que estos datos se consideran «muestras intencionales o basadas en criterios situacionales»(Martínez Miguélez, 2004, p. 54); además de datos cuantitativos que obtuvimos como porcentajes de referencia, es la población integrada por los alumnos de las licenciaturas en Español y en Matemáticas de la ENSFA, de la ENSOG y de la ENSM, del quinto semestre, grupo único en las dos primeras instituciones y turno matutino en la tercera,



durante el ciclo escolar 2017-2018. El instrumento de investigación que utilizamos fue un cuestionario con preguntas cerradas y abiertas, tal como se describe a continuación. Los cuestionarios instrumentados «in situ», contestados con datos individuales y analizados en su conjunto, fue la evidencia y el testimonio de la realidad académica y social interpretada en este estudio y análisis comparado como procedimiento sistemático para fundamentar «categorías conceptuales» por medio de construcciones lógicas e interpretativas, síntesis de las respuestas de la población muestra estudiada. Reiteramos que tuvimos en cuenta el método cualitativo del «análisis del contenido» aunado al «hermenéutico dialógico», bajo la mirada puntual de que el «intérprete proyecta un sentido en el texto y, a su vez, el texto lo confirma o lo rechaza» (Álvarez-Gayou Jurguenson, 2006, p. 82).

El cuestionario aplicado estuvo constituido por tres secciones con sus preguntas específicas y sus variaciones respectivas, que se enlistan a continuación: Sección I. *Simpatía por la escritura*: 4 preguntas; Sección II. *Producción escrita*: 5 preguntas y Sección III. *Conocimiento de la escritura*: 8 preguntas.

Subtotal parcial: 17 preguntas, más 11 variaciones de esas preguntas.
Suma total: 28 preguntas.

Entendemos que las preguntas específicas fueron cerradas y las variaciones o extensiones de las mismas, abiertas; sea por correspondencia o comprensión de sus propias respuestas.

Preguntas relativas a la investigación

¿Qué gustos y diferencias existen en la producción de textos escritos de los alumnos de las licenciaturas en Español y Matemáticas en las instituciones formadoras de docentes estudiadas?

¿Qué tipo de textos escritos producen los alumnos de las licenciaturas en Español y Matemáticas de estas tres escuelas normales?

¿Qué clase de compromisos tienen los alumnos de las licenciaturas en Español y Matemáticas cuando producen textos escritos en sus espacios curriculares?

¿Qué grado de conocimiento, de planificación, de dificultad y de recursividad tienen los alumnos de las licenciaturas mencionadas sobre los textos escritos producidos en su ámbito escolar?

¿Para qué producen textos escritos los alumnos del quinto semestre de estas dos licenciaturas en estas tres instituciones mencionadas?



Análisis comparado de los tres grupos de la licenciatura en Matemáticas

Por cuestiones de espacio, presentamos solamente, en este reporte de investigación, el análisis comparado de las dos licenciaturas en relación con las respuestas de tres preguntas de las secciones I y II respectivamente, y de cuatro respuestas de cuatro preguntas de la Sección III. Este criterio de elección obedece a que, estas respuestas, ilustran, de mejor manera, el logro de los objetivos propuestos y ellas responden, en forma pertinente, a las preguntas planteadas en el reporte presente.

En la Sección I. *Simpatía por la escritura*, en la pregunta sobre si, a los alumnos les *gusta escribir*, el grupo de la ENSFA tiene el 50% con una tendencia positiva, el de la ENSOG presenta el 31% de gusto por la escritura y el de la ENSM con un 75% de este aspecto positivo, el promedio general es del 52.08% del gusto por la escritura. El promedio anterior es bajo, en cuanto que los alumnos, independientemente de que cursen una licenciatura en Matemáticas, necesitan de herramientas y estrategias de escritura para satisfacer la demanda de sus trabajos escolares en las distintas materias de su programa de estudios. Al mencionar las razones de por qué les gusta escribir, la categorización explícita es la siguiente, en el porcentaje general mencionado:

La escritura es una forma de expresión de ideas y sentimientos

Los alumnos están conscientes de que manifiestan sus facultades cognitivas y afectivas cuando escriben.

Sobre los *tipos de textos escritos* por gusto personal, en la ENSFA es el género epistolar (37.50%), en la ENSOG las cartas y poemas (43.75%) y en la ENSM, el género epistolar también en su naturaleza literaria de cartas y diarios (50%). El predominio es el *género epistolar* en su modalidad de cartas y diarios, en ese orden.

En cuanto al *compromiso* que tiene los alumnos cuando escriben, el índice positivo es el siguiente: en la ENSFA, un 50% escriben por compromiso, en la ENSOG un 81.25% y en la ENSM un 43.30%; con un promedio de los tres grupos de 58.30%. Índice *alto* en el sentido de que los alumnos se sienten «obligados» a escribir en más de la mitad de sus escritos profesionales. Las *razones* de este *compromiso*, las determinamos en la siguiente categoría:

Compromiso con las tareas escolares encomendadas



En consecuencia, para este porcentaje promedio anterior, la escritura escolar es un compromiso personal y social.

En la Sección II. *Producción escrita*, sobre si les cuesta trabajo o esfuerzo escribir, el grupo de la ENSFA manifestó una respuesta positiva con un 75%, el de la ENSOG con un 37.5% y el de la ENSM con otro 37.5%, con un promedio de 50%. Las razones dadas de esta *dificultad* las categorizamos así:

Falta de dominio del tema

A quienes no les cuesta trabajo (50%), la categorización fue:

Fluidez de las ideas al redactar.

El *predominio* de los tipos de textos escolares que escriben los tres grupos fue de la siguiente manera:

1. ENSFA: ensayos y resúmenes (87.50%)
2. ENSOG: ensayos (82.5%) y resúmenes (15%)
3. ENSM: ensayos (50%) y resúmenes (25%)

Como consecuencia de los porcentajes anteriores, obtuvimos como promedio de los tres grupos, el *ensayo* con un 75% y el *resumen* (síntesis) con un 42.50%). Estos datos implicaron una *escritura argumentativa* y una *capacidad de síntesis* desarrollada y fomentada en las escuelas normales.

En la pregunta sobre la *corrección* o *recursividad* de los textos que los alumnos de los tres grupos escriben antes de darlo a conocer a los demás, el grupo de la ENSFA presentó una respuesta afirmativa del 81.25%, el de la ENSOG el 75% y el de la ENSM del 75%, con un promedio de 77.08%.

La categorización de este porcentaje promedio de acuerdo con las respuestas presentadas en sus razones, las determinamos como sigue:

1. Para corregir el texto escrito, es necesaria la relectura del mismo
2. Se corrigen los errores sintácticos y ortográficos

En la Sección III. *Conocimiento de la escritura*, en la pregunta sobre qué entienden los alumnos por el concepto de texto, en general, los tres grupos de las tres escuelas normales relacionaron esta palabra genérica con el concepto de *escritura*, según los siguientes datos: la ENSFA con un 75%, la ENSOG con un 81.25% y la ENSM con un



100%, con un promedio de 85.41%. Lo anterior es un *alto porcentaje* para tener una *noción incorrecta* de este concepto genérico de *texto*. Nuestra categorización es:

Texto, en general, igual a escritura

En relación con el concepto de *texto escrito*, de la misma manera que en el concepto de *texto*, lo relacionaron con *escritura*. Deducimos que los alumnos no manifestaron una lógica conceptual porque, contestaron, de igual forma, las dos preguntas distintas en función de que *texto* y *texto escrito* tenían una relación con el concepto de *escritura*. En el concepto de *texto escrito*, la relación semántica con *escritura* es tautológica. En el concepto de *texto*, no existe una relación tautológica entre *texto* —en general—y *escritura*, sin embargo, los alumnos presentaron una concepción semántica errónea al relacionar *texto* con *escritura* —semántica equívoca—. Los porcentajes de esta relación tautológica de *texto escrito* es igual a *escritura* se manifestaron de la siguiente manera: la ENSFA con un 75%, la ENSOG con un 62.5% y la ENSM con un 100%, con un promedio de 79.16%. La categorización de esta respuesta:

Texto escrito es igual a escritura (tautología)

Sobre la *intención* que tienen los alumnos, el grupo de la ENSFA presentó un 100% de respuestas positivas, el de la ENSOG un 62.5% y el de la ENSM un 100%, con un promedio de 87.50%. En relación con el *tipo de intención*, las razones son diversas y variadas; mientras que en la ENSFA predomina el *cumplimiento de tareas escolares*, en la ENSOG y en la ENSM es la *expresión de sentimientos e ideas*. De tal manera, que la categorización es doble, tal como lo mencionamos antes:

Cumplimiento de tareas escolares ***Expresión de ideas y sentimientos***

Estas dos categorizaciones apuntan a una *relación intrínseca* con su gusto por la escritura, por tanto, el *gusto* y la *intención* de los alumnos por la escritura los determinamos así: escriben por *gusto* con la intención de expresar su mundo afectivo e intelectual y por compromiso con la *intención* de cumplir con sus trabajos escolares.

La *planificación* del texto se ejecuta de la siguiente manera: ENSFA con 62.50%, ENSOG con 75% y ENSM con 87.50%, con un promedio de 75%. Las razones de este porcentaje en la planificación están categorizadas con el concepto:

Organización de las ideas con coherencia



Análisis comparado de los tres grupos de la licenciatura en Español

En la Sección I. *Simpatía por la escritura*. Sobre si les gusta escribir o no, obtuvimos los siguientes datos: ENSFA con 100%, ENSOG con 87.5% y ENSM con 93.75%, con un promedio de 93.75%. Este porcentaje promedio adquiere una categorización de:

Expresión de sentimientos y pensamientos

El predominio de la *tipología textual* escrita por gusto personal en los tres grupos de Español es el de los *textos poéticos*, seguido de los *textos narrativos* (cuento) y el género ensayo en sus diversas modalidades (según la temática de la asignatura que cursaron). El promedio de la *escritura por placer* es de 37.50%.

La escritura por *compromiso* está determinada con los datos siguientes: ENSFA con 50%, la ENSOG con 75% y la ENSM con 62.5%, con un promedio de 62.5%. la categorización de este porcentaje de alumnos quienes realizaron su escritura por compromiso fue por:

Tareas escolares

En la Sección II. *Producción escrita*, la escritura que cuesta trabajo o es onerosa para los alumnos estuvo determinada con los siguientes componentes: ENSFA con 62.5%, ENSOG con 68.75% y ENSM con 100%, con un promedio de 77.08%. La categorización de este porcentaje, en sus razones explícitas por parte de los alumnos, fue la siguiente:

Falta de precisión y organización de las ideas

El predominio de los *tipos de textos escolares* que han escrito los alumnos de los tres grupos encuestados fueron *ensayos*, seguidos de *textos narrativos* y *líricos*.

En la *corrección* del texto antes de que lo conozcan o lo lean otras personas, presentamos lo siguiente: el grupo de la ENSFA contestó en forma positiva con un 87.50%, el de la ENSOG con un 68.75% y el de la ENSM con un 56.25%, con un promedio de 70.83%; índice bajo para alumnos que, desde su inclinación personal por esta licenciatura, debería ser un gusto el acto de escribir. La categorización de las razones positivas de los tres grupos la determinamos así:



Relectura del texto escrito y corrección de errores ortográficos y sintácticos

En la Sección III. *Conocimiento de la escritura*, sobre qué entienden por texto, los tres grupos de estudio de nuestra población lo relacionan con el concepto de *escritura*; concepción equívoca de los saberes de los alumnos sobre el acto de escribir, entonces, la categorización determinada fue:

Texto, en general, es escritura

Categoría, esta, de los siguientes datos: ENSFA con un 87.50%, el de la ENSOG con un 68.75% y el de la ENSM con un 100%, con un promedio de 85.41%.

En la definición de *texto escrito*, los alumnos de los tres grupos no conocen la diferencia entre *texto* y *texto escrito*, en este sentido, su definición es tautológica en el conocimiento de la escritura; concepción reiterativa del conocimiento sin avance epistemológico. Los índices fueron los siguientes: el grupo de la ENSFA con 75%, el de la ENSOG con 68.75% y el de la ENSM con 100%, con un promedio poblacional de 81.25%. La categorización obtenida:

Texto escrito es igual a escritura (juicio tautológico)

En relación con la *intencionalidad* que asumieron los alumnos en su acto de escritura, el grupo de la ENSFA manifestó una respuesta positiva con un 87.50%, los de la ENSOG y la ENSM presentaron el mismo índice con 75%, con un promedio de los tres grupos de 75.83%. Las razones o explicación de este porcentaje positivo lo categorizamos de la forma siguiente:

Expresión de ideas y sentimientos

Que presentó estrecha relación y *concordancia* con las razones aducidas en su *gusto* o *placer* por la escritura.

La *planificación* del texto se cumple por los alumnos de los tres grupos encuestados, de la siguiente manera: la ENSFA, la ENSOG y la ENSM con un 87.50%, cada una. Los tres grupos manifestaron el mismo índice positivo de planificación del texto escrito. Las razones ofrecidas de esta planificación cumplida, las determinamos en la categorización siguiente:



Planificar es organizar las ideas en forma coherente

Presentamos a continuación, una tabla de análisis comparado de las dos licenciaturas de Matemáticas y Español:

Tabla 1

ANÁLISIS COMPARADO DE LAS DOS LICENCIATURAS COMPARADAS							
MATEMÁTICAS				ESPAÑOL			
Sección	Pregunta	%	Categorización	Sección	Pregunta	%	Categorización
<i>I.Simpatía</i>				<i>I.Simpatía</i>			
	Gusto personal por escritura	52.08	Expresión de ideas y sentimientos		Gusto personal por escritura	93.75	Expresión de sentimientos y pensamientos
	Gusto personal por textos		Género epistolar, cartas y diarios		Gusto personal por textos		Textos poéticos, narrativos y ensayos
<i>II.Producción</i>				<i>II.Producción</i>			
	Cuesta trabajo	50.00	Falta de dominio del tema		Cuesta trabajo	77.08	Falta de precisión y organización de ideas
	Textos escolares	87.50	Ensayos y resúmenes		Textos escolares	75.00	Ensayos y textos narrativos
	Corrección	77.08	Relectura y corrección de sintaxis y ortografía		Corrección	78.83	Relectura y corrección de sintaxis y ortografía
<i>III.Conocimiento</i>				<i>III.Conocimiento</i>			
	Concepto de texto	85.41	Texto igual a escritura		Concepto de texto	85.41	Texto igual a escritura
	Intencionalidad	87.50	Tareas escolares; ideas y sentimientos		Intencionalidad	75.83	Tareas escolares; ideas y sentimientos
	Planificación	95.00	Organización de las ideas		Planificación	87.50	Organización de las ideas

Nota: Elaboración propia



Discusión

La discusión de los hallazgos la sintetizamos de la siguiente manera, en función del estudio comparado de las dos licenciaturas de Educación Normal, objeto de nuestro estudio.

A los estudiantes de las licenciaturas en Matemáticas y Español les *gusta escribir* porque es una forma de expresar sus ideas y sentimientos (Cassany, 1999; Lomas y Osoro, 1999; Argudín y Luna, 2005).

Por un lado, están conscientes de que el proceso de escritura es un vehículo que revela su mundo interior y su nivel de conocimiento ante el cosmos que los rodea. Los conceptos anteriores implican un grado de madurez académica en su vida social y cultural porque la palabra escrita es cómplice afectiva e intelectual de su personalidad (Ferreiro y Gómez, 2010; Díaz Barriga y Hernández, 2016). Existe un mayor porcentaje de esta categoría conceptual referida a la expresión de ideas y sentimientos en la población estudiada de la licenciatura en Español.

Poesía, narrativa y ensayo son gustos específicos de escritura en la población de la licenciatura en Español; tipología textual y literaria dinámica y diversa con variedad de formas de escritura artística que apuntala la condición y el perfil humanístico de los alumnos de esta licenciatura, porque existe una elaboración múltiple de la tipología textual desde distintos puntos de vista, en contraste con la mirada interior de su vida afectiva y del mundo de las ideas de la población de la licenciatura en Matemáticas: introspección subjetiva en Matemáticas, extrospección en Español; vasos comunicantes y complementarios, no necesariamente antípodas del poder de la personalidad de los actores de este estudio.

El *compromiso* de la población total de su proceso de escritura (Cassany, 1999; Lomas y Osoro, 1999; Argudín y Luna, 2005; Gómez, 2010) es la realización y el cumplimiento de sus trabajos escolares como base compartida entre los alumnos de las dos licenciaturas: darse cuenta de que las tareas escolares implican un contrato de conocimiento, social y moral, porque su ser de estudiantes implica, por necesidad, y en forma recíproca, una obligación de estatus heterónimo para pensar, en etapas posteriores, en su autonomía libre y dinámica, por placer de sus actos de escritura consciente.

La producción escrita de los estudiantes de las dos licenciaturas presenta una base común: ellos ejecutan su acto de escritura por necesidad escolar, es decir, su producción escrita, en más del 50% está basada



en la entrega, por compromiso, de trabajos escolares que manifiesta estrecha coincidencia con lo que hemos mencionado, líneas arriba, en torno a su gusto por la escritura; esta es más por compromiso escolar que por el placer del acto de escribir.

La escritura como *acto oneroso* (dificultad) en los estudiantes (Graves, 2002; Cassany, 2002; Díaz Barriga y Hernández, 2016), en general, tiene un paralelismo y correspondencia entre las dos licenciaturas, porque si en Matemáticas se fundamenta en «la falta de dominio del tema», en Español es «falta de precisión y organización de las ideas».

En este sentido, la relación es de causa-efecto, es una *interrelación metonímica* porque si los alumnos no tienen un dominio temático, como consecuencia, adolecen de precisión y organización de las ideas en los textos que escriben; correspondencia, coherencia y cohesión lógicas y gnoseológicas de su proceso poco eficiente en las prácticas de escritura.

En los alumnos de la licenciatura en Español, es más el testimonio de que les «cuesta trabajo escribir» que en los de Matemáticas. ¿Por qué esta paradoja de la praxis de la escritura que incluye tintes epistemológicos y de orden de las ideas? Aquí tenemos una temática débil que debemos estudiar y analizar en detalle porque es paradójico, o más bien, antitético que los estudiantes de la licenciatura en Español les sea «más oneroso» el proceso de la escritura que a los alumnos de Matemáticas, al menos, estas razones las definimos en teoría, porque en la práctica, debemos realizar otros estudios de este resultado específico.

El común denominador de los textos escritos en los estudiantes de las dos licenciaturas, en su estancia en la escuela, es el género ensayo; puede ser este, literario o no literario (científico), según las distintas asignaturas que han cursado en su Plan de Estudios, sin embargo, desde una perspectiva curricular teórica, los estudiantes de la licenciatura en Matemáticas deberían practicar más el ensayo no literario, y los de Español, el ensayo literario. La tendencia académica, práctica y objetiva, es que los de Matemáticas presentan la escritura de una *diversidad textual* más que los de Español, en otras palabras, los de Matemáticas escriben con más pluralidad de tipología textual que los de Español. Otro rasgo antitético desde una perspectiva curricular teórica: existe una escritura de tipología textual diversa en un poco más del 10% en los alumnos de Matemáticas en relación con los de Español.

La *corrección de textos* (Cassany, Luna y Sanz, 1998; Serafini, 2001a; Serafini, 2001b) en la población estudiada manifiesta un porcentaje poco distanciado entre las dos licenciaturas, tal corrección es más alta



en la de Matemáticas: otro rasgo que es antitético, de acuerdo con la naturaleza curricular de cada una de las licenciaturas. ¿Seguridad en la lógica conceptual de la población de Matemáticas? Es decir, el pensamiento matemático presenta un orden lógico que no manifiesta el pensamiento humanístico de la población de Español, o esta, conserva más seguridad en sus procesos de escritura: rasgos particulares que debemos estudiar y analizar en otras investigaciones. La corrección de textos, es conocido, implica una actitud positiva en el buen escritor, es una cualidad de su propia naturaleza, un mandamiento o quehacer fundamental y necesario en su acto de escritura. La población de Matemáticas, en este caso, manifiesta un perfil de «mejores escritores» que la de Español, de acuerdo con las categorizaciones establecidas y propuestas en este rubro.

El *conocimiento* de la escritura (Middleton Murry, 1976; Serafini, 2001a; Cassany, 2002; Graves, 2002; Sinclair, 2010) en la población estudiantil estudiada comparte sus gustos y enfrenta sus diferencias. Los primeros, porque existen diversas categorías conceptuales comunes que los identifican en sus relaciones y en sus situaciones enlazadas, en esta mirada, los estudiantes asimilan expresiones verbales, escritas, plurales que tienden a una *unidad* en sus rasgos del perfil de egreso del Plan de Estudios que cursan o han cursado hasta este momento de sus estudios académicos en el quinto semestre de las licenciaturas en Matemáticas y Español. Sus conocimientos teóricos, sin faltar a la objetividad de los datos recabados, son deficientes y débiles en un alto porcentaje de lo encontrado en esta investigación.

Para la población estudiantil, objeto de nuestro estudio, el concepto de *texto* es igual al de *escritura*, de la misma manera el concepto de *texto escrito*: los alumnos, en general, no conocen la diferencia conceptual o teórica entre texto, en general y texto escrito; para ellos es lo mismo, entonces, manifiestan saberes débiles en su conocimiento teórico de la escritura; tarea pendiente, sobre todo, en el campo de las humanidades, en este caso, de la licenciatura en Español y que, no debería ser un conocimiento exclusivo de esta licenciatura. Olvidamos, en múltiples ocasiones, que el conocimiento teórico de diversas asignaturas o materias permanece sin cambios porque la enseñanza de esos saberes no se practica, por parte de los docentes titulares, en las distintas licenciaturas en Educación Normal.

La *intencionalidad* (Calsamiglia, 1998; Cassany, 1999; Serafini 2001b) es inherente al acto de escribir porque este ofrece funciones comunicativas conscientes y claras en su propia naturaleza. Los estudiantes de la población estudiada comprenden y aplican la escritura con una *inten-*



ción en su vida cotidiana y académica, sin embargo, las categorizaciones conceptuales de su *intencionalidad* se delimitan porque apuntan a cumplir con las tareas escolares encomendadas en su ambiente académico; escritura que no representa rasgos afectivos o discursos amorosos en su gusto o placer por el texto escrito. La *intención* de los estudiantes es *formal*, con alto porcentaje de compromiso por los trabajos escolares aunque manifiestan o testimonian también en sus respuestas, que su intención conlleva huellas de identidad de su forma de sentir y de pensar; mundo afectivo e intelectual en formación y desarrollo incipiente como estudiantes que abrirán sus ventanas al campo de la docencia en educación secundaria o media superior.

La *planificación* del texto escrito (Cassany, Luna y Sanz, 1998; Serafini, 2001a; García Parejo, 2011) es una estrategia cognitiva que practican los alumnos en su vida académica. En mayor grado, los estudiantes de la licenciatura en Español que los de Matemáticas, en más de diez puntos porcentuales (87.5% de los primeros a diferencia del 75% de los segundos). La *planificación textual* para toda la población de estudiantes es organización de las ideas, rasgo positivo de su perfil de conocimiento de los conceptos; si existe un orden de las ideas en el texto, entonces, ellos practican la corrección y la coherencia en su proceso de adecuación y elaboración del saber hacer de su acto de escritura.

Conclusiones

Los hallazgos y el análisis comparado de la discusión que se han considerado en este reporte de investigación representan el *ámbito de la producción de textos escritos* entre los alumnos de las dos licenciaturas estudiadas, Matemáticas y Español, en estas tres normales superiores del país. Hemos dado cuenta de las preferencias de ellos por sus gustos e inclinaciones personales, de los textos que escriben por compromiso académico y social, de su conocimiento y saberes conceptuales sobre los textos, en general, y sobre los textos escritos, en particular. Gusto personal como expresión de sentimientos y pensamientos, gusto particular por diversos géneros literarios o de la escritura, simpatía por textos que no es tanto personal sino por compromiso escolar, tarea emergente que no descubre su mundo interior. Diferencias en la práctica cotidiana de la escritura que absorbe su intención en el ámbito escolar y no personal; esmero en la escritura porque existe en los alumnos una falta de dominio de las temáticas escolares y de apresar la organización de las ideas en los textos que ellos escriben. Recursividad puesta en marcha, corrección formal y conceptual, coherencia y adecuación que los alumnos de estas poblaciones estudiadas practican en



alto grado; simpatías ganadas en su constante movimiento académico de ser alumnos comprometidos. Diferencias y falta de conocimientos teóricos en la escritura; asignatura pendiente en el ámbito académico de la Educación Superior, no solamente en la Educación Normal, sin embargo, la coherencia del texto a través de la planificación como estrategia del diseño e instrumentación del texto escrito, manifiesta su contrapeso en los aspectos poco positivos de los saberes conceptuales de esta población estudiada. Quedan múltiples acciones por operar en este rubro del conocimiento del texto escrito en la Educación Normal y, también, en la Educación Superior, en general.

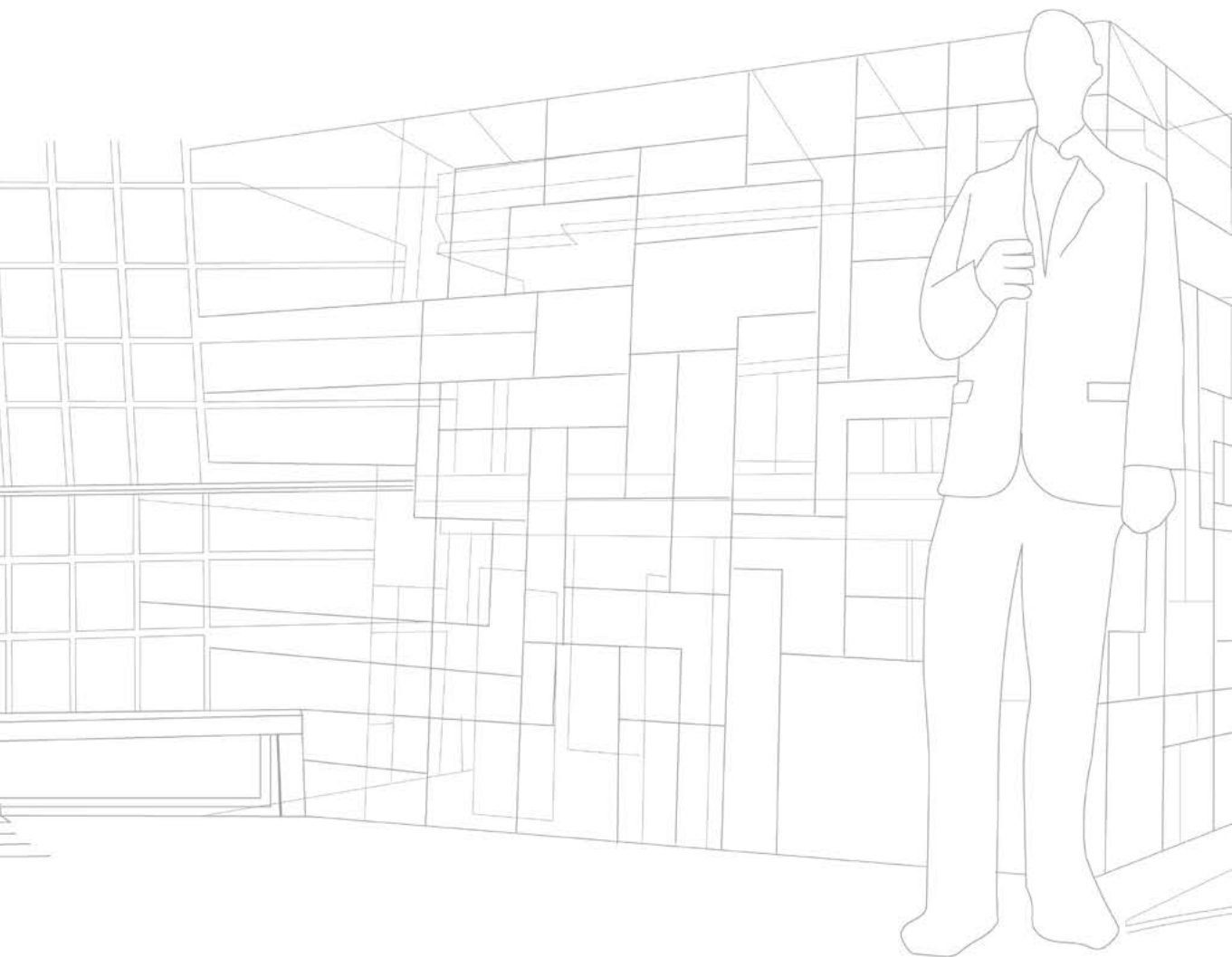
A fin de cuentas, la producción de textos escritos en los alumnos de esta población elegida y estudiada, apunta, sin hesitaciones, al fortalecimiento de los rasgos de su perfil de egreso, de acuerdo con el Plan de Estudios que han cursado en su formación profesional.



Referencias

- Álvarez-Gayou, J. L. (2006). *Cómo hacer investigación cualitativa*. Paidós.
- Argudín, Y. y Luna, M. (2005). *Aprende a pensar escribiendo bien*. Trillas.
- Calsamiglia, H. (1998). Singularidades de la elaboración textual: aspectos de la enunciación escrita. En Lomas, C. y Osoro, A. (comps.) *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Paidós.
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (1998). *Enseñar lengua*. GRAÓ.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Paidós.
- Cassany, D. (2002). *La cocina de la escritura*. Anagrama.
- Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2006). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. McGraw-Hill.
- Ferreiro, E. y Gómez, M. (comps.) (2010). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. Siglo XXI.
- García, I. (coord.) (2011). *Escribir textos expositivos en el aula*. GRAÓ.
- Graves, D. H. (2002). *Didáctica de la escritura*. Morata.
- Lomas, C. y Osoro, A. (comps.) (1998). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Paidós.
- Lomas, C. (1999). *Enseñar a hacer cosas con las palabras*. (vol. I). Paidós.
- Martín, G. (1980). *Curso de redacción*. Paraninfo.
- Martínez, M. M. (2004). *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. Trillas.
- Middleton, J. (1976). *El estilo literario*. Breviarios 46, Fondo de Cultura Económica.
- Serafini, M. T. (2001a). *Cómo redactar un tema*. Paidós.
- Serafini, M. T. (2001b). *Cómo se escribe*. Paidós.
- Sinclair, H. (2010). El desarrollo de la escritura: Avances, problemas y perspectivas. En Ferreiro, E. y Gómez Palacio, M. (comps.). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. Siglo XXI.





Acompañamiento y asesoría técnica pedagógica: desafíos y líneas de actuación en una región de Zacatecas, México

Pedagogical accompaniment and pedagogical technical advice: challenges and lines of action in a region of Zacatecas, Mexico.

Jaime Calderón López Velarde*

Telma García Salazar **

Fecha de recepción: 07 de julio de 2020

Fecha de aceptación: 18 de enero de 2021

RESUMEN

En este artículo se presentan los resultados de un avance de investigación-formación-acción con un grupo de cinco Asesores Técnico-Pedagógicos (ATP) y dos supervisores de la región de Río Grande de Zacatecas, México, que busca sistematizar sus experiencias para afrontar problemas de acompañamiento pedagógico durante su desempeño profesional, así como generar conocimientos sobre su materia de trabajo. Desde un enfoque narrativo, se analiza el contenido de siete relatos escritos y puestos a discusión por los integrantes del grupo de estudio. Se identificaron seis problemas y se establecieron líneas de actuación para resolverlos. Los hallazgos muestran que el oficio de ATP se construye sobre la marcha, predomina la diversidad de funciones técnico-administrativas, así como un modelo de asesoría individual, directiva y remedial con poco impacto ante la escasa cobertura regional de este servicio. Los desafíos para enfrentar son transitar del acompañamiento individual al colectivo, así como reestructurar a mediano plazo la estrategia de acompañamiento y asesoría para que opere como un sistema de nivel regional.

ABSTRACT

This article presents the results of a research-training-action advance with a group of five Technical-Pedagogical Advisors (TPA) and two supervisors from the Rio Grande of Zacatecas region, Mexico, who seek to systematize their experiences to face problems of pedagogical accompaniment during their professional performance, as well as generating knowledge about their work subject. From a narrative approach, the content of seven stories written and discussed by the members of the study group is analyzed. Six problems were identified and lines of action were established to solve them. The findings show that the TPA trade is built on the fly, the diversity of technical-administrative functions predominates, as well as an individual, directive and remedial counseling model with little impact given the scarce regional coverage of this service. The challenges to face are to move from individual to collective accompaniment, as well as restructuring in the medium term the accompaniment and advisory strategy so that it operates as a regional level system.

Palabras clave:

Acompañamiento, asesoramiento, formación profesional, desarrollo de las habilidades, perfeccionamiento

Keywords:

Pedagogical accompaniment, professional training, integral support for teachers, professional skills, advisors training.

* Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Zacatecas, México

** Supervisión de Zona de Educación Primaria. Núm. 134, Río Grande, Zacatecas

Introducción

El presente artículo reporta avances de investigación sobre formación-acción¹, que analiza en su fase inicial los procesos de formación de un grupo de trabajo integrado por cinco Asesores Técnico-Pedagógicos (ATP) y dos supervisores pertenecientes a dos zonas escolares de la región 05 Federal del municipio de Río Grande en Zacatecas. Aquí damos a conocer algunos de los problemas relacionados con el acompañamiento pedagógico identificados por los participantes a través de sus narrativas. El objetivo: examinar sus causas y posibles vías de solución.

El grupo de trabajo surgió a partir de la iniciativa de uno de sus integrantes para emprender un estudio sobre alternativas de formación desde la sistematización de experiencias para identificar y afrontar problemas durante los procesos de acompañamiento pedagógico, así como generar conocimientos en esta materia. Con este fin se invitó a participar a un docente-investigador para acompañar y apoyar académicamente el proceso de desarrollo del grupo.

En la primera parte este trabajo se caracteriza la noción de acompañamiento y sus antecedentes en el campo educativo y pedagógico, particularmente en las políticas educativas de formación continua de algunos países latinoamericanos, incluyendo México. En la segunda se examinan los problemas propios del trabajo de asesoría² y acompañamiento de los ATP, y se establece un conjunto de habilidades y actitudes indispensables para afrontarlos en mejores condiciones. Finalmente, se mencionan diversos desafíos y líneas de actuación que implican cambios estructurales para transitar de un modelo de asesoría individual a otro colectivo.

Noción de acompañamiento

De acuerdo con el diccionario de la Real Academia Española (2020), acompañar significa «estar o ir en compañía de otra u otras personas o más puntualmente» «unirse con alguien para ir a donde él va al mismo tiempo que él». Esta definición es el punto de partida para comprender

¹ Trabajo colaborativo, relatos de experiencia y sistematización de saberes en un grupo de Supervisores y Asesores Técnico-Pedagógicos de Río Grande, Zacatecas.

² Empleamos el término asesoría ya que en la Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros Docentes (2019) y sus disposiciones normativas, es inusual la noción de asesoramiento.



diferentes ámbitos de la vida social —educativo, psicosocial, espiritual, musical, deportivo, clínico, jurídico— Con arreglo a la definición de Paul (2004), citado por Planella (2008, p.2), en el acto de acompañar se destacan tres lógicas que se ponen en juego: relacional, unir o conectarse con alguien; espacial, desplazarse a donde está quien es acompañado; y temporal, coincidir en el tiempo con el acompañado. Esas tres ideas fuerza confieren sentido al acto de acompañamiento: la acción de conducir e iniciar a alguien en algo, guiar o proporcionar asesoría y brindar protección.

Complementariamente, Ghouali (2007, p. 2010) entiende el acompañamiento como una relación asimétrica: coloca frente a frente al menos a dos personas con «desigual poder; contractualizada, al proponer una comunicación disimétrica en paridad de género; circunstancial —temporal— y apropiada para un determinado momento; y co-movilizadora, supone que el acompañante y el acompañado estén el uno y el otro en un camino compartido por una finalidad. Otro significado del término acompañamiento, está centrado en aspectos de la vida cotidiana, en la acción de convivir y compartir experiencias con el otro: la pareja, el amigo, el compañero de trabajo, para mitigar el aislamiento y la soledad (por ejemplo, acompañar al cine, a comer, a un concierto, a caminar o a un viaje). Esta idea de acompañamiento refleja la necesidad de reciprocidad humana, socializar y conversar, de seguridad ante los riesgos de lo contingente y del infortunio. Así, la reciprocidad se entiende como la “igualdad en la interacción [...] es la regla que crea consenso, porque descansa en un principio de equilibrio en las relaciones sociales”. (Rosanvallon, 2015 *apud* Giraldo y Ruiz, A. 2019, p. 48). Como plantea Sloterdijk (*apud* Zepeda, 2008):

[...] no hay nada humano radicalmente solitario. Lo humano se deja analizar y dividir solo hasta el dúo, pero no más allá de él: el par es el verdadero individuo. Es decir, lo humano es siempre cuando menos dos, convoca al acto de acompañamiento (p. 252).

Esta idea de acompañamiento incluye también el cómo *acompañarse* en el tiempo de descanso y esparcimiento como trabajador activo o jubilado, a través de una relación interpersonal no presencial asociada con la producción y el consumo cultural de música, cine, teatro, programas televisivos, radiofónicos, entre otros, así como de la lectura de textos que permiten la ampliación de horizontes de vida personal y que ahonden en el conocimiento de la condición humana.

En suma, tradicionalmente la noción de acompañamiento desde el sentido de protección convoca a prestar ayuda o cuidado de personas que



por diversas circunstancias —enfermedad, edad temprana o avanzada, discapacidad, abandono, etc.— requieren de apoyo temporal o permanente para sobrellevar en mejores condiciones los riesgos que entraña la desatención, para procurarles una vida digna y el ejercicio pleno de sus derechos como personas y ciudadanos. Por ejemplo, cuidar enfermos niños o ancianos. En este sentido el acompañamiento desde el sujeto acompañado implica dependencia —física, emocional, terapéutica, económica—. Nosotros creemos con Cornu (2019) que «La interpretación del término de acompañamiento, en tanto vínculo de ayuda a una persona en situación de dependencia, no puede estar en el corazón del concepto si se considera un desafío de formación, particularmente para adultos.» (p. 101). Coincidimos con este investigador, cuando se pregunta «¿cómo pensar la acción hacia el otro, en la formación, en la atención, y el cuidado, en los oficios del actuar con el otro?». La respuesta a esta interrogante trasciende la noción de acompañamiento como un «designio de ayuda condescendiente, y de lástima perjudicial estando a su vez atento a la fragilidad de las situaciones» (p. 102). De allí que entendemos por acompañamiento una acción que asume como presupuesto la igualdad en las diferencias: no acentúa las jerarquías en la relación de ayuda y reconoce las responsabilidades compartidas.

El hilo argumentativo de Cornu (2019) parte de una postura filosófica y antropológica de acompañamiento que permite elucidar los elementos clave y la finalidad del acto de acompañar como un oficio de *hacer humanidad*. Para este autor la dimensión antropológica del acompañamiento se centra en el vivir común: «es lo que nos hace reconocernos como humanos y entrar en compañía —caminata conjunta, conversación atenta y búsqueda de un actuar común—, compañía que incluye no solo el oficio sino la colectividad, país, barrio, humanidad». (p.103). Sus líneas de reflexión parten de un texto literario³ cuya trama tiene lugar en una travesía de navegación marítima, donde se ilustra la manera en la cual el acompañamiento es producto de un conjunto de relaciones en el que convergen conocimientos, experiencia y valores para la conducción de un barco donde un joven capitán toma el mando durante su primer viaje y busca llegar a buen puerto, bajo la mirada atenta del comandante, que actúa a modo de tutor. De esa narrativa, Cornu deduce tres puntos de interés: el primero consiste en no perder de vista la finalidad del acompañamiento, es decir, cuidar y prestar atención al

³ La novela *La línea de sombra* de Joseph Conrad.



objeto del acompañamiento: la dirección y conducción del barco hasta su destino final o como lo haría un profesor con los sujetos de enseñanza, compartiendo conocimientos y valores para la vida o los médicos, ocupados en sanar a sus pacientes o bien los directivos o entrenadores de un equipo deportivo que buscan vencer en las competiciones.

El segundo punto de Cornu se centra en la importancia de la cooperación y la benevolencia, de paciencia en la confianza emancipadora, es decir, en el apoyo de todos los integrantes con funciones diferenciadas, pero imprescindibles, para cumplir con la finalidad y los propósitos comunes. En el tercer punto, el autor destaca el lugar central que ocupa la interlocución: «acompañar es dar a entender una situación, en una suerte de abducción: es la deliberación interlocutora la que ofrece la posibilidad de tomar la buena decisión» (Cornu, 2019, p. 112). Un ejemplo de interlocución se da cuando los profesionales de la salud experimentados dialogan y dirimen con los jóvenes médicos residentes para explicarles casos difíciles a partir de la integración del conocimiento fisiológico con la experiencia, y la comparación con otros casos. De manera semejante, los *ateneos didácticos*⁴ impulsados en Argentina como un dispositivo de formación y acompañamiento para los docentes noveles toman como base el análisis de casos derivados de problemas que enfrentan en la enseñanza en áreas disciplinares específicas.

Finalmente, Cornu (2019) cierra su hilo argumentativo con una breve frase que deja abierta la discusión para abundar en otros *oficios de lazo* —que necesitan acompañamiento—: «El acompañamiento es entonces el cuidar de los que aprenden a cuidar un objeto común. Es la entrada en las reciprocidades de aquella fidelidad: tripulación y barco, compañeros entre ellos, comando y tripulaciones» (p.113).

Acompañamiento en el ámbito educativo

De acuerdo con Planella (2008), la expresión *acompañamiento* comienza a tomar fuerza en el campo de los profesionales del trabajo social y la educación en los años 70 del siglo pasado, así como en organizaciones que cuestionaban la exclusión social y pugnaban por la integración de niños con necesidades educativas especiales de los países de habla fran-

⁴ Los ateneos se conforman con un promedio de 15 docentes bajo la coordinación de un formador y su duración es entre 10 y 12 sesiones. (Alen y Allegroni, 2009, pp. 44-46).

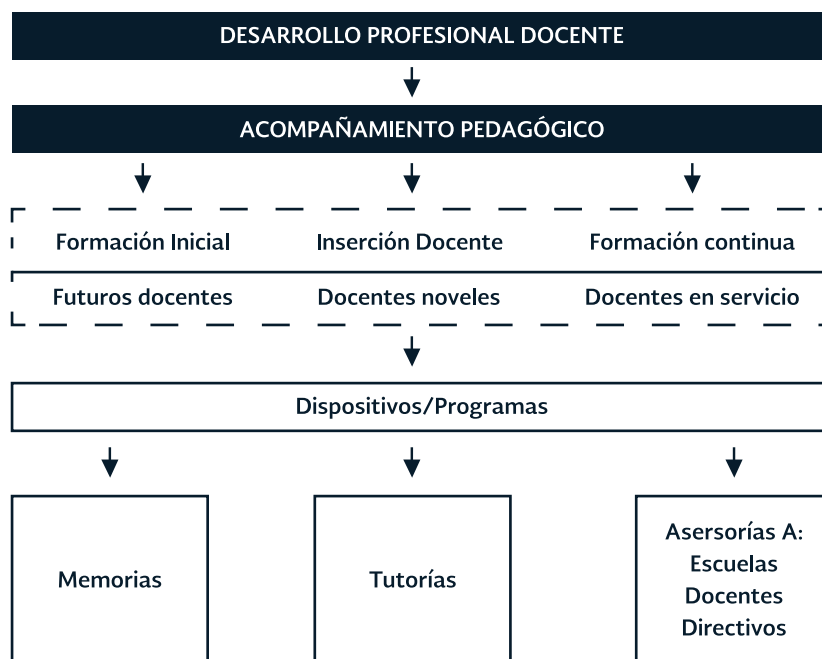


cesa. (p. 1). También, desde la pedagogía social dedicada a las personas con diversidad funcional, discapacidad, se retoma el *acompañamiento social* con el objetivo de «ayudar a las personas a resolver algunos problemas generados por situaciones de exclusión o dificultad y establecer con ellas una relación de escucha, apoyo, consejo y ayuda mutua». (Planella, 2013, pp. 124-125). Otra noción de origen francés es la de *acompañamiento escolar* y que data de 1981 y que más tarde toma carta de naturalización en 1992 mediante el *Acta de acompañamiento a la escolarización* cuyo propósito es poner a disposición de los niños carentes de condiciones óptimas en su entorno familiar y social, una serie de recursos para lograr el éxito escolar, especialmente mediante la ayuda en las tareas y aportaciones culturales. (Ghouali, 2007, p. 219). Para este último autor el acompañamiento obedece a la necesidad de dar rumbo a un alumnado desorientado y al cumplimiento de resultados de aprendizaje cada vez óptimos o de excelencia. Esta idea propone una nueva instancia de socialización fuera de la familia y la escuela, y cumple la función de auxiliar de la escolarización (p. 239).⁵

En el campo de la formación docente la expresión *acompañamiento* es relativamente nueva y ha tomado fuerza en los sistemas educativos europeos, especialmente en países anglosajones, desde los años 70 del siglo XX para solventar la falta de apoyo de los docentes noveles mediante sistemas de mentoría (Teacher Support System, TSS), y de este modo afrontar en mejores condiciones su inserción en la docencia; pero fundamentalmente para evitar abandono temprano de la profesión (Blaya y Baudrit, 2005, p.782). El acompañamiento en estos países se inscribe a su vez en una estrategia de desarrollo profesional que retoma la idea de aprendizaje a lo largo de toda la vida e implica una visión que integra la formación inicial, los primeros años de la docencia y la formación continua (figura 1).

⁵ Las acciones se realizan fuera de los horarios de la escuela y los acompañantes son voluntarios contratados, estudiantes de magisterio, maestros con licencia, jubilados y desempleados. (Ghouali, 2007, pp. 207-242).



Figura 1. Acompañamiento pedagógico como estrategia de desarrollo profesional docente

Fuente: Elaboración propia.

En varios países latinoamericanos, el acompañamiento pedagógico (AP) es en gran parte una respuesta ante el fracaso de las reformas educativas de los años 90 del siglo pasado y 2000 que impulsaron políticas de formación docente basadas en cursos puntuales, masivos, homogéneos, así como en la transmisión unilateral por parte de expertos y especialistas de conocimientos y habilidades que los docentes debían aplicar solos en sus aulas. (Martínez Olivé, 2008, Vezub, 2011, p. 109). El AP se propone revertir esta relación retomando la idea del aprendizaje en contexto y abriendo nuevas funciones del formador y de los docentes, valiéndose de apoyos internos o externos para desencadenar procesos formativos centrados en la propia escuela y en lo que ocurre con los actos de enseñanza en las aulas; en la creación de espacios de trabajo colegiado, el liderazgo directivo y la formación entre pares mediante docentes experimentados que participan en programas institucionales como mentores, asesores, tutores, profesores consultores, etcétera. En suma, se da un giro hacia el profesionalismo colaborativo (Montecinos, 2003). De hecho, el AP se ha consolidando e institucionalizando en los últimos años y en todos los niveles y modalidades del servicio educativo. (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), 2019).



En países como Bolivia, Colombia, Chile y Perú, un dispositivo de AP para los docentes en servicio ha sido equiparado con término de asesoría (Vezub, 2011, p.113); el concepto continúa en constante cambio. En Perú, por ejemplo, el Ministerio de Educación define la AP en los siguientes términos:

[Es] Una estrategia de formación docente en servicio centrada en la escuela, la misma que, mediada por el acompañante, promueve en los docentes –de manera individual y colectiva– la mejora de su práctica pedagógica a partir del descubrimiento de los supuestos que están detrás de ella, la toma de conciencia e implementación de los cambios necesarios para forjar de manera progresiva su autonomía profesional e institucional y la consecución de la mejora de los aprendizajes de los estudiantes. (RSG N.º 008-2016-MINEDU en Unesco, Perú, 2019, p.7).

En México desde la reforma educativa de 1992 hasta hoy día el principal dispositivo de AP en la educación básica también ha sido la asesoría, institucionalizada en las políticas de formación docente mediante una serie de documentos normativos que regulan su funcionamiento.⁶ Actualmente la figura principal del AP para los docentes en servicio es el Asesor Técnico Pedagógico (ATP), cuya función consiste en proporcionar «apoyo técnico, asesoría y acompañamiento a otros docentes y a la escuela en su conjunto, para facilitar la reflexión sobre la práctica profesional y la mejora de ésta, en su relación con el entorno social y personal del educando» (LGSCMM, 2019, art. 73).⁷

Con respecto al AP para docentes noveles, en México y algunos países latinoamericanos como Argentina, Chile, Ecuador, Perú y Uruguay se establecieron entre 2003 y 2016 políticas y programas que dieron lugar a nuevas funciones asociadas a la docencia mediante nombramientos como mentores, tutores y asesores cuyas características y modos de operación fueron reguladas en los sistemas de carrera profesional. Estas políticas y programas guardan relación a su vez con distintos modelos y posicionamientos teóricos de acompañamiento que determinan

⁶ Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros Docentes (2019). Servicio de Asesoría y Acompañamiento a las Escuelas (SAAE). Disposiciones para normar las funciones de asesoría técnica pedagógica y el proceso de selección del personal docente que se desempeñará como asesor técnico pedagógico en Educación Básica Ciclo Escolar 2020-2021.

⁷ La distinción entre asesoría y acompañamiento consiste en que la primera tiene como propósito la mejora de las prácticas educativas para incidir en los aprendizajes de los alumnos, mientras que el segundo “es visto como una colaboración, de manera continua planificada y sistemática que brinda la supervisión escolar durante un ciclo a, por lo menos, dos escuelas de la zona que más lo requieran” (SEP, 2020, p. 37).



las características en su diseño e implementación desde su base jurídica hasta las finalidades de los procesos de gestión —duración, dedicación, planificación, recursos, etc.— y seguimiento, llegando en algunos casos a compartir elementos comunes. (Calderón, 2020).

Como se puede observar, el AP es un concepto genérico o «paraguas» en el cual se alojan formas específicas de acompañamiento, mentoría, asesoría, tutorías, entre otras, que se corresponden con modelos que enfatizan perspectivas técnicas basadas en el control y la supervisión o otros que promueven enfoques críticos a partir de relaciones horizontales caracterizadas por el trabajo colaborativo (Tobón, 2018), el diálogo reflexivo y la confianza emancipadora (Vezub y Alliaud, 2012, Asporfs, Kemmis, Heikkinen & Edwards-Groves, 2014, Leiva-Guerrero y Vásquez, 2019).

El término de acompañamiento pedagógico que aquí enfatizamos cuestiona la concepción de apoyo o ayuda en una relación de minoridad o dependencia por propuestas más complejas que posibilitan un mayor crecimiento profesional tanto del acompañado como del acompañante. En efecto, coincidimos con Honoré (1992, p. 218) que el desenvolvimiento de la *formatividad* de toda acción incluye el acompañamiento visto como un compromiso de estar presente en el compromiso del otro, dentro de su propio proceso formativo, siempre con una postura reflexiva. En este sentido, el acompañamiento es *interformación*, puesto que en este proceso se faculta al otro a una reflexión y al trabajo de sentido, es decir, se le deja ser artífice de su formación (*apud* Navia, 2004, p. 213).

Cabe mencionar que el AP en tanto estrategia de Desarrollo Profesional Docente está centrada en la mejora de los actos de enseñanza (Bonilla, 2006), que incluyen el conjunto de situaciones didácticas y de variables que intervienen en los contextos específicos de cada aula —tiempo, espacios, recursos, disciplina, etc.— para construir aprendizajes y asumir valores que permiten la convivencia social; de manera que para el caso que nos ocupa, son los docentes los principales destinatarios de la asesoría.

Sin embargo, el acompañamiento desde una perspectiva integral (Maureira, 2015), incluye no solo el ámbito pedagógico sino también el de la gestión escolar, pues el desempeño docente guarda relación con la organización y ambiente de relaciones que viven los docentes cotidianamente con sus colegas, directivos, padres de familia y otros actores. Como puntualiza Calvo (2009): «la escuela es o debiera ser directa o indirectamente, el punto de partida y el punto de llegada de los asesores» (*apud* Martínez, 2018, p. 102). Este ámbito recae en los superiores jerárquicos, supervisores, apoyándose principalmente en la



gestión y liderazgo pedagógico de los directivos, quienes en su caso alternan estas funciones con el equipo de mentores, asesores, tutores. En este sentido, el mayor desafío es que las comunidades escolares desarrollen sus propios procesos de acompañamiento internos compartiendo su experiencia entre sus pares y con ello alcanzar mayor autonomía profesional e institucional (Reyes y López, 2009, Calvo y Camargo, 2015, Maureira, 2015). Puesto que el AP implica prestar ayuda y consejos a alguien o a quienes más lo requieren para cumplir un propósito institucional no solo formativo sino de equidad educativa, las acciones dan prioridad a escuelas en situación de vulnerabilidad y bajo aprovechamiento escolar.

En síntesis, el AP es una estrategia institucional de desarrollo profesional integrada a la formación inicial —prácticas preprofesionales—, la iniciación docente y a la formación continua. Es coordinada e instrumentada por equipos de supervisión y directivos apoyados por mentores, tutores, asesores experimentados u otros agentes que, a través de un plan integral de AP y distintos dispositivos formativos⁸, apoyan individual o colectivamente a los docentes para resignificar sus ideas, mejorar sus actos de enseñanza e influir en los aprendizajes de sus alumnos. Durante este proceso de mediación los acompañantes propician el diálogo reflexivo, la indagación y producción de saberes en un ambiente de mutua formación, confianza, igualdad y corresponsabilidad.

Pautas metodológicas

Para este estudio se tomaron como base los planteamientos de la investigación interpretativa cualitativa cuyo análisis opera sobre textos, es decir, producciones humanas que expresan mediante el lenguaje las acciones humanas y sus significados (Colás, 1992). En otras palabras, opera sobre la comprensión de la visión de un sujeto o sujetos diferentes, el curso de las situaciones sociales (conversaciones, discursos, procesos de trabajo o reglas culturales o sociales) pertinentes a una situación» (Flick, 2007, p. 41). El proceso analítico se resume de la siguiente manera:

Antes de realizar la primera sesión grupal para acordar una agenda de trabajo, se solicitó a cada integrante redactar un relato en formato libre

⁸ Talleres, seminarios, encuentros, jornadas, narrativas docentes, comunidades de aprendizaje, redes, plataformas virtuales, etcétera.



sobre las motivaciones que los animaron a asumir la función de ATP, así como las dificultades que se les han presentado durante su desempeño como asesores de otros docentes. Durante dos sesiones presenciales y dos en línea se expusieron y comentaron siete relatos escritos que permitieron abundar sobre estos dos puntos y abrir líneas de reflexión sobre el trabajo a desarrollar en posteriores reuniones.

Una vez transcritos y clasificados cada uno de los siete relatos con una clave, se procedió al establecimiento de unidades de registro. Con este fin, se numeraron los párrafos y líneas de cada relato y en el momento de realizar su lectura minuciosa, se procedió a identificar mediante el subrayado y asignación de códigos, los problemas y otras ideas expresadas por los ATP —percepciones, reflexiones, propuestas, conjeturas, etcétera—. Posteriormente se identificaron mediante la comparación constante, seis problemas cuyas características se agruparon en cuatro categorías o dimensiones que guardan una estrecha relación: 1.) formativas; 2.) actitudinales; 3.) de gestión; y 4) laborales. Para validar la existencia de estos problemas, se expuso un informe contextualizado de los problemas identificados a los integrantes del grupo de trabajo, quienes manifestaron en lo general su conformidad con el documento, y subrayaron la necesidad de abundar más en la comprensión y resolución de esta problemática específica e inicial de su contexto socioeducativo. Además, realizó un análisis interpretativo sobre otras investigaciones sobre AP que coinciden en varios de los problemas detectados en esta región de Zacatecas.

Por último, cabe señalar que los nombres reales de los ATP que aparecen al final de cada declaración o testimonio fueron sustituidos. El análisis del volumen de la información recabada no requirió del empleo de programas de software.

Resultados. Los problemas de los ATP

Los problemas de los ATP que se exponen a continuación incluyen dimensiones formativas, actitudinales, de gestión y laborales. Destacamos seis problemas:

1. De la docencia a la asesoría —entre la incertidumbre y la nueva identidad—

El primer problema manifestado por los ATP que ingresaron al cargo tanto por la vía de la promoción —concurso de oposición— como por la del reconocimiento —desempeño destacado y responsable en el ejercicio



de su función—, es el cambio de rol y la incertidumbre generada por el desconocimiento de la función y sus desmesuradas exigencias, lo que los colocó como una figura débil (García Jiménez y Netzahualcóyotl, 2011). En este sentido los ATP se preguntan acerca de la manera en la cual desempeñarán actividades distintas a la docencia, al grado de hacerlos dudar acerca de la decisión asumida, pues si bien superaron las pruebas de conocimientos básicos de los exámenes de admisión y conocen las funciones de los ATP que marca la normatividad respectiva, admiten que eso no es suficiente para su práctica. Dos ATP ilustran esta situación:

En pocas palabras sabía de manera general qué hacía un ATP, ya que había presentado y pasado un examen, pero no comprendía el cómo lo debía hacer. Situación que hasta hoy día me sigue provocando conflicto. (Tania)

Miguel evoca así su primera experiencia y la siguiente reflexión:

(...) recuerdo que la primera actividad que realicé con el equipo del todavía SISAAE fue la aplicación de la prueba SisAT en la escuela primaria de la Comunidad de las Piedras. Terminó la jornada laboral y me retiré a mi casa; durante el transcurso del camino vinieron a mi mente varias situaciones como: ¿qué debo hacer en esta nueva etapa de mi vida laboral?, ¿fue una buena decisión?, Y sobre todo ¿cuál es la función de un ATPR? (...)

2. La insuficiente formación

El desconocimiento de la función es consecuencia del primer problema detectado en los ATP del estudio, es decir, la insuficiente preparación para desempeñar este nuevo cargo se debe a que durante los primeros años de ejercicio profesional no contaron con herramientas teóricas y metodológicas para desarrollar tareas de acompañamiento pedagógico. (Calvo, 2009, Guerra, 2018). Los ATP al igual que los docentes noveles también experimentan una situación de incertidumbre: saben que están empezando algo nuevo y que la preparación recibida es insuficiente para la magnitud y complejidad de lo que tienen por delante en su desempeño profesional.

Al respecto, en la segunda reunión con el grupo de trabajo, dos ATP expresaron lo siguiente:

[...] cuando a mí me toca fungir como asesor técnico pedagógico por reconocimiento, es “éntrole al ruedo”, sin formación, con lo que tú crees que es la idea de ATP, con tus propios medios. Y este proceso de



formación no existe y si se da, es a medias, cuando ya estamos en la función (...) (Camilo).

Entrar a los grupos de los docentes fue como mencioné, una tarea sencilla, pero lo difícil aquí sería preguntarme ¿cuál es la finalidad de la visita?, ¿con qué intención se realiza?, ¿qué observar de la clase que está trabajando el docente?, ¿qué instrumentos utilizar para recoger información?, ¿cuándo y dónde establecer un diálogo con el docente?, y más interrogantes que se han ido presentando. (Tania).

Estos testimonios muestran que, al no contar con una formación previa, los ATP se sienten solos ante su nueva función. Reconocen ante todo la necesidad de formación, pero señalan que la oferta que se les brinda enfatiza el trabajo individual, abunda en lineamientos normativos y en excesiva información, sin tomar en cuenta enfoques que partan de la sistematización de sus experiencias para dar solución a problemas inmediatos.⁹

En este sentido, la Secretaría de Educación en el Estado de Zacatecas conformó un «grupo ampliado» de 30 ATP, llamados enlaces regionales, quienes tienen la tarea de impartir a los ATP cursos y talleres en sus respectivas regiones. Son figuras que asumen el compromiso de ayudar a otros, no obstante, reconocen que su formación será fundamental para dicho fin.

3. Las resistencias de los docentes a los ATP

El tercer problema identificado, es la falta de aceptación de los docentes a la figura del ATP porque que está asociada a la función de fiscalización y evaluación. Varias razones explican estas resistencias y en algunos casos —como lo expreso un ATP—, el rechazo abierto a su presencia, se da especialmente en los docentes con mayor antigüedad (Comboni y Juárez en Guerra, 2018, p. 19). Esto obedece a que los docentes, en primer lugar, saben previamente que la presencia de un ATP se debe a los resultados insatisfactorios en el rendimiento de los alumnos a su cargo y, por esta razón, serán motivo de atención y observación para corregir las deficiencias en su desempeño. Por ello, esta es una situación que debe tomarse con cautela por parte de los ATP, ya que, si al docente asesorado no se le reconoce como alguien que también posee aciertos y

⁹ En la oferta formativa de los catálogos nacionales entre 2008 y 2011, solamente el 4.4% estaban destinados a los ATP y 11.4% a la función de asesoría, mientras que 11% al acompañamiento académico en la escuela. (Vázquez, Meza, Cordero y Patiño, 2011).



fortalezas en diversas áreas de conocimiento del ejercicio profesional, estas resistencias serán difíciles de atenuar.

En segundo lugar, las resistencias se deben a que la figura de los ATP está asociada a la autoridad y dependencia del supervisor y, por tanto, son percibidos por los docentes acompañados como agentes ejecutores de instrucciones de esta autoridad educativa para mejorar los resultados de aprendizaje de los alumnos en su ámbito de jurisdicción. Esta visión le resta autonomía y legitimidad a su papel de asesores y afecta su identidad profesional. Así lo expresaron dos ATP:

Por otro lado, he visto también con gran decepción que la labor de los asesores es muy poco valorada entre los compañeros de la zona escolar, pues se deja ver en sus actitudes cierto desdén a las visitas que se realizan, permitiéndonos desempeñar la actividad programada porque es una indicación del director, pero sobre todo del supervisor. (Miguel)

En la zona escolar se presenta rechazo en función a la asistencia técnica a la escuela en las labores de asesoría, apoyo y acompañamiento, en repetidas veces algunos maestros han mencionado que se sienten “fiscalizados” y solicitan al supervisor que avise cuándo son las visitas. (Adela)

En tercer lugar, para los docentes acompañados, el exponerse a las observaciones de un agente educativo externo a la escuela implica la intromisión a su trabajo docente que se ha caracterizado, de acuerdo con Valles (2012, por el aislamiento e individualismo y, en consecuencia, al temor de que se identifiquen deficiencias pedagógicas e insuficiente dominio de los contenidos y métodos de enseñanza.

4. La polivalencia de los ATP: acompañar al profesor o al supervisor

El cuarto problema que se desprende de los relatos del grupo de trabajo es la multiplicidad de funciones y actividades que desempeñan los ATP. La literatura acerca de las funciones desempeñadas por los ATP (Arnaut, 2006, Calvo, 2009, Bonilla 2006, Reyes y López, 2009, Guerra, 2018, Rivera, 2018) ha subrayado el papel preponderante de las actividades administrativas que marca la normatividad por encima de las tareas de acompañamiento pedagógico, lo cual ha desvirtuado esta función. La imagen que impera todavía entre el sector magisterial acerca del ATP es el de agente o ayudante incondicional del supervisor; el supervisor es quien se encarga de reportar a las autoridades educativas sobre el cumplimiento de las cargas administrativas, con la consecuencia de relegar las funciones de asesoría pedagógica.



En uno de los relatos se destaca la polivalencia de funciones: un ATP declara ser el encargado de la Unidad Regional de Asesoría Académica (URAA)¹⁰ de su municipio, pero también es integrante del grupo «Enlaces Regionales», de tal manera que ambas comisiones implican la realización de reuniones frecuentes tanto regionales como estatales que demandan tiempo, pero aunado al trabajo en su respectiva zona, resulta una sobre carga de trabajo.

Otro participante hace referencia en su narración a los «jefes» que un ATP puede llegar a tener de acuerdo con sus múltiples actividades: los Directivos, el Supervisor, el Jefe de Sector, el Director de Región y hasta el mismo Coordinador del CeDE (Camilo)¹¹», autoridades educativas que demandan la presencia «obligatoria» de los ATP en diversos eventos, concursos, reuniones y conferencias. Al respecto, Bonilla (2006) señala:

Una de las problemáticas de la asesoría es que las funciones están definidas por la autoridad inmediata superior por lo que se tienen pocas posibilidades de intervenir en sus contenidos y la manera cómo se llevan a cabo. La asesoría es concebida como un conjunto de tareas definidas por personas o instancias y el rol del asesor es del operador (p. 41).

Resulta claro que los ATP continúan sujetos a la realización de actividades de carácter administrativo, muchas de las cuales le competen al Supervisor (Izquierdo y Quiñones, 2009, Ponce, Valencia y Torres, 2019, p. 9), especialmente cuando surgen actividades de carácter urgente que exigen cumplimiento inmediato, lo que supone el riesgo de interrumpir o no dar seguimiento a las tareas específicas emprendidas por los mismos ATP (Calvo, 2009, p. 4).

En resumen, la diversidad de funciones, actividades y autoridades educativas de las cuales dependen los ATP desvirtúan el papel protagónico de la AP para ayudar a mejorar las prácticas de los docentes. Esta situación ha sido ampliamente documentada en el conjunto de estudios compilados por Rivera (2018).

¹⁰ La Unidad Regional de Asesoría Académica (URAA) se implementó en el año 2018 en Zacatecas para continuar con las políticas formativas de los docentes ante la desaparición de los Centros de Maestros.

¹¹ Los Centros de Desarrollo Educativo (CEDE) se impulsaron como una estrategia de regionalización (se establecen zonas escolares por regiones) para que la asesoría pedagógica pudiera responder de mejor forma a las necesidades de los docentes (SEP, 2018, p. 103).



5. Entre el acompañamiento aislado y colaborativo

Otro problema identificado, es la escasa relación colaborativa del ATP con los agentes educativos con quienes mantiene contacto estrecho en la estructura organizativa. La relación del ATP tanto con el Supervisor —autoridad inmediata— como con otros ATP es fundamental para el buen funcionamiento de la asesoría técnica en toda una zona escolar, pues constituyen figuras que no solo por la normatividad requieren trabajar en equipo, sino por la naturaleza misma de dichas funciones. Como se sabe, un trabajo de colaboración se fundamenta en el supuesto de que los individuos aprenden mejor cuando interactúan con sus colegas y relacionan las nuevas ideas con el conocimiento compartido común existente (Bolívar, A. 2006, p. 87). Sin embargo, «la cultura del trabajo en equipo es muy compleja, no se puede crear de la noche a la mañana» (Fullan y Hargreaves, A. 2000, p. 116). En este sentido, las múltiples actividades de los ATP abren pocas o nulas oportunidades de emprender un trabajo colaborativo.

En los relatos los ATP expresaron en primer lugar tener dificultades para construir una relación colaborativa con el supervisor, ocasionando distanciamiento en la relación jerárquica, que abona al trabajo aislado e individual. Una ATP señaló:

[...] la mala comunicación con mi autoridad inmediata. Cada uno andaba por su lado y en lo propio, escasamente existió una coordinación de actividades de acompañamiento a docentes, salvo en pocas observaciones que se realizaron a algunos grupos de la zona. En este punto no hubo mucho por realizar, ya que el Supervisor tenía la última palabra en las acciones a emprender en la zona (...) (Tania).

En segundo lugar, los ATP señalaron como agente educativo con quien más se les dificulta establecer una relación a sus colegas docentes acompañado; esto se debe el hecho de que algunos ATP llegaron a la función por promoción y otros por reconocimiento, lo que ha suscitado una notoria descalificación y distanciamiento con ellos, y se ha propiciado la falta de oportunidades para compartir experiencias entre colegas. Un ATP con esa función por reconocimiento, manifiesta esa situación con las siguientes palabras:

[...] en el primer encuentro con colegas ATP, nos reunimos en la ciudad de Fresnillo y de inmediato las cartas se pusieron sobre la mesa: -Nosotros somos ATP por promoción, los de reconocimiento son ustedes, si quieren reúnanse y analicen este texto (...); de inmediato noté que el individualismo no solo se presenta en las aulas (...) lo percibí como:



“nosotros sí somos ATP, ustedes son profes que intentan ser como nosotros”. (Miguel).

En otra reunión con el grupo de trabajo, algunos ATP comentaron que las acciones que más han favorecido el trabajo con los docentes son aquellas actividades planeadas con el equipo de la supervisión, ya que contar con esa unidad representa para algunos integrantes una fortaleza, como lo señaló un ATP en el siguiente relato:

Al inicio del ciclo escolar una de las fortalezas que identifiqué es contar con un equipo ahora SAAE, afortunadamente son compañeros con compromiso laboral (...) al inicio del ciclo comenzamos por formular el plan de trabajo con acciones centradas en la asesoría y acompañamiento a los maestros de las escuelas, plan de acción que se ha desarrollado con la participación de todo el equipo. (María Antonia).

6. Incidencias laborales

El último problema que destacaron los ATP es de origen laboral. Con la entrada en vigor de la Nueva Ley General de Educación y en particular de la Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y Maestros de 2019 (art. 74), se dio un giro en el procedimiento para la designación de docentes para ejercer la función de asesoría técnica pedagógica. En otras palabras, fue suplantado el sistema de promoción mediante concurso por el de reconocimiento para el personal de la educación básica que tuvo un desempeño destacado y responsable en el ejercicio de su función. Este reconocimiento para el caso de los ATP da lugar a un movimiento lateral y horizontal que mantiene el estímulo económico, pero solamente durante tres ciclos escolares, al término de los cuales retornará al ejercicio de la función docente. Esta situación generó que 33 ATP que participaron [en el concurso de oposición en los periodos 2015 y 2016 —18 y 15 ATP, respectivamente— obtuvieran clave y nombramiento definitivos, toda vez que concluyeron el periodo de inducción de dos años por lo que resultaron idóneos en el examen de permanencia.

En contrario, 135 ATP que participaron en la 3^a. promoción de 2017, 37 ATP, y en la 4^a promoción de 2018, 98 ATP, que se encontraban en el periodo de inducción, quedaron sin nombramiento, lo cual generó una situación de malestar e incertidumbre laboral, no obstante que al amparo de la Ley arriba mencionada continúen ejerciendo esta función con el incentivo otorgado y participando en otros procesos de promoción, entre estas la de director (SEDUZAC, 2019).



La exclusión del derecho a evaluarse para obtener la permanencia de los ATP acentuó su inconformidad, generando por otra parte distinciones entre los ATP que ingresaron por promoción y quienes lo hicieron mediante reconocimientos temporales en el marco de la derogada Ley General del Servicio Profesional Docente de 2013. Además, entre los ATP que obtuvieron nombramiento definitivo —permanencia— y quienes quedaron fuera de evaluación, se creó una situación que da lugar a fricciones, desconfianza y climas laborales que impiden su cohesión como grupo.

Discusión

Como puede observarse en los relatos, construir un equipo donde prime la comunicación, principalmente entre la función de asesoría y supervisión es el primer paso para coordinar acciones de acompañamiento. Como señala Antúnez (2006, p. 71-72) esos equipos por poco bien que funcionen forman células muy potentes que favorecen al crecimiento personal y profesional de quienes lo constituyen. Otro tipo de relación es aquella en la cual el ATP participa con otros agentes que forman parte del Servicio de Asesoría y Acompañamiento a las Escuelas (SAEE) que incluye a los directores, supervisores, asesores técnicos y tutores.

Los resultados de investigación destacan que la falta de aceptación de sus colegas docentes, es el problema que más influye en el desempeño de los ATP. Superar estas resistencias implica resolver paulatina y simultáneamente un conjunto de dificultades. Está claro que el AP es una estrategia de desarrollo profesional que mejora las capacidades de los docentes y favorece los aprendizajes de los alumnos. (Agüero, 2016, Majerowicz, 2015, MEF, 2018, Rodríguez, Leyva y Hopkins, 2016 apud Unesco, Perú, 2019). Sin embargo, las resistencias comienzan cuando este acompañamiento es impuesto más como un dispositivo de control y menos para superar las «carencias formativas» de los docentes; carencias que son identificadas solamente por los supervisores y los ATP (Rodríguez, 1996, Ponce, Valencia y Torres, 2019, p.7), menospreciando los saberes y experiencias de los docentes acompañados. Además, no basta ser docente para acompañar y asesorar pedagógicamente a otros pares, ya que el acompañamiento es una función distinta a la docencia, que requiere saberes y habilidades específicas adquiridos en procesos formativos (Orland-Barak, 2006, Reyes y López, 2009). La primera línea de actuación para neutralizar estas resistencias es obtener legitimidad en una dimensión sociológica, es decir, mostrar la experticia, la preparación constante, así como la seguridad y pertinencia



de las orientaciones proporcionadas a los docentes asesorados —ganar autoridad con el saber— (Díaz 1984 *apud* Rivera, 2018, p. 129-131). Para ello se requiere, una vez identificadas las necesidades formativas de los docentes, el desarrollo de al menos cuatro habilidades antes, durante y el después de los actos de enseñanza: 1) examinar planeaciones de clase; 2) observar; 3) retroalimentar; y 4) dar seguimiento.

Consultar y comentar las planeaciones de clase, permitiría al ATP un primer acercamiento para conocer los temas por abordar, las estrategias o situaciones didácticas, así como los recursos, actividades y formas de evaluación de que se valen los docentes asesorados. Este es un tema delicado en el sentido de que pocos docentes tienen la confianza de compartir sus planeaciones y, lo más preocupante, es que una mayoría no cuenta con una, tal como lo describe un ATP en otro relato:

(...) nosotros nos estamos dando cuenta de que en las escuelas donde vamos, la mayoría de los maestros no cuenta con una planeación y aunque no la solicitamos, sabemos que no la tienen por el desarrollo de su clase, o la sinceridad de estos, entonces yo creo que eso es fundamental que se considere como un algo prioritario para poder apoyar precisamente a los docentes (...) (Joaquín).

Con relación a la observación Joaquín relata:

[...] es la observación en el aula en donde el asesor conoce el desempeño de los docentes y para ello requiere claridad acerca de qué y cómo observar mediante instrumentos apropiados que le permitan analizar sus saberes, la organización y ambiente del aula. Examinar a su vez la información obtenida por el asesor requiere tiempo y da paso a la retroalimentación que constituyen el núcleo central del AP ya que en este proceso cíclico se activa la reflexión, los ajustes para la acción renovada y sus resultados. Es decir, asesor y asesorados comparten información, dialogan, aclaran dudas y acuerdan la ejecución de intervenciones docentes medidas que redunden gradualmente en la mejora de cambios conceptuales y en el proceder didáctico de los asesorados.

Estos procesos requieren capacidades específicas: 1) comunicar con un lenguaje claro y conciso aciertos y dificultades derivadas de las observaciones; 2) esclarecer nociones y procedimientos didácticos; 3) argumentar sugerencias; y 4) negociar decisiones.

La retroalimentación desde esta perspectiva es un acto comunicativo que propicia el diálogo bidireccional, interpela, plantea preguntas y abre oportunidades para formular y responder a nuevos cuestionamientos.



Implica a su vez la creación y recreación de nuevos significados (Martínez, Turcott y Garay, 2019). Sobra decir que los aportes de la investigación indican que la retroalimentación es decisiva en la motivación del aprendizaje, en la movilización de acciones, en la mejora docente y escolar, así como en la construcción sistemática de comunidades profesionales de aprendizaje. (Leiva, Montecinos y Aravena, 2016, p.5). Abundar sobre tipos de retroalimentación —evaluativa, descriptiva, formativa, etc.— y otros aportes, rebasa la finalidad de este trabajo.

Cabe subrayar que los encuentros de retroalimentación o devolución deben ser sistemáticos: programados de común acuerdo entre acompañante y acompañado, sin demoras; establecer lugar, fecha y horario de la reunión; y, para evitar la improvisación, no reducir la actividad a la comunicación oral sino a la escrita mediante el registro de acuerdos, diarios, etc. De lo contrario, puede perderse la intención de la visita y la credibilidad del asesor. Así lo describe un ATP:

El primer año como ATP observamos toda la zona escolar para hacer un diagnóstico y no hicimos ninguna devolución a los docentes ya que el tiempo no nos fue suficiente, cuando quisimos regresar a retroalimentar, ya había pasado mucho tiempo y esa cuestión fue contraproducente por que los maestros ya no creían en nosotros, pensaban que solo íbamos a ver su trabajo, a criticarlo (...) (Camilo)

La segunda línea de actuación para enfrentar las resistencias del docente acompañado, es propiciar la legitimidad del ATP en su dimensión axiológica (Díaz 1984 en Rivera, 2018, p. 129-131), lo que implica movilizar las siguientes actitudes:

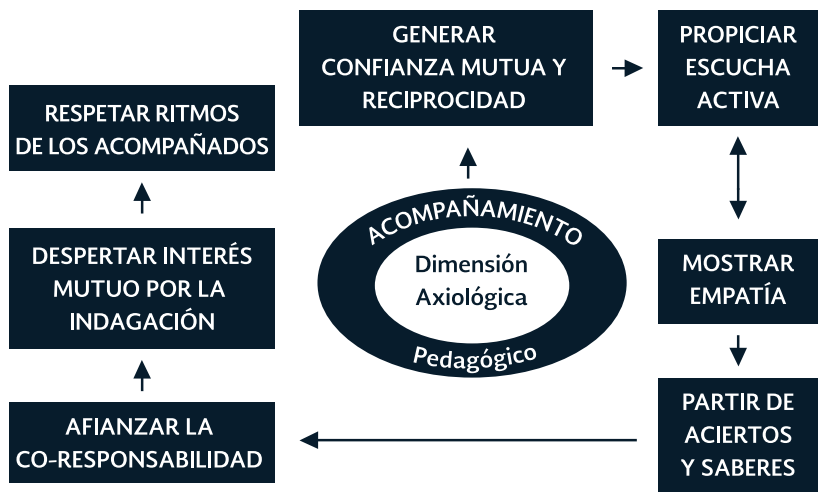
- a) Cultivar la confianza entre asesor y asesorado sin supeditarla a relaciones de autoridad jerárquica. Esto es, explicar primero la importancia del AP y la función del asesor en un marco de reciprocidad (igualdad en la interacción), de compañerismo y de distinción de responsabilidades, pues ambos son depositarios de un conjunto de saberes, pero con diferentes trayectorias en el ejercicio docente.
- b) Escuchar en forma atenta o activa¹² al docente para conocer sus preocupaciones y requerimientos de apoyo pedagógico.
- c) Comenzar el diálogo reconociendo primero los aciertos y saberes de los asesorados para destacar sus fortalezas y luego sus dificultades.



- d) Mostrar empatía de los ATP para comprender mejor las circunstancias y contextos en los cuales se desempeñan los docentes.
- e) Afianzar la corresponsabilidad y compromiso entre asesor y asesorado para el cumplimiento de tareas diferenciadas pero alineadas a un propósito educativo e institucional común.
- f) Respetar el interés por la indagación entre ambos para la comprensión o explicación de situaciones complejas y dilemáticas, dando lugar a la reflexión y aprendizaje mutuo, pues el asesor no siempre tendrá las respuestas a los problemas de los docentes.
- g) Respetar los ritmos del docente asesorado, lo que lleva al ATP a ser paciente y tolerante para no forzar cambios que requieren de mayor tiempo.

En síntesis, una apuesta por crear un ambiente de AP en donde las actitudes antes mencionados sean el punto de partida para el cultivo de relaciones fincadas en la aceptación consensuada y en la mutua formación entre ATP y docentes (Maureira, 2015). Véase la siguiente figura:

Figura 2. Actitudes por desarrollar en los procesos de acompañamiento y asesoría pedagógica



Fuente: Elaboración propia.

¹² Concentrarse en la comunicación y en la mirada del hablante, mostrar paciencia e interés por el mensaje transmitido, evitar interrupciones, distracciones y juicios anticipados.



A este respecto, un ATP señaló:

Nosotros como ATP debemos mantenernos también con una mentalidad abierta dispuestos siempre a aprender de cada escenario y de cada docente, la labor de un asesor debe ser continúa mostrando interés por el o los compañeros, que vean el entusiasmo que nosotros ponemos por tratar de ayudarlos como si el problema fuera nuestro (Roberto).

Sin embargo, saberes y actitudes no son suficientes para aminorar las resistencias de los docentes mientras el trabajo de los ATP se limite a un esfuerzo individual, externo, descontextualizado y desvinculado la comunidad escolar. Como marca la nueva Ley,¹³ los destinatarios del acompañamiento son al colectivo de docentes y «la escuela en su conjunto» o más aún, transitar del acompañamiento como servicio a un sistema; pero la capacidad de cobertura en esta zona es muy limitada: apenas se cuenta con tres ATP para la atención de 55 docentes aunque en otras zonas de la región solamente existe un ATP para atender a 100 docentes.

Acerca del seguimiento, el ATP requiere sistematizar la información recabada durante cada encuentro y comparar a lo largo de este proceso los avances de los docentes, comunicando a estos los logros y aspectos por corregir. La autoevaluación del docente al comienzo del proceso de asesoramiento es imprescindible para conocer sus avances (Tobón, 2018, p. 54). En síntesis, es indispensable abundar sobre estas habilidades en dispositivos de formación continua destinados a los ATP para que afronten con mayor solvencia y legitimidad académica su trabajo con los docentes.

En el ámbito laboral, como ya se mencionó, las diferencias entre los ATP que ingresaron mediante procesos de promoción y reconocimiento propician tensiones que influyen en su cohesión grupal, ya que, en el marco de la normatividad vigente (SEP/USICAMM, 2020^a, art. 71), estos últimos perciben en un año 10 meses de sueldo y este pago no está sujeto a la evaluación de los supervisores. Además, está latente la inconformidad de los ATP que fueron promocionados, pero excluidos de la evaluación de permanencia y pugnan por obtener el nombramiento definitivo.

¹³ Cfr. Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y Maestros, artículos 73, 75 (I) y 87.



Conclusiones

Los problemas manifestados por el grupo de trabajo ATP de la región de Río Grande, Zacatecas, aportan desde los sujetos y la deliberación de sus relatos, una visión general sobre los retos que afrontan y un punto de partida para profundizar en el análisis y en la manera de superar estos y otros problemas. Muestran que el oficio de ATP es un soporte fundamental del acompañamiento pedagógico, pero que se construye sobre la marcha al carecer de procesos formativos previos; predomina la diversidad de funciones técnico-administrativas y de «escritorio» subordinadas a los mandatos de los supervisores, y el poco tiempo para acudir a las escuelas hace que sus esfuerzos individuales de mejora sean muy limitados, pues es ínfima la cobertura de docentes asesorados.

Superar las resistencias de los docentes, implicarse con otros docentes de la comunidad escolar, centrar la atención en el AP y darse espacios para la discusión de logros y dificultades entre pares y las autoridades que intervienen en la gestión del servicio de acompañamiento, son desafíos que exigen una reestructuración de esta estrategia de desarrollo profesional. Si bien la nueva normatividad propone la descarga administrativa de los ATP, la hiper-regulación de actividades y las condiciones adversas derivadas de los problemas señalados impide que los ATP concentren su atención y dedicación en la asesoría pedagógica a los docentes, los principales destinatarios de estos servicios. La distribución de funciones de asesoría pedagógica entre los ATP, por un lado, y de gestión organizativa, administrativa y de participación social, por otro, permitiría optimizar todas sus experiencias en la mejora de sus capacidades docentes y la de sus escuelas. Otro desafío es desarrollar alternativas de acompañamiento pedagógico más horizontales y con múltiples dispositivos, transitar de la asesoría individual a la colectiva o escolar, y vincular la AP con los programas de formación continua (Leiva-Guerrero y Vásquez, 2019). Como apunta Weiss, *et al* (2019):

Recomendamos que los programas de formación continua estén articulados con procesos de acompañamiento prolongados, sostenidos y vinculados con la práctica cotidiana de los docentes para que logren apropiarse de los enfoques de enseñanza de las distintas disciplinas para generar condiciones de aprendizaje (p. 370).

Abundar sobre estos y otros problemas y sistematizar la experiencia para extraer saberes que contribuyan a la formación de los ATP y los supervisores mantiene el interés de este grupo en ciernes y confirma la importancia de emprender procesos alternativos de formación e investigación colegiada para superar el trabajo aislado e individual. Asimismo-



mo, es una señal alentadora para impulsar desde esta y otras regiones del interior y el exterior del Estado de Zacatecas otras iniciativas que fomenten la formación especializada de los ATP mediante la creación de redes, grupos, comunidades de aprendizaje, etc. Es un paso importante para que a mediano plazo y desde los saberes de la experiencia generada en estos espacios, se analice cómo establecer y coordinar a nivel regional estos servicios muy limitados de acompañamiento y asesoría e integrarlos en un sistema con todos los agentes que intervienen en su funcionamiento. El apoyo de facilitadores de instituciones formadoras de docentes es imprescindible para impulsar estos procesos. Consideramos que la noción de acompañamiento aquí descrita invita a los ATP, mentores y tutores a contar con una visión más comprensiva que procura la mutua formación, la confianza, la igualdad y la corresponsabilidad, antes que la subordinación de los acompañados. Finalmente, los avances de investigación reportados aquí se complementarán con otro estudio sobre la construcción del oficio de las y los ATP del estado de Zacatecas (Calderón, Tovar y García, 2021), en el cual proponemos una agenda de investigación que permita aportar mayores conocimientos para mejorar los procesos de acompañamiento pedagógico. No obstante, los desafíos descritos en este artículo son un punto de partida obligado para comprender la práctica de los ATP en este Estado.



Referencias

- Antúnez, S. (2006). Principios generales de la asesoría a los centros escolares. En *La asesoría a las escuelas. Reflexiones para la mejora educativa y la formación continua de maestros* (pp. 57-74). DGFCMA-SEP.
- Arnaut, A. (2006). La función de apoyo técnico pedagógico: su relación con la supervisión y formación continua. En *La asesoría a las escuelas. Reflexiones para la mejora educativa y la formación continua de maestros* (pp. 13-27). DGFCMA-SEP.
- Asporfs, J., Kemmis, S., Heikkinen, H. L. T., & Edwards-groves, C. (2014). *Mentoring of new teachers as a contested practice: Supervision, support and collaborative self-development. Teaching and Teacher Education*, (43), pp. 154-164. <http://doi.org/10.1016/j.tate.2014.07.001>
- Alen, B. y Allegroni, A. (2009). *Los inicios en la profesión: lo singular y lo típico del primer puesto de trabajo*. Ministerio de Educación. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL003092.pdf>
- Blaya, C. y Baudrit, C. (2005). ¿Entre necesidad y factibilidad?. El mentorado de profesores al principio de su carrera para el manejo de situaciones difíciles. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(26), pp. 765-786. <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v10n26/1405-6666-rmie-10-26-765.pdf>
- Bolívar, A. (2006). La asesoría al colectivo docente y el trabajo en el aula. En *La asesoría a las escuelas. Reflexiones para la mejora educativa y la formación continua de maestros*. (pp. 75-104). DGFCMA-SEP.
- Bonilla, R. (2006). La asesoría técnica a la escuela. En *La asesoría a las escuelas. Reflexiones para la mejora educativa y la formación continua de maestros* (pp. 29-48). DGFCMS-SEP.
- Calderón, J. (coord.) 2020. *Acompañamiento pedagógico: Docentes noveles de Chile, Ecuador, México y Uruguay*. Taberna Librería, UPN Zacatecas.
- Calderón, J, Tovar, A. y García, T. (2021). Las y los Asesores Técnico Pedagógicos en la Educación Básica de Zacatecas. La trayectoria de un oficio (1994-2020). En Calderón, J. y Aguayo, L. M. (coords.), *Formación y profesión docente. Entre prescripciones, teorías y prácticas educativas*. Taberna Librería-UPN, Zacatecas.
- Calvo, B. (2009). *Los asesores técnico-pedagógicos y el fortalecimiento de las escuelas en educación básica*. Ponencia presentada en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Área: Sujetos de la Educación. COMIE. México. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at16/PRE1178846281.pdf>
- Calvo, G. y Camargo, M. (2015). Hacer escuela en la formación de docentes noveles. *Páginas de Educación*, 6(1), pp. 97-124. <https://revistas.ucu.edu.uy/index.php/paginasdeeducacion/article/view/496/491>
- Colás, M. (1992). Los métodos de Investigación en Educación. En M. Colás y L. Buendía (Eds.). *Investigación Educativa*. Alfar.
- Cornu, L. (2019). Acompañar: el oficio de hacer humanidad. En G. Frigerio, D. Korinfeld y C. Rodríguez (coords.). *Trabajar en instituciones: los oficios del lazo* (pp. 101-116). Noveduc.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación educativa* (2ª ed.). Morata.
- Fullan, M. y Hargreaves, A. (2000). *La escuela que queremos formar. Los objetivos por los cuales vale la pena luchar*. Amorrortu.



- García, R., Jiménez, D. y Netzahualcóyotl, M. A. (2011). *Percepciones y representaciones del Asesor Técnico Pedagógico en torno a su función como formador de docentes dentro del subsistema de educación básica en Tlaxcala*. Ponencia presentada en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Área 15 Procesos de Formación. COMIE. México. http://www.comie.org.mx/congreso/memoria_electronica/v11/docs/area_15/1894.pdf
- Ghouali, H. (2007, enero). El acompañamiento escolar y educativo en Francia. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(32), pp. 207-242. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14003211.pdf>
- Giraldo, Y. y Ruiz, A. (2019). *La solidaridad. Otra forma de ser joven en Medellín*. UPN, CLACSO, Universidad de Manizales, CINDE.
- Guerra, M. (2018). La investigación sobre la asesoría y los ATP. En Rivera, L. (coord.) 2018. *Asesores técnico pedagógicos. Polifuncionalidad, legitimidad e idoneidad* (pp. 12-36). UPN. <http://editorial.upnvirtual.edu.mx/index.php/9-publicaciones-upn/425-asesores-tecnico-pedagogicos-polifuncionalidad-legitimidad-e-idoneidad>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2018). *Directrices para mejorar las políticas de formación y desarrollo profesional docente en la educación básica*. INEE.
- Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y Maestros de México (2019, 30 de septiembre). Diario Oficial de la Federación. (México). http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGSCMM_300919.pdf
- Leiva, M., Montecinos, C. y Aravena, F. (2016). Liderazgo pedagógico en directores noveles en Chile: Prácticas de observación de clases y retroalimentación a profesores. *Relieve. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 22(2), pp. 1-17. <https://ojs.uv.es/index.php/RELIEVE/article/view/9459/8948>
- Leiva-Guerrero, M. y Vásquez, C. (2019). Liderazgo pedagógico: de la supervisión al acompañamiento docente. *Revista Calidad en la Educación*, (51), pp. 225-251. <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n51.635>.
- López, Y. (2009). *La asesoría técnico pedagógica en la educación básica. Diagnóstico, pronóstico y alternativas*. UPN. <http://editorial.upnvirtual.edu.mx/index.php/9-publicaciones-upn/89-la-asesoriatecnico-pedagogica-en-educacion-basica>
- Martínez, A. (2018). La función de asesoría. Contraste entre las políticas y los actores. En L. Rivera (Coord.), *Asesores técnico pedagógicos. Polifuncionalidad, legitimidad e idoneidad*. (pp. 65-105). UPN. <http://editorial.upnvirtual.edu.mx/index.php/9-publicaciones-upn/425-asesores-tecnico-pedagogicos-polifuncionalidad-legitimidad-e-idoneidad>



- Martínez, M., Turcott, R., y Garay, L. M (2019). *La retroalimentación formativa del tutor en la educación en línea: Una revisión conceptual*. Ponencia presentada en el XV Congreso Nacional de Investigación Educativa, Área: Prácticas educativas en espacios escolares. COMIE. México. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/2340.pdf>
- Martínez-Olivé, A. (2008). *Profesionalizar a los profesores sin formación inicial: puntos de referencia para actuar*. Seminario Internacional: 2-6 de junio. El caso del Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio 1995-2006. https://www.ciep.fr/sources/conferences/cd-2008-professionnaliser-les-enseignants-sans-formation-initiale/es/docs/conferences/alba_martinez.pdf
- Maureira, F. (junio, 2015) Acompañamiento ¿a escuelas o a las aulas? *Cuaderno de Educación*, 66, pp. 1-10. Facultad de Educación, Universidad A. Hurtado. http://mailing.uahurtado.cl/cuaderno_educacion_66/pdf/articulo_3.pdf
- Montecinos, C. (2003). Desarrollo profesional docente y aprendizaje colectivo. *Psicoperspectivas*, 2(1), pp. 105-128. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=171018074005>
- Navia, C. (2004). El acompañamiento en las instituciones de educación superior y de formación docente. En A. Castañeda, C. Navia y T. Yurén. *Formación, distancias y subjetividades* (pp. 218-219). Universidad Autónoma de Morelos/ Noriega Editores.
- Orland-Barak, L. (2006, mayo). Lost in Translation (perdidos en la traducción) tutores o mentores que aprenden a participar en discursos competitivos de la práctica educativa. *Revista de Educación*, (340), pp. 187- 212.
- Planella, J. (2008, junio). Educación social, acompañamiento y vulnerabilidad: hacia una antropología de la convivencia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46(5), pp. 1-14. <https://rieoei.org/historico/deloslectores/2358Planellav2.pdf>
- Planella, J. (2013). Pedagogía Social y diversidad funcional: de la rehabilitación al acompañamiento. *Educatio Siglo XXI*, 31(2), pp. 113-128. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/187121/154221>
- Ponce, V. M., Valencia, A. y Torres, A. (2019). *Las acciones de los ATP. Presiones administrativas y asesoramiento colaborativo*. Ponencia presentada en el XV Congreso Nacional de Investigación Educativa, Área: Prácticas educativas en espacios escolares. COMIE. México. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/0085.pdf>



- Reyes, N. y López, Y. (2009). Situación de la función del Asesor Técnico Pedagógico y su repercusión en la calidad de la educación básica. En Y. López (coord.), *La Asesoría Técnico Pedagógica en educación básica. Diagnóstico, pronóstico y alternativas* (pp. 103-120). UPN. <http://editorial.upnvirtual.edu.mx/index.php/9-publicaciones-upn/89-la-asesoria-tecnico-pedagogica-en-educacion-basica>
- Rivera, A. (2018). Legitimidad del ATP, una búsqueda constante. En L. Rivera (Coord.), *Asesores técnico pedagógicos. Polifuncionalidad, legitimidad e idoneidad* (pp. 106-135). UPN. <http://editorial.upnvirtual.edu.mx/index.php/9-publicaciones-upn/425-asesores-tecnico-pedagogicos-polifuncionalidad-legitimidad-e-idoneidad>
- Rivera, L. (Coord.) (2018). *Asesores técnico pedagógicos. Polifuncionalidad, legitimidad e idoneidad*. UPN. <http://editorial.upnvirtual.edu.mx/index.php/9-publicaciones-upn/425-asesores-tecnico-pedagogicos-polifuncionalidad-legitimidad-e-idoneidad>
- Rodríguez Romero, M. (1996). Las claves del asesoramiento en la educación. En *El asesoramiento en educación* (pp. 65-96). Aljibe.
- Secretaría de Educación en el Estado de Zacatecas. (2019). Base de datos de los ATP del Estado de Zacatecas. (México).
- Secretaría de Educación Pública. (2013, 3 de septiembre). Ley General del Servicio Profesional Docente. Diario Oficial de la Federación. México
- Secretaría de Educación Pública. (2018). *Marco General de Asesoría Técnica. Educación Básica Ciclos escolares 2018-2019 al 2021-2022*. SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2020). *Lineamientos generales para la operación del Servicio de Asesoría y Acompañamiento a los Escuelas en Educación Básica*. SEP. http://file-system.uscmm.gob.mx/2020-2021/compilacion/Lineamientos_SAAE_Educacion_Basica_Final_28022020.pdf
- SEP/Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros. (2020^a). *Disposiciones para normar las funciones de asesoría técnica pedagógica y el proceso de selección del personal docente que se desempeñará como asesor técnico pedagógico en Educación Básica Ciclo Escolar 2020-2021*. SEP. http://file-system.uscmm.gob.mx/2020-2021/compilacion/DISPOSICIONES_ESPECIFICAS_ATP_EB_2020-2021.pdf
- Tobón, S. (2018). *Manual de asesoría técnico pedagógica. El proyecto de intervención*. Kresearch.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2019). *El acompañamiento pedagógico como estrategia de formación docente en servicio: Reflexiones para el contexto peruano*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372172?fbclid=IwAR_18r2uq0ADMtzbsS-G8YkjvytHVti5EajGhI2zURJ1eFACO-PzsY2LF7ewY



- Valles, O. (2012). *Influencia del desempeño del asesor técnico pedagógico en la práctica del docente de Secundaria*. [Tesis para obtener el grado de Maestría en Desarrollo Educativo. Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado]. http://www.cchep.edu.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=161:encuentro-de-investigacioneducativa-2012&catid=53&Itemid=86
- Vázquez, M. A., Meza, M., Cordero, G. y Patiño N. (2011). La oferta formativa aprobada para la función de asesoría. Análisis de los catálogos nacionales 2008-2012. *Revista Diálogos sobre Educación*, año 2, (3). http://www.revistadiálogos.cucsh.udg.mx/sites/default/files/dse_a2_n3_jul-dic2011_vazquez.pdf
- Vezub, L. (2011). Las políticas de acompañamiento pedagógico como estrategia de desarrollo docente. *Revista del IICE*, (30), pp. 103-124. <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/149/111>
- Vezub, L. y Alliaud, A. (2012). *El acompañamiento pedagógico como estrategia de apoyo y desarrollo profesional de los docentes noveles. Aportes conceptuales y operativos para un programa de apoyo a los docentes principiantes de Uruguay*. MEC/ANEP/OEI. https://oei.org.uy/uploads/files/programs/1/projects_17/el-acompanamiento-pedagogico-como-estrategia-de-apoyo-y-desarrollo-profesional-de-los-docentes-noveles.pdf
- Weiss, E., Block, D., Civera, A., Dávalos, A., y Naranjo, G. (2019). La enseñanza de distintas asignaturas en escuelas primarias. Una mirada a la práctica docente. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24(81), pp. 811-831. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662019000200349
- Zepeda, S. (2008). Relaciones entre evaluación de aprendizajes y práctica pedagógica: Explorando la estrategia de acompañamiento pedagógico. *Pensamiento Educativo*, 43, pp. 243-258. <http://pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/440/public/440-984-1-PB.pdf>



Instructivo para autores

Práctica Docente es una revista electrónica de acceso abierto en el ámbito de la formación y la práctica docentes con un espacio plural para la publicación de artículos y ensayos originales, inéditos y recientes de investigación o de reflexión teórica relacionada con la formación inicial y continua, la intervención e innovación docentes.

Las colaboraciones y contribuciones que se presenten para su dictaminación deberán adecuarse a los siguientes lineamientos de las secciones de la revista:

Hallazgos

Publica artículos académicos de resultados o avances de investigación realizados en los últimos dos años.

Entreaulas y patios

Divulga artículos académicos de sistematización de experiencias recientes (últimos dos años) sobre la práctica docente y la intervención educativa innovadora que cuenten con una sólida fundamentación teórico-metodológica.

Sin fronteras

Espacio para ensayos de revisión o reflexión teórica sobre temáticas de actualidad que favorezcan el desarrollo del ámbito de la formación, la práctica e innovación docentes.

Intertextos

Dedicada a la publicación de reseñas críticas de libros, investigaciones de posgrado y otros documentos académicos recientes y relacionados con el ámbito de la formación, la práctica y la innovación docentes.

Artículos

Los artículos postulados para su publicación en las secciones Hallazgos y Entreaulas y patios, deberán reunir las siguientes características:

- ✓ Título del artículo; entre 10 a 15 palabras que definan el contenido del texto.
- ✓ Nombre y apellidos del autor o autores (máximo tres).
- ✓ Filiación institucional, país y correo electrónico.
- ✓ Resumen en español y abstract en inglés que precise el objetivo del artículo, muestre el contenido, el desarrollo y las conclusiones del tema a tratar, con una extensión de 150 a 200 palabras.
- ✓ Cinco palabras clave tomadas de los Tesauros UNESCO o ERIC.
- ✓ Fecha de conclusión del manuscrito.
- ✓ Desarrollo del trabajo:
- ✓ Introducción o presentación.
- ✓ Objetivos y justificación.
- ✓ Metodología utilizada.

- ✓ Resultados obtenidos.
- ✓ Discusión de hallazgos.
- ✓ Conclusiones.
- ✓ Recomendaciones (si las hubiese).

Las formas de citación y de redacción de las fuentes documentales se apegarán a las normas del Manual de Publicaciones de la Asociación Americana de Psicología, por sus siglas en inglés, APA, Tercera edición traducida de la sexta en inglés. Las referencias se colocarán al final del texto.

Ensayos

Los ensayos que se presenten para su publicación en la sección Sin fronteras deberán contar con los siguientes datos de identificación: título, nombre y apellidos del autor o de los autores, filiación institucional; resumen en español y abstract en inglés de hasta 100 palabras, y cinco palabras clave tomadas de los Tesoros UNESCO o ERIC.

Los trabajos expresarán claramente el argumento, punto de vista o posición del autor sobre el tema, observar congruencia en los contenidos, así como propiciar el análisis y la reflexión de los lectores. Podrán emplearse notas a pie de página o en su caso registrar fuentes documentales.

Reseñas

Las reseñas postuladas para publicarse en la sección Intertextos serán interpretaciones críticas de libros especializados y de investigaciones de posgrado sobre formación, práctica e innovación docentes. Deberán contener: título, referencia de la obra reseñada, el nombre completo del autor, su filiación institucional, país y correo electrónico.

Los artículos, ensayos y reseñas deberán cubrir los criterios de calidad de la revista relacionados con las propiedades textuales: coherencia, adecuación y cohesión.

Presentación de los originales

Los textos se enviarán en archivo digital y en procesador Word. La extensión de los artículos será desde 20 hasta 30 cuartillas incluyendo las referencias documentales, tablas o ilustraciones. Los ensayos para la sección Sin fronteras tendrán como mínimo de 12 a 15 cuartillas y como máximo 30; las reseñas para la sección Intertextos constarán de 4 a 6 cuartillas. Una cuartilla está formada de 28 líneas, de aproximadamente 2000 caracteres sin espacios por página, interlineado de 1.5 y en tipo de letra Times News Roman de 12 puntos.

Las tablas e ilustraciones deberán seguir las normas del Manual de Publicaciones de la Asociación Americana de Psicología (APA), tercera edición traducida de la sexta en inglés, además identificarse con un título adecuado al contenido, numeradas secuencialmente y colocadas en el cuerpo del texto que les corresponda.

Recepción de los trabajos

Los artículos y ensayos se enviarán a la dirección de correo electrónico revista.practica@sepdf.gob.mx. El equipo editorial dirigirá a los autores un correo electrónico con el acuse de recibo

formal. El Comité Editorial se reserva el derecho de rechazar aquellos textos que no cumplan con los criterios de la política editorial de la revista, así como de proponer a los autores las posibles modificaciones a los textos que se postularon para su publicación.

Con excepción de las reseñas críticas que se publiquen en la sección Intertextos, todas las colaboraciones serán dictaminadas por dos especialistas externos a la revista, mediante el procedimiento de doble ciego que conserva el anonimato de árbitros y autores. El tiempo de dictaminación no rebasará los tres meses, contados a partir de su recepción inicial.

Para el cuidado de la calidad y la originalidad de los contenidos, la revista adopta las pautas de transparencia y políticas de antiplagio del código del Comité de Ética para Publicaciones, por sus siglas en inglés, COPE.

Los trabajos se analizarán con software de coincidencias y redundancias, por lo que se recomienda a los autores el manejo cuidadoso de la redacción, paráfrasis, citas y referencias.

Los derechos morales y patrimoniales sobre los contenidos que se publiquen quedarán amparados por la Ley Federal de Derecho de Autor de México y su Reglamento, así como de los criterios de acceso abierto que se establecen en la licencia “atribución NoComercial-SinDerivadas” de Creative Commons.

Los autores se comprometen a no postular sus artículos, ensayos y reseñas en ninguna otra publicación impresa o digital.

Todas las colaboraciones se sujetarán al siguiente proceso de dictaminación:

El equipo editor realizará una primera revisión técnica para cotejar si los trabajos cumplen con los requisitos establecidos en el instructivo para autores de la revista. Se enviará al autor el acuse de recibido.

La lista de los textos académicos aceptados será enviada al Comité Editorial para su revisión académica, sin dar a conocer el nombre del autor o autores.

A partir de la fecha de recepción y en un plazo no mayor de diez días hábiles se notificará al autor(es) la aceptación para envío a dictaminación por pares o, en su caso, la devolución de su texto. La dictaminación por pares será de doble ciego, esto significa que habrá anonimato entre dictaminadores y autores. La revisión se realizará por dos especialistas en el tema; de no coincidir los dictámenes, se recurrirá a un tercer dictaminador.

En un plazo máximo de tres meses, el autor recibirá la notificación del resultado:

Afirmativa

Con modificaciones

Negativa

La revista contará con los registros ISSN (Número Internacional Normalizado de Publicaciones Seriadas), DOI (Digital Object Identifier) y Creative Commons, los cuales se encuentran en trámite.

P

EDUCACIÓN

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

AEF MÉXICO

AGENCIA EDUCATIVA FEDERAL DE LA CIUDAD DE MÉXICO

[.mx/aebcm](https://www.mx/aebcm)

