

# Aportes a la formación docente, miradas que convergen

Cecilia Ortega Díaz  
Coordinadora

ENSAYO





Aportes a la formación docente,  
miradas que convergen



# Aportes a la formación docente, miradas que convergen

Cecilia Ortega Díaz  
(coordinadora)



Textos Normalistas Mexiquenses



Delfina Gómez Álvarez  
Gobernadora Constitucional

Miguel Ángel Hernández Espejel  
Secretario de Educación, Ciencia,  
Tecnología e Innovación

Víctor Sánchez González  
Subsecretario de Educación  
Superior y Normal

Raymundo Sánchez Zavala  
Director General de Educación Normal

Alfonso L. Soto Camacho  
Director de Fortalecimiento Profesional

Leticia Gómez Alemán  
Subdirectora de Escuelas Normales

Yunuen Netro Reyes  
Directora de la Escuela Normal  
de Amecameca



[doi.org/10.52501/BN.020](https://doi.org/10.52501/BN.020)

*Aportes a la formación docente, miradas que convergen*

© Primera edición: Dirección General de Educación Normal, 2024

D. R. © Gobierno del Estado de México  
Secretaría de Educación del Estado de México  
Lerdo poniente núm. 300,  
colonia Centro, C.P. 50000,  
Toluca de Lerdo, Estado de México

© Cecilia Ortega Díaz, por coordinación

© Cecilia Ortega Díaz, Mario Castillo Sosa, Angélica Cisneros Padilla, Alejandro Fuentes Bolaños, Cristian Fuentes Páez, Luis Octavio García Arango, Adrián Garza García, Antonio Hernández Pérez, Jorge Miguel Ibáñez Estrada, Catalina Mendoza Rivas, Eiveth Elizabeth Morales Moran, Yunuen Netro Reyes, J. Antonio Nuño Flores, Verónica Ríos Meza y Penélope Berbra Laiza Velázquez Díaz, por textos

ISBN: 978-607-495-703-7

Número de autorización del Consejo Editorial de la Administración Pública Estatal  
CE: 210/01/39/23

Impreso en México / *Printed in Mexico*

El contenido de esta publicación es responsabilidad del autor o autores y no refleja el punto de vista de la Dirección General de Educación Normal.

Queda prohibida la reproducción de este libro de forma parcial o total por cualquier medio, bajo las sanciones establecidas por la ley, salvo por la autorización escrita de los editores o autores.

## **Contenido**

<b>Generación del conocimiento desde las aulas de la Escuela Normal de Amecameca</b>	11
CRISTIAN FUENTES PÁEZ	
<b>La importancia de reconocernos en el escenario de la transformación pedagógica normalista</b>	17
CECILIA ORTEGA DÍAZ Y ANTONIO HERNÁNDEZ PÉREZ	
<b>La importancia de la reflexión de la práctica docente en los procesos de la formación inicial</b>	25
CATALINA MENDOZA RIVAS Y J. ANTONIO NUÑO FLORES	
<b>Análisis curricular en la formación docente para la educación básica en la Escuela Normal</b>	37
MARIO CASTILLO SOSA	
<b>Identidad normalista</b>	45
ALEJANDRO FUENTES BOLAÑOS Y JORGE MIGUEL IBÁÑEZ ESTRADA	
<b>El acompañamiento de la práctica a distancia</b>	55
ADRIÁN GARZA GARCÍA Y VERÓNICA RÍOS MEZA	
<b>Material hipermediado como recurso tecnológico en la Licenciatura en Educación Preescolar</b>	67
PENÉLOPE BERBRA LAIZA VELÁZQUEZ DÍAZ Y LUIS OCTAVIO GARCÍA ARANGO	

**La implementación del sistema de gestión de la calidad  
(SGC) en la Escuela Normal Amecameca** 77  
ANGÉLICA CISNEROS PADILLA Y YUNUEN NETRO REYES

**La formación docente, inclusión y equidad  
de los normalistas** 85  
EIVETH ELIZABETH MORALES MORAN

No hay denuncia verdadera sin compromiso  
de transformación, ni compromiso sin acción.

PAULO FREIRE



## **Generación del conocimiento desde las aulas de la Escuela Normal de Amecameca**

CRISTIAN FUENTES PÁEZ

El investigador no es una profesión para la que haya un plan de estudios específico, por el contrario, en todas las ramas del conocimiento se puede generar investigación. Lo que se requiere en primer momento es un grado de curiosidad por obtener una explicación de por qué sucede determinado fenómeno. Para el caso de los docentes en servicio, es esa reflexión permanente en cómo mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje o implementar nuevas estrategias en su aula para el contexto específico de sus alumnos.

Una de las competencias docentes del siglo XXI es la generación de conocimiento y el desarrollo de un pensamiento crítico. En primer lugar, es indispensable que los docentes sean formados con conocimientos teóricos firmes, sólidos y actualizados. Para Torres (2014) los profesores que no se forman teóricamente no podrán ser capaces de tener un pensamiento racional. El docente debe ser capaz de tener un andamiaje de donde partir o teorías que cuestionar. Como complemento Fortoul y Ducoing (2013) mencionan que la teoría se interrelaciona con la comprensión de la realidad educativa y las acciones pedagógicas que se ponen en práctica. Por ello, una vez consolidados y cuestionados los conocimientos que se albergan en la conciencia se debe avanzar a la investigación científica en el ámbito de la docencia.

Como menciona Fuentes (2020) la capacidad de reflexionar le permitirá al docente continuar con la implementación de proyectos de investigación-acción que no sólo se limiten al aula, sino que por un lado mejoren la práctica docente y por otro se participe en proyectos

de la comunidad escolar o de la localidad donde la escuela se encuentre inmersa.

Dentro de la propuesta de González, Zerpa, Gutiérrez, y Pirela, (2007) en la investigación educativa se concibe a un docente que aborde la investigación como una tarea que dé respuesta a sus problemáticas de planificación, estrategias y prácticas educativas, evolucionando de ser un ente pasivo y consumidor de conocimiento y estrategias a uno completamente activo que maneje la educación de manera cooperativa en conjunto con la comunidad escolar, con el propósito colectivo de contribuir a un sistema educativo de calidad y excelencia.

## **El perfil de egreso del estudiante normalista**

El perfil de egreso del docente de los programas de estudio del plan 2018, tiene muy latente y dentro de sus directrices el formar un docente más reflexivo y con competencias investigativas más sofisticadas. El considerar el proyecto de investigación en un primer momento y la tesis de investigación como segundo momento, posiciona al docente normalista en formación en el trayecto de una investigación con mayor carga y rigurosidad en el ámbito científico.

Estas competencias contenidas en el perfil de egreso se agrupan en cinco grandes categorías: habilidades intelectuales, dominio de los propósitos y los contenidos de la educación secundaria, competencias didácticas, identidad profesional y ética, y capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno de la escuela. Dentro de la primera se encuentra el inciso “d) Tiene disposición y capacidades propicias para la investigación científica: curiosidad, capacidad de observación, método para plantear preguntas y para poner a prueba respuestas, y reflexión crítica. Aplica esas capacidades para mejorar los resultados de su labor educativa”.

Es por ello, que actualmente (2021-2022) se implementa un proyecto de investigación en la Escuela Normal de Amecameca, en el cual se pretende determinar el grado de consolidación de las capacidades de investigación por parte de los docentes en formación que ingresaron en 2018 y en 2022 egresa la primera generación. El

plan de estudios coadyuva a la formación de un perfil investigativo mediante la incorporación de los siguientes cursos:

- 1) Herramientas para la observación y análisis de la escuela y comunidad.
- 2) Observación y análisis de la cultura escolar.
- 3) Práctica docente en el aula.
- 4) Estrategias de trabajo docente.
- 5) Educación inclusiva.
- 6) Innovación para la docencia.
- 7) Proyectos de intervención docente.
- 8) Textos Académicos I y II.
- 9) Investigación en el aprendizaje de idiomas.

Esta investigación triangula el diagnóstico de capacidades, la percepción de los docentes en formación, y la observación y análisis de los asesores en el trabajo de titulación a la luz del desarrollo de su documento para la obtención de grado. Estas capacidades de investigación se observan a lo largo de que los docentes en formación realizan su intervención en sus prácticas profesionales con la elaboración de su proyecto de investigación, la elaboración de sus instrumentos de recolección de datos, el diseño y la aplicación de su propuesta didáctica, el análisis de resultados y la reflexión al momento de redactar sus conclusiones.

Los resultados proveen de insumos para la mejora continua en la implementación del programa de estudios y consolidar las competencias que los docentes en formación deben de desarrollar por su trayecto en el plan de licenciatura. Estas competencias no deben quedar en el plano de estudiantes, sino que deben incorporarse a su vida profesional cotidiana. De ahí que debe haber un acompañamiento adecuado y pertinente por parte de su asesor de titulación para hacer énfasis en la importancia de llevar a cabo proyectos de investigación o intervención en el aula que le permitan continuamente mejorar e indagar en los fenómenos que ocurren dentro del aula de clase y oportunidades para brindar propuestas en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Muchas instituciones o grupos de investigación realizan proyectos de investigación solicitando docentes y alumnos voluntarios. Sin embargo, los docentes son quienes se encuentran cotidianamente en contacto con el material máspreciado para realizar investigación educativa: sus alumnos.

Los temas de investigación pueden ser los más variados, desde las estrategias más adecuadas para un grupo que tiene algún atraso académico en general o en un área específica como la lectura, el pensamiento lógico matemático, en el ámbito socioemocional, o bien situaciones en las que el confinamiento por pandemia dejó en los alumnos. También los docentes pueden realizar proyectos que involucren la gestión escolar y la mejora de los procedimientos administrativos. Una vez que el docente tiene un hábito en la implementación de diversos procesos investigativos puede incluir otros compañeros para trabajar proyectos trasversales que involucren la escuela con la comunidad. Los docentes de una u otra forma siempre se encuentran cuestionándose sobre el aprendizaje de sus alumnos y como mejorar su desempeño, es momento de hacerlo de manera más formal y con el registro de los resultados de manera más sistemática.

## **Las Escuelas Normales como cuna en la generación del conocimiento**

Como se comentó al inicio, los nuevos planes plantean que los docentes en formación desarrollen y consoliden sus competencias investigativas. Por ello, es indispensable que se amplíen las experiencias de investigación. Un gran acierto de los distintos actores y autoridades de las escuelas normales es que se ha dado un énfasis muy importante al trabajo de tesis y de investigación con la creación de foros y congresos de investigación donde los alumnos exponen y comparten sus investigaciones con compañeros de diversas normales a nivel estatal.

Sin embargo, puede ampliarse aún más la experiencia y no sólo quedarse como un ejercicio a nivel escolar. Se sugiere la creación de veranos de investigación, donde los alumnos realicen intercambios a nivel nacional o internacional con escuelas normales, universidades

pedagógicas, en áreas de ciencias de la conducta, y en general con organismos e investigadores que desarrollen investigación y tengan un prestigio en la publicación de éstas. Con ello, se puede conseguir que los docentes en formación vean la importancia de continuar con la investigación al momento de estar en servicio y con ello puedan generar los lazos, conexiones y vínculos necesarios para que en un futuro continúen contribuyendo en la investigación desde su aula.

## Referencias

- Fortoul, M.B. y, Ducoing P. W. (coord.) (2013). *Retos que plantean el Análisis y la Valoración de las Prácticas Docentes a las Escuelas Normales. La Escuela Normal, una mirada desde el otro*. Universidad Nacional Autónoma de México. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. México. D.F.
- Fuentes, P. C., (2020) *La Formación Integral para le Docente Normalista del Siglo XXI en Artistas en la Formación Docente*. Normalismo Extraordinario. México.
- González, N., Zerpa, M. L., Gutiérrez, D., Pirela, C. (2007) *La investigación educativa en el hacer docente*. Laurus, vol. 13, núm. 23. Universidad Pedagógica Experimental Libertador Caracas, Venezuela.
- Perfil de Egreso de la Licenciatura en Educación Secundaria. Consultado 18 de octubre de 2021 de [https://www.dgesum.sep.gob.mx/planes/les/perfil\\_egreso](https://www.dgesum.sep.gob.mx/planes/les/perfil_egreso)
- Torres, A. (2014). *La Formación de Profesores Normalistas*. Apuntes pedagógicos. Milenio. Recuperado el 06 de junio de 2020.



## **La importancia de reconocernos en el escenario de la transformación pedagógica normalista**

CECILIA ORTEGA DÍAZ

ANTONIO HERNÁNDEZ PÉREZ

Las escuelas normales han pasado por diferentes reformas educativas, lo que ha dejado cambios en los discursos, pero no ha llegado a penetrar de manera significativa en la puesta real de la reforma, es decir en la práctica docente. Una reforma educativa de acuerdo con Zaccagnini (2002) surge cuando en educación se ve la necesidad de instrumentar un cambio de organización estructural del sistema; cuando se cambia el diseño curricular y los consecuentes planes de estudio; cuando se pretende modernizar al sistema en su conjunto.

Mientras que el término “Cambio”, de acuerdo a Margleff (2006) implica siempre una alteración, una transformación de un objeto, de una realidad, de una práctica o de una situación educativa” (p.4) en este sentido el cambio no implica necesariamente una mejora. La innovación por otra parte “no es una simple mejora sino una transformación; una ruptura con los esquemas y culturas vigentes en las escuelas” (UNESCO, 2016, p.14). Es la selección, organización y utilización creativa de recursos humanos y materiales de maneras nuevas y propias que dan como resultado la conquista de un nivel más alto con respecto a las metas y objetivos previamente marcados (Moreno, 1995). Mientras que la Transformación Educativa se refiere a cambios profundos en los modelos pedagógicos, organizacionales y administrativos en el sistema educativo.

Por tanto, al hablar de transformación pedagógica involucra la innovación. Arias (2002) hace una distinción primordial entre la innovación y la reforma; las reformas son aspiraciones que muchas veces no transforman realmente la cultura de las escuelas, siendo

éstas, discursos del cambio y las innovaciones son cambios en acción, y este cambio en la acción es la transformación que se requiere en las escuelas normales.

Por ello para no quedarse en una aspiración de transformación en aras de reforma, es necesario reconocernos en el escenario de cada escuela normal, a fin de poder identificar con una mentalidad abierta y compartida los modelos pedagógicos, organizacionales y administrativos que han orientado las prácticas educativas, y a partir de este reconocimiento deconstruir y reconstruir aprendizajes que han estado anclados en nuestra cultura institucional y que no dan paso a la transformación que se requiere, generando con ello la construcción del conocimiento que nos permita innovar la práctica docente.

La transformación pedagógica de acuerdo con la SEP (2017) debe partir de la definición del perfil de egreso del docente de formación inicial, para que desde este ángulo se pueda realizar el análisis y atención del planteamiento pedagógico del modelo educativo. En el perfil de egreso se plantean los retos y necesidades que requieren los docentes para responder a las demandas de la sociedad actual, es decir los conocimientos, habilidades, actitudes y valores involucrados en el desempeño de la profesión docente; bajo esta mirada se hace necesario realizar un proceso de reconocimiento basado en la reflexión de nuestra práctica docente en la formación inicial sobre el currículo, el dominio disciplinar, la incorporación de la educación socioemocional, la educación inclusiva, el uso de las TIC, el aprendizaje del inglés, la investigación, la interculturalidad, la sinergia con otras instituciones de educación superior, entre necesidades de carácter organizativo y administrativo, que permitan entonces desde cada institución definir cuáles son las áreas que obstaculizan la transformación en la escuela normal, creando rutas de transformación pedagógica.

La ruta de transformación pedagógica en este sentido parte de un análisis profundo en comunidad reconociendo la forma en cómo hacemos la docencia y los retos a los que se enfrentan los docentes al término de su formación inicial, y esto solo se logra en el colectivo docente. Santos Guerra (2000) señala que los integrantes de la comunidad educativa tienen la clave de la comprensión, pues son ellos

los que saben que está sucediendo, pero también son ellos quienes pueden transformarlo.

Dentro de esta ruta también se puede incluir los esfuerzos que han realizado desde el ejercicio de Codiseño, en la propuesta de reforma curricular para el ciclo escolar 2022-2023, este Codiseño implica los resultados de un ejercicio conjunto entre docentes en formación y en servicio de las escuelas normales del país, lo cual inicio con el Congreso Nacional para el Fortalecimiento y Transformación de las Escuelas Normales Públicas (DGESUM, 2022), con fases institucional, de entidad y nacional, con la participación in situ, de quienes llevan a cabo la tarea educativa.

Sin embargo ¿qué sucede en el colectivo docente que dificulta la transformación pedagógica en la escuela normal? Se presentan los siguientes resultados:

1. El tiempo y la forma en cómo se ha implementado la reforma. El apresuramiento por las necesidades de transformación que se requiere de manera inmediata, para responder a las demandas educativas de la sociedad ante la era del conocimiento. Lo cual dificulta la puesta en marcha de la reforma bajo un proceso reflexivo y analítico que de significado al porque y que debemos transformar de la práctica educativa.

Al respecto Díaz Barriga (2014) señala que los planes y programas de estudio en la generalidad se observan como la norma a cumplir, para otros son orientaciones generales en este sentido cuando se observan como norma, pareciera ser que se olvida de los ritmos de aprendizaje, también de los procesos y ritmos de trabajo del formador, mecanizan el proceso, como si independientemente del docente formador que imparte el curso todos tienen el mismo ritmo de preparar, significar el curso, y de alguna manera propiciar, el aprendizaje del alumnos que aprenden de la misma manera que otros estudiantes de otros contextos, el programa visto así sustituye toda oportunidad de construcción de conocimiento.

El dar poco significado a lo que se hace, y solo instrumentar el plan y programa de estudio, privilegiando el desarrollo de los contenidos, es una parte fundamental que obstaculiza la transformación que se requiere.

2. La deslegitimación de nuestros saberes. Es común observar la forma de legitimar los saberes cuando la participación va refrendada desde un autor o alguna teoría, y que de alguna manera se quiere observar su aplicabilidad en la formación docente, ante preguntas como ¿Quién lo dice? ¿en qué documento se expresa tal idea?; a veces se pierde más tiempo en discutir la vida cotidiana desde la teoría, cuando las experiencias docentes, nuestra forma de dar significado a lo que hacemos también es fundamental, entonces entre nosotros anulamos nuestro saber construido, deslegitimándonos.

Savin (2003) menciona que no nos creemos a nosotros mismos, que observamos a la teoría construida por otros como una lámpara maravillosa que da cuenta de toda la realidad que pasa en el aula, por lo que nos hace dependientes a saberes ajenos. Para la transformación pedagógica en la escuela normal, es necesario legitimar nuestros saberes, reconocernos en el escenario educativo como portadores también de conocimiento, usando la teoría como medio de reflexión y reconstrucción de nuestro actuar, produciendo nuevo conocimiento para poder comprendernos y transformarnos.

A este respecto se hace notar que el ejercicio que se realiza en la puesta en práctica del nuevo plan de estudios para el ciclo escolar 2022-2023, implica que los docentes en formación y en servicio adscritos a una normal realicen un aporte que trascienda, puesto que de acuerdo con Díaz-Barriga (2022), hay responsabilidad dentro de la implementación de los contenidos, por tanto, demandar y dar seguimiento a los resultados de esta puesta en marcha es nodal en la transformación pedagógica.

3. Concepciones y creencias en tiempo de reforma. Las representaciones sociales que como colectivo docente construimos en una cultura institucional que nos da identidad en la formación docente, también se observan como un obstáculo de transformación sino se generan los espacios para poder analizar y reflexionar a profundidad de manera individual y colectiva la forma en como interpretamos y hacemos docencia. Las representaciones sociales de acuerdo a Materán (2008) equivalen al sistema de creencias, a las formas de pensar y crear la realidad social dotando sentido a la acción, atendiendo dos procesos: la objetivación y el anclaje; los saberes explícitos e implícitos, con nuestros sistema de creencias y saberes

objetivamos la realidad y al mismo tiempo anclamos la nueva información a nuestros saberes, pero en muchas ocasiones nuestras preconcepciones requieren modificarse y si no nos detenemos a hacer procesos metacognitivos y de reflexión colectiva ante lo que es necesario transformar pedagógicamente a partir del reconocimiento de nuestras prácticas docentes, y solo se suma nueva información, solo se cambiará el discurso, pero no nuestro actuar.

Vogliotti y Macchiarola (2003) señalan que el éxito o fracaso de las innovaciones educativas depende de la forma en que los actores educativos interpretan y llevan a la práctica los cambios propuestos, porque depende de las concepciones y creencias con las que se cuenta para poder asimilarlas y llevarlas a la práctica.

Hay prácticas docentes ancladas ya en nuestra forma de hacer la docencia, hay concepciones que deben modificarse, estilos de docencia que ya no corresponden a las necesidades de formación docente, el reconocernos en nuestras creencias y concepciones con la que hacemos la docencia es uno de los más preocupantes retos que debemos afrontar para la transformación que se requiere, en el reconocimiento en la forma en como construimos y recreamos el aprendizaje en la formación docente.

4. El compromiso ético con el que se asume la reforma. El compromiso ético que se asume de manera individual y en el colectivo docente para revisar nuestra práctica docente, en el reconocimiento de lo que debe modificarse, y/o fortalecerse, la mentalidad abierta ante lo que se identifica como área de oportunidad, o simplemente como aquello que debe eliminarse porque ya no responde más a las necesidades actuales, a la transformación pedagógica que se requiere; el reconocernos en proceso de transformación en lo individual y colectivo, es un proceso que requiere compromiso ético ante la reforma. De acuerdo con Fullan y Hargreaves (2000) la base de la reforma en formación del profesorado debe centrarse en el restablecimiento del propósito moral de la enseñanza que guía nuestro actuar docente.

5. La factibilidad de la reforma a nivel organizativo y administrativo. Es necesario reconocer el proceso organizacional y administrativo como un aspecto que puede obstaculizar la transformación pedagógica requerida en la reforma educativa; la

forma en cómo se estructura la organización institucional en los trabajos de academia, en los diferentes colegiados, así como en la toma de decisiones, el ambiente laboral, el liderazgo, el reconocimiento de cada uno de los actores escolares como piezas fundamentales para la transformación así como los recursos con los que se cuenta al interior de las escuelas normales desde los materiales, financieros y humanos, inciden en el tiempo para analizar, reconstruir y transformar a la escuela normal.

El trabajo de academias al interior de la escuela normal representa una oportunidad muy valiosa para poder observar el discurso y las interacciones que en el colectivo docente se desprende y dan vida a las reformas educativas, es por ello que en esa interacción se observa y se analiza la forma como dentro de la escuela normal se da vida a la reforma y a la transformación pedagógica, “primordialmente en la forma como los miembros del grupo manejan, reproducen y logran un sentido” (Álvarez-Gayou , 2003 p. 74).

La transformación pedagógica debe hacerse desde la acción, al reconocer mediante un proceso profundo de reflexión colectiva que identifique de manera sinérgica como hacemos docencia dentro de las escuelas normales. El reconocernos al hacer una mirada de introspección, identificar nuestros saberes, creencias, vacíos, **carencias y fortalezas, nuestra identidad docente, nuestro saber** construido institucionalmente y contrastarlo con lo que se demanda de los docentes en formación en atención a la transformación social del siglo XXI; requiere un gran compromiso ético, de trabajar en sinergia, de construir y generar conocimiento, de focalizar esfuerzos de lo que como institución debemos transformar.

También es necesario hacer alusión a la actual reforma curricular, la cual se comienza a gestar desde la base magisterial, pues se incluyó en su conformación la participación de docentes en formación y en servicio, todos ellos aportaron desde sus respectivos referentes para concretar una propuesta que se encuentra ya en proceso, de la cual se está desarrollando el primer semestre en el ciclo escolar 2022-2023, se propusieron alternativas para los cursos ofertados dentro de este plan de estudios, los programas están siendo valorados en su puesta en práctica, para replantear y mejorar los que en futuros semestres se llevarán a cabo.

Al respecto Díaz-Barriga argumenta que esto es vital pues la práctica pedagógica y el accionar del maestro “coadyuva a construir éxito, pero también fracaso” (2022), en los estudiantes normalistas, por tanto, se ve necesario que la transformación pedagógica también retome estos elementos y los considere para el accionar de cualquier reforma que se implementa, a manera de cierre de este texto vale la pena mencionar, una vez más a Díaz-Barriga cuando alude a “transformar la formación docente... no capacitar” (2022), porque no somos técnicos de la educación”, en ese sentido se menciona por este mismo autor la necesidad de que los cambios sean de “abajo a arriba” (2022), con lo cual las propuestas y demandas deben ser de quienes terminan siendo los que llevan a cabo las propuestas, los docentes en formación y en servicio dentro de las escuelas normales.

## Referencias

- Álvarez-Gayou Jurgenson, J.L. (2003) *Cómo hacer investigación cualitativa*. Fundamentos y metodología. Paidós Educador México.
- Arias, W.R. (2002). *La innovación Educativa. Un instrumento de desarrollo*.
- Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (2010) *Investigar la experiencia educativa*. Morata, España.
- DGESUM, (2022) Congreso Nacional para el Fortalecimiento y Transformación de las Escuelas Normales Públicas.
- Díaz Barriga, Ángel. (2014) *Construcción de programas de estudio en la perspectiva del enfoque de desarrollo de competencias. Perfiles educativos*, vol. XXXVI. Instituto de investigaciones sobre la universidad y la educación. Distrito Federal, México.
- Fullan, Michael; Hargreaves, Andy (2000). *La escuela que queremos*. SEP, México, D.F.
- Glaser, B. y A. Straus (1967) *The Discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. New York: Aldine Publishing Company.
- Margleff García; Arenas Martija. (2006). *¿Qué entendemos por innovación educativa? A propósito del desarrollo curricular Perspectiva Educativa Formación de Profesores*, Núm, 47. Pp. 13-31. Viña del Mar, Chile.

- Materán (2008) *Las representaciones sociales: un referente teórico para la investigación educativa*. Geoenseñanza, Vol. 13, Núm. 2 Julio-diciembre. Universidad de los Andes, San Cristobal, Venezuela.
- Retos de la docencia ante el marco curricular 2022. CONISEN. NL.
- Santos Guerra, M.A. (2000) *La luz del prisma para comprender las organizaciones educativas*. Ediciones Aljibe, Málaga, España.
- Savin Castro, Marco A. (2003). *Escuelas Normales: propuestas para la reforma integral*. Cuadernos de Discusión No. 13. SEP, México, D.F.
- SEP (2017) *Escuelas Normales. Estrategias de fortalecimiento y transformación*. México, SEP
- SEP (2022). *Planes y programas de estudio de Educación Normal*.
- Sverdllick, Ingrid. (2012), citado en Ortega y Hernández (2018). *La construcción del conocimiento mediante en feedback en la formación docente*. COMIE 2018.
- UNESCO (2016). *Herramientas de apoyo para el trabajo docente*. Texto 1: Innovación Educativa. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Lima, Perú.
- Vaillant, Denise. (2005) *Las reformas educativas y el rol de docentes*. En Revista PRELAC 1 p. 39-51 OREAL/UNESCO Santiago, Chile.
- Vogliotti A. y Macchiarola (2003) *Teorías implícitas, innovación educativa y formación profesional de docentes*. Ponencia Congreso Latinoamericano de Educación Superior. Departamento de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Zaccanini, Mario (2002). *Reformas educativas: espejismos de innovación*. Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP), Argentina.

## **La importancia de la reflexión de la práctica docente en los procesos de la formación inicial**

CATALINA MENDOZA RIVAS

J. ANTONIO NUÑO FLORES

En la actualidad existe una necesidad importante de comprender los fenómenos de la práctica educativa, sus procesos, sus formas y la relación de estas mismas con el contexto y el espacio áulico, lo anterior nos lleva a pretender reflexionar en la acción o bien sobre la misma situación, sin que esto implique convertirse en un practicante reflexivo. Para dirigirse hacia una verdadera práctica reflexiva, es necesario que esta postura se convierta en algo casi permanente y se circunscriba en una relación analítica con la acción, una práctica reflexiva, supone una postura, una forma de identidad, una posición, en donde su realidad no se considera según el discurso o las intenciones, sino según el lugar, la naturaleza y las consecuencias de la reflexión, en el ejercicio cotidiano del oficio, tanto en una situación de crisis o de fracaso o bien de éxito y satisfacción o como a un ritmo normal de trabajo.

La figura del docente reflexivo, es una figura antigua y emblemática con respecto a las reflexiones sobre educación, cuyos orígenes se enmarcaban ya en Dewey, especialmente con la noción de reflexión acción (Dewey, 1993). Si no nos limitamos en la expresión en sí, podemos encontrar la misma idea en los grandes pedagogos, quienes cada uno a su manera, han considerado al enseñante o al educador como un inventor, un investigador, un artesano, un mediador en sí, a un aventurero que se atreve a alejarse de los senderos trazados y que sin duda se perdería si no fuera porque reflexiona con bastante intensidad sobre lo que hace y aprende rápidamente de su propia experiencia y conocimiento.

De alguna forma Shön (1998) no ha hecho más que revitalizar y conceptualizar más explícitamente la figura del docente reflexivo, proponiendo una epistemología de la práctica, de la reflexión y del conocimiento en la acción, es por esto que la práctica reflexiva podría suponer una forma original de aunar los objetivos ambiciosos y la toma de conciencia de la realidad, en el sentido de poder desarrollar el análisis y construir de manera paralela conocimientos didácticos y transversales, lo suficientemente ricos y especializados para dar herramientas a la mirada y a la reflexión sobre la realidad.

La formación inicial bajo el pretexto de que tiene que resolver las cuestiones más urgentes, ¿Debe acaso dejar a la experiencia y a la formación continua la tarea de formar a los docentes reflexivos? Sería un gran error. Formar a buenos principiantes es, precisamente, formar de entrada a gente capaz de evolucionar, de aprender con la experiencia, que sean capaces de reflexionar sobre lo que quieren hacer, sobre lo que realmente han hecho y sobre el resultado de ello.

Desde este punto de vista, la formación inicial tiene que preparar al docente en formación, a reflexionar sobre su práctica, centrarse en determinados temas, establecer modelos, ejercer la capacidad de observación, de análisis, de metacognición, el reto por lo tanto estriba en proporcionar a la vez actitudes, saber hacer, saber ser, saber conocer, en el método y en las posturas reflexivas.

Por lo anterior se puede observar que el transitar de los docentes en formación por los diferentes cursos de la malla curricular y sobre todo por el trayecto de la práctica profesional en donde los contenidos revisados deberán de estar abonando elementos para la consolidación paulatina de las competencias disciplinares, las competencias genéricas, pero sobre todo las competencias profesionales, para ello uno de los aspectos importantes en tan complejo proceso es el desarrollar la reflexión pero sobre todo en lo que refiere a la reflexión de la práctica docente.

En ese sentido para que se pueda llegar a este proceso los docentes formadores debemos de enseñar estrategias más allá de técnicas y procedimientos tal como lo plantea (Monereo 1999) de tal suerte que dentro de este proceso de enseñanza y aprendizaje se puedan ir concretizando esas habilidades y conocimientos para poder realizar reflexiones de diversa índole, desde trabajos sencillos como reportes

de lectura hasta trabajos más elaborados como ensayos y mapas mentales en donde en ellos se apliquen diversas habilidades cognitivas como las señaladas anteriormente y que esto contribuya al ejercicio de una práctica reflexiva.

Las Escuelas Normales Formadoras de docentes tienen la responsabilidad de propiciar el desarrollo y fortalecimiento de las habilidades que se han de consolidar a lo largo de los semestres, es por esta razón que es necesario volver a revisar cómo el docente en formación construye la reflexión de su práctica con un sustento teórico y cómo la lleva al terreno de lo práctico, con el fin de reorientarlas de acuerdo a las exigencias de la propia licenciatura y de las políticas educativas de la propia escuela normal en el marco de la reforma curricular de educación básica y de la propia reforma a la educación normal y el codiseño curricular 2022.

Es muy importante estar visualizando los resultados que esta reforma y el planteamiento curricular están generando en la educación normal sobre todo porque los procesos de reflexión desde modelos anteriores han quedado a deber la concretización de esta acción tan importante y tan indispensable en el quehacer de los profesores.

En la función docente en donde una de las tareas imprescindibles dentro de la misma, es cuidar la narrativa que en los diferentes cursos se utiliza para establecer el análisis de los diversos elementos que se dan en la práctica educativa, nos damos cuenta que al realizar los diversos momentos de intervención en las jornadas distintas de práctica, al elaborar el diario reflexivo o el mismo informe de prácticas, solo se presenta una descripción de los sucesos y/o acontecimientos que realizaron en el día y no existe la identificación de categorías que les lleve a un análisis y reflexión de lo que realizaron en su intervención docente, es por esto que se debe enfatizar desde este momento la imperiosa necesidad de desarrollar esas habilidades cognitivas que puedan permitir tal ejercicio pero donde también estamos involucrados los docentes formadores, de los distintos trayectos formativos y de los diferentes cursos de la malla curricular, porque esto debe realizarse en una situación dialógica donde cada uno ponga su parte en todo este proceso de la formación de los futuros maestros.

Lo anteriormente escrito es, pues, una apuesta y contribución a las posibilidades de cambio en un escenario en donde se han modificado las prácticas pedagógicas debido sobre todo al confinamiento por el COVID-19 en donde han surgido una serie de recursos digitales como plataformas, software y aplicaciones, en una modalidad virtual, on line o a distancia en donde todavía la tarea se vuelve mucho más compleja, debido a que todas las actividades en este tipo de escenarios se deben realizar de manera sincrónica o asincrónica en una modalidad a distancia en donde debe permear la mirada de la innovación, por tanto el análisis de lo anterior tendrá que ir con miras a proponer una serie de estrategias que los docentes puedan implementar al interior de sus aulas para provocar esas reflexiones y esos análisis de los diferentes aspectos que integran el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Las escuelas formadoras de docentes, principalmente las escuelas normales, actualmente tiene un gran reto por delante sobre todo porque el escenario en el que se venían desarrollando las prácticas de los docentes formadores ha ido evolucionando conforme a los cambios vertiginosos que ha sufrido la sociedad en sus diferentes dimensiones y que esto repercute sin duda en los docentes en formación en su transitar por los diferentes cursos de la malla curricular del actual plan de estudios vigente.

En la formación de docentes, el proceso de enseñanza de la práctica reflexiva ha sido sin duda un tema recurrente, porque se considera un tema muy importante en su formación, sobre todo por el ejercicio de la reflexión del quehacer docente en las intervenciones que realiza en sus prácticas profesionales. Por lo que se considera muy trascendente el hecho de reflexionar, porque toda realidad es susceptible de ser reflexionada, cuestionada y analizada con el único fin de abrirse a nuevas posibilidades, a nuevas alternativas y opciones.

El plan de estudios para la formación de maestros en educación preescolar (SEP, 2018), establece la importancia de las prácticas profesionales, las cuales permiten al docente en formación contribuir a la integración de sus saberes en la acción y plantear y proponer las estrategias más adecuadas, para el logro de los fines educativos, a partir de los procesos de análisis y reflexión de las situaciones concretas de la docencia. El trayecto de la Práctica Profesional en su

enfoque de secuencialidad, gradualidad y profundidad, articula actividades de tipo teórico-práctico con un énfasis muy importante en la realidad escolar, en contextos muy específicos con características propias.

En cada uno de los cursos del trayecto de la práctica profesional se enmarcan procesos importantes de investigación en un sentido gradual de tal forma que la observación es una habilidad muy importante dentro de este aspecto ya que permite describir las singularidades propias de cada una de las dimensiones de la práctica educativa, la práctica escolar y la práctica docente, es ahí donde se pretende incidir a que el estudiante por medio del recorrido de ese trayecto formativo, involucre el pensamiento en la idea de ir teorizando con mayor precisión los elementos que integran la práctica docente desde sus diferentes dimensiones. (Fierro, 2000)

Fierro (2000) establece que la práctica docente trasciende la concepción técnica de quien solamente se ocupa de aplicar técnicas de enseñanza en el salón de clases, sin un sentido formativo y sin establecer las condiciones necesarias para desarrollar estrategias para el fortalecimiento de habilidades del pensamiento. El trabajo del docente está situado en un punto en donde se encuentra el sistema educativo, con una oferta curricular y una organización determinada, un currículum diseñado y un modelo educativo establecido, como un mediador entre el proyecto político educativo, estructurado como oferta educativa y sus destinatarios en una labor que se realiza en el cara a cara.

Esta condición del docente como parte de un sistema educativo y con una política educativa está expuesta a distintos tipos de contradicciones. En su calidad de trabajador el profesor resiente las contradicciones propias del sistema educativo, por esa interacción con el otro en el tu a tu, el maestro está expuesto a las condiciones de vida, características culturales, a cuestiones axiológicas y problemas económicos, familiares y sociales de los sujetos con quienes labora. Lo anterior hace de su quehacer sea una compleja trama de relaciones de diversa naturaleza.

Entendemos la práctica docente como una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen las percepciones y las acciones de los actores implicados en el proceso, docentes, estudiantes, padres de

familia, autoridades educativas, así como los aspectos político-institucionales, administrativos, de gestión y normativos que de acuerdo con cada entidad y localidad es lo que rige el actuar de la función docente.

Se distinguen códigos lingüísticos importantes en el entorno del contexto externo e interno de las Instituciones, los cuales denotan la trascendencia de la reflexión: noción de formación y práctica docente; observar y analizar diferentes dimensiones; aprender a analizar; describe, comprende y explica con mayores argumentos; la reflexión y análisis de los componentes de la práctica; diagnóstico, seguimiento y evaluación; transformación de su docencia; generar explicaciones fundamentadas, entre otras.

Dewey (1989) es el precursor para la propuesta de la reflexión desde la práctica. La corriente de la pedagogía activa establece la diferencia entre la acción de rutina y la acción reflexiva. La acción de rutina se funda en la tradición y la autoridad externa, obedece a parámetros preestablecidos y no cuestionables. La acción reflexiva es una consideración activa, persistente y cuidadosa de un conocimiento o creencia a través de sus bases y consecuencias producidas; los docentes entienden la naturaleza dinámica de la educación, identifican los modos como la educación depende del contexto y las circunstancias donde se realiza.

Este concepto que Fierro (2000) enmarca de lo que es la práctica docente le da cabida al maestro y al estudiante en su papel de sujetos que intervienen e interactúan en el proceso educativo, como que son parte del proceso, los profesores no solo son los responsables de llevarlo a cabo, sino que también son artífices del mismo. Cada maestro tiene en sus manos la posibilidad de recrear el proceso mediante la comunicación directa y cercana con los docentes en formación que se encuentran en las aulas, dándole un sentido único e importante a su labor resignificando los aspectos que él considera son aquellos que le permitirán transformar una realidad de la cual no se puede escapar, de tal forma que pueda tener satisfacción con su desempeño y un mayor reconocimiento por los conocimientos y las experiencias adquiridas, tiene la posibilidad de enriquecer los proyectos institucionales, de tal forma que su trabajo se vea reflejado

en la mejora de los aprendizajes de sus estudiantes y en la mejora de una educación de calidad.

La práctica educativa es “el conjunto de situaciones que se enmarcan en el contexto institucional y que influyen indirectamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje propiamente dichos” (García y Loredó, 2010, p. 247); sobre todo corresponde al proceso que vivimos dentro de las aulas de clase y que se manifiesta en “las interacciones entre profesores y alumnos en el salón de clases, determinadas en gran medida, por las lógicas de gestión y organización institucional del centro educativo” (García, Loredó y Carranza, 2008, p. 4).

Las prácticas educativas, surgen a partir de experiencias personales por parte de los docentes interactuando con otros actores esto promueve su desarrollo e implementación. Toda práctica educativa atiende las necesidades en torno a la enseñanza, sobre el logro de los aprendizajes y en relación con la gestión institucional, donde los docentes ponen en evidencia sus conocimientos, experiencia y capacidad en la toma de decisiones que les permita abordar la situación educativa a la que se enfrentan. Pero es de suma importancia que esta práctica sea reflexionada a partir de las vivencias para lograr una mejora constante, a esa mejora la llamamos innovación.

Entonces es importante definir a la reflexión como un proceso de mejora de la práctica educativa, Colton y Spark-Langer (1993) citado en Angulo Villar menciona que será necesario de un ciclo reflexivo en cuatro momentos:

1. Observación: En este contexto cobran sentido los informes escritos que elaboran los profesores, a partir de focalizar la observación de su propio actuar.
2. Analizar e interpretar: Se le da la oportunidad al profesor de utilizar diferentes soportes temáticos.
3. Formula supuestos: Las discrepancias entre lo planeado y ejecutado.
4. Posibilidades de mejora: Se destacan las fortalezas y debilidades del actuar docente.

Este ciclo de reflexión es un proceso elemental para llevar a cabo la mejora de la práctica profesional, no es lineal sino es un proceso cíclico una mirada personal a lo que como docentes construimos en pro de ser cada vez un mejor profesional de la educación. Por ello es importante que cada estrategia que llevemos a la acción sea sometida al ciclo de reflexión. De esta manera, la observación, el registro, la interpretación, los procesos de evaluación, las evidencias y producciones serán insumos importantes para mejorar, innovar y transformar.

Es de sumo interés analizar la práctica porque nos permite ser sistemáticos y rigurosos en el análisis de la realidad tan compleja como es el proceso de enseñanza-aprendizaje, al planificar y analizar la práctica vista como una secuencia formativa facilita el conocimiento profesional sobre la propia práctica y así poder diseñar modificaciones realistas para mejorarla.

En la práctica educativa, “la innovación representa un cambio asociado a una situación” (Carbonell, 2001), la innovación es un recurso necesario para mejorar y abordar situaciones educativas de forma diferente a las habituales, donde los docentes y la forma en la que involucran a sus estudiantes, padres de familia, y compañeros docentes van transformando de una práctica docente rutinaria en una experiencia innovadora, es ese compromiso deliberado y planificado, donde el docente de manera intencional reconoce aquello que se pretende y puede cambiar; desarrollando una práctica innovadora.

Las innovaciones en la práctica educativa “buscan mejorar situaciones educativas, las cuales pueden ser a partir de contenidos, metodologías, evaluación, organización, gestión, relación entre los actores educativos, recursos didácticos, valores, actitudes y creencias de los agentes escolares, etcétera” (Ríos, 2004, p. 97). Al respecto los docentes debemos de evaluar de manera regular nuestras estrategias de enseñanza aprendizaje, la forma en la que generamos ambientes de aprendizaje, pero sobre todo no debemos de dejar pasar este aspecto tan nodal en la educación: la evaluación.

La evaluación en las prácticas innovadoras, es una forma de validar nuestro desempeño cualitativo y formativo; desde este enfoque se permite “...el desarrollo de las habilidades de reflexión, observación, análisis, el pensamiento crítico y la capacidad para resolver

problemas; para lograrlo, es necesario implementar estrategias, técnicas e instrumentos de evaluación” (SEP, 2013, p. 17).

Los instrumentos, estrategias y técnicas de evaluación de la práctica profesional constituyen una opción para aprender críticamente de ella y recuperar elementos que nos permitan mejorar las propias prácticas, compartir los aprendizajes con quienes han desarrollado experiencias similares y contribuir al enriquecimiento del conocimiento teórico (Saracho y Peralta 2010); al ir escribiendo nuestras experiencias nos permite mirar lo que hacemos y analizar todos los aspectos de nuestra práctica desde la planificación de nuestras estrategias, materiales, tiempos, consignas y las formas de evaluación a partir de ello se construyen las propuestas de cambio o de mejora, que al mismo tiempo se ponen en práctica en un plan de mejora.

Shön (1998) concibe la reflexión como una forma de conocimiento, como un análisis y propuesta global que orienta la acción. Y es así ya que el propósito central es la mejora y transformación de la intervención docente, considerando que a partir de la propia práctica el docente va reflexionar al tomar conciencia de los procesos de aprendizaje, reconozca las dificultades y sobre todo afrontarlas, repensando siempre el actuar como futuro docente.

Un elemento que nos apoya para llevar a cabo esta reflexión es la investigación-acción, uno de los métodos de investigación cualitativa que se emplea para promover la documentación y reflexión de los procesos, desde la investigación-acción, se reconoce que los docentes pueden analizar su práctica con intención de mejorarla; el docente-investigador observa, aprende y genera conocimientos a partir de su propia práctica (UNESCO, 2016). Lo anterior toma sentido al distinguir que los docentes son quienes reflexionan sobre su práctica, procuran una mayor comprensión sobre su labor y buscan reformular su propia acción y encaminan los cambios con intención de mejorarla.

La capacidad de análisis que tienen o que desarrollan los actores educativos, respecto de su práctica, es lo que permite que sean vistos como agentes clave en el cambio educativo (Margalef y Arenas, 2006); nosotros como docentes impulsamos la innovación y no debemos dejar de analizar nuestra práctica de forma cotidiana porque somos quienes tenemos la experiencia, la disciplina, el amor por la

enseñanza y somos “caracterizados por poseer un amplio y profundo dominio de su disciplina; por realizar procesos de reflexión acerca de las fortalezas y debilidades de su práctica pedagógica, y por mejorarla a través de innovaciones que desarrolla en el aula para directo beneficio de sus estudiantes” (Ríos, 2004, p. 98).

Es muy importante que en la escuela normal incentivemos a nuestros estudiantes a que como futuros docentes lleven a cabo una reflexión sobre su quehacer educativo, al igual que ese análisis les permita innovar, crear y transformar con la finalidad de mejorar día a día, propiciando estrategias acordes al desarrollo de los aprendizajes de los alumnos.

Uno de los propósitos de la reforma a la educación normal 2022, es precisamente el de incrementar los niveles de calidad y equidad y asumir el reto de formar docentes con diversas capacidades y que respondan a las exigencias, demandas y requerimientos de la Educación Básica, la Escuela Normal de Amecameca asume este compromiso formando a los estudiantes con diversas habilidades, conocimientos y actitudes poniendo en alto el lema que nos identifica “Por una Educación Humana de Excelencia”.

## Referencias

- Carbonell, J. (2001). *La aventura de innovar*. El cambio en la escuela. Madrid:
- Delors Jaques (1994) *Los cuatro pilares de la educación, en la educación encierra un tesoro*. México: UNESCO.
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos: nueva exposición de la relación entre pensamiento y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.
- Fierro Cecilia (2000) *Transformando la práctica docente, una propuesta basada en la Investigación-acción*. Maestros y enseñanza, Paidós.
- García, B., Loredó, E. y Carranza, G. (2008). *Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión*. Revista Electrónica de Investigación Educativa, Número especial, pp. 2-15.
- Margalef, G. y Arenas, A. (2006). *¿Qué entendemos por innovación educativa? A propósito de desarrollo curricular*. *Perspectiva Educativa*, Formación de Profesores 47, pp. 13

- Monereo, C. (1999). *El conocimiento estratégico en la toma de apuntes: un estudio en la educación superior. Infancia y aprendizaje.*
- Morata. García, B. y Loredó, E. (2010). *Validación de un modelo de competencias docentes en una universidad pública y otra privada en México.* Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 100(1e), pp. 247-263.
- Perrenoud Philip (2004) *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar, crítica y fundamentos.* Grao.
- Ríos, D. (2004). *Rasgos de personalidad de profesores innovadores: autonomía, persistencia y orden.* Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)pp. 95-112.
- SEP (2018) Plan de estudios 2018, Licenciatura en Educación Preescolar. México:
- SEP (2014, 7 de marzo). ACUERDO número 717 por el que se emiten los lineamientos para formular los Programas de Gestión Escolar. Recuperado de: [http://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5335233&fecha=07/03/2014](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5335233&fecha=07/03/2014)
- Saracho Cornet, C. y S. (2010, septiembre). Documentación, sistematización y socialización de "buenas prácticas" en educación. Congreso Iberoamericano de Educación. Buenos Aires. Recuperado de: [http://www.chubut.edu.ar/descargas/secundaria/congreso/DOCENTES/RLE3475\\_Saracho.pdf](http://www.chubut.edu.ar/descargas/secundaria/congreso/DOCENTES/RLE3475_Saracho.pdf)
- Shön Donald A. (1998) *El profesional reflexivo, como piensan los profesionales cuando actúan.* Temas de educación, Paidós.
- UNESCO (2016). *Innovación Educativa.* Serie "Herramientas de apoyo para el trabajo docente". Lima.



## **Análisis curricular en la formación docente para la educación básica en la Escuela Normal**

MARIO CASTILLO SOSA

En el presente documento, se analizan algunos elementos de la reforma curricular vigente para las Escuelas Normales como instituciones de educación superior especializadas en la formación de docentes para la educación básica y con ello analizar, reflexionar y poner en escena algunas necesidades académicas por atender desde el trabajo áulico, ya que en la actualidad los estudiantes normalistas se enfrentan a una sociedad que está en permanente cambio.

En primer término, considero importante el construir un pensamiento reflexivo que fortalezca la comprensión y entendimiento de saberes, prácticas y propuestas que permita asumir la formación docente desde un enfoque pedagógico que considere a la concepción humana con un sentido amplio, es decir, desde criterios éticos y democráticos.

Otro aspecto, es plantear la construcción de un espacio educativo acorde a la realidad cotidiana de las instituciones de formación de docentes para la educación básica, la edificación de un proceso curricular que se avoque a la transformación de la intervención en el aula, donde el significado de formación docente abarque una realidad compleja, que sitúe tanto al currículum como a la práctica educativa en las aulas con un enfoque investigativo sobre la docencia, que es una de las propuestas de la reforma curricular vigente.

Esta transformación de intervención en el aula, implicaría valorar la formación de docentes en la educación normal, desde directrices disciplinares y pedagógicas por parte de los docentes formadores y no sólo desde las prescripciones de los planes y programas de estudios, en especial, porque se ha identificado en la implementación –a

menudo vivenciada como imposición– la existencia de decisiones apresuradas, mismas que han derivado en rupturas, quiebres y desfases en su organización y funcionamiento.

La transformación es fundamental, porque Araya (2002) señala, que “cuando las personas hacen referencia a los objetos sociales, los clasifican, los explican y, además los evalúan, es porque tienen una representación social” (p. 11). Entonces, ¿cómo se representa socialmente la formación de docentes? y ¿cómo se transforma desde las directrices curriculares? considero que lo importante, es generar el análisis y reflexión a partir de un diseño curricular que permita develar, cómo el sujeto formador construye socialmente su realidad para la formación de docentes de educación básica y cómo esta construcción no solo está en razón de los planes y programas de la reforma curricular de educación normal, sino también a partir de la interacción en la vida académica, que le da significado a la práctica y al actuar como docente en la cotidianidad.

## **Algunos planteamientos sobre la formación docente**

Desde esta perspectiva, considero que el problema radica en el desarrollo de los procesos del currículum que implican las mallas curriculares de la reforma educativa, de ahí que las decisiones a partir de los planes y programas vigentes para educación básica, respondan a las demandas de la sociedad actual. Para ello, un aspecto fundamental para los docentes en formación es, que estructuren representaciones sociales a partir de su experiencia, fundamentada en los procesos de investigación que les sirva como esquemas cognitivos y que funcionen para codificar, categorizar, abstraer y evaluar la información que reciben y, por ende, se involucren para tomar decisiones sobre su práctica profesional.

Otro aspecto que considero necesario, es el permanente enfrentamiento del alumno con experiencias que le enseñen a construir su pensamiento, con lecturas, vivencias que desarrollen y develen lógicas a través del trato directo con ellas, además que, estimulen su inteligencia para facilitar el desarrollo de su propia formación.

Por otra parte, resulta de suma importancia reconocer que la educación básica, busca “lograr una transformación social en correspondencia con las demandas actuales de la sociedad” (Martí *et al.*, 2018, p. 260). En este contexto, es fundamental analizar la manera en que el sistema educativo, a través del currículum moviliza recursos e iniciativas del sector público y de la sociedad para dar a la educación una orientación firme hacia la consecución de condiciones propicias de equidad y calidad, particularmente en el ámbito de la educación básica.

En esta transformación social y pedagógica, el currículum ha de organizarse, no sólo centrado en los cursos de la malla del plan de estudios, sino como lo señala Torres Santomé (2019) “trabajar en el currículum tomando en consideración distintas culturas y voces, obliga a entablar procesos de negociación acerca de los contenidos culturales, al poner sobre el tapete los conflictos actuales”, en (Barroso, 2019). Además, siguiendo al autor referido, los núcleos curriculares pueden planificarse alrededor de los trayectos formativos, estableciendo ciertos límites con relación a las disciplinas de las ciencias de la educación, centrados en temas, problemas, tópicos, periodos históricos, espacios geográficos, colectivos humanos, entre otros.

## **El proceso formativo**

Considerando el trabajo por academias y de haber transitado en la participación de la construcción de un espacio educativo que haga frente a los conflictos socio culturales actuales, considero que en el proceso formativo es fundamental la reflexión de la práctica docente, sobre todo, porque juega un papel muy importante, dado que, aun cuando todo sujeto es único, singular, dinámico y creativo, “los bienes simbólicos que produce se pueden manifestar a través de conocimientos, formas de abordar la información, maneras de ser y valorar el mundo, [...] dentro de una dinámica áulica incluyente y atenta a los significados de la vida cotidiana”. (Monroy, 2005, p. 107).

Al respecto, se puede mencionar que, el hecho de resolver situaciones o conflictos de manera favorable para una comunidad, conocer ciertas normas y reglas, así como conceptos y definiciones,

sólo se convierte en algo relevante cuando los docentes lo concretizan en su accionar cotidiano, esto es, en el diseño de sus planificaciones, en la problematización respecto de sus modalidades de intervención y en los procesos de evaluación.

Así, de acuerdo con la reforma curricular vigente (2022) para la educación normal, que precisa promover el razonamiento y un proceso de reflexión, resulta fundamental apartarse de la tesis indicativa de que “la formación de docentes está orientada a prepararlos para su trabajo de explicitación e interpretación del currículum formal, especialmente para garantizar una normalización del currículum real”, (Perrenoud, 2012, p. 92).

Inclusive, cabe reflexionar si los modelos de desarrollo curricular sobre el currículum formal se conciben estrechamente emparentados con formas de pensamiento didáctico que plantean los planes y programas de la reforma curricular o bien, cuestionar si sólo llegan a ser guías para el desarrollo de contenidos. De la misma forma, es importante averiguar si el currículum real establece pautas de interacción entre docentes y alumnos, así como especificaciones para la generación de actividades, materiales y métodos educativos.

En esta perspectiva, “pensar en el currículum es pensar en cómo actúa e interactúa un grupo de personas en ciertas situaciones, no es describir y analizar un elemento que existe aparte de la interacción humana”, (Grundy, 2000, p. 21). De ahí que, entender el currículum como función social, también implica tener muy en cuenta que se trata de una construcción cultural, es decir, que existen muchos tipos de acciones que intervienen en su configuración, ya sea desde la forma de estructurar el pensamiento para darle significado, hasta las relaciones propias del contexto donde se desarrolla. En todo caso, el proceso curricular tiene lugar dentro de un mundo de interacciones culturales y sociales, que se enlazan con la escuela a través de la mediación pedagógica, lo cual, desde un pensamiento simple, se ha entendido de forma contraria en las distintas reformas curriculares hasta hoy día implementadas en la educación Normal.

Es así que el proceso curricular, como proyecto o plan educativo, significa una serie de acciones de carácter pedagógico que conducen a significarlo como base de las diversas operaciones a las que se ven comprometidos los estudiantes en su formación, empero, es

fundamental recuperar la subjetividad gestada en las interrelaciones socio culturales de sus contextos de origen, de tal forma que en tanto el currículum que se plasma dentro de un sistema escolar concreto, como la vertiente teórica con la cual se puede dar cuenta de sus procesos, sean de tipo crítico y que se ponga de manifiesto los entornos subjetivos que le preceden y le den sentido.

A menudo se escribe y habla del currículum en un sentido idealista, sin embargo, éste no es un concepto, sino una construcción cultural. Es decir, “no se trata de un concepto abstracto que tenga alguna existencia aparte de y antecedente a la experiencia humana, es en cambio una forma de organizar un conjunto de prácticas educativas”, (Grundy, 2000, p. 19). Desde luego, esta forma de organización implica movilizar esquemas de pensamiento para construir condiciones de autonomía en la formación de docentes, porque, “el currículum proporciona un orden a través de la regulación del contenido del aprendizaje y enseñanza en la escolarización moderna, una construcción útil para organizar aquello de lo que se tienen que ocupar la escolarización, aquello de habrá de aprender”, (Gimeno, 2012, p. 28), la mirada de esta regulación de contenido va más allá de la simple instrumentación académica, porque “el docente moviliza lo que sabe para dar forma y sustancia al currículum real”, (Perrenoud, 2012, p. 92).

Otro aspecto fundamental para atender la formación docente con base en las problemáticas actuales de educación, es que el docente formador cuente con el dominio del enfoque curricular establecido en el plan y programa de estudios para la educación básica, además, se requiere de una competencia en donde él maneje de manera oportuna y con claridad conceptual lo que se pretende enseñar, es decir, contenidos relevantes y características muy particulares de la disciplina, y, en este sentido, favorecer los aprendizajes, pero también su enseñanza.

En especial, porque el docente no sólo cuestiona su propia práctica, sino la misma intencionalidad de las funciones de su didáctica. Es por eso que la propia “función a la que el profesor otorga mayor importancia, lleva en sí ya una carga axiológica, que puede señalar la característica de la ética puesta en marcha de su propia práctica docente” (Monroy, 2013, p. 111).

Lo cual resulta relevante, sobre todo si consideramos que la práctica docente, hoy debe encaminarse a que el sujeto que se forma como tal en las instituciones formadoras de docentes, conforme sus competencias profesionales a partir de un proceso curricular que, como enfatiza Escamilla (2008), implique la reorientación del enfoque con el cual, tradicionalmente se ha afrontado la enseñanza, es decir, que la formación de docentes se aparte de la inercia acostumbrada a promover la saturación de contenidos y a reproducir las pautas de organización muy similares a las de los modelos educativos de corte neoliberal.

En la valoración de todo proceso de formación humana, es primordial ubicarnos en el contexto de la realidad existente. En el caso de las escuelas Normales esto es algo que resulta impostergable porque “la reflexión sobre las organizaciones escolares ha ido afianzando visiones de los centros escolares como entidades socialmente construidas desde contextos amplios”, (González, 2007, p. 122). Así, la formación de docentes implica considerar factores internos y externos en la definición de sus metas curriculares.

No se niega, que por algún tiempo es posible que la participación externa –e incluso la interna– se haya encargado de imponer principios pedagógicos y éticos a la formación de docentes, desde la directriz neoliberal propia de la política educativa en turno, sin tomar en cuenta la experiencia y saberes de los propios docentes. Situación que vale la pena reflexionar, en virtud de, como lo señala Anderson (1998) que la “participación es un concepto que reviste un cierto grado de ambigüedad e indefinición, una idea que se presta a diferentes interpretaciones, tanto en el ámbito de política educativa, como en el de organizaciones escolares concretas”, en (González, 2007, p. 123).

De ahí la necesidad imperante de que el código de interpretación sea producto más del saber y experiencia docente, articulados con las exigencias socioculturales actuales, y menos desde decisiones verticales emitidas desde espacios de corte político.

En consecuencia, con el análisis de los planteamientos se observa, que en la formación docente desde la reforma curricular vigente, se ha atendido el logro del perfil de egreso desde una orientación dirigida, como lo señaló Bertalanfy (2005) “hacia una práctica estimulante

para formas de trabajo multidisciplinario de pensamiento crítico, reflexivo, analítico, dinámico y en permanente construcción”, en (Fernández, 2005, p. 13), que permita al docente en formación, contar con una solidez disciplinar y pedagógica, acorde a la realidad cultural imperante y, con ello, recuperar el reconocimiento social para su labor cotidiana.

## Referencias

- Araya, U. S. (2002). *Las representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión* (1a ed.). Costa Rica: ASDI.
- Barroso, T. J. (Junio de 2019). Iberoamérica Social. Obtenido de *El mundo del capitalismo cognitivo depende de la instrumentación del sistema educativo*: <https://iberoamericasocial.com/el-mundo-del-capitalismo-cognitivo-depende-de-la-instrumentalizacion-del-sistema-educativo/>
- Escamilla, G. A. (2008). *Las competencias básicas, claves y propuestas para su desarrollo en los centros*. Barcelona: Graó.
- Fernández, L. J. (2005). *Sistemas Organizacionales. Teoría y práctica*. Bogotá: Educa.
- Gimeno, S. J. (2012). *¿Qué significa el currículum?* En S. J. Gimeno, Diseño, desarrollo e innovación del currículum (págs. 25-47). Madrid: Morata.
- González, G. M. (2007). *Condiciones organizativas, participación y liderazgo*. En A. I. Pérez Gómez, & A. Martínez, Profesorado y otros profesionales de la educación (págs. 121-127). Barcelona: Octaedro.
- Grundy, S. (2000). *Producto o praxis del currículo*. Madrid: Morata.
- Martí, C. Y., Montero, P. B., & Sánchez, G. K. (5 de junio de 2018). *La función social de la educación: referentes teóricos actuales*. Obtenido de Scielo: [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1990-86442018000300259](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442018000300259)
- Monroy, D. F. (2005). *Ética de la evaluación analógica*. En L. E. Primero Rivas, Significados y posibilidades de la Hermenéutica Analógica (págs. 101-113). México: Primero editores.
- Monroy, D. F. (2013). *La hermenéutica analógica, presupuesto investigativo de la didáctica*. En L. E. Primero Rivas, & V. H. Rodríguez, El conocimiento actual (págs. 107-123). México: RIHE.

- Perrenoud, P. (2012). *El currículo real y el trabajo escolar*. En S. J. Gimeno, Diseño, desarrollo e innovación del currículum (págs. 91-110). Madrid: Morata.
- Porter, G. L. (2005). *Siete preguntas entre muchas preguntas sobre la recuperación de significado en el uso del lenguaje académico*. En L. E. Primero Rivas, La educación hermenéutica para la Universidad Futura (págs. 73-99). México: RIHE.

## **Identidad normalista**

ALEJANDRO FUENTES BOLAÑOS  
JORGE MIGUEL IBÁÑEZ ESTRADA

En los planes y programas de estudio de educación normal se constituyen elementos referenciales que permiten el desarrollo de competencias genéricas, profesionales y específicas en los docentes en formación de las diferentes licenciaturas dentro de las 36 escuelas normales del Estado de México. Buscando desarrollar en ellos conocimientos, habilidades, actitudes, aptitudes y valores que les permitan involucrarse en el desempeño de la profesión de una manera acertada y siempre priorizando el desarrollo de las y los niños de las escuelas preescolar, primaria y secundaria de nuestra entidad.

Dentro del perfil de egreso de la educación normal se retomaron algunas dimensiones de los Perfiles Parámetros e Indicadores de los docentes de educación básica que buscan orientar el desarrollo académico, profesional y ético de los docentes en formación de dentro de las escuelas normales del estado (DGESUM, 2018). En las dimensiones retomadas para la elaboración de dicho perfil se encuentran algunas que buscan encausar en los docentes en formación la identidad Normalista como egresados de una escuela normal, el impacto y las responsabilidades que conlleva la elección de tan noble y loable vocación.

En el presente ensayo se busca resaltar la importancia que tiene el sentido de la “identidad normalista” en la formación docente de las alumnas y los alumnos de las escuelas normales. Además de poder identificar y hacer énfasis en aquellas acciones o actividades que favorecen o limitan el desarrollo de dicha identidad y el impacto que esto tiene en los docentes en formación al término de su vida académica dentro de las escuelas normales de nuestro estado.

La formación docente en México tiene una larga trayectoria. Todo comenzó como la enseñanza de un arte, y fue así que este arte poco a poco llegó a profesionalizarse como una de las áreas más importantes en el campo de las ciencias sociales. Esta trayectoria nos remonta al origen y surgimiento de estas instituciones que van desde la escuela lancasteriana, las academias e institutos, misiones culturales, hasta la creación de las Escuelas Normales, lugar donde la tradición, el conocimiento, la praxis, la experiencia y la historia se unen a fin de romper las barreras del tiempo.

Tomado como base este escenario se reconoce la necesidad de fortalecer la identidad normalista, enaltecer a los docentes nacidos para este bello arte de enseñar y aprender y para trascender en el acelerado cambio del contexto social y en el tiempo; se desarrolla el emblema que representa a las 36 Escuelas Normales Públicas del Estado de México, mismo que da sentido y significado a la noble tarea de enseñar a construir y construir para trascender.

La identidad es lo que caracteriza a la especie humana, ya que es exclusivo de esta especie. La identidad no es una construcción innata, es decir, no nacemos con ella, sino que la vamos desarrollando y consolidando poco a poco, esta identidad no es fija ni estática, va cambiando con el paso de los años y al incluir nuevas experiencias, su evolución está directamente relacionada con factores: culturales, económicos, sociales, históricos, etc. En palabras de Erikson (1989), la identidad es la definición de uno mismo que en parte está implícita, y que una persona elabora como el elemento constituyente de su personalidad, y esta definición se sigue reelaborando a lo largo de toda la vida. Esta conceptualización nos aporta algunas de sus características fundamentales, es decir, su dinamismo y su posibilidad de cambio y por tanto de adaptación.

Maalouf (1999, 35) nos dice que la identidad no se nos da de una vez por todas, sino que se va construyendo y transformando a lo largo de toda nuestra vida. Por lo que nos da un panorama de cómo funciona la identidad y como esta se va construyendo a lo largo de nuestra experiencia, por ende, la identidad no hace referencia al concepto de sí mismo en relación al contexto donde nos desarrollamos y nos permite preguntarnos ¿quién soy yo? Y poder responder en relación al ser en el contexto en el que se desenvuelve.

Lo que nos lleva a pensar que al ser social y si nuestra identidad depende del contexto entonces también podemos tener una identidad como conjunto de personas que comparten una o varias características en común a los que Tajfe (1984) concibe como el sí mismo en relación con la pertenencia a un colectivo social, es decir que siguen un dogma en común, y en el ámbito normalista lo llamaremos identidad normalista.

La identidad normalista implica que se tenga una identidad personal, que es la identidad que cada individuo lo hace ser el mismo, pero a su vez esta identidad envuelve una identidad grupal, es decir que nuestra identidad personal se puede mezclar con la de otra persona a fin de encaminarse a un gusto, ideología, creencia, religión, etc., a fin de que este individuo se adentre a un grupo que comparte características similares. Es por ello que la identidad surge y se reafirma en la medida que interactúa con otras identidades, durante la interacción social. Tajfel (1986) una teoría de la identidad social, concibiéndola como el vínculo psicológico que permite la unión de la persona con su grupo; considera que, para lograr ese vínculo, la persona debe reunir tres características:

- Percibir que pertenece al grupo.
- Ser consciente de que, por pertenecer a ese grupo, se le asigna un calificativo positivo o negativo.
- Sentir cierto afecto derivado de la conciencia de pertenecer a un grupo (Chihu, 2002: 5-6).

En relación a los teóricos analizados podemos decir que la identidad normalista es sencillamente la representación de los individuos en un espacio social delimitado por su relación con los demás y características o ideologías. La representación que cada uno de los sujetos construye su posición en el contexto social y brindan un juicio ya sea positivo o negativo, mismo que se ve reflejado en la pertenencia a un grupo a fin. Este sentimiento de pertenencia es caracterizado por el sentirse orgulloso de pertenecer a un grupo, a una sociedad, a un municipio, un estado o bien una institución.

En la actualidad, podemos vislumbrar este sentido de pertenencia a los famosos hashtags, que por su popularidad han hecho que más

personas se unan a un gremio en particular y se sientan parte de la membresía. De ahí que se deriven etiquetas como: "Orgullosamente Mexiquense", "Orgullosamente Normalistas".

¿Pero que es el ser normalista? En términos sencillos podríamos decir que el ser normalista es estar adscrito a alguna de las 36 normales del Estado de México, esto es lo que podría significar para algunas personas, sin embargo, esta filosofía va más allá de estar simplemente inscrito a una de estas IES.

En palabras de Ramírez (2008), el normalísimo es un sistema de cultura el cual sigue una ideología institucional, una forma en común de vida y comportamiento mismo a que es adoptado por los individuos que conforman la institución, así como los elementos del discurso pedagógico, que conforman la cotidianidad de las escuelas normales.

Cuando escuchamos normalísimo, por ende, se hace referencia a las escuelas normales, lo cual vincula a esta palabra con la enseñanza y el aprendizaje, así como con las cuestiones pedagógicas y con la formación docente, para nosotros los normalistas los conocemos como docentes en formación los cuales están a cargo de observar e intervenir en escuelas de educación básica.

¿Qué papel juega dentro del logro/cumplimiento del perfil de egreso? Los docentes normalistas al finalizar cuatro arduos años de preparación académica deben de consolidar conocimientos, habilidades, actitudes y valores mismos que son característica de los docentes normalistas y propios del ser docente y lo podemos ver reflejado en las competencias genéricas y profesionales, así como las actitudes y valores.

El logro del cumplimiento del perfil de egreso de los alumnos marca en ellos una identidad que construye a lo largo de los años, debido a que es en esta institución donde aprenden a ser docentes y cada uno de los integrantes de la comunidad abona elementos sustanciales para construir esta filosofía de vida que más adelante será el pilar de su identidad profesional. Day *et al.* (2006) señala que la identidad profesional del docente está constituida por tres dimensiones: personal, social y situacional.

La personal hace referencia a la identidad de cada uno de los integrantes de la comunidad, sus gustos, intereses, creencias, aspiraciones, etc. Mientras que la dimensión social se enfoca en los

individuos con una identidad propia integrándose a un grupo que comparte características similares, siguen una ideología o persiguen un mismo fin. Finalmente, la dimensión situacional va relacionada a un contexto determinado donde se desarrolla la identidad específica situando al sujeto en determinado contexto (Day *et al.*, 2006), en el caso de la escuela, la identidad normalista.

El perfil de egreso marca cómo esta identidad normalista es construida y cómo debe ser un docente en formación y cómo este completa su identidad al culminar los cuatro años de preparación académica, de acuerdo a lo establecido en el perfil de egreso en el plan de estudios 2018 un docente debe de conocer a sus alumnos, saber cómo aprende y lo que debe de aprender, debe ser organizado y estar inmerso en los procesos de evaluación y realizar la intervención docente adecuada, así como recocerse como un profesional en el ámbito educativo y tener siempre la mira a la mejora continua. Un docente normalista debe asumir las responsabilidades legales y éticas inherentes a su profesión para el bienestar de los alumnos y ser partícipe en la toma de decisiones escolares y fomentar su vínculo con la sociedad para así garantizar el aprendizaje de los alumnos.

¿Cómo favorece la identidad normalista a la formación docente de los estudiantes de las escuelas normales? La identidad normalista es un elemento fundamental en la preparación de los docentes en formación de las escuelas normales, ya que es a través de esta como se cimienta el concepto de “Yo soy Docente Normalista” y este concepto va evolucionando con el paso de los años, cabe puntualizar que la estructura, las tradiciones y la ideología que existen son influencias por parte de la escuela normal, así como los contextos donde se desarrollan los alumnos y las mismas escuelas son parte de esta formación de identidad normalista de los futuros docentes. Los individuos de una sociedad desarrollan su identidad a lo largo de su vida, pero solo adquiere especial connotación para muchos de ellos (Téllez, 2002). Es por ello que la identidad aporta y suma elementos sustanciales a la formación cada uno de los futuros docentes que cursan una licenciatura en alguna escuela normal, así los alumnos de estas IES saben ¿Dónde están?, ¿Quiénes son? Y ¿A dónde van?

¿Qué actividades o acciones favorecen al desarrollo de la identidad normalista? las escuelas normales se han caracterizado por ser

espacios que fomentan la formación integral de sus alumnos a través de actividades que inciden en su desarrollo académico, profesional y ético. Dentro de los ocho semestres que los docentes en formación pasan en una escuela normal, realizan actividades que contribuyen al logro del perfil de egreso de la educación normal en ámbitos pedagógicos, éticos y profesionales.

A lo largo de su formación docente los alumnos participan en actividades de acercamiento a la práctica docente, las cuales están encaminadas a desarrollar en ellos su identidad como docentes y el sentido de pertenencia como alumnos de la escuela normal. Durante este periodo de acercamiento a la práctica los alumnos están en contacto con alumnos, maestros y la dinámica de la vida escolar, lo cual desarrolla en ellos una identidad ética y profesional como futuros docentes de educación básica. Y que, al mismo tiempo, los caracteriza ante la sociedad como docentes formados en una escuela normal.

Otra actividad que favorece al desarrollo de la identidad normalista son los diferentes intercambios académicos y cul Vamos a entregarles 25 ejemplares este viernesturales que existen entre las escuelas normales del Estado de México. Dichos intercambios benefician al desarrollo de un lazo fraternal entre las escuelas; y que al mismo tiempo coadyuvan a que los alumnos se identifiquen a sí mismos como individuos, que priorizan el desarrollo cultural y la convivencia armónica bajo una práctica de valores universales como son el respeto, la inclusión, la tolerancia, la solidaridad, entre muchos otros. Resulta verdaderamente gratificante percibir cómo este tipo de actividades ayudan a los alumnos a sentirse parte de su escuela y de un grupo responsable en promover una convivencia pacífica y armónica como lo son los docentes.

Por otro lado, las actividades institucionales entre las que se encuentran las convivencias escolares, los festejos culturales, la participación en eventos de impacto local y las actividades de proyección académica favorecen a que los alumnos puedan percibir y valorar el impacto de su formación dentro de la escuela normal. Al poder los alumnos reconocer el alcance de sus logros y el impacto que estos tienen dentro y fuera de la escuela les ayuda a adoptar el papel de un docente en formación y por lo tanto su identidad como normalistas. Además de lo ya mencionado, los alumnos al interactuar

con sus compañeros de otros grados o licenciaturas puede servir como un detonante de motivación al reconocer el logro de los demás y tener el deseo de poder alcanzar ese mismo grado de desempeño académico y ético.

Finalmente, se puede establecer que el desarrollo de la identidad normalista es un proceso continuo y generado a partir de la estancia de los docentes en formación en las escuelas normales, su participación en las diferentes actividades institucionales y la interacción con sus maestros y compañeros.

¿Qué acciones o prácticas limitan o imposibilitan el desarrollo de la identidad normalista? Es verdad que la mayoría de actividades que se realizan dentro de la escuela normal ayudan al desarrollo de la identidad normalista, es también de suma importancia reconocer que existen algunas acciones o prácticas que impiden que los docentes en formación puedan desarrollar esta identidad. Algunos aspectos que imposibilita el desarrollo de dicha identidad que hemos podido observar son: la carencia de tiempo para la realización de actividades que promuevan identidad normalista y la apatía de alumnos e inclusive docentes para participar en dichas actividades.

¿Qué podemos hacer para evitar dichas prácticas o acciones? Si bien existen actividades que pueden ser un obstáculo para el desarrollo de la identidad normalista, también existen algunas prácticas las cuales nos pueden ayudar contrarrestarlas:

1. La planeación de actividades que fomenten el sentido de pertenencia a la escuela y una comunidad reconocida por la sociedad.
2. La inclusión de todos los miembros de la escuela normal en las actividades antes mencionadas y fomentar la retroalimentación de las mismas a través de preguntar a los alumnos y docentes de las escuelas normales ¿cómo se sintieron realizando la actividad? ¿qué impacto tuvo su participación en el desarrollo de ellas? ¿qué se puede hacer para mejorar su impacto?
3. Reconocer de una manera más sistemática y constante la participación de todos los integrantes de la escuela normal en el desarrollo de todas las actividades.

En este ensayo reflexivo se ha hecho hincapié en el significado de identidad normalista, las características, cómo se desarrolla, por qué se hace de esa manera, los elementos que lo conforman, se mencionan también los procesos que se realizan. El trayecto formativo normalista se desarrolla por competencias, de acuerdo a (Perrenoud, 1996) una de las diez competencias que menciona hablar acerca de “implicar a los alumnos en sus aprendizajes y su trabajo” esto se relaciona con el acercamiento que el alumno durante su estadía en la normal tiene desde las prácticas de observación en el primer semestre de la licenciatura, el hecho de que tengan contacto a un contexto real esa es otra de las características principales que nos da identidad, la manera en que se desarrolla su proceso de formación cabe mencionar que los cursos por semestre están vinculados con el propósito de que se trabaje de una mejor manera y lograr las competencias que el plan de estudios tiene estipulado.

La identidad normalista se va forjando con el paso del tiempo a través de la ideología, pensamiento que sin embargo es esencial transmitir a los docentes en formación el significado de estar en una Normal, cuáles son las características que nos identifican como parte de la misma, el significado del escudo, el himno de paz y uno de los más emblemáticos que se realiza en la ceremonia de investidura el juramento normalista, cuál es el significado de ello a que se están comprometiendo como normalistas cuando de manera enérgica dicen “juro”. Son parte de los elementos que nos identifican como escuela formadora de docentes.

La Real Academia de la Lengua Española (RAE) define a la identidad como el “conjunto de rasgos propios de un individuo o de una colectividad que los caracterizan frente a los demás”. El comprometerse a desarrollar la docencia con vocación tanto de los docentes en formación como de los docentes que laboran en las escuelas normales, ser conscientes de que van a preparar a diversas generaciones de educación básica, medio superior, superior esto conforme al nivel educativo en el que laboren.

El perfil de egreso está diseñado para que el discente adquiera durante su estancia en la licenciatura las competencias necesarias para desarrollarlas en su campo laboral.

El desarrollo de actividades año con año con motivo del aniversario del normalismo donde las 36 normales del Estado de México realizan eventos académicos, deportivos, trabajos de investigación, paneles de discusión, presentación de libros hechos por los mismos investigadores que se desempeñan laborando en diferentes normales, los docentes en formación toman un papel importante ya que son ellos los que dan vida a la comunidad normalista. Cada una de las normales en el estado tiene su historia es por ello que en su aniversario se hace recuento de lo que han logrado con el paso de los años hablando a nivel académico, infraestructura, así como el personal docente, administrativo, directivos que han laborado también se invitan a las normales cercanas a la zona con el propósito de realizar eventos deportivos y culturales. El saber la historia de nuestra alma mater es motivo de identidad, conocer la diversidad cultural de nuestro país a través de la realización de prácticas en diferentes estados y no solo en las que se encuentran cerca a la normal donde se estudia, la movilidad académica donde se hacen intercambios con normales de otros estados los cuales permiten interactuar con otras metodologías de enseñanza y aprendizaje, permite conocer nuevos horizontes culturales, lingüísticos, académicos y sociales. El mantenernos firmes defendiendo nuestros ideales, indómito, infatigable y creativo porque ser maestro es encontrarse al hombre ante la responsabilidad del mismo hombre.

Orgullosamente Normalista, Orgullosamente mexiquense.

## Referencias

- Chihu, A., Aquiles. (2002), *Sociología de la identidad*, México: Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa, Miguel Ángel Porrúa.
- Day, C., Stobart, G., Sammons, P., Kington, A., Gu, Q., Smees, R., y Mujtaba, T. (2006). *Variations in teachers' work, lives and effectiveness*. Recuperado de: <http://dera.ioe.ac.uk/6405/1/rr743.pdf>
- Erikson, E. (1989). *Identidad: juventud y crisis*. Madrid, Taurus Humanidades.
- Giménez, G. (2000), *"Identidades étnicas: estado de la cuestión"*, en Reina, Leticia, *Los retos de la etnicidad en los Estados-nación del siglo XXI*,

- México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, Instituto Nacional Indigenista, Miguel Ángel Porrúa.
- Maalouf, A. (1999). *Identidades asesinas*. Madrid, Alianza Editorial.
- Paris, M. (1990), *Crisis e identidades colectivas en América Latina*, México: Plaza y Valdés, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco.
- Ramírez, V. (2008) *La construcción de la identidad profesional de las normalistas tlaxcaltecas. Un estudio sobre los imaginarios y los procesos sociodiscursivos que definen el ser maestra en dos contextos culturalmente diferenciados: la Normal Urbana "Lic. Emilio Sánchez Piedras" y la Normal Rural "Lic. Benito Juárez"*. En: <http://www.remeri.org.mx/portal/REMERI.jsp?id=oai:tesiuami.izt.uam.mx:UAMI14251>
- Tajfel, H., & Turner, J. C. (1986). *The social identity theory of intergroup behaviour*. In S. Worchel & W. G. Austin (Eds.), *Psychology of intergroup relations* (2nd ed., pp. 7-24). Chicago: Nelson-Hall.
- Téllez, A. (2002). *Identidad socio-profesional e identidad de género. Un caso empírico*. Gaceta de Antropología. (18).

## **El acompañamiento de la práctica a distancia**

ADRIÁN GARZA GARCÍA

VERÓNICA RÍOS MEZA

Indudablemente la enfermedad por coronavirus de 2019, conocida como COVID-19, deja un panorama distinto a lo que estábamos acostumbrados a vivir, en la sociedad se reflejaron cambios de conducta para preservar la salud en esas condiciones, el uso de cubre bocas, gel antibacterial, tapetes sanitizantes, y las medidas para ingresar a diferentes espacios.

En este ensayo, se pretende abordar el contexto donde se desarrolló una experiencia de acompañamiento de la práctica profesional de alumnos de séptimo semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar, plan de estudios 2018, en el curso de “Aprendizaje en servicio”, atendiendo el enfoque y las competencias del programa mismo.

Consideramos necesario conceptualizar al recurso educativo digital, de acuerdo con Fandiño, (2022)

Es una creación digital que aborda uno o más temas a través de una estructura pedagógica y el uso de contenidos multimediales (actividades interactivas, vídeos, audios, gamificación, etc.). Estos no están sujetos a una estructura rígida, de hecho, hay diferentes modelos que pueden ser referentes para la construcción de un recurso, pero el cómo se defina su estructura depende del propósito que tenga ese recurso. Por otra parte, es importante que estas estructuras apliquen el diseño instruccional, pues es sólo a través de este que se garantizará la creación de experiencias de aprendizaje efectivas.

En este sentido, los recursos digitales no los creamos, sino somos consumidores de los que están en línea, sin embargo, esto compromete a revisar cuales son los que responden a las características del contexto y necesidades mismas del grupo.

Quedan cuestiones para seguir trabajando y sistematizando en una investigación más sólida con resultados que aporten elementos para la mejora de la práctica, y así mismo, atender la visión de la institución:

La Escuela Normal de Amecameca es una Institución pública de Educación Superior que tiene la misión de formar docentes, íntegros, éticos, responsables, con sentido humanístico, cuyo actuar se basa en principios y competencias profesionales derivadas de la reforma educativa para el desarrollo de una docencia innovadora, de alta calidad, centrada en el aprendizaje significativo e incluyente, en la investigación de la práctica docente, en el uso de la tecnología y una segunda lengua que coadyuve al aprendizaje permanente y continuo a fin de responder a las demandas de la educación básica y la complejidad de su entorno social, producto de programas educativos pertinentes y de procesos sinérgicos de la comunidad normalista.

El trabajo implica la colaboración argumentada de los responsables de los cursos del plan de estudios, porque todos aportan elementos necesarios para desempeñarse competentemente en las prácticas profesionales en las escuelas de educación básica, en este caso, preescolares, con docentes y directivos comprometidos con la educación, que colaboran en la formación de docentes, con sugerencia y observaciones de mejora.

En este sentido cabe rescatar la importancia de la escuela en la vida de una sociedad, compleja y heterónoma, donde, aún con la contingencia sanitaria, se vio la necesidad de seguir en clases, fueran estas presenciales o a distancia, con todo y las circunstancias que se presentaron.

La escuela, como agencia socializadora (Martínez, 2010) también se tuvo que “adecuar” a las condiciones que se presentaron, iniciando con mucha incertidumbre, buscando las formas de comunicación más óptimas para atender los contenidos de los programas de los cursos.

Como señalan investigaciones de la UNESCO (2021)

La interrupción masiva del aprendizaje provocada por la pandemia de COVID-19 reveló la fragilidad y la falta de preparación de los sistemas educativos de hoy en día en todo el mundo. Mientras que las escuelas y universidades cerraban sus puertas, millones de educandos quedaron repentinamente excluidos de la educación debido a la evidente brecha digital. La conectividad se convirtió entonces en un factor clave para garantizar el derecho a la educación.

En temas del uso de la tecnología, recursos digitales y brecha digital en el ambiente educativo, consideramos importante situarnos en un antes, un durante y un después de la pandemia.

Antes de la pandemia el uso de la tecnología por parte de los docentes dentro del aula como una herramienta de apoyo para los procesos de enseñanza aprendizaje, era poco, en la mayoría de las ocasiones se consideraba que no era tan necesario, además que implicaba para el docente una modificación a los procesos de planeación para integrar el uso de la tecnología a sus sesiones.

Con la llegada de la pandemia y la necesidad de un confinamiento y un distanciamiento social obligatorio, las instituciones educativas de todos los niveles, tuvieron que cerrar sus puertas y adaptar las formas de trabajo a las necesidades del contexto, se tuvo que emigrar de un modelo de enseñanza presencial, a un modelo de trabajo a distancia y, tanto docentes como alumnos, se vieron en la necesidad de habilitarse y desarrollar las competencias necesarias, casi de manera inmediata, para poder implementar un modelo educativo online, el cual implicaba modificar las formas de planear, diseñar actividades, participar en las sesiones y evaluar los aprendizajes. Además de tener que entender que la tecnología, ahora ya no era un apoyo, sino un medio para cumplir con los objetivos educativos que nos marcan los planes de estudio, sin dejar de lado, el reto que implicaba el acompañamiento a la práctica profesional con el uso de la tecnología y los recursos digitales que esta nos brinda.

Por esta razón, surgió la necesidad de usar la tecnología para crear ambientes de aprendizaje a distancia, se usaron plataformas tecnológicas como classroom, meet, zoom, y medios de comunicación

como WhatsApp, Facebook entre otras, con la idea de continuar las clases, sin embargo, las condiciones de salud exigieron poner más atención en las situaciones que experimentaron nuestros alumnos, como decesos familiares, pérdidas de trabajo de sus padres, desestabilidad económica y emocional.

Según una investigación sobre el impacto de la pandemia en educación (Quinterio, 2021) la merma de la matrícula estudiantil, la ralentización de las actividades de investigación y extensión y un contexto generalizado de astringencia financiera crean un ambiente de inseguridad laboral para el profesorado y el personal no docente a corto plazo.

En este sentido, podemos afirmar que, en nuestra Escuela Normal, la matrícula se mantuvo en un 98%, incrementando al cambio de ciclo escolar con el aumento de alumnos para nuevo ingreso, no obstante, fue necesario replantear la práctica profesional de los docentes responsables de cursos del plan de estudios vigente 2018, porque, aunque el proceso de aprendizaje es presencial, aún persistió la comunicación por medios como el WhatsApp.

Después de la pandemia, fue complicado dejar de usar este medio de comunicación, al entrar al semestre a un curso y grado nuevo, los alumnos hacen grupos con el nombre del curso donde incluyen al docente. Usándolo, al principio, las 24 horas esperando respuesta inmediata.

Este contexto, hasta ahora expuesto, llevó a considerar muchos aspectos a retomar ahora en clases presenciales, entre ellas, el análisis del programa del curso “Aprendizaje en Servicio” que abarca 7° y 8° semestre, pertenece al Trayecto Formativo de Práctica Profesional, con carácter del curso: Obligatorio y que se imparte en 7° semestre de 6 horas a la semana con un total de Créditos: de 6.75 y en 8° semestre de 20 horas, con 6.4 créditos.

Señala entre sus propósitos:

La conclusión de la etapa de formación inicial en el marco de los planes y programas de estudio propicia la integración y articulación de los distintos tipos de saberes, conocimientos y experiencias que los estudiantes han interiorizado durante los semestres previos. El curso de Aprendizaje en Servicio que corresponde al séptimo y octavo semestres

busca fortalecer las competencias profesionales y genéricas de los estudiantes a través de la intervención prolongada en la escuela y el aula, colocando en el centro los niveles de desempeño. (SEP, Programa de Estudio Aprendizaje en Servicio, 2021).

También, como parte de este ensayo, se citan las competencias profesionales que se fortalecen con el curso, estas son:

#### Competencias profesionales

- Detecta los procesos de aprendizaje de sus alumnos para favorecer su desarrollo cognitivo y socioemocional.
- Aplica el plan y programa de estudio para alcanzar los propósitos educativos y contribuir al pleno desenvolvimiento de las capacidades de sus alumnos.
- Diseña planeaciones aplicando sus conocimientos curriculares, psicopedagógicos, disciplinares, didácticos y tecnológicos para propiciar espacios de aprendizaje incluyentes que respondan a las necesidades de todos los alumnos en el marco del plan y programas de estudio.
- Integra recursos de la investigación educativa para enriquecer su práctica profesional, expresando su interés por el conocimiento, la ciencia y la mejora de la educación.
- Actúa de manera ética ante la diversidad de situaciones que se presentan en la práctica profesional.
- Colabora con la comunidad escolar, padres de familia, autoridades y docentes, en la toma de decisiones y en el desarrollo de alternativas de solución a problemáticas socioeducativas.

Dichas competencias profesionales rigen el análisis de la práctica, en el sentido que son las que deben mostrar los docentes en formación en su actuar en las aulas de preescolar, y que son guía para el seguimiento del desempeño.

El enfoque del plan debe estar presente en el diseño de las acciones que se realicen para fortalecer la formación inicial, en este sentido, el enfoque centrado en el aprendizaje (Diario Oficial de la Federación, 2018) tiene como características las siguientes:

- El conocimiento y la actividad intelectual de la persona que aprende no sólo reside en la mente de quien aprende, sino que se encuentra distribuida socialmente.
- Atiende la integralidad del estudiante, es decir, el desarrollo equilibrado de sus saberes, en donde si bien interesa su saber conocer, también se considera relevante su saber hacer y su saber ser.
- La adquisición de saberes, creencias, valores y formas de actuación profesionales es posible en la medida en que se participa en actividades significativas.
- La utilización de estrategias y herramientas de aprendizaje adquiere mayor importancia ante la tradicional acumulación de conocimientos. Asimismo, favorece el diseño de distintas formas de integrar el trabajo dentro y fuera del aula.
- Propicia la integración entre la teoría y la práctica y permite la transferencia de los saberes a situaciones más allá del momento en que fueron aprendidos.

Lo que implica tomar en cuenta el conocimiento construido socialmente, con base en la experiencia y la misma participación en la formación de los docentes, atendiendo su integridad sustentados en los 4 pilares de la educación (Delors, 1994), “Saber conocer, saber hacer, saber ser y saber convivir”; la importancia de emplear estrategias y el conocimiento como herramientas para atender lo que se les presenta al enfrentarse a un grupo de alumnos preescolares, combinar la teoría con la práctica, para la reflexión de la misma y la mejora continua.

Entonces surge la necesidad de diseñar formas de intervención distintas, que respondan al enfoque del plan de estudios, competencias profesionales del curso de “Aprendizaje en servicio” y condiciones de clases presenciales post COVID.

Los docentes en formación se están incorporando a clases 100% presenciales con las siguientes características:

- Cursaron el primer semestre presencial 2019.
- Suspendieron clases en marzo 2020, mitad de segundo semestre.

- Tercero y cuarto semestres en línea.
- Quinto semestre de manera híbrida.
- Y sexto semestre presencial.

Lo que implicó que todos los docentes responsables de cursos, encontraran los mecanismos y estrategias adecuadas para atender los contenidos de los mismos, así como la organización, desarrollo y evaluación de las prácticas profesionales en los diferentes grados, llevaron a otras formas de dar seguimiento al desempeño.

En séptimo semestre, se logró plantear estrategias de seguimiento del desempeño, dividido en tres momentos; previo, desarrollo y evaluación. En primer lugar (previo), se trabajó con el grupo en horarios diferentes a sus clases, presentando lo que pretende el curso de “Aprendizaje en servicio”, las competencias genéricas, profesionales y unidades de competencia que se desarrollan en el curso, así como la estructura integrada por una unidad de aprendizaje: “Formación, práctica, aprendizajes y desarrollo profesional” dividida en 9 ejes:

1. Dominio de la disciplina y sus métodos de enseñanza.
2. El alumno y sus aprendizajes: acompañamiento a su desarrollo cognitivo, social, emocional y afectivo.
3. De los enfoques, propósitos y finalidades de la educación preescolar.
4. Contextos de intervención: entre lo pensado y lo vivido.
5. Entre la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación.
6. Sistematizar la experiencia: analizar, reflexionar y mejorar la práctica.
7. Las TIC, TAC y TEP como herramientas para los desafíos de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación presencial y a distancia.
8. Trabajar en comunidad.
9. Aprender en el servicio.

Y las formas sugeridas de evaluación del curso, retomadas del mismo programa de estudios.

Se acordaron algunos lineamientos para el desarrollo de la práctica; como asistencia y puntualidad, formalidad en el vestir, dando importancia a los instrumentos necesarios para llevarla a cabo, entrevistas, hojas de registro, diario, registro de actividades a realizar en la jornada, esto con el fin sistematizar lo realizado y obtener elementos para el primer informe.

Estas acciones se llevaron a cabo al final del sexto semestre, porque el séptimo lo iniciaron en los jardines de niños, participando en procesos de inscripción, de capacitación en los Consejos Técnicos Escolares, y actividades propias de inicio de ciclo escolar.

Es en el momento de “desarrollo” donde se ponen en práctica las estrategias de seguimiento del desempeño de los estudiantes.

Una estrategia fue la comunicación a distancia, con la creación de un grupo de WhatsApp integrado por los estudiantes del semestre y docente del curso, donde se estableció el horario de atención a dudas y la información que se publicaba.

En el desarrollo de la primera jornada del ciclo escolar 2022-2023 del 22 de agosto al 02 de septiembre práctica de Observación y contextualización, los estudiantes mantuvieron contacto a través del WhatsApp, donde expresaban dudas respecto a las acciones a realizar, así como enviar los instrumentos para retroalimentación. Las revisiones se hicieron de manera continua y se retroalimentaron a través del mismo medio.

En las clases presenciales se abordaron los contenidos del curso, atendiendo los ejes 1 “Dominio de la disciplina y sus métodos de enseñanza”, 2 El alumno y sus aprendizajes: acompañamiento a su desarrollo cognitivo, social, emocional y afectivo. Eje 3 De los enfoques, propósitos y finalidades de la educación preescolar. Eje 5 Entre la enseñanza: analizar, reflexionar y mejorar la práctica, con base en los conocimientos construidos en los cursos anteriores tanto del trayecto de Práctica Profesional y de los Bases teórico-metodológicas para la enseñanza y Formación para la enseñanza y el aprendizaje.

Realizando ejercicios de aplicación para el diseño de actividades a desarrollar en la jornada de prácticas, que se acordó revisar previo al periodo de prácticas, este momento resultó interesante e importante,

ya que los alumnos reconocieron los conocimientos que ya poseían y los que iban a incorporando, reflejándolo en ejercicios.

En esa reconstrucción de la práctica, identificamos que no fue posible realizar la planeación, en razón de que, al inicio de ciclo escolar, las educadoras hacen actividades diagnósticas, y en comunicación (también por WhatsApp) con los estudiantes solicitan continuar con lo que estaban llevando a cabo, pero hasta el día viernes, previo a la jornada de intervención.

Son esas condiciones reales que se deben considerar para la organización del trabajo, lo que hace que las prácticas de los docentes de la Escuela Normal deban transformarse, como lo señala el mismo programa del Curso (SEP, <https://www.dgesum.sep.gob.mx/public/planes2018/LePree/LePree703.pdf>, 2021).

“La responsabilidad del formador, se concentra en dar seguimiento presencial y/o virtual al desempeño del estudiante”. Es entonces donde se ponen en juego las competencias de los formadores de docentes, al diseñar y desarrollar estrategias que promueven aprendizajes en condiciones diferentes a las que cotidianamente, antes de pandemia, se realizaban.

Al plantear esta situación, se toman acuerdos para el diseño y revisión de la planeación, como enviarlos por medios electrónicos, correo electrónico y WhatsApp, una vez revisado por las educadoras titulares. Cabe resaltar que, estas acciones no era común que se realizarán, por lo que se señalan cambios en la práctica. Estos medios de comunicación facilitaron y agilizaron los procesos de planeación retroalimentando por parte de las educadoras y la responsable del curso de “Aprendizaje del Servicio”.

Ahora bien, reconociendo que;

La mejora de la docencia requiere de un ejercicio permanente de seguimiento, análisis, evaluación y reflexión de la experiencia docente, así como de los distintos conocimientos puestos en juego, de esta manera, es indispensable continuar y fortalecer capacidades para procesar información de la práctica, particularmente la que proviene de: los diarios, los registros de observación, las grabaciones en audio y video, los planes de clase, los instrumentos que se utilizan para analizar la

experiencia, los instrumentos de evaluación del desempeño, de conocimiento, fotografías, relatos, narrativas, recomendaciones, cuadernos de los alumnos, observaciones y comentarios de los padres de familia, de los docentes, directivos, los test, trabajos de los alumnos, proyectos de intervención, diagnósticos, entre otros, con el fin de utilizarlos como datos e información para comprender, mejorar y transformar la práctica a partir de los aportes de la docencia y práctica reflexiva y la investigación acción. (SEP, Programa de Estudio Aprendizaje en Servicio, 2021).

Implica que se realice un acompañamiento integral, centrado en las competencias profesionales, por lo que se desarrolló la propuesta de llevar un instrumento de registro de observaciones, que como señala el programa de estudios, “distintos conocimientos puestos en juego” en el desempeño en las aulas de preescolar, y para la reflexión; se optó por recibir todos los días el diario de la docente en formación, reconociendo que “la mejora de la docencia requiere de un ejercicio permanente de seguimiento, análisis, evaluación y reflexión de la experiencia docente”.

Los medios de recepción y retroalimentación, en un principio fueron por WhatsApp, Classroom y Drive, todos, sugerencias y creaciones de los mismos alumnos, por lo que, como docente responsable del curso, exige la organización de tiempos para el registro, análisis y retroalimentación a lo que enviaban.

Hasta este momento, esta experiencia ha exigido cambiar algunas prácticas que eran comunes, reconocer que el seguimiento de la práctica profesional, no solo se hace en las aulas de los jardines de niños, sino que desde el tiempo dedicado a la revisión y retroalimentación de los productos de instrumentos que emplean los alumnos para investigar.

Y que cuando se asiste a los salones de preescolar, se centra en observar el desempeño con base en las competencias a desarrollar.

Reconocer que las condiciones de trabajo se ven influenciadas por el contexto, que, en este caso, aunque ya son clases presenciales, se continúa apoyando la formación y el acompañamiento con medios de comunicación tecnológica. Como concluye (Quinterio, 2021) “la Universidad como institución social ha conocido de muchas

pandemias a lo largo de la historia y de todas ellas ha salido fortalecida”.

## Referencias

- Diario Oficial de la Federación de México (2018, 14 de julio) *Planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica* que se indican. México, Secretaría de Educación Pública. SEP. Recuperado de: [https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5533902&fecha=03/08/2018#gsc.tab=0](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5533902&fecha=03/08/2018#gsc.tab=0)
- Delors, J. (1994). *“Los cuatro pilares de la educación”*, en La Educación encierra. México: UNESCO.
- Diario Oficial de la Federación, A. n. (03 de 08 de 2018). Acuerdo núm. 14/07/18. Obtenido de Acuerdo núm. 14/07/18: [https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5533902&fecha=03/08/2018#gsc.tab=0](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5533902&fecha=03/08/2018#gsc.tab=0)
- Fandiño, G. M. (2022). *Recursos educativos digitales: una nueva forma de aprender y consumir* contenido. Obtenido de Recursos educativos digitales: una nueva forma de aprender y consumir contenido: <https://recla.org/blog/recursos-educativos-digitales-una-nueva-forma-de-aprender-y-consumir-contenido/>
- Martínez, M. B. (2 de diciembre de 2010). *ensayos/Las-Agencias-De-Socialización*. Obtenido de *ensayos/Las-Agencias-De-Socialización*: <https://www.buenastareas.com/ensayos/Las-Agencias-De-Socializacion/1260483.html>
- Quinterio. (1 de junio de 2021). *COVID-19: su impacto en la educación superior y en los ODS*. UNESCO. Recuperado 14 de octubre de 2022, de <https://www.iesalc.unesco.org/2021/06/01/covid-19-su-impacto-en-la-educacion-superior-y-en-los-ods/>.
- SEP (2021) <https://www.dgesum.sep.gob.mx/public/planes2018/LePree/LePree703.pdf>.
- UNESCO. (4 de ABRIL de 2021). *Reforzar el aprendizaje y las capacidades digitales en los países más poblados del mundo para estimular la recuperación de la educación* [Software]. <https://es.unesco.org/news/reforzar-aprendizaje-y-capacidades-digitales-paises-mas>



## **Material hipermediado como recurso tecnológico en la Licenciatura en Educación Preescolar**

PENÉLOPE BERBRA LAIZA VELÁZQUEZ DÍAZ  
LUIS OCTAVIO GARCÍA ARANGO

Es importante impulsar los medios de desarrollo social que introduzcan a maestros y alumnos al uso de las nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) desde un enfoque educativo, pero eso no es pretexto para que nosotros los mexicanos no podamos contar con la ayuda de esa tecnología.

Hoy en día se necesitan docentes para diseñar una alfabetización digital que contemplen la presencia contundente de material hipermediado en el mundo laboral y en la vida cotidiana con tres componentes básicos, la lectura, la escritura y la aritmética. En suma, se debe redefinir de forma drástica, tanto el contenido educativo como los procedimientos de aprendizaje. La nueva alfabetización evita cualquier tipo de regla inamovible como la memorización de fechas, y enfatiza la habilidad de descubrir hechos, de imaginar opciones nuevas. Este nuevo modelo resalta la importancia de comprender, de inventar nuevas reglas, plantearse problemas, que cada alumno planifique y diseñe sus propias actividades. El objetivo de este tipo de educación no es el manejo de la tecnología, sino el desarrollo personal junto con el de las habilidades necesarias para un comportamiento elevado.

Con el fin de prepararse bien para tener éxito en esta era digital, los estudiantes y los docentes debemos adquirir competencias tecnológicas con la elaboración de material hipermediado, con la finalidad de establecer sistemas y subsistemas educativos que garanticen el desarrollo de los sujetos inmersos en los procesos pedagógicos, favoreciendo las habilidades, competencias y destrezas

que le permitan resolver los problemas que enfrenta en su cotidianidad, en todos los contextos de la vida del ser humano que forman parte de su formación.

Históricamente las escuelas normales han tenido la misión de formar para la docencia tratando de normalizar, o dicho de otra manera, de homogeneizar tanto los conocimientos básicos de las disciplinas a enseñar, como de aquellas áreas relacionadas con la operacionalización de la educación: pedagogía, didáctica, psicología, filosofía, etc. De esta idea se desprende el concepto de normal, que expresado en palabras de Joaquín Baranda en el discurso inaugural de la Escuela Normal para Profesores del D.F. pronunciado el 8 de abril de 1885 en el que dice: “sirve de norma y da regla a que debe ajustarse la enseñanza; es la escuela matriz o central de la que se derivan las demás escuelas”.

Actualmente las escuelas normales del país brindan una atención controlada en cuanto a alumnado, en relación con los planes de estudio que se utilizan en ellas, así como en la capacitación del personal y en la atención específica a través de programas de alto impacto en las instituciones, en las que se atiende la infraestructura física, apoyos académicos en general; además del seguimiento puntual de los procesos escolares que se desarrollan en las mismas.

A principios de los años setenta, la egresión de las escuelas era menor que la demanda de maestros, situación que cambió totalmente a partir de la década de los ochentas y que de manera natural se controló con la implementación del nivel de licenciatura, ya que resultó menos atractiva la carrera docente con el incremento de años para cursarla.

El futuro de las normales está planteado como un reto. A partir del Decreto de la Federalización Educativa el panorama se presenta diferente. El México de múltiples culturas exige nuevos maestros que respeten y hagan respetar la diferencia de lenguas, costumbres y tradiciones. La educación da el giro de la regionalización y es necesario que el maestro se forme para tal fin. La última década de los 90 presentó un cambio con la intención del rescate del Normalismo de crisis, deterioro y falta de atención, presentando un gran reto que consiste en planear una formación de maestros de carácter intercultural, acorde con las necesidades de los nuevos tiempos, que

permita el desarrollo de las unidades regionales y no olvide los puntos de articulación con los demás estados. Un tipo de educación basada en el respeto, la tolerancia y la convivencia, que tienda a la participación de diferentes ideas.

Es emergente la necesidad de estudios particulares de cada escuela normal. Para armar el gran rompecabezas de herencia pedagógica del Normalismo desde la historia de las escuelas normales a nivel local, regional, y nacional. Las escuelas normales han sido semilleros del pensamiento pedagógico a través de ellos se puede estudiar la teoría educativa.

Ante estas condiciones, es necesario pensar que los sistemas educativos deben involucrarse en una ardua tarea de formación de las competencias y habilidades que demanda la sociedad del conocimiento.

El desarrollo y orientación en los objetivos de calidad educativa dependen de la integración de estrategias, programas y actividades que complementan a cada uno de los sectores responsables de los diferentes niveles de gestión, diseño y aplicación de los programas así la elaboración de material hipermediado.

El impacto de las nuevas tecnologías en el área de la información y la comunicación nos lleva a reflexionar sobre los métodos y procesos educativos... el potencial que ofrece el material hipermediado para la educación es enorme, si tomamos en cuenta que, para el sistema educativo, lo más importante es la información y el conocimiento”.

Las economías (incluyendo también la estructura del mercado laboral y las calificaciones profesionales que éste exige) se transforman radicalmente en el período de una sola generación.

El impacto que esta situación suele denominarse “shock del futuro”, debido a las enormes dificultades con que las sociedades procesan, comprenden e incluso sobreviven al constante estado de cambio. Aun así, estos cambios estructurales no surgen de la noche a la mañana, sino que son parte de una evolución histórica, directamente vinculada al desarrollo tecnológico.

En los últimos años se ha demostrado que, para garantizar el acceso equitativo a las oportunidades educativas y a una educación de calidad, es necesario contar con una reforma educativa que redefine nuevos roles como educadores, es prioritario estar capacitados más

que nunca, para preparar a los alumnos en una sociedad, basada en el conocimiento e impulsada por la tecnología.

Por lo tanto, como docentes debemos tener acceso a una formación tecnológica, es decir una alfabetización digital, además de otras oportunidades de desarrollo profesional constante. Asimismo, se debe estar motivado para aprender, aplicar nuevas técnicas y nuevos métodos de enseñanza. En este trabajo se entiende por alfabetización digital al proceso de adquisición de los conocimientos necesarios para conocer y utilizar adecuadamente las info-tecnologías, de las TIC.

La tarea como docentes es diseñar estrategias didácticas de enseñanza y aprendizaje, que permitan al alumno hacer uso del material hipermediado. En este sentido, el desafío principal como docentes consiste en darle mejor uso a las TIC, de forma tal que permita mejorar la calidad de la enseñanza; compartir conocimientos e información. Los entornos de aprendizaje, con el uso de las TIC cambiarán, de un entorno centrado en el docente a un entorno centrado en el alumno, esto es, un ambiente en donde los docentes no sean la principal fuente de información, ni los principales transmisores de la misma, sino colaboradores, co-alumnos, en donde los estudiantes dejen de recibir información y participen activamente de su aprendizaje.

Al respecto Cabero hace una reflexión de los roles que habrá de desempeñar el docente y el alumno ante el mundo tecnológico. Por ejemplo el docente será un consultor de información, colaborador en grupo, facilitador de aprendizaje, supervisor académico, el profesor permitirá que el alumno sea más responsable de su propio aprendizaje, diseñador de situaciones medidas de aprendizaje, moderadores y tutores virtuales, así como evaluadores continuos, de tal manera que el rol del alumno será saber procesar la información, desarrollar habilidades para el autoaprendizaje, favorecer el sentido crítico la búsqueda responsable, trabajar en equipo, saber trabajar en red, tener dominio de la lectura y comprensión textual, ser auto disciplinado así como tener capacidad para adaptarse a nuevas situaciones (Cabero, 2007: 67).

Es fundamental desarrollar una visión del futuro, no sólo porque el mundo se está convirtiendo en una sociedad de conocimiento y

tecnología, al vivir en la tercera ola según Alvin Toffler, basada en el desarrollo de conocimientos, habilidades, experiencias nuevas, también porque el actual entorno socioeconómico es dominado por la tecnología. Sin embargo, se centra únicamente en la tecnología para mejorar las condiciones económicas de un país y ofrecernos una vida más cómoda, descuidando el desarrollo sustentable se corre el riesgo de olvidar, de contravenir, los valores humanos.

Las TIC demuestran que la educación técnico profesional y la educación académica pueden impartirse de forma conjunta, no tiene por qué existir entre ambas una barrera impenetrable, en la educación técnico profesional los conocimientos y las habilidades fundamentales no se transmiten a través de una clase en la que el profesor se encuentra en una posición de autoridad.

Hoy en día se necesitan docentes para diseñar una alfabetización digital que contemplen la presencia contundente del material hipermediado en el mundo laboral y en la vida cotidiana con tres componentes básicos, la lectura, la escritura y la aritmética. En suma, se debe redefinir de forma drástica, tanto el contenido educativo como los procedimientos de aprendizaje. La nueva alfabetización evita cualquier tipo de regla inamovible como la memorización de fechas, y enfatiza la habilidad de descubrir hechos, de imaginar opciones nuevas. Este nuevo modelo resalta la importancia de comprender, de inventar nuevas reglas, plantearse problemas, que cada alumno planifique y diseñe sus propias actividades. El objetivo de este tipo de educación no es el manejo de la tecnología, sino el desarrollo personal junto con el de las habilidades necesarias para un comportamiento elevado.

Para poder comprender la relación del material hipermediado como recurso tecnológico y el aprendizaje de los alumnos de la licenciatura en educación preescolar, en la Escuela Normal de Amecameca, se requiere un trabajo sistemático que permita dar cuenta de los objetivos planteados.

Con respecto a la metodología cuantitativa, se retoman principalmente los aportes de lo que se considera la “metodología tradicional” de las ciencias sociales, es decir: “aquella que ha encontrado sus fundamentos implícitos o explícitos en el positivismo” (Garza, 1988: 9). Por lo tanto, utilizamos el Método hipotético

deductivo, donde la verificación se convierte el punto central de esta metodología e integra una serie de enfoques muy propios de la lógica cuantitativa de cómo hacer ciencia en razón de las características de una teoría científica, la relación entre concepto teórico, indicador y datos, así mismo como el significado riguroso de haber verificado para dar sentido de una explicación científica cuantitativa.

Al respecto dice Kaplan: “El método hipotético deductivo es la reconstrucción más ampliamente aceptada de la ciencia” (Garza, 1988: 10), reconstrucción entendida en términos de este autor como “lógica reconstruida”, en otras palabras, como reflexión del quehacer de una ciencia sustantiva, pero principalmente una ciencia natural. En este mismo sentido Naguel señala: “el ideal de la ciencia es llegar a un sistema deductivo, es decir, a un sistema de proposiciones cuyo núcleo central sean los enunciados universales a partir de los cuales poder hacer deducciones hipotéticas sobre fenómenos singulares como explicaciones tentativas que tendrán que ser sometidas a verificación. (Stengmuller, 1979: 121).

Durante muchos años la explicación de la realidad recayó en la lógica del paradigma cuantitativo, donde el conocimiento tenía que ser comprobado de acuerdo al enfoque de las ciencias naturales, es decir con la observación y experiencia sensible. Los territorios de la ciencia se delimitaban desde el marco conceptual de lo demostrable, la prueba final era la comprobación práctica de las cosas. Pero como hemos analizado, el siglo XX, permitió mirar a la ciencia fuera de lo demostrable en un laboratorio para explicar la realidad social.

Ahora bien, en la metodología cualitativa, los hechos sociales, las acciones humanas y los acontecimientos hay que observarlos tal como ocurren naturalmente en su contexto, con sus antecedentes e interferencias, en su complejidad interior y exterior. La metodología cualitativa permite preguntar a los actores o sujetos, sobre el sentido de lo investigado, en esa dialéctica de cuestiones, respuestas aflora y se construye un sentido que no es universal, ni repetible. De tal forma que la metodología cualitativa busca la comprensión de los fenómenos.

La indagación cualitativa permite comprender racionalmente la vida, la cultura y el acontecer humano sin reducirlo a la simplicidad mecanicista, sin suprimir al sujeto, ni negar la multiplicidad de

perspectivas teóricas, lenguajes y sentidos que nos caracterizan como seres en contexto, en interacción permanente con el horizonte de sentido de los demás, presentes o lejanos en el espacio o en el tiempo (Flores, 2001: 2). De tal manera que para estudiarse lo humano no puede renegarse de la humanidad.

Las metodologías e investigaciones cualitativas permiten recuperar la forma como los sujetos crean y reflejan el marco social que les rodea, al mismo tiempo, orientan la explicación de los trabajos en los modos, formas, en que los sujetos construyen y otorgan sentido a su vida, su proyecto de trabajo, su significación personal, su quehacer profesional, su concepción ante el mundo, entre otras cosas. Husserl con su fenomenología trascendental es uno de los principales representantes de esta corriente. La fenomenología busca ir a las cosas mismas, darle importancia a la conciencia subjetiva, entender que la concepción de conciencia activa es capaz de atribuir su significación y de tener en cuenta que existen estructuras esenciales de la conciencia que permiten obtener conocimiento (Bisquerra, 1989).

A continuación, se especifican los diferentes tipos de entrevista que se utilizaron para obtener las conclusiones del presente ensayo.

Las entrevistas de profundidad implican hacer preguntas, escuchar y registrar las respuestas, posteriormente, hacer otras preguntas que aclaren o amplíen un tema en particular. Las preguntas son abiertas y los entrevistados deben expresar sus percepciones con sus propias palabras. Las entrevistas de profundidad tienen la finalidad de comprender la opinión de los entrevistados. Existen tres enfoques básicos hacia las entrevistas de profundidad, los que se diferencian por la forma en la que se determinan y estandarizan anticipadamente las preguntas para la entrevista: la entrevista conversacional informal; la entrevista semi –estructurada y, la entrevista de desarrollo estandarizada.

La entrevista conversacional informal trabaja principalmente con la generación espontánea de preguntas en el flujo natural de una interacción. Este tipo de entrevista es adecuado cuando el evaluador desea mantener la mayor flexibilidad posible para poder guiar las preguntas hacia la dirección que parezca la más adecuada, según la información que surja en un ambiente en particular, o de la conversación con una o más personas en ese ambiente. Bajo estas

circunstancias, no es posible tener un conjunto predeterminado de preguntas. La fortaleza de este enfoque es que el entrevistador es flexible y altamente sensible a las diferencias individuales, los cambios en la situación y la aparición de información nueva.

La entrevista semi-estructurada involucra la preparación de una guía para la entrevista que enumere un conjunto predeterminado de preguntas o temas que se van a tratar. Esta guía sirve como una lista de verificación durante la entrevista y asegura que se obtenga básicamente la misma información a partir de varias personas. Aun así, existe bastante flexibilidad. El orden y el funcionamiento real de las preguntas no se determina por anticipado. Además, dentro de la lista de temas o áreas temáticas, el entrevistador tiene la libertad de dar mayor profundidad a determinadas preguntas. La ventaja del estilo de la guía de entrevista es que el hecho de entrevistar a diferentes personas se hace más sistemático e integral, ya que se delimitan los temas que se tratarán. Los desfases lógicos en la información recopilada se pueden anticipar y estrechar, mientras la entrevista fluye como una conversación espontánea.

La entrevista abierta estandarizada consiste en un conjunto de preguntas abiertas cuidadosamente formuladas y ordenadas anticipadamente. El entrevistador hace las mismas preguntas a cada uno de los entrevistados, esencialmente con las mismas palabras y en el mismo orden. Este tipo de entrevista resulta útil cuando se desea obtener la misma información de cada entrevistado en diversos puntos en el tiempo o cuando hay limitaciones de tiempo para la recopilación y el análisis de los datos. Para la realización de la investigación de campo, en este estudio, es necesario aclarar que se elige una entrevista de tipo semi-estructurada, por las características antes mencionadas, bajo la siguiente guía de entrevista.

El ensayo tuvo por objetivo general: “Analizar si los docentes de la Escuela Normal de Amecameca utilizan el material hipermediado como recurso tecnológico en el desarrollo de sus asignaturas para favorecer los aprendizajes de los alumnos de la licenciatura en educación preescolar”. Al respecto podemos decir que se cumplió el objetivo de este estudio, porque a través del análisis de diversos instrumentos (cuestionarios y entrevistas) se pudo constatar que los docentes de esta institución utilizan el material hipermediado como

recurso tecnológico y por lo tanto en el aprendizaje de sus alumnos dentro de cada curso que integra el mapa curricular de la Licenciatura en Educación Preescolar.

Conocer qué otros recursos tecnológicos o uso de TIC implementan los docentes dentro de sus asignaturas para el desarrollo de sus asignaturas para el logro de los aprendizajes de los alumnos se puede expresar con agrado que encontramos datos interesantes que nos llevan a pensar que como docentes debemos tener una capacitación permanente sobre la tecnología y así ofrecer a nuestros alumnos gran variedad de recursos tecnológicos, al momento de llevar a cabo nuestros diseños instruccionales, emanados del diseño curricular de la licenciatura en educación preescolar.

El material hipermediado es consecuencia directa de la cultura de la sociedad actual. No se puede entender el mundo de hoy sin un mínimo de cultura informática. Es preciso entender cómo se genera, cómo se almacena, cómo se transforma, cómo se transmite y cómo se accede a la información en sus múltiples manifestaciones (textos, imágenes, sonidos) si no se quiere estar al margen de las corrientes culturales. Hay que participar en la generación de esa cultura.

Ciertamente pensamos que todo recurso tecnológico es un medio y no un fin en sí mismo dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje, no obstante, para lograr los aprendizajes en nuestros alumnos necesitamos diversidad de recursos, y con más razón de los tecnológicos, que son la base de una globalidad en la educación, es decir apostarle a una interdisciplinariedad de formas para acceder al conocimiento. Por tal razón podemos afirmar que los docentes de la escuela normal de Amecameca si usan pocos recursos tecnológicos, para impartir sus asignaturas, luego entonces hace falta el conocimiento y empleo de una gama de recursos tecnológicos, disponibles en el material hipermediado.

En relación a que recursos tecnológicos o uso de TIC implementan los docentes dentro de sus asignaturas para el desarrollo de sus asignaturas para el logro de los aprendizajes de los alumnos” se puede expresar con agrado que encontramos datos interesantes que nos llevan a pensar que como docentes debemos tener una capacitación permanente sobre la tecnología y así ofrecer a nuestros alumnos gran variedad de recursos tecnológicos, al momento de llevar

a cabo nuestros diseños instruccionales, emanados del diseño curricular de la licenciatura en educación preescolar.

Al concluir este ensayo se puede dar respuesta a las interrogantes planteadas: ¿Cómo aplican los docentes de la Normal de Amecameca el material hipermediado, durante el desarrollo de sus asignaturas, en la licenciatura en educación preescolar? El análisis nos muestra que los docentes de la Normal de Amecameca aplican los recursos tecnológicos del material hipermediado, para el desarrollo de sus cursos.

## Referencias

- Bachelard, Gastón. *La formación del espíritu científico*. Contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo. Siglo XXI, México, 1997.
- Cabero, Julio. *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*. 2007: Grijalbo.
- Chavoya, María Luisa y Alicia Rivera. La educación privada en Jalisco, en: Margarita Noriega (coord.): *Políticas educativas nacionales y regionales*, (Tomo 3). COMIE-UPN. México, 1997.
- David Perkins, *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la memoria*. México, Gedisa, 2003.
- Martínez, Isabel. *Informática y educación*. 1998: Nueva era.
- Toffler, Alvin. *La tercera ola*. 1970: Siglo XXI.
- Torres Septién, Valentina. Escuelas de la clandestinidad, en: *La educación en México: historia regional*. Memoria del “Primer Encuentro de Historia Regional de la Educación” realizado por la Universidad Veracruzana en 1990.

## **La implementación del sistema de gestión de la calidad (SGC) en la Escuela Normal Amecameca**

ANGÉLICA CISNEROS PADILLA

YUNUEN NETRO REYES

El sistema de gestión de la calidad es aquel que permite conformar una estructura organizacional a través del diseño de procesos, procedimientos y acciones.

El proceso de gestión es sistémico, con perspectiva y basado en un enfoque en riesgos, se apoya en modelos y sistemas de gestión de mejora continua.

El compromiso de las instituciones de Educación Superior con la sociedad obliga a los miembros a mejorar e implementar tendencias de gestión y liderazgo en sus organizaciones que optimizan su oferta a la sociedad, gracias a la implementación de nuevos métodos y técnicas de gestión.

Las escuelas normales del estado han adoptado un enfoque centrado en la gestión de la calidad con el objetivo de lograr una mayor eficiencia en la gestión de sus procesos y asegurar la mejora de los mismos bajo los lineamientos de la norma ISO 9001:2015; esto representa grandes desafíos porque requiere la interrelación no solo de elementos sino también de miembros que interactúan con otros para establecer y desarrollar políticas que brindan orientación para lograr los objetivos estratégicos de la organización, en este caso la escuela normal.

El sistema de gestión de la calidad de la educación normal y de las 36 escuelas normales públicas del Estado de México se determina con base en la norma ISO 9001:2015 para brindar servicios educativos de calidad y cumplir la misión de las escuelas de formación de docentes.

El artículo que se presenta tiene la finalidad en un primer momento de dar a conocer lo que es el Sistema de Gestión de la Calidad, (SGC) los procesos y procedimientos que lo orientan, y en segundo la metodología que situó la investigación realizada sobre dicho tema, finalmente las conclusiones en relación a los hallazgos obtenidos para identificar el impacto que tiene el Sistema de Gestión de Calidad en la Escuela Normal de Amecameca.

## **Referentes teóricos**

La calidad es uno de los principios corporativos más importantes y está directamente relacionada con su éxito y crecimiento. ISO 9001 es el estándar publicado por ISO para establecer efectivamente un sistema de gestión de calidad.

Es un estándar de gestión de la calidad que especifica requisitos generales para que pueda aplicarse a cualquier tipo de organización, independientemente de su sector o su tipo. Por lo tanto, este modelo de calidad puede ser aplicado por un trabajador independiente, una empresa o una institución sin fines de lucro.

Un sistema de gestión de calidad ISO 9001, abreviado SGC, está compuesto por un conjunto de políticas, procedimientos y políticas documentadas. Este conjunto define la forma en que la empresa se desarrollará y el producto o el servicio a sus clientes, con el fin de satisfacerlos. La gestión de la calidad ISO ofrece así un conjunto de directrices que ayudan a aplicar el SGC para obtener resultados óptimos, para organizaciones de diferentes tipos y tamaños.

Por lo general, el sistema se implementa cuando una institución necesita:

Señalar su capacidad de ofrecer productos y servicios que satisfagan a los clientes.

Aumentar la satisfacción del cliente a través de una serie de procesos para mejorar su funcionamiento y asegurarse de cumplir con todos los requisitos.

El objetivo principal de la norma ISO 9001:2015 es garantizar la satisfacción del cliente de una empresa al establecer procesos continuos dentro de ella.

Por lo tanto, el estándar internacional se divide en siete referencias. Entre ellos están: enfoque en el cliente, liderazgo, organización de personas, enfoque basado en procesos, enfoque continuo basado en evidencia para la toma de decisiones y la buena gestión de las relaciones. Estos principios han sido establecidos a través del conocimiento de expertos en gestión y control de calidad.

Otro fundamento importante de la norma ISO 9001 es la que se refiere a la cultura basada en el riesgo.

El riesgo es inherente en todos los aspectos de la gestión de la calidad. Los riesgos existen en todos los sistemas, procesos y proyectos. El pensamiento basado en el riesgo garantiza la oportunidad de que se identifiquen y aborden a lo largo del ciclo de vida del proyecto en el uso del sistema de gestión de calidad.

El enfoque basado en riesgos cree necesario que la norma ISO 9001:2008 considere un enfoque sistemático en donde se identifiquen los riesgos en cada uno de los procesos, pero con la finalidad de reconocer áreas de oportunidad para la mejora continua de la organización.

El concepto de pensamiento basado en el riesgo se explica en la introducción de la norma ISO 9001: 2015, como parte integral del enfoque basado en procesos.

Este pensamiento considera tanto la situación actual del proyecto como las posibilidades de que nos enfrentemos con cambios.

El riesgo en todo el sistema y en todos los procesos, permite lograr los objetivos establecidos, la producción y resultados son de idoneidad y los clientes pueden estar seguros de que recibirán el producto o servicio con calidad.

En conclusión, para establecer los riesgos y las oportunidades, los evaluadores de la calidad deben primero determinar los objetivos de la organización antes de la dirección. Se requiere tener en cuenta los problemas que pueden afectar a los valores, la cultura, el conocimiento y el rendimiento de su organización. Una institución debe entonces considerar cómo estos problemas pueden afectar la capacidad de la institución para ofrecer productos y servicios que satisfagan al cliente.

## Planteamiento

La Subdirección de Escuelas Normales es una Unidad Administrativa dependiente de la Dirección General de Educación Normal encargada de operar, desarrollar y fortalecer los servicios de formación de docentes para educación básica que se llevan a cabo en las 36 Escuelas Normales de la entidad, cuenta con las áreas Académica, Administrativa, Unidad de Planeación, Seguimiento y Evaluación, Investigación y Posgrado, Jurídica, Desarrollo Docente y Control Escolar, entre otras, las cuales se encargan de coordinar, dirigir, implementar, orientar, integrar, promover, asesorar y supervisar el trabajo académico y administrativo que se desarrolla en las mismas.

Con la finalidad de garantizar la excelencia académica y administrativa como Instituciones de Educación Superior se implementa en las mismas el Sistema de Gestión de la Calidad bajo los lineamientos de la Norma ISO 9001:2015 y esta se determina con base a la misión de estas Instituciones que es la formación de docentes.

El alcance del Sistema de Gestión de la Calidad de la SEN y de las 36 ENEPM aplica a los Procesos:

Directivo, docencia, investigación e innovación educativa, formación continua, movilidad académica, control escolar, extensión académica y difusión cultural, recursos humanos, recursos financieros y recursos materiales y servicios generales.

Basado en lo anterior se hace necesario investigar cómo se lleva a cabo la implementación del Sistema de Gestión de Calidad conforme a la norma ISO 9001:2015, y su impacto en la Escuela Normal de Amecameca durante el 1° semestre ciclo escolar 2021-2022 con la propósito de verificar los alcances y logros en la prestación de sus servicios que se ofertan de carácter académico, administrativo y de gestión, con el fin de cumplir con la misión, visión, los objetivos y políticas de calidad de la institución.

## Hipótesis

Ho: La implementación del SGC NO impacta al 100% en los procesos académicos, administrativos y de gestión en la Escuela Normal de Amecameca.

Ha: La implementación del SGC impacta al 100% en los procesos académicos, administrativos y de gestión en la Escuela Normal de Amecameca.

Finalmente se aplican una serie de cuestionamientos con la finalidad de extraer información en relación al conocimiento y experiencia del sistema de gestión de calidad a dueños de proceso y estudiantes en el que se arrojan los siguientes resultados.

## Resultados y conclusiones

El desarrollo de la investigación nos permitió analizar y sistematizar los conocimientos teóricos y empíricos del planteamiento a resolver durante este proceso de indagación sobre la implementación del Sistema de gestión de la calidad (SGC) en la Escuela Normal de Amecameca encontrando en primer momento que:

El sistema de Gestión de la Calidad el cual se ha convertido en una fortaleza en las 36 Escuelas Normales del Estado de México y al consolidarse en un Sistema de Gestión multisitio se han logrado acciones como: sistematización y unificación de la información de los procesos académicos-administrativos.

La implementación y certificación de sistemas de gestión de la calidad bajo la Norma ISO 9001:2015 constituye un gran reto, ya que implica la adopción de una nueva filosofía y una profunda transformación en la cultura laboral, de modo que se requiere de una intervención radical en la cultura organizacional y basada en riesgos para el logro de nuevas formas de hacer las cosas que aseguren los parámetros de calidad.

Es importante que el personal directivo esté comprometido y participe activamente en el proceso de transformación de la organización institucional, con la finalidad de responder a las demandas del estudiante.

Con respecto a los hallazgos encontrados en las respuestas de los encuestados (alumnos) encontramos que:

Un factor que impacta en el SGC en la Escuela Normal de Amecameca es que algunos alumnos desconocen lo concerniente al Sistema de Gestión de la Calidad, se observa que dichos alumnos son los de nuevo ingreso.

La mayoría de los estudiantes manifiestan que es relevante evaluar los procedimientos académicos, administrativos y de gestión en la Escuela Normal de Amecameca.

La certificación de la Escuela Normal de Amecameca es una garantía para la calidad de la misma y da validez a la preparación que oferta.

El impacto del SGC en la formación docente se considera relevante porque influye en el logro del perfil de egreso.

Más de la mitad de los alumnos consideran que su participación en los procesos de evaluación institucional se da de manera activa como integrantes de la misma.

En relación a los hallazgos encontrados en las respuestas de los encuestados (docentes) encontramos que:

La mayoría de los docentes consideran que pueden asegurar la calidad de los servicios que ofrece la Escuela Normal a partir de los procesos y procedimientos que atiende y del que da cuenta.

La falta de sistematización y valoración de la implementación de un sistema de gestión de calidad puede ser un factor que haga que la Escuela Normal pierda oportunidades de competitividad.

El direccionamiento estratégico enfocado hacia la calidad es una acción que debe ser difundida a todos los integrantes responsables de algún proceso y procedimientos del SGC.

La competitividad frente a los estándares de calidad exigidos actualmente en el mercado laboral, el sistema de gestión de calidad es un elemento que apoya en la inserción laboral del estudiante.

La valoración sobre el impacto de la implementación del SGC en la escuela normal es una acción que se lleva a cabo como parte de la rendición de cuentas.

En la Escuela Normal de Amecameca la implementación del Sistema de Gestión de calidad puede ser medible a partir de los

resultados obtenidos en cada uno de los procesos y procedimientos efectuados durante el 1er semestre del ciclo escolar 21-22.

Finalmente podemos decir que “a la luz de los datos y tras el resultado obtenido a través del contraste entre las encuestas y las hipótesis planteadas, se dispone de las evidencias suficientes para poder confirmar la hipótesis alternativa (Ha: La implementación del SGC impacta al 100% en los procesos académicos, administrativos y de gestión en la Escuela Normal de Amecameca.) porque en razón a los hallazgos encontramos que el impacto del Sistema de Gestión de Calidad puede ser interpretado de manera cuantitativa y cualitativamente, ya que de acuerdo a los informes las acciones de cada procedimiento reportan el 100% del logro y la interpretación con base a esos datos dirían que el impacto es positivo, mismo dato que trasciende para el cumplimiento de la misión y visión institucional, y en general para los procesos académicos, administrativos y de gestión que oferta la Escuela Normal de Amecameca.

## Referencias

Astudillo, E. y otros (1996). *Manual para Equipos de Gestión Escolar. Formación, Desarrollo y Consolidación del Trabajo en Equipo en la Escuela*. Santiago: MINEDUC-PUC-CIDE.

Del Carmen Villarreal Alexy. (2015). *La gestión de calidad universitaria*. Revista Nueva Gerencia. Recuperado de <http://nuevagerencia.com/la-gestion-de-calidad-universitaria/>

Información tomada de:

Micrositio del Sistema de Gestión de la Calidad (2018) *Sistema de Gestión de la calidad*. Toluca, Estado de México. Recuperado de <https://enpemsqc2017.wixsite.com/iso9001>

Nuevas Normas ISO *Escuela Europea de Excelencia*. Dirección. Santa Lucía, 344 Oficina 22 Santiago Centro <https://www.nueva-iso-9001-2015.com/>



## **La Formación Docente, Inclusión y Equidad de los Normalistas**

EIVETH ELIZABETH MORALES MORAN

La inclusión alcanza singular importancia en las aulas. El desarrollo de este capítulo está fundamentado en el trayecto formativo bases teórico-metodológicas para la enseñanza de la Licenciatura en Educación Preescolar (plan 2018) Acuerdo No. 14/07/18 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de Educación Básica, y la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación.

La tarea de la Escuela Normal es desarrollar en los futuros docentes una serie de competencias orientadas a la conformación de aulas incluyentes, caracterizadas por el respeto y aceptación a la diversidad en sus múltiples manifestaciones y donde todos los educandos encuentren oportunidades de aprender y desarrollarse armónicamente dentro y fuera del aula de clases, motivo por el cual la Educación Inclusiva juega un papel importante que permite tomar en cuenta la diversidad cultural, las capacidades, la orientación sexual, la equidad de género, los medios socioeconómicos, la inclusión educativa y social de los educandos con discapacidad o en situación vulnerable, así como el dialogo intercultural.

Los docentes en formación necesitan establecer los principios de justicia y equidad, con responsabilidad social y colaboración a nivel mundial. Las políticas públicas han identificado que se requiere establecer criterios que fortalezcan las prácticas educativas de manera inclusiva, equitativa y de calidad, las cuales promueven aprendizajes que permanezcan en la vida, como lo marca la agenda 2030 de las Naciones Unidas, entre los 17 objetivos del desarrollo sostenible de la prioridad a este aspecto (ONU, 2015).

La Organización de las Naciones Unidas para la educación, la ciencia y la cultura en materia de Educación tiene un liderazgo mundial en apoyo a los sistemas educativos, asignada en la coordinación de la agenda de Educación mundial 2030 (UNESCO). En el marco del objetivo de desarrollo sostenible 4, qué se refiere la educación de calidad abarcando desde la primera infancia hasta la educación superior.

Cada docente en formación requiere de los conocimientos, actitudes, valores y habilidades para implementar proyectos de intervención, donde el centro son las niñas y los niños de Educación Básica cómo primera instancia empleando las metodologías del diálogo, la reciprocidad y la interdependencia, con objeto de enseñar a cada estudiante a aprender a lo largo de su vida, a partir de una relación entre comunicación y aprendizaje permanentes entre personas, grupos, conocimientos, valores, tradiciones, lógicas y racionalidades distintas, orientadas a generar, construir y propiciar un respeto mutuo; un desarrollo pleno de las capacidades de los individuos colectivos por encima de sus diferencias culturales y sociales (Walt 2009 página 41).

La Dirección General de Educación Superior para el magisterio (DGESuM), impulsa el desarrollo de cursos, asignaturas o programas de educación destinados a la formación de los profesionales de la educación, los cuales integra a su malla curricular, en el trayecto de formación para la enseñanza y el aprendizaje, que se imparten en las escuelas normales con la finalidad de mantener la articulación y congruencia entre los contenidos, planes y programas de la Educación Básica nacional con los programas de Educación Normal y los de actualización y capacitación juntamente con la Subsecretaría de Educación Básica y las demás unidades administrativas competentes de la Secretaría.

Se pretende que el docente en formación adquiera los elementos precisos que le permitan desarrollar el trayecto formativo: Bases metodológicas para la enseñanza, ante este panorama cada docente en formación, desde un enfoque intercultural, ha de asumir los principios de inclusión, equidad e igualdad que de acuerdo a la UNESCO (2017) no solo aseguren el acceso a la educación, sino que fomenten espacios de aprendizaje y pedagogías centradas en el

diálogo de saberes, la inclusión y el respeto a lo diferente, de manera que permitan el desarrollo integral tal como lo señala el artículo tercero constitucional, fracción II inciso f.

La malla curricular de quinto semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar 2018, asume la necesidad de una transformación pedagógica tomando en cuenta tendencias nacionales e internacionales, replanteando y articulando el conocimiento disciplinar, que tiene como finalidad formativa: Promover el reconocimiento y la revaloración de las diferencias como principios para la atención educativa a la diversidad, fomentando la igualdad y la inclusión en una escuela para todos. Crear ambientes propicios para el aprendizaje, reconociendo a la diversidad en los procesos de adquisición del aprendizaje de cada estudiante (SEP, 2018).

Los normalistas al llegar a este semestre desarrollan el curso de Educación Inclusiva, donde cada estudiante aborda los elementos fundamentales que le permiten tener un conocimiento teórico y conceptualización básica que se requiere del tema “inclusión” para generar procesos de enseñanza y aprendizajes inclusivos en los grupos de preescolar, coadyuvando al desarrollo de las habilidades socioemocionales de niñas y niños con elementos que se incorporan a la planeación docente que se aplican en cada intervención educativa y que respondan a las necesidades de todos los alumnos en el marco del plan y programas de estudio, posibilitando la integración de niños y niñas en un clima de respeto y equidad, pues está en sus manos la formación de los nuevos ciudadanos y futuros profesionistas que en respuesta a ello, surgen las líneas de acción para la Transformación y el Fortalecimiento de la Escuela.

El concepto de educación inclusiva se basa en un modelo de derechos humanos, es decir, se reconoce universalmente como un derecho para todas las personas indistintamente de sus características físicas, edad, género, raza o etnias, culturales, socioeconómicas, religiosas, etc. (Guzmán, 2020).

Uno de los roles principales del docente en formación es ver a la Educación Inclusiva que no excluye a nadie, otro de los roles fundamentales es subrayar la importancia del marco curricular y conceptual que marca la práctica docente en el Sistema Educativo para todas las personas sin importar el contexto donde hay diversidad

y se acepta esta diversidad en virtud de necesidades y estilos de aprender (SEP, 2016, p.47).

El proceso de aprendizaje de manera incluyente, retoma contenidos de varios cursos que le anteceden y se relacionan con: desarrollo y aprendizaje, educación socioemocional y atención a la diversidad. “una formación hace la diferencia cultural y social” una verdadera articulación entre teoría y práctica.

En efecto, se entiende que los formadores y los responsables de la formación de los profesores deben trabajar en dos planos:

- •Juntos, a escala de un proyecto institucional, para construir una visión común y sintética de la formación de profesores, de sus objetivos y de los procesos de la educación.
- •En grupos de trabajo para desarrollar estrategias específicas en coherencia con el plan en conjunto.

En la actualidad, los formadores trabajan, reflexionan, se forman, innovan, pero a menudo cada uno en su rincón, con la finalidad de coadyuvar al cambio en la diversidad educativa y eliminar las barreras para el aprendizaje, desde un ser humano con dignidad para un mundo incluyente cuya finalidad es alcanzar una sociedad más justa.

Los cursos mencionados llevan a reconsiderar la cadena de intercalación didáctica de este tema que sirve de fundamento al currículum de formación inicial (Perrenoud, 1998 c). No dejemos aun lado que se necesita realizar prácticas profesionales, desarrollar competencias y tener presente la definición de los objetivos de los contenidos para ser un buen docente, cada uno de los puntos abordados habría merecido más profundización, pero, estos últimos sólo tienen sentido si se conserva un punto de vista sistémico.

## **Inclusión y equidad**

Es pertinente citar el siguiente fragmento dado que es la visión más general del eje central del tema que a continuación se va a tratar.

Todos los niños, niñas y adolescentes del mundo, con sus fortalezas y debilidades propias, con sus esperanzas y expectativas, poseen el derecho a la educación cultural y de sabiduría. Es por ello,

que es el sistema educativo de un país debe ajustarse para redimir las necesidades de todos los niños, niñas y jóvenes. (B. Lindqvist, UN-Rapporteur, 1994).

En la siguiente afirmación, primeramente, se tratará de forma general el concepto de inclusión desde una perspectiva educativa para poder abordar los puntos de la inclusión y equidad en el modelo educativo 2016, de la misma manera se aclarará el concepto de equidad, una vez explicados estos puntos pasaremos a enumerar de forma muy breve, pero a la vez clara los puntos que el modelo educativo 2016 propone para atender la inclusión y equidad.

Vivimos en un país donde las desigualdades están profundamente marcadas a lo largo de la historia de México, son numerosos los ejemplos que se pueden citar desde diferencias raciales, económicas, sociales, educativas etc. Sin embargo, estas diferencias no tienen por qué ser razón para excluir a individuos pues en el marco legal que nos rige a través de nuestra Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, precisamente en el artículo 1º donde nos especifica las garantías que todas las personas debemos de disfrutar sin ningún tipo de discriminación.

A continuación, se definirá la inclusión desde el punto de vista educativo y la UNESCO la define acertadamente de la siguiente manera:

La inclusión se ve como el proceso de igualar y reconocer a la diversidad como un conjunto de las necesidades de todos los escolares a través de la participación y el aprendizaje, y reduciendo la exclusión en la educación. Implica cambios y modificaciones en contenidos, acercamientos, organizaciones y estrategias, con un enfoque común que envuelve a todos los niños, niñas de edad conveniente y la convicción de que es el compromiso del sistema educativo instruir a todos los niños y niñas.

Por otro lado, si la inclusión es el remedio para la desigualdad la equidad es la solución por lo que se pasará a su definición. La equidad se identifica para reconocer el derecho de cada individuo, utilizando la equivalencia para ser iguales. Por otro lado, la equidad adecúa las normas para un caso concreto con la finalidad de hacerlo más justo. Es una definición clara ya que se reconoce el derecho de los

individuos, pero si hay cualquier tipo de desventaja las reglas se modifican con el fin de volverlo justo.

En este apartado se hablará de la inclusión y equidad en el modelo educativo 2016 en los siguientes puntos:

- En la escuela actual convergen estudiantes de distintos contextos y condiciones que conforman una comunidad plural debe garantizar la igualdad de oportunidades.
- La escuela debe proveer una educación de calidad con equidad, independientemente de la región del país en que se encuentre.
- En materia de inclusión, es necesario crear las condiciones para garantizar un acceso efectivo a una educación de calidad y reconocer las distintas capacidades, ritmos y estilos de aprendizaje de los alumnos, destinar mayores recursos educativos a la población en condiciones de vulnerabilidad o desventaja.
- En el modelo educativo 2016, la inclusión y la equidad deben ser principios básicos y generales que conduzcan el funcionamiento del sistema educativo.
- La inclusión va más allá del ámbito de la educación especial o la inscripción de niñas, niños y jóvenes en situación de vulnerabilidad en las escuelas.
- El planteamiento pedagógico del modelo educativo 2016 propone un currículo nacional centrado en lo básico que reclama un trabajo de adaptación por parte de las entidades federativas y de los subsistemas del nivel Medio Superior.
- El currículo nacional de la Educación Básica debe ofrecer flexibilidad para atender las necesidades específicas de los alumnos y fortalecer el vínculo entre la escuela y su entorno.
- Hay que valorar las lecciones pedagógicas antiguas —que forman parte del acervo cultural y de valores de los pueblos originarios que continúan vigentes— a la par de las modernas.
- El currículo nacional de la Educación Básica también debe ofrecer flexibilidad según el contexto específico en el que el estudiante se desenvuelve.
- En cuanto a la operación escolar, el modelo 2016 pone un marcado énfasis en la supervisión escolar por su potencial para

incidir en la mejora constante del aprendizaje y en la transformación educativa basada en distintas estrategias de acompañamiento a las escuelas.

- En las escuelas, el principio de equidad e inclusión también debe manifestarse por medio de un mayor impulso al diseño de espacios, mobiliario, infraestructura y equipamiento.
- En secundaria, las autoridades educativas estatales, con el apoyo de la Federación, deben reducir las horas para que los maestros tengan más tiempo asignado en la propia escuela, y así constituyan una comunidad escolar, esto será en beneficio de todos sus escolares.
- Asimismo, la coordinación entre niveles educativos debe ser parte de las prácticas cotidianas para favorecer el aumento de las tasas de transición de la secundaria a la Educación Media Superior y de ésta a la Educación Superior.
- Es indispensable reforzar las estrategias para combatir el abandono escolar mediante la oferta de experiencias educativas más satisfactorias para los jóvenes.
- Consolidar el uso de las tecnologías de la información y la comunicación con el fin de que la educación de calidad llegue a los alumnos que por diversas razones no puedan acceder a clases de forma presencial.
- Una condición para lograr una educación de calidad para todos, es alcanzar la cobertura educativa universal; Acciones para lograr la Equidad e Inclusión en la Educación Básica.

La educación inclusiva ha comenzado a forjar en la educación básica; la diversidad como la característica inseparable a la condición humana, la cual debe atenderse en todos los niveles educativos. En la actualidad, es posible observar que el alumnado de educación superior se caracteriza por su homogeneidad, lo cual reafirma la necesidad de que el profesor desarrolle formas de educación lo bastante flexibles, para que todos puedan aprender independiente a sus características, y desarrollarse como profesionales.

El presente y el futuro de México están en los niños, niñas y jóvenes si logramos darles las herramientas que necesitan para

triunfar, el sistema educativo hizo una realidad utopía funcional, llevar un maestro y una escuela hasta el último rincón del país, hoy tenemos que ser ambiciosos y garantizar el acceso a la educación, asegurar que está sea de calidad y se convierta en una plataforma para que los niños, niñas y jóvenes de México triunfen en el siglo XXI, “la tarea es educar para la libertad y la creatividad”.

La reforma educativa nos brinda la oportunidad de hacer este cambio, a partir de ella hemos podido construir una visión compartida de la educación que necesita el país.

La educación y las escuelas inclusivas buscan construir comunidades que perciban en las diferencias un recurso valioso para potenciar las capacidades y habilidades de los estudiantes y el principal objetivo es eliminar las barreras para el aprendizaje y atiendan el principio del interés superior de la infancia, así como los mandatos por la Constitución y la Ley general de educación y así impulsar una sociedad más unida y única.

La educación inclusiva consiste en examinar cómo debe transformarse los sistemas educativos para responder a la diversidad de los educandos, la SEP en el marco del Modelo Educativo y su ruta de implementación, impulsa una estrategia de consolidación de una educación de calidad para todas y todos los mexicanos a través de una serie de acciones que han sido determinadas a partir del diagnóstico y una ruta de trabajo por escuela, con el fin de eliminar barreras que limitan el aprendizaje y la participación de cualquier alumno, el objetivo del modelo educativo es promover el acceso, la permanencia, la participación, el aprendizaje, así como el egreso y la certificación de los estudiantes con discapacidad y aptitudes sobresalientes garantizando que la educación sea de calidad y de igualdad para la vida.

La estrategia se fundamenta en 3 dimensiones de la educación inclusiva; cultura, políticas y prácticas educativas, (retomadas de la Guía para la educación inclusiva), Aprendizajes Clave, Para La Educación Integral desarrollando metodologías de equidad e inclusión en la educación básica: para alumnos con discapacidad, actitudes sobresalientes y dificultades severas de aprendizaje, conducta o comunicación. El aprendizaje y la participación en los centros escolares las cuales están relacionadas entre sí y constituyen

el núcleo del quehacer en el proceso de reflexionar y avanzar hacia comunidades más inclusiva.

## **Dimensiones de la educación inclusiva**

1. Culturas, esta dimensión se refiere a las relaciones valores y creencias establecidas en la comunidad escolar.

Las relaciones entre los participantes incluyen a toda la comunidad escolar: director, docente, alumno, padre de familia (director-docente, docente-alumno, alumno-padre de familia, docente-padre de familia y directivo-padre de familia). Valores y creencias que regulan el actuar de cada individuo: Qué son aquellas que otorgan un sentido y un motivo para cada acción de manera que los valores creencias y acciones están interrelacionados.

2. Políticas, esta dimensión implica un cambio en el paradigma de asumir a los alumnos como el problema y los maestros especializados como los únicos capaces de atender y por el contrario se trata de transformar el sistema educativo en su conjunto para fomentar la participación de todo el equipo de la responsabilidad y atención de los alumnos sin importar su condición.

3. Prácticas, esta dimensión se refiere al desarrollo de actividades que reflejan culturas y políticas inclusivas para lograrlo las actividades de aprendizaje se deben planificar de forma tal que tengan en cuenta la diversidad de todo el alumnado esto implica poner énfasis en qué se enseña, cómo se enseña y cómo se aprende en las aulas.

Estas prácticas deben asegurar que las actividades del aula y extraescolares promuevan la participación de todo el alumnado y tengan en cuenta el conocimiento, así como la experiencia adquirida por todos los estudiantes fuera de la escuela. Esta dimensión ayudará a que los docentes trabajen colaborativamente planeen y desarrollen clases y evaluaciones de los aprendizajes de todos los alumnos.

Las tres dimensiones están interrelacionadas; es decir una complementa y hace posible las otras, ya que al desarrollar culturas inclusivas se generan cambios tanto en lo político como en las prácticas.



Esta es la parte medular que aclara los puntos del modelo educativo 2018 que propone para atender la equidad e inclusión.

## Referencias

- Anderson, J. (2010). ICT Transforming Education. Unesco Bangkok.
- Cámara de Diputados. (2019). Ley General de Educación. Consultado en [http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE\\_300919.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE_300919.pdf)  
<http://www.rinace.net/arts/vol4num3/art1.htm>
- Estrategia de equidad e inclusión en la educación básica <https://www.planprogramasdestudio.sep.gob.mx> Primera edición, 2018
- <http://info4.juridicas.unam.mx/ijure/fed/9/2.htm?s=>
- <http://www.inclusioneducativa.org/adeq.php>
- <http://www.significados.com/equidad/>
- <http://www.wordreference.com/sinonimos/exp%C3%A9dicate>
- [https://unctad.org/system/files/official-document/ares70d1\\_es.pdf](https://unctad.org/system/files/official-document/ares70d1_es.pdf)  
 Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para ... – UNCTAD.
- <https://www.gob.mx/modeloeducativo2016/>
- MSc. José Antonio Nieva Chaves<sup>1</sup>, Dra. C. Orietta Martínez Chacón<sup>2</sup>  
 Artículos académicos para (ONU, 2015).
- UNESCO. (2014). Enseñanza y Aprendizaje: lograr la calidad para todos. Informe de seguimiento de la EPT en el mundo 2013 - 2014. Paris: UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002256/225654s.pdf>.
- Universidad y Sociedad vol.8 no.4 Cienfuegos sep.-dic. 2016.

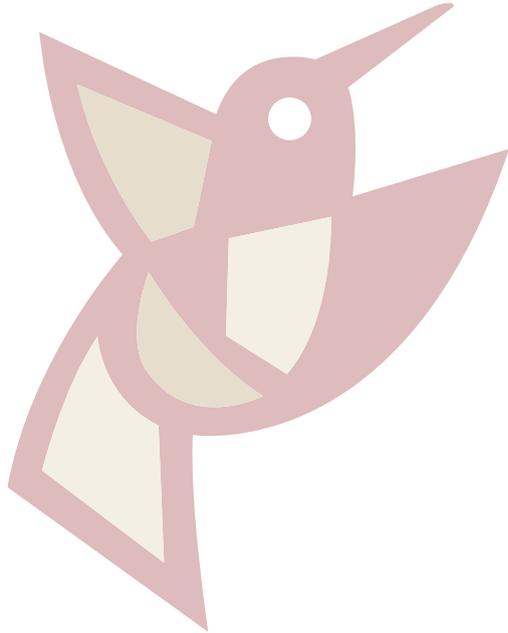


## Textos Normalistas Mexiquenses

*Aportes a la formación docente, miradas que convergen*, de Cecilia Ortega Díaz (coordinadora), se terminó de imprimir en noviembre de 2024, en los talleres gráficos de Litográfica Ingramex, S. A. de C. V., ubicados en Centeno 162-1, Granjas Esmeralda C. P. 09810, Ciudad de México. Para su formación se usó la familia tipográfica Adobe Jenson Pro, de Robert Slimbach, para Adobe Systems. Cuidado de la edición: Cecilia Ortega Díaz. Corrección de estilo: Catalina Mendoza Rivas. El tiraje consta de 250 ejemplares.

## Textos Normalistas Mexiquenses

Este compendio de ensayos es producto de las diferentes miradas que los autores viven y dan sentido axiológico a la complejidad que implica la formación inicial de los estudiantes de la Escuela Normal de Amecameca. Cada uno de ellos pone de manifiesto la importancia de ser docentes formadores de una nueva generación de maestros que utilizan la reflexión y el análisis; crean una visión integradora que transforma las necesidades y exigencias actuales que demanda la educación básica, y se asumen y cumplen este compromiso a partir del lema que identifica a la escuela: “Por una educación humana de excelencia”.



GOBIERNO DEL  
ESTADO DE  
MÉXICO



ESTADO DE  
MÉXICO

**EDUCACIÓN**

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN, CIENCIA, TECNOLOGÍA E INNOVACIÓN