



GOBIERNO DEL
ESTADO DE CHIAPAS

REVISTA ELECTRÓNICA DE INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA

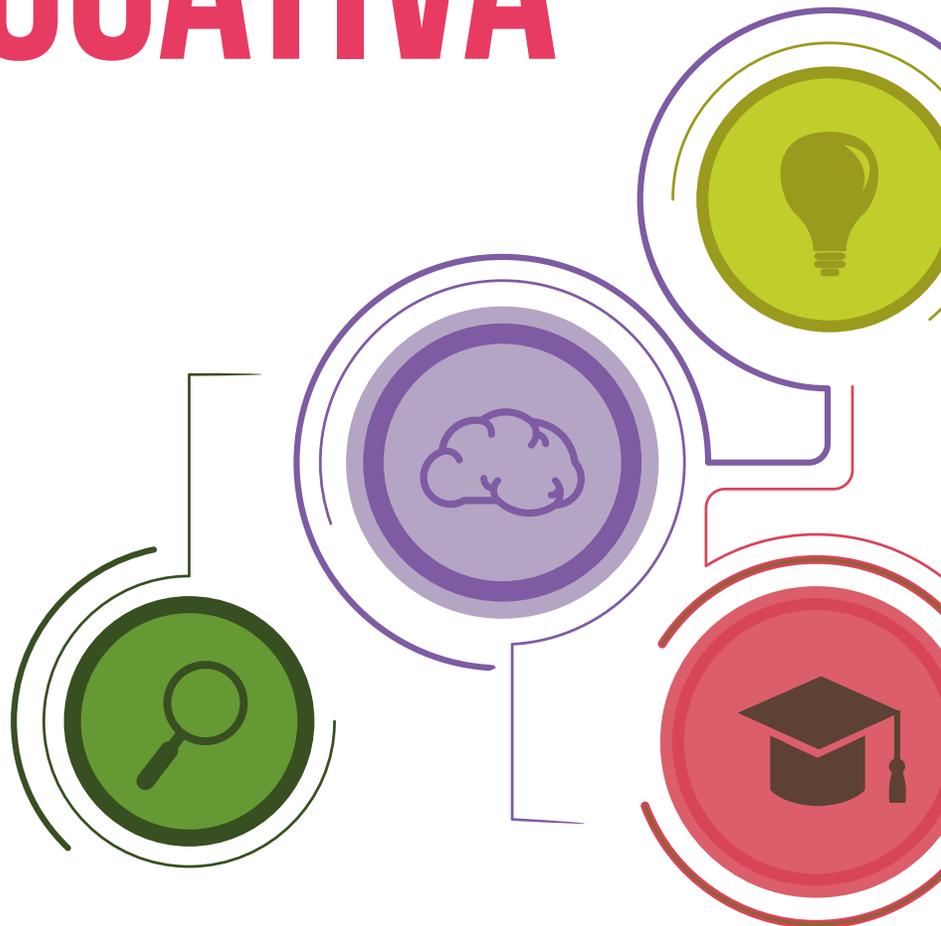


Centro Regional
de Formación Docente
e Investigación Educativa



Centro Regional
de Formación Docente
e Investigación Educativa

REVISTA ELECTRÓNICA DE INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA



EDITORIAL

Estimado Lector, en este número de la Revista Electrónica de Investigación e Innovación Educativa, abordamos a las competencias docentes desde una visión crítica.

La discusión sobre la temática no es nueva, desde hace varios años se plantea la importancia o no de hacer competentes a los estudiantes y a los docentes en una gama amplia de habilidades adquiridas; por ello hemos visto la necesidad de abordar la temática con visión del sureste de México, para que sean los mismos profesores, los que están y viven las aulas, quiénes compartan su punto de vista y experiencia al respecto.

Por otra parte, me da mucha alegría informar a nuestros lectores que la Revista Electrónica de Investigación e Innovación Educativa ha logrado ser indizada en varias bases de datos e índices internacionales; tal es el caso de CLASE de la UNAM, Latindex de la UNAM, Actualidad Iberoamericana de Chile y CLACSO de Argentina. Con este esfuerzo de indizaciones, nos comprometemos a mantener el rigor de los artículos y ensayos publicados en la revista; así como generar un sistema de arbitraje de doble ciego que permitirá una total transparencia en el resultado de las aportaciones que nuestros lectores, investigadores y estudiantes envían a la redacción para su evaluación.

Muchas gracias por su confianza y enhorabuena.

*Dr. Víctor del Carmen Avendaño Porras
Editor*

DIRECTORIO

Editor

Víctor del Carmen Avendaño Porras

Coeditor

Iris Alfonso Albores

Equipo Editorial

Dulce María Guillén Morales

Marco Antonio Constantino Aguilar

Consejo Editorial

Andrés Correal, Universidad de Boyacá - Colombia

Gunther Dietz, Universidad Veracruzana - México

Mónica Casalet, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales

Irma María Flores Alanís, Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa

Ángel López Montiel, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey - México

Leticia Pons Bonals, Universidad Autónoma de Chiapas - México

Diseño

Luis Antonio Domínguez Coutiño

El objetivo de esta revista es trazar puentes hacia la construcción y difusión del conocimiento.

La originalidad de los documentos de esta revista forman parte de un proceso de selección exhaustiva. Esta es una publicación arbitrada; el procedimiento de selección de los artículos es mediante el sistema de arbitraje por pares, “doble ciego”, por evaluadores externos del Comité Editorial del Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa. El URL de esta revista se encuentra en: http://cresur.edu.mx/cresur/pagina28_revistas.php

Revista Electrónica de Investigación e Innovación Educativa (REIIE), Año 2, No. 3, julio a septiembre de 2017, es una Publicación trimestral, forma parte de los 4 fascículos que se publican de manera anual editada por el Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa, Carretera Municipal Tecnológico – Copalar Km. 2200, Comitán de Domínguez, Chiapas, C.P. 30037, teléfono 019636366100, www.cresur.edu.mx, contacto@cresur.edu.mx. Editor Responsable: Víctor del Carmen Avendaño Porras, teléfono 019636366100, victor.avendano@cresur.edu.mx. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo: en trámite, ISSN: 2448-556X, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Responsable de la última actualización de este Número, Luis Antonio Domínguez Coutiño, Comitán de Domínguez, Chiapas, fecha de última modificación, 12 de junio de 2017.

*Revista electrónica indizada en CLASE, Latindex, Actualidad Iberoamericana y forma parte del catálogo de CLACSO; puede ser consultada en biblioteca.clacso.edu.ar
Contacto: victor.avendano@cresur.edu.mx, 019636366100 Ext. 238*

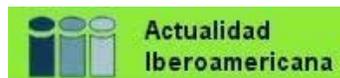


TABLA DE CONTENIDOS

Artículos de análisis

Formación de Competencias investigativas en los docentes de la Escuela Normal Superior “Profr. Moisés Sáenz Garza” <i>Angélica Murillo Garza</i>	9
Una mirada hacia la tutoría en la educación básica <i>Christian Alex Jiménez Deferia</i>	19
Formación docente para el medio indígena: interculturalización o inclusión <i>Seín Ariosto Laparra Méndez</i>	26
Trabajo en equipo: una competencia profesional docente en construcción desde la escuela primaria. <i>José Ramiro Culebro Argüello</i>	36
Inflexión y conflicto político-ideológico en la construcción de la interculturalidad: aportaciones teórico-metodológicas para su comprensión en la Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe Jacinto Canek. <i>Seín Ariosto Laparra Méndez</i>	43

Ensayo

La Planeación Educativa <i>Merithy Shanik Ramírez Bandera</i>	53
Seguimiento de egresadas. Indicadores bajo la perspectiva de la Escuela Normal de Licenciatura en Educación Preescolar “Lic. Manuel Larrainzar” <i>Patricia Velasco Domínguez / Alejandra Gordillo Guillén</i>	65

Formación de Competencias investigativas en los docentes de la Escuela Normal Superior “Profr. Moisés Sáenz Garza”

*Training of investigative competences in teachers
of the Escuela Normal Superior
“Profr. Moisés Sáenz Garza”*

Angélica Murillo Garza / mes.mle.angelicamg@hotmail.com
Escuela Normal F. Martínez, Nuevo León

Fecha de recepción: 19 de abril de 2017

Fecha de aceptación: 26 de junio de 2017

Resumen

La formación de competencias investigativas es un reto para los docentes de las Escuelas Normales como parte de la exigencia de las nuevas políticas educativas dirigidas para las Instituciones de Educación Superior. Este artículo es un avance parcial de tesis doctoral en Formación de Investigadores.

El objetivo de éste trabajo es conceptualizar los antecedentes que dieron origen a la necesidad actual de la formación de habilidades investigativas en los docentes de la Escuela Normal Superior “Profr. Moisés Sáenz Garza” así como su situación actual y presentar propuestas a los docentes. La muestra está conformada por los 60 docentes de tiempo completo. Es una investigación de corte mixto, descriptivo e interpretativo.

Algunos de los avances indican que la gran mayoría de los docentes no cuentan con la formación de las competencias investigativas, no forman parte de cuerpos académicos ni participan en el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PRODEP), escasa producción académica, no están integrados a redes de investigación. Aún existe apatía y falta de compromiso por parte de los docentes para lograr la calidad en la educación de las escuelas formadoras de docentes. Ante este escenario educativo surge el planteamiento del problema: Necesidad de desarrollar competencias investigativas en los docentes de la Escuela Normal Superior “Profr. Moisés Sáenz Garza”.

Palabras clave: Competencias investigativas, escuelas normales, PRODEP, producción académica, redes de investigación.

ARTÍCULO

Abstract

Training of investigative skills is a challenge for teachers in ordinary schools as part of the requirement of new educational policies directed to Institutions of Higher Education. This article is a partial advance of the doctoral thesis in training of researchers.

The objective of this paper is to conceptualize the background that gave rise to the present need for the training of skills in the teaching of the Escuela Normal Superior "Profr. Moisés Sáenz Garza" as well as their current situation and present a proposal for teachers. The sample is made up of 60 full-time faculties. It is a joint research, descriptive and interpretative.

Some of the progress indicates that the vast majority of teachers does not have the training of investigative powers, not part of academic bodies or does not participate in the Program for the Improvement of the Teaching Staff (PRODEP), scarce academic production, are not integrated to research networks. Still there is apathy and lack of commitment on the part of teachers to achieve the quality in the education of teacher training institutes. In the face of this educational scenario arises the problem: the need to develop investigative skills in teachers of the Escuela Normal Superior "Profr. Moisés Sáenz Garza".

Keywords: *Investigative powers, normal schools, PRODEP, academic production, research networks.*

Introducción

Actualmente existe una perspectiva generalizada en el estado del arte sobre la imperiosa necesidad y exigencia del perfil docente como docente – investigador, el cual rompe con los paradigmas establecidos dentro de la enseñanza tradicional, en otros términos, ya no basta con tan sólo enseñar sino ser capaces de generar en primer lugar una transformación de mentalidad en lo individual para entonces poder comprender y cambiar el entorno con una nueva actitud, posicionamiento de acercarnos a nuestro objeto de estudio.

Es evidente que dentro del contexto educativo de las Instituciones de Educación Superior (IES), en particular las Escuelas Normales se están reestructurando en cuanto a su organización, funciones y sobre todo el perfil docente.

Un verdadero salto cualitativo en educación, sólo podrá darse a partir de cada plantel, es decir, en cada institución formadora de maestros (Schmelkes, 1995:s/p) de ahí la trascendencia a desarrollar las competencias investigativas en los docentes.

En este trabajo presentamos un avance parcial de la tesis doctoral en formación de investigadores de los docentes de la Escuela Normal Superior "Profr. Moisés Sáenz Garza" Abordaremos: la justificación del desarrollo en la formación de habilidades investigativas en los docentes, el Planteamiento del problema, se incluyen las preguntas de investigación, el objetivo general y los específicos, una aproximación metodológica e instrumentos, así como el perfil del docente. De la misma forma se analizan algunos hallazgos encontrados en la Escuela Normal Superior "Profr. Moisés Sáenz Garza" y se mencionan las acciones emergentes a emprender.

Justificación

Es evidente que cuando se refiere a la calidad de la educación uno de los componentes básicos se le atribuye a la formación docente que sin duda alguna es una figura clave dentro de dicho proceso sin embargo, no es el único componente de calidad en la educación.

Debemos recordar a todas las personalidades que intervienen en el fenómeno educativo; docentes, directores, administrativos, alumnos, padres de familia, currículo educativo, autoridades estatales y federales, son responsables del hecho educativo y que es de vital importancia la sinergia pertinente y equitativa que se genere para la concreción de un objetivo unitario que es la calidad en la educación.

El proceso de investigación para las Escuelas Normales es relativamente nuevo, revisando el proceso histórico de la educación, encontramos que la investigación en formación para la educación superior llega anticipadamente a otras instituciones de educación superior. Esto pone en evidencia la falta de atención e interés por parte de las diferentes autoridades sobre las escuelas formadoras de docentes.

A las escuelas normales se les consideró como Instituciones de Educación Superior en 1980, cuando empiezan a reestructurarse de manera integral. Uno de esos cambios es el perfil del docente quien además de cumplir con la docencia debe ser un investigador y por ende, desarrollar competencias investigativas para contribuir a la sociedad del conocimiento y a la calidad en la educación.

Sin embargo, nos encontramos con la falta de interés, apatía de muchos docentes en cuanto a la participación de su formación académica y en la de programas como el Programa para el Desarrollo Profesional Docente, para el Tipo Superior (PRODEP), o del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), entre otros.

Existen estudios respecto al tema planteado. Acuña et al. (2015), mencionan que el perfil del docente ha cambiado y debe corresponder a las nuevas exigencias y necesidades de la sociedad de conocimiento y que el docente debe romper con los posicionamientos tradicionalistas de la enseñanza que no únicamente se dedica a la docencia sino que debe generar investigación, producción y difusión del conocimiento, este es el reto para los docentes de las escuelas normales dentro de la Educación Superior .

Planteamiento del Problema

Necesidad de desarrollar competencias investigativas en los docentes de la Escuela Normal Superior “Profr. Moisés Sáenz Garza” para elevar la calidad en la educación.

Preguntas de Investigación

¿Cuáles son los aspectos teóricos que sustentan la formación en competencias investigativas de los docentes?

¿Cómo se realiza la investigación en la Escuela Normal Superior Profr. Moisés Sáenz Garza?

¿Cuáles son las acciones necesarias para el desarrollo de docentes investigadores?

Objetivo General

Analizar los factores que inciden en la necesidad de formar docentes investigadores para ejercer acciones que coadyuven a dicho proceso.

Objetivos Específicos

- ◆ Valorar los aspectos teóricos que sustentan la necesidad de formación en investigación.
- ◆ Identificar las áreas de oportunidad para favorecer la formación de investigación en los docentes.
- ◆ Caracterizar las acciones estratégicas para el desarrollo de habilidades de investigación en los docentes.

Metodología

Se utiliza un diseño mixto, descriptivo e interpretativo y se analizan las actitudes de los docentes ya que es necesario conocer sus motivaciones, predisposiciones, comportamiento y pensamiento.

Instrumentos

Encuestas a los docentes de tiempo completo.

Universo y muestra o caso de estudio

- ◆ Identificar la cantidad de maestros con nombramiento de tiempo completo
- ◆ Muestra aleatoria de la población
- ◆ Elaborar un marco de encuesta y establecer categorías

Desarrollo

Es importante puntualizar que este artículo es un primer avance de investigación y que el objetivo es concluir el desarrollo de tesis y presentar algunas consideraciones de mejoras oportunas para la formación del desarrollo de competencias investigativas en los docentes de la Escuela Normal Superior “Profr. Moisés Sáenz Garza”. Es un primer acercamiento y también representa un campo fértil para desarrollar investigación educativa con la finalidad de dar posibles respuestas a los problemas que puedan surgir.

Antes de intentar modificar o cambiar nuestro entorno de acuerdo al posicionamiento de (Edgar Morín 2001), el docente debe en primer lugar cambiar su mentalidad, a lo que llama reformar el pensamiento, una nueva concepción del mundo, del objeto de conocimiento para entonces tener y vivir la experiencia del cambio emergente que necesita la educación.

“El ritmo del crecimiento de la sociedad no se da de manera simultánea con la calidad de la educación, causando así; que la ciencia nos ha hecho adquirir muchas certezas, pero de la misma manera nos

han revelado innumerables campos de incertidumbre, esto ha causado la necesidad de implementar dentro de las políticas educativas, acciones orientadas a mejorar y evaluar la calidad en la educación (Morín, 2001:56).

Considerando la gran cantidad de información que los medios de comunicación proporcionan, en los últimos años la imagen del docente se ha devaluado, en parte por la resistencia que algunos muestran hacia la necesaria actualización en materia educativa que todo profesional en educación debe realizar (Acuña, 2015: 19). El docente debe contar con competencias investigativas, estar actualizado para orientar y encaminar las expectativas e inquietudes que se generan al interior de la sociedad del conocimiento.

Las escuelas normales han cumplido por tradición pedagógica con la función sustantiva que es la docencia, pero es necesaria una mayor participación de los docentes en la incorporación de la producción y generación de conocimiento es decir; dentro de la reestructuración de las instituciones docentes encontramos con la función de la práctica de la investigación.

Actualmente el perfil del docente está sufriendo cambios que representan un reto en cuanto a la habilidad académica y profesional.

Nuevo perfil docente:

Con la introducción del Programa PRODEP (2017) se ha modificado, destacando los siguientes atributos:

- a. *Docencia*
- b. *Generación y aplicación innovadora del conocimiento*
- c. *Tutorías*
- d. *Gestión académica*

Para poder desarrollar investigación se requiere del desarrollo de las competencias investigativas.

Las competencias investigativas pretenden formar profesionales con amplio conocimiento y destreza, para emprender proyectos y programas de investigación de problemas de relevancia social del contexto, el desarrollo de esas competencias pretende estructurar un pensamiento crítico, sistemático, abierto, reflexivo y creativo (Mendivelso, 2006: s/p).

Rizo (2004: 23) destaca la importancia de que los docentes en competencias investigativas las pueden transferir de manera eficaz a los estudiantes, ya que la investigación implica una aproximación a los conocimientos teóricos que fundamenta su praxis investigativa y a su vez le da un sentido reflexivo de posicionamiento continuo en construcción y reconstrucción.

Algunos hallazgos

La escuela normal “Profr. Moisés Sáenz Garza” tiene institucionalmente, tres Líneas de Generación y Aplicación de Conocimiento (LAGC) (2017: 1- 4). Las líneas se describen como grandes campos de investigación establecidos institucionalmente que enriquece su quehacer educativo y toma en cuenta las tareas sustantivas de la escuela normal y se asocian a la tarea investigativa.

Las tres LAGC de la Escuela Normal Superior son:

- a. **Praxis educativa:** es el abordaje de las prácticas socioculturales que se realizan en la institución; tomando como base las dimensiones del quehacer educativo: de docencia, gestión, difusión y actos pedagógicos.
- b. **Epistemología de las ciencias:** Es el estudio del conocimiento científico; los procesos cognitivos que los adolescentes emplean para la comprensión y apropiación del mismo.
- c. **Formación de formadores:** es el estudio de las características particulares que adopta la institución en la formación de los futuros profesores de educación secundaria, su congruencia en los planteamientos prescritos en el plan de estudios; la satisfacción de las demandas de la sociedad actual, el análisis de las brechas y/o proximidades con el plan de estudios del nivel de secundaria.

De los 54 maestros de tiempo completo solamente 13 docentes cuentan con el nombramiento de perfil deseable y realizan funciones de docencia, tutoría, gestión y producción de conocimiento y participan en cuerpos académicos.

Distribución de la planta docente de la ENSPMSG es como sigue:

Profesores de tiempo completo	054
Profesores de 3/4 de tiempo	034
Profesores de 1/2 tiempo	031
Total de horas	069

Profesores de base:

Doctorado	013
Maestría	125
Licenciatura	038
Otros	002

48 Maestros con Posgrado tienen 48 horas en total
 19 Maestros con grado de Maestría son de 1/2 tiempo
 2 Doctores son de 1/2 tiempo

Maestros con Maestría	039
Maestros con tiempo completo con Doctorado	009
Maestros de 3/4 de tiempo con Maestría	019
Maestros de 3/4 de tiempo con Doctorado	002

Acciones emergentes:

- ◆ Con el propósito de cumplir con la actualización permanente es importante organizar y ofrecer a los docentes cursos - taller, diplomados, conferencias para el desarrollo de las competencias investigativas, escritura científica, producción y publicación de artículos en órganos de divulgación indexados, arbitrados etc., lectura de documentos especializados, búsqueda y selección de información, cursos sobre investigación, análisis de los diferentes documentos existentes sobre investigación y normativos, participación en eventos académicos de nivel nacional e internacional.
- ◆ Fortalecer la planta académica en cuanto a su formación académica es decir que obtengan el perfil de Doctor y que participen en el Programa de PRODEP.
- ◆ Propiciar intercambios académicos, estancias con otras instituciones de educación superior.
- ◆ Crear redes de investigación y que los docentes contribuyan con su participación a otros espacios de investigación de manera colaborativa.
- ◆ Difusión y generación de conocimiento.

Algunas producciones académicas de los docentes de la ENSPMSG.

PROFESOR	PUBLICACIONES
Dr. Ernesto de los Santos Domínguez	Libro: <i>Docencia e Inclusión Educativa: Una propuesta desde el análisis del Discurso</i> . ISBN 978-607-27-0075-8. México, 2013.
Mtra. Lariza Elvira Aguilera Ramírez	Artículo arbitrado: <i>Cambio Educativo. La práctica de innovación</i> . México, 2015.
Mtra. Lariza E. Aguilera Ramírez Dr. Ernesto de los Santos Domínguez	Libro: <i>El análisis del discurso como insumo en la formación de profesores</i> .
Lic. Leticia Rodríguez Arizpe Dr. Isaías Herrera Torres	Libro: <i>La Escuela Normal de Nuevo León. Cinco Décadas de Historia</i> . ISBN: 978-607-8266-42-5. México, 2014.
Mtro. David Castillo Careaga Mtro. Pablo Cervantes Martínez Mtra. Angélica Murillo Garza	Capítulo de libro: <i>Las marcas de la construcción profesional identitaria en los estudiantes de la Escuela Normal Superior "Profr. Moisés Sáenz Garza"</i> . ISBN: 978-607-27-0506-7. UANL, México, 2015.
Mtra. Angélica Murillo Garza Mtro. José Luis Rodríguez Sánchez Mtro. Oscar Uriel Torres Grimaldo	Artículo arbitrado: <i>Moisés Sáenz Garza: transformador de la realidad educativa en México</i> . ISSN: 2332-2501. EUA, 2014.

<p>Mtro. Jaime Zárate González Mtro. David Castillo Careaga Dra. María de Jesús Lira Hernández</p>	<p>Capítulo de libro: <i>Miradas de la Historia de la Educación Básica en México</i>, ISBN: 978-607-27-0432-9. UANL, México, 2015.</p> <p>Artículo arbitrado: Construyendo una Comunidad de Aprendizaje entre Normalistas. ISSN2248-6035. México, 2016.</p> <p>Artículo: Práctica Docente Inclusiva a partir de un relato de vida, en <i>Revista Iberoamericana de Ciencias</i>, Revista Indexada: ISSN2334-2501. EUA, 2016.</p>
<p>Mtro. Felipe de Jesús Gutiérrez González (coautor)</p>	<p>Artículo arbitrado: Construyendo una Comunidad de Aprendizaje entre Normalistas. ISSN2248-6035. México, 2016.</p>
<p>Mtro. David Castillo Careaga Dra. María de Jesús Lira Hernández Mtro. Felipe de Jesús Gutiérrez González</p>	<p>Artículo arbitrado: Resituar las Ideas Educativas de Jaime Torres Bodet. ISSN 2334-2501. EUA, 2015.</p> <p>Capítulo de libro: <i>Resituar las Ideas Educativas de Jaime Torres Bodet</i>. ISBN: 1-944162-08-9. EUA, 2015.</p>
<p>Mtro. David Castillo Careaga Dra. María de Jesús Lira Hernández</p>	<p>Libro: <i>Prácticas Escolares Aproximaciones Teóricas</i>, ISBN: 978-607-27-0609-5, UANL. México, 2016.</p>

Conclusión

Actualmente se realiza trabajo de investigación pero no es suficiente la participación de unos cuantos maestros. Desafortunadamente, encontramos la falta de interés o apatía de muchos docentes para poder asumir el compromiso y sentido de responsabilidad.

También es importante incrementar la participación de todas las escuelas normales en el PRODEP y la conformación de Cuerpos Académicos. En el año del 2016 participaron solamente 260 Normales en el Programa y en éste 2017 se mantienen las mismas instituciones participantes del año pasado.

Es necesario poner mayor atención en la habilitación de la planta docente para obtener el grado de Doctorado. En este rubro existen maestros que no reciben apoyos para realizar estudios de posgrado y sin embargo se encuentran comprometidos con su ejercicio docente y profesional, ellos mismos costean sus estudios.

Aún falta mucho por hacer en el campo de la investigación, es necesario una mayor inversión económica para las escuelas normales que han estado en el olvido, se necesita contar con los espacios acondicionados con los insumos pertinentes para el trabajo de investigación.

La formación de docentes investigadores es un proceso complejo que requiere de la participación de toda la docencia. Las escuelas normales deben redimensionar sus espacios para las funciones primordiales y así mismo gestionar los recursos para la producción de conocimiento.

La investigación es una de las funciones sustantivas de las instituciones formadoras de docentes por tanto, el perfil debe ser de “docente investigador” y estar acorde con las nuevas exigencias de la sociedad cada vez más demandante.

Referencias bibliográficas

- » Acuña Esquier, José Francisco, Martínez Vázquez, Emigdio y Ríos Márquez, José Guadalupe (2015). Retos de la formación docente ante las exigencias del mundo global. *Revista Educación y Cultura*. México.
- » Balbo, Josefina (s/a). *Formación en competencias investigativas, un nuevo reto de las universidades*. Universidad Nacional Experimental del Táchira. Recuperado de: www.ucv./fileadmin/user_upload/urac/documentos/.../Balbo_josefina.pdf
- » Bass Lara, Mario Alberto y Cisneros Chacón Edith Juliana (2011). *Implicaciones de la política de incluir a la educación normal en el esquema de educación superior*. Ponencia presentada en el IX Congreso Nacional de Investigación Educativa Mesa 13. Política y Gestión. México: COMIE.
- » Escuela Normal Superior “Profr. Moisés Sáenz Garza”. *Líneas de generación y aplicación de conocimiento*. Documento interno de trabajo. Monterrey, Nuevo León: ENSPMSG.
- » Mandivelso Ojeda, M. (2006). *Hacia un aprendizaje comprensivo de la investigación*. Bogotá, Colombia: IDEP.
- » Morin, Edgar (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. México: UNESCO.
- » Pérez Mora, Ricardo y Mariscal Cárdenas María del Rayo (2011). *El académico frente a las funciones requeridas por el perfil deseable PRODEP*. Ponencia presentada en el área temática VI: Académicos y Gestores; su configuración al interior de la organización universitaria en el marco de los cambios mundiales. México.
- » PRODEP. (2017). *Programa para el desarrollo profesional docente*. México.
- » Rizo, M. (2004). *Enseñar a investigar investigando*. México: Universidad Autónoma de México. Recuperado de: <http://www.pucp.edu.pe/departamento/comunicaciones/imagenes>.
- » Schmelkes, Sylvia (1995). *La calidad educativa y la formación de docentes*. Conferencia presentada en el 3er Simposio en Ciencias de la Educación Proceso de Formación y Actualización de Profesionales de la Educación.
- » Torres, Rosa María (2011). *Formación docente: clave de la reforma educativa*. Boletín Informe de Educación Superior. Agosto, número 217.

Una mirada hacia la tutoría en la educación básica

A look at tutoring in basic education

Christian Alex Jiménez Deferia / caj.deferia@gmail.com
Universidad Valle del Grijalva

Fecha de recepción: 20 de abril de 2017

Fecha de aceptación: 23 de junio de 2017

Resumen

La tutoría es un proceso que permite la inserción al trabajo educativo de un docente de nuevo ingreso, surgida desde el plan de estudios 1999 de las licenciaturas en educación básica, retomadas en la reforma educativa del 2012 y a partir del ciclo escolar 2014 – 2015 comienza a funcionar con matices claros y definidos. Actualmente los docentes que participaron como tutorados en la primera generación del proceso cuenta ya con una plaza definitiva como docentes de educación básica y los docentes tutores aún siguen en el programa capacitándose mayormente.

Palabras clave: tutoría, inserción docente, docente de nuevo ingreso.

ARTÍCULO

Abstract

Tutoring is a process that allows the insertion into the educational work of a teacher of new income, born from the 1999 curriculum of the basic education bachelor's degrees, resumed in the educational reform of 2012 and from the school year 2014 - 2015 begins to work with clear and defined nuances. Currently teachers who participated as tutored in the first generation of the process already has a definite place as teachers of basic education and teacher tutors are still in the program training mostly.

Keywords: *tutoring, teacher insertion, new entry teacher.*

Introducción

La reforma educativa presentada a finales del año 2012 trajo cambios importantes sobre todo en el tema de la evaluación y permanencia de docentes, además de buscar mejorar el trabajo y la inserción de los docentes de nuevo ingreso al Servicio Profesional Docente apoyado a través del programa de tutorías.

El proceso de tutoría inicia formalmente en el ciclo escolar 2014 – 2015 para ello se editaron manuales y reglamentos, además de emitir a través de las autoridades educativas locales y federales una convocatoria para docentes interesados para participar como tutores de docentes de nuevo ingreso. Sin embargo existe un gran temor por participar porque se desconoce lo que se debe de hacer y el cómo hacer, por ello en este trabajo se expone el propósito y metodología del trabajo.

La tutoría, ¿qué es?

Las licenciaturas que se ofertan en las diversas Escuelas Normales formadoras de docentes en educación básica, tienen dentro de sus planes de estudio cursos de acercamiento a la práctica escolar y la práctica intensiva en condiciones reales de trabajo, la cual se realiza en el 7° y 8° semestre de la licenciatura en educación preescolar, primaria o secundaria bajo las asignaturas de Trabajo docente I y II donde el estudiante tiene a su cargo 1 a 3 grupos según la especialidad durante cuatro semanas de cada bimestre del ciclo escolar. Este trabajo se realiza con el apoyo del docente titular del grupo a quien se le da el nombre de tutor, el asesor de tesis o propuesta de intervención y el estudiante normalista; las responsabilidades del maestro tutor está plasmado en Los lineamientos para la organización del trabajo académico durante séptimo y octavo semestre, y se resumen en tres puntos:

- 1. Observar el desempeño del estudiante normalista y hacerle recomendaciones además de permanecer con ellos en el grupo.*
- 2. Acordar los contenidos de enseñanza a través de la propuesta didáctica del alumno.*
- 3. Coordinarse con el asesor para tener un seguimiento del alumno normalista y asistir a reuniones que convoque la escuela normal para valorar avances del trabajo.*

En muchas ocasiones el tutor no realiza su labor y cuando se empieza verdaderamente la función docente comienzan también los problemas, limitaciones y necesidades ya que no es lo mismo tener un grupo por un mes se descansa otro y se vuelve a tomar al tercer mes, a estar todo el ciclo, ser el res-

ponsable de la formación integral de los alumnos sin ayuda y con deficiencias del sistema educativo en cuestión de desarrollo profesional e inserción del docente.

En diciembre de 2012 se anunció que se haría una reforma estructural a la educación en los siguientes años se fueron concretando los nuevos principios que rigen a la educación del país, así dentro de los cambios estructurales podemos mencionar la política de personal, el desarrollo profesional, y la inserción del docente de nuevo ingreso.

En cuestión de la política de personal se asume según la Mtra. Alba Martínez Olivé (2014), una política de personal centrada únicamente en el aprendizaje y en la capacidad de los docentes para generar aprendizajes en las aulas, de esto se entiende que el personal debe de estar regido por la generación de aprendizajes y no de corrientes ideológicas sindicales o compadrazgo ya que esto había provocado a la educación como “negocio” redituable económicamente.

Por ello el desarrollo profesional docente a través de sus leyes y reglas promueve con criterios como el mérito y desempeño, idoneidad, la devolución de la confianza al maestro en su quehacer y que su ascenso y permanencia estén basados en estos criterios, por ello la SEP emite cada ciclo escolar los perfiles, parámetros e indicadores para los docentes de educación básica.

El perfil expresa las características, cualidades y aptitudes deseables que el personal docente requiere tener para un desempeño profesional eficaz. Del perfil se derivan parámetros que describen aspectos del saber y del quehacer docente. A su vez, a cada parámetro le corresponde un conjunto de indicadores que señalan el nivel y las formas en que tales saberes y quehaceres se concretan. (Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes 2017, pág. 12)

La Ley General de Servicio Profesional docente establece en el segundo párrafo (Artículo 22) que “con el objeto de fortalecer las capacidades, conocimientos y competencias del personal docente de nuevo ingreso, durante un periodo de dos años tendrá el acompañamiento de un tutor designado por la autoridad educativa”, esto es muy importante para el docente de nuevo ingreso ya que tiene la oportunidad de conocer de primera mano la experiencia de un compañero; el Marco general para la organización y funcionamiento de la Tutoría en Educación Básica 2016 establece que la tutoría es “una estrategia de profesionalización orientada a fortalecer las capacidades, los conocimientos y las competencias del personal docente y técnico docente de nuevo ingreso en el servicio público educativo”. (SEP, 2016)

La labor del tutor está regida por el apartado tres del Marco general para la organización y funcionamiento de la Tutoría en Educación Básica 2014; el tutor tiene la labor central de compartir experiencia y conocimiento al docente novel con la finalidad de que el docente de nuevo ingreso tenga una permanencia en el servicio. Tanto el tutor como el tutorado tienen responsabilidades que se mencionaran a continuación;

Una de las primeras funciones de tutor, es la de planificar la observación que le realizará al tutorado y después de observar su clase, de acuerdo con la experiencia y el conocimiento del nivel educativo y de la zona escolar el tutor podrá dar recomendaciones al docente novel; por ello es muy importante que el docente tutor sea del mismo contexto social ya que conoce los usos y costumbres de la región, a su vez dará confianza al docente novel.

Otra función es la de facilitar técnicas y estrategias de aprovechamiento escolar, si bien es cierto que al egresar de una Escuela Normal se tiene el conocimiento de diversas técnicas y estrategias tanto de enseñanza y aprendizaje en la práctica se olvidan todas, quizás por el nerviosismo de tener un grupo a su cargo o porque el contexto no coincide con lo planeado, por lo que el tutor deberá orientar al

docente novel para que las recuerde y de no hacerlo facilitarle estrategias que contribuyan a un mejor manejo de grupo y contenido.

Encaminar en el trabajo docente al profesor novel consiste en que al docente de nuevo ingreso se le trate como lo que es: un docente y no como un alumno, se trata de que el tutor valore y critique pero sobretodo enriquezca el trabajo docente del nuevo profesor; si bien es cierto que los dos últimos semestres de las Escuelas Normales se envían a estudiar en condiciones reales de trabajo, con la finalidad de que desarrollen sus conocimientos adquiridos y guiados por un asesor de la escuela normal y un tutor de la escuela, ambos tutores tratan al normalista como un alumno más y no como un docente que esta “puliendo” su estilo de trabajo; por ello el tutor necesariamente debe respetar las decisiones del maestro novel y el maestro novel debe entender que el tutor no le va a resolver sus problemas laborales.

El tutorado primeramente tiene la función de desarrollar estrategias didácticas pertinentes de acuerdo al contexto sociocultural, es decir, que el tutor le dará un diagnóstico de cómo son los alumnos de esa región y/o escuela para que sus estrategias de trabajo impacten en el trabajo docente; es importante que el docente novel aprenda a escuchar y llevar a cabo las sugerencias del tutor.

Debe también observar las formas de organización, funcionamiento y normas que rigen la escuela, esto lo debe de realizar para poder integrarse al equipo de trabajo que se encuentra en la escuela y en su momento aportar ideas frescas que ayuden a su colectivo a resolver problemas y no estar apartado de los demás lo que le traerá problemas.

Valorar sus avances, identificar sus áreas de oportunidad y proponer acciones para atenderla esto se ira realizando siempre con el apoyo de su tutor, compañeros docentes, pero sobre todo con sus propias disposiciones de superación profesional y personal.

La función del tutor empieza a tomar fuerza porque está legislado, teniendo con ello sus funciones definidas pero más importante aún es la responsabilidad de tener a un maestro de nuevo ingreso al que podrá darle lo que mucho de nosotros no tuvo, el apoyo de un maestro con experiencia que lo guie y reconozca como un profesional de la educación; también es importante para el tutor ya que es una oportunidad de hacer una evaluación de su propia historia como trabajador de la educación.

El Dr. Pablo Latapí Sarre (2014), menciona en su reflexión Primer día de clases, que el docente debe de describirse a sí mismo esto es, hacerse constantemente evaluaciones, profundizar incertidumbres y vislumbrar la propia trayectoria construyendo una ética que permita desarrollar y construir una moral personal para crear día a día la propia libertad. Menciona también el concepto de la educación; lo describe como amor al conocimiento y descubrir en ese conocimiento retos personales, generando así maneras propias de aprender y hacerse dueños de reflexiones es importante porque invita a los tutores a dar educación a los tutorados y hacer mejores personas día a día.

Bien vale la pena entonces que como docentes se apoyen mutuamente trabajando en equipo de manera colaborativa, creando redes de trabajo así el sistema educativo avanzará a pasos agigantados.

La inserción del docente novel en la escuela

Es importante señalar que un docente de nuevo ingreso es aquel que recientemente se ha incorporado al servicio profesional docente después de una formación académica en una universidad o Escuela Normal, además de haber participado en el concurso de oposición que, de conformidad con su ubicación en

las listas de prelación, le asista el derecho de ocupar de una plaza vacante de nueva creación o definitiva (SEP 2014).

A partir de este momento empieza su inserción en el trabajo docente, algunos autores como (Abarca, 1999; Vera, 1988; Imbernón, 1994; Marcelo, 1999) señalan que este periodo puede durar tres años y que son cruciales para realizar mejor la intervención docente porque se producen experiencias y aprendizajes que completan su formación. (Sandoval, 2009)

Las líneas de investigación actuales sobre la formación del profesorado novel:

- a. *Preocupaciones, necesidades y problemas de la etapa de inserción profesional*
- b. *Proceso cognitivo de construcción de conocimiento docente*
- c. *Proceso sociocultural que incluiría la construcción de la identidad docente y las características de la socialización profesional. (Negrillo e Iranzo, 2009)*

Estas tres líneas de investigación son las que se trabajan en el proceso de tutoría en México es decir, se busca conocer las preocupaciones y necesidades de los docentes de nuevo ingreso y problemas que enfrenta o puede enfrentar, es importante señalar que no se les da la solución sino las herramientas para que ellos encuentren la solución; además de trabajar el aspecto cognitivo a través de la lectura de textos o libros que le permitan desarrollar su capacidad de análisis y propuestas de solución hacia problemáticas del mismo sistema educativo; finalmente se trabaja el aspecto psico-emocional para que pueda socializar con los demás docentes de la escuela y/o la zona escolar impactando también, en su presentación.

Una parte importante en la inserción del docente es el trabajo en equipo; muchas de las actividades del ser humano tuviesen un mejor resultado si se trabajara en equipo ya que el trabajo en equipo es una particularidad que articula las actividades laborales de un grupo humano en torno a un conjunto de fines, de metas y de resultados a alcanzar; es decir, busca satisfacer, necesidades comunes de un grupo.

Por otro lado, el trabajo colaborativo, valora la iniciativa, entendida ésta como la predisposición de emprender acciones y crear oportunidades para mejorar resultados sin un requerimiento externo que lo empuje (Alles, 2006), es por ello que el trabajo por equipo y el trabajo colaborativo dan como resultado una red de relaciones e interacciones, siempre y cuando se disponga de confianza, comunicación y respeto por las personas.

Estos valores, no solo deben regir el trabajo en la comunidad, sino que debe de guiar la vida de los seres humanos, de lo contrario se seguirá como hasta ahora, es decir, que el trabajo individual, sea el que rijan la vida y haga que la sociedad no avance porque se esté buscando solo el beneficio personal.

Durante taller Internacional: "Las políticas de inserción de los nuevos maestros en la profesión docente: La experiencia latinoamericana y el caso colombiano", Carlos Marcelo (2009), señaló que, Ingvarson, Meier y Beavis (2005) han llegado a conclusiones sobre la pregunta: ¿qué componentes de la formación tienen un mayor impacto en la mejora de la enseñanza del profesorado?

Ofrecen a los profesores oportunidades para centrarse en el contenido que los alumnos deben de aprender, así como se centran en cómo enfrentarse a las dificultades que los alumnos se encontrarán al aprender el contenido.

Utilizan el conocimiento generado por la investigación acerca del aprendizaje del contenido por los alumnos.

Incluyen oportunidades para que los profesores de forma colaborativa puedan analizar el trabajo de los alumnos.

Buscan que los profesores reflexionen activamente acerca de sus prácticas y las comparen con estándares adecuados de práctica profesional.

Implican a los profesores para que identifiquen lo que necesitan aprender, y que planifiquen experiencias de aprendizaje que les permitan cubrir esas necesidades.

Proporcionan tiempo a los profesores para probar nuevos métodos de enseñanza, y recibir apoyo y asesoramiento en sus clases cuando se encuentran con problemas de implementación.

Incluyen actividades que animan a los profesores a hacer menos privadas sus prácticas de forma que puedan recibir retroacción de sus compañeros” (Marcelo, 2006 Pág.13).

Por eso han surgido una nueva propuesta curricular y un modelo educativo que empezaran a trabajarse a partir del ciclo escolar 20018 – 2019 y que tienen estos matices.

Conclusiones

La inserción al trabajo docente por parte del maestro de nuevo ingreso es un tema que ahora preocupa al gobierno porque de ello depende que el nuevo docente trabaje y realice la labor de forma correcta, privilegiando el aprendizaje sustancial del alumno y no cumplir con todos los contenidos.

Para cubrir con esta necesidad el gobierno se apoya de un docente-tutor que brindará al nuevo maestro un acompañamiento que le ayudará a resolver dudas del trabajo docente, dudas de su identidad profesional y ética, así como algunas sugerencias al momento de tener la intervención docente. Sin embargo, derivado del movimiento magisterial de 2013 y 2016 han hecho que el proceso no funcione al 100% ya que hay una desinformación y poca participación de docentes por miedo a que sean rechazados por sus compañeros de escuela y/o zona escolar, de ahí que debe de reorientarse para impactar de mejor manera en el docente de nuevo ingreso.

Referencias bibliográficas

- » ALLES, M. (2006). Diccionario de preguntas. Gestión por competencias: *cómo planificar la entrevista por competencias*. 2ª reimpresión, Buenos Aires, Argentina. Ediciones Granica, 2006.
- » LATAPÍ SARRE, P. [Formación de tutores para docentes de nuevo ingreso] (11 sep. 2014) Primer día de clases [archivo de video] recuperado de https://youtube.com/channel/UCuKiRG0_aLCxiEUqAzja37A?feature=hovercard
- » LEY GENERAL DE SERVICIO PROFESIONAL DOCENTE. Diario Oficial de la Federación, México, D.F., 3 de septiembre de 2013.
- » MARCELO GARCÍA, C. (2006). *Las políticas de inserción de los nuevos maestros en la profesión docente: La experiencia latinoamericana y el caso colombiano*. Recuperado de Universitat de Barcelona: http://www.ub.edu/obipd/docs/politicas_de_insercion_a_la_docencia_del_eslabon_perdido_al_puente_para_el_desarrollo_profesional_docente_garcia_c_m.pdf
- » MARTÍNEZ OLIVE, A. [Roger Gabriel Escobedo Ruiz] (21 .enero. 2014) Consejo técnico escolar tercera reunión escolar de supervisores [archivo de video] recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=TI12v6yBVzs>
- » NEGRILLO, Carme; Iranzo, Pilar (2009). *Formación para la inserción profesional del profesorado novel de educación infantil, educación primaria y educación secundaria: Hacia la reflexión desde la inducción y el soporte emocional*. Recuperado, de Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56711733012>
- » SEP (2010). Licenciatura en Educación Secundaria. *Plan de estudios 1999*. Documentos básicos México: SEP
- » SEP. (2010). *Lineamientos para la Organización del Trabajo Académico durante Séptimo y Octavo semestres*. Licenciatura en Educación Secundaria. México: SEP
- » SEP. (2014). *Marco general para la organización y el funcionamiento de la Tutoría en Educación Básica Docentes y Técnicos Docentes de nuevo ingreso*. Ciclos escolares 2016-2017 y 2017-2018 México: SEP
- » SEP. (2017). *Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes*. Concurso de Oposición para el Ingreso a la Educación Básica. Ciclo Escolar 2017-2018 México: SEP.

Formación docente para el medio indígena: interculturalización o inclusión

*Teacher training for the indigenous environment:
interculturalization or inclusion*

Seín Ariosto Laparra Méndez / laparra_ms@hotmail.com
Universidad Veracruzana, México

Fecha de recepción: 19 de abril de 2017
Fecha de aceptación: 26 de junio de 2017

Resumen

Un acercamiento al contexto histórico, socio-político, educativo, nacional y local, en el que se ha venido desarrollando la oferta de formación de profesores indígenas. El enfoque intercultural bilingüe en la formación docente es analizado a partir de la revisión de los programas de estudio de las Licenciaturas en educación primaria y preescolar intercultural bilingüe, que se han impartido en tres escuelas normales del estado de Chiapas.

El contexto de la Reforma educativa planteada en el sexenio 2012-2018, es también el referente actual para plantear la discusión acerca de las perspectivas que se tienen con relación a la formación de docentes que atenderán a la niñez indígena en México y particularmente en Chiapas que tiene como fin promover la interculturalización del currículo o la inclusión de los diferentes.

Palabras clave: Formación docente, enfoque intercultural, educación indígena.

ARTÍCULO

Abstract

An approach to the historical socio-political, educational context, national and local, in which the training of indigenous teachers has been developed. The intercultural bilingual approach in teacher education is analyzed from the revision of the undergraduate curricula in primary education and bilingual intercultural preschool that is being taught in three normal schools in the state of Chiapas. The context of the Educational Reform proposed in the 2012-2018 sexennium is also the current reference point to raise the discussion about the perspectives that have to be found in relation to the training of teachers who will attend to the indigenous children in Mexico and particularly in Chiapas who Aims to promote the interculturalization of the curriculum or the inclusion of the different.

Keywords: Teacher training, intercultural approach, indigenous education.

Introducción

Históricamente la formación inicial de docentes indígenas siempre se ha desarrollado en un medio de carencias, no solo económicas sino principalmente de pertinencia curricular; es decir las características del contexto donde se desarrolla el proceso educativo, incluyendo los conocimientos y lenguas locales han estado ausentes o muy poco presentes en los programas de formación de los profesores que habrán de atender a la niñez cultural y lingüísticamente diferente.

Desde sus inicios, con el programa de Promotores Culturales Bilingües del Instituto Nacional Indigenista (INI), solo se habilitaba a jóvenes a veces aún con primaria incompleta para impulsar los procesos de castellanización en las comunidades indígenas. Ya con la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) a partir de 1980 al promoverse la educación bilingüe bicultural, se inicia un proceso de profesionalización a través de la Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio, institución federal encargada de nivelar y regular la formación docente para los promotores culturales en servicio. Al término de su formación desarrollada en un sistema semi-escolarizado, los promotores obtenían el título de Profesores de educación primaria indígena bilingüe-bicultural.

A partir de 1990 cuando se inicia con la contratación de bachilleres, la DGEI implementa el Curso de Inducción a la Docencia en el Medio Indígena (CIDMI). Una vez en servicio, los maestros bilingües formados en el CIDMI, podían acceder a las ofertas de licenciatura que ya se ofrecían tanto en la UPN como en algunas Escuelas Normales. En Chiapas, al no existir Escuelas Normales que ofrecieran formación para el trabajo educativo en comunidades indígenas un número importante de docentes jóvenes decidían estudiar en la Escuela Normal Superior. Un inconveniente de esta opción es que, una vez egresados abandonaban el sistema de educación indígena, toda vez que se especializaban como docentes de una disciplina y concursaban por una plaza en educación secundaria.

Es a finales del siglo XX que empiezan a aparecer en escena las escuelas normales indígenas, específicamente en Michoacán, Oaxaca, Chiapas y la Huasteca potosina, por la presión de movimientos magisteriales, organizaciones indígenas y la fracción disidente del sindicato de maestros. Estos actores pugnaban por una educación culturalmente pertinente para los pueblos y comunidades indígenas. En este sentido, las escuelas ya mencionadas compartían los mismos retos: superar la formación previa de los docentes, reducir la resistencia del acercamiento a la teoría, abordar la compleja configuración de identidades, resolver el problema metodológico para la enseñanza de las lenguas indígenas y de los saberes comunitarios (Von Groll et al. 2011).

Ya al iniciar el siglo XXI, específicamente el 21 de enero de 2001 se crea la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) con el objetivo de promover mejoras en el sistema educativo y corregir algunas de las asimetrías que caracterizan a nuestro país expresadas con claridad en el ámbito de la educación. Es durante este inicio del siglo que se trazaron las líneas de una educación intercultural para todos los mexicanos desde la CGEIB; Dietz & Mateos (2011). Sin embargo, aun cuando se propone una educación intercultural transversal, también se enfatiza en el desarrollo de una educación con calidad y pertinencia cultural para la población indígena en todos los niveles educativos. Estas consideraciones se expresan en los objetivos de la CGEIB de los cuales se derivaron las siguientes líneas que orientarían el trabajo de este organismo:

- 1. Lengua, cultura y educación en sociedades multilingües.**
- 2. Formación docente con enfoque intercultural.**
- 3. Desarrollo de modelos educativos con atención a promover la educación Intercultural para todos.**
- 4. Investigación y evaluación educativas.**
- 5. Educación Intercultural Bilingüe en el Distrito Federal.**
- 6. Apoyo a Innovaciones en Educación Intercultural Bilingüe**
- 7. Educación Informal.**
- 8. Difusión.**
- 9. Visibilización de la diversidad cultural de México.**
- 10. Centro de Información y Documentación.**
- 11. Estadística e Indicadores sobre oferta y demanda educativa en la Educación Intercultural y Bilingüe.**
- 12. Edición de libros, materiales didácticos y producciones audiovisuales para radio y televisión.**

Las tres primeras líneas son las que tendrían impacto directo en la formación de profesores para el contexto indígena. Y es en estos rubros que la CGEIB participó activamente, en la actualización del diseño curricular de las licenciaturas en educación primaria y preescolar que se ofrecerían en las Escuelas Normales, incorporando el enfoque intercultural al Plan 1997 que se podría en práctica a partir de 2005. Sin embargo, en la última reforma de 2012, la discusión sobre la formación de docentes para el medio indígena fue un asunto marginal, donde ni la CGEIB ni la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) participaron.

En los espacios de actualización convocados por la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación DGESEPE, puede observarse que la CGEIB ya no ha tenido demasiada participación en la nueva propuesta curricular. Esta situación se evidencia en las propuestas de sistematización de los documentos finales para la obtención del título respectivo. En uno de los talleres impartido a profesores de la Escuela Normal, por parte de la DGESEPE, el facilitador expresaba: “la diversidad cultural pasa a considerarse únicamente una cuestión contextual pero no determinante en la construcción de las propuestas didácticas o temas de investigación” Esto deja atrás lo que antes se hacía: elegir un contenido cultural y a partir de este diseñar una propuesta didáctica. El punto de partida de las propuestas didácticas es el plan y programa de estudios de educación preescolar o primaria (con contenidos nacionales). También se sugería en este taller que los problemas a investigar para el caso de las tesis deberían ser preferentemente los relacionados a las competencias docentes y no los que tengan que ver con los estudiantes de educación básica, porque éstas tienen que ver con condiciones contextuales que no pueden ser cambiadas por los profesores.

Lo anterior hace evidente la necesidad de revisar los contenidos y procesos que se consideran en estos planes de estudio, para valorar su significatividad de acuerdo a las finalidades de la educación intercultural bilingüe. Por ello, en las reuniones de académicos, de la Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe Jacinto Canek (ENIIB-JC), se ha discutido la relevancia de llevar los conocimientos de los pueblos indígenas al aula; sin embargo, no hay consensos sobre la metodología que podría favorecer esta interculturalización del currículo. Las preguntas siguen quedando sin respuestas claras: ¿Es o no necesario llevar los conocimientos de los pueblos indígenas a la educación escolarizada? ¿Qué conocimientos deben llevarse? ¿Por qué estos y no otros? ¿Cómo determinar la significatividad de unos conocimientos sobre otros? ¿Cómo armonizar los procesos didácticos escolarizados con las epistemologías indígenas? ¿Qué finalidad debe perseguirse con todo esto?

Lo intercultural en los programas de formación inicial de docentes

Para adentrarnos en el análisis de lo que implica lo intercultural en la formación docente, es oportuno considerar que este concepto es parte de un discurso teórico que ha migrado de Europa, Estados Unidos y Canadá, para explicar los movimientos migratorios: “Para comprender un discurso debemos analizar las condiciones socioculturales en que se genera, ya que los emisores de él pueden asignar distintos significados a los términos utilizados” (Mateos 2011: 38).

Se identifican al menos tres vertientes del discurso intercultural: la europea, la norteamericana y la latinoamericana. Las dos primeras vertientes, aun cuando tengan condiciones contextuales e históricas distintas comparten algunos significados principalmente en cuanto a sus reivindicaciones y enfoques. La tercera vertiente, ubicada en Latinoamérica, integra otros elementos contextuales como la cuestión étnica y las luchas anticolonialistas (Rivera 2010).

Con estas precisiones, también pueden encontrarse en Latinoamérica al menos dos sub-vertientes, que tiene que ver con el locus de enunciación del discurso: de abajo hacia arriba y de arriba hacia abajo. El enfoque que se va construyendo desde abajo, de naturaleza más horizontal es la que va articulando las luchas étnicas por una transformación social. Con relación a lo que por interculturalidad entendemos López (2007).

la lectura crítica de la diversidad sociolingüística y sociocultural, que caracteriza a sociedades pluriétnicas marcadas por el discrimen producto del pasado colonial, así como la clara toma de posición frente a las condiciones de inequidad y desigualdad que marcan las relaciones entre indígenas y no indígenas (Cuenca, et. al. 2007: 261).

Por otra parte, el discurso intercultural que se ha venido construyendo desde arriba es una clara respuesta de los Estados nacionales, ante los riesgos que representa el ejercicio del poder en sociedades multiculturales, generalmente en condiciones de desigualdad (Kincheloe y Steinberg 1999).

Por ello desde esta vertiente la interculturalidad, “apunta hacia una convivencia respetuosa entre todos los que habitan dentro de un mismo país o región, a menudo desligando el concepto de conflicto inherente a la relación entre tales sectores” expresa López(2007).

(Cuenca, et. al. 2007: 262) Considerando que los procesos educativos escolarizados, cuando se dirigen a sociedades multiculturales, se desarrollan desde esta segunda perspectiva, se hace la revisión de los programas de formación docente atendiendo a criterios que responden a esta vertiente.

El programa de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria con enfoque intercultural bilingüe, Plan 1997, actualizado en 2005, consideraba el trabajo de lo intercultural en un espacio denominado:

Línea de formación específica para la atención educativa a la diversidad cultural, lingüística y étnica, que agrupaba 14 cursos incluyendo lengua y cultura, asignatura regional, observación y práctica docente, trabajo docente y taller de titulación. Esta misma organización curricular se mantuvo en la actualización realizada en 2009, cuando queda el programa como Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe.

Tabla 1. Comparación de planes de estudio

Plan de estudios	Denominación del programa	Área curricular intercultural	Características
1997, actualizado en 2004	Licenciatura en educación primaria con enfoque intercultural bilingüe.	Línea de Formación específica para la atención educativa a la diversidad cultural, lingüística y étnica.	14 cursos que incluye: observación y práctica docente, trabajo docente y taller de titulación.
1997, actualizado 2009	Licenciatura en educación primaria intercultural bilingüe.	Se sigue conservando la organización curricular de 2004.	
2012	Licenciatura en educación primaria intercultural bilingüe.	Trayecto: Lenguas y culturas de los pueblos originarios.	Siete cursos. Referidos a lenguas originarias, interculturalidad e investigación educativa.

En el Plan 2012 se denomina Trayecto de Lenguas y Culturas de los Pueblos Originarios, la línea que atiende el enfoque intercultural y agrupa siete cursos. (Ver Tabla 2) Como puede observarse, los cursos 6 y 7 son los espacios curriculares donde se trabaja la investigación educativa y desde donde se desarrollarán los proyectos para elaborar los trabajos de titulación de los estudiantes.

Tabla 2. Cursos del trayecto formativo: Lenguas y Culturas de los Pueblos Originarios, Correspondientes a los semestre 1º. al 7º. Plan 2012

1	2	3	4	5	6	7
Diversidad cultural y lingüística en México e interculturalidad	Procesos interculturales y bilingües en educación	Las lenguas originarias como objeto de estudio I	Las lenguas originarias como objeto de estudio II	Las lenguas originarias y su intervención pedagógica	Investigación educativa aplicada a las lenguas y culturas originarias	Investigación aplicada a la intervención pedagógica en contextos interculturales

Una diferencia entre estos planes de estudio es que en el Plan 1997, en todos los cursos se revisaban aspectos relacionados a las culturas indígenas, mientras en este Plan 2012 se dejan estos temas solo en el trayecto mencionado. Tomamos al azar un curso, uno relacionado con el Tema de desarrollo infantil, en ambos programas. Encontramos que en el Plan 1997, este tema se imparte en dos semestres, y en los contenidos están presentes los conocimientos ya sistematizados de distintos pueblos indígenas del país, relacionados con el desarrollo infantil. Mientras tanto, en el Plan 2012, este mismo tema es tratado en un solo curso en el primer semestre, y su desarrollo incorpora solo conocimientos de la cultura occidental. Únicamente en el Módulo III Contenido 3.4, plantea que deberá realizarse el análisis del contexto socioeducativo y de los factores que inciden positiva y/o negativamente en el desarrollo de la población infantil de la comunidad local de referencia. Única mención a lo local.

Otra diferencia tiene que ver con la metodología recomendada para la sistematización de la experiencia docente de los estudiantes. Mientras en el Plan 1997 se estaba desarrollando una metodología para la sistematización de los conocimientos indígenas que posteriormente se incorporaba a una propuesta didáctica, conocida como punto nodal cultural, con el Plan 2012 se enfatiza en herramientas de investigación educativa convencionales, principalmente las relacionadas con la investigación acción, para poder sistematizar la experiencia docente. La sistematización de un contenido cultural (punto nodal) que luego era utilizado como punto de partida para la implementación de una propuesta didáctica ha quedado relegada, y con ella la posibilidad de interculturalizar el currículo de formación docente.

En este sentido, nuestra posición se centra en la búsqueda de espacios curriculares para el trabajo de investigación y sistematización de los conocimientos de los distintos pueblos indígenas de la región y el fortalecimiento de una didáctica pertinente que incorpore los procesos de enseñanza y aprendizaje endógenos y que ayude a repensar las relaciones entre escuela y comunidad (Mato 2005).

Estos pendientes tienen que ver con la necesidad de fortalecer la formación intercultural de los estudiantes (futuros docentes) que les permita reconocer la diversidad y construir las experiencias educativas pertinentes para su comunidad. En los espacios de asesoría con estudiantes y de discusión, abiertos entre los docentes, se ha reflexionado sobre esta posición teórico-metodológica; sin embargo, a partir de la reconceptualización de lo que significa lo intercultural, sus dimensiones socioculturales y políticas, así como lo que implica epistemológicamente en la práctica educativa, para poder articular entre los docentes una propuesta metodológica coherente y consistente.

La formación docente intercultural en el marco de la Reforma educativa

Para comprender las implicaciones socio-políticas del campo de la formación docente es importante revisar que las reformas que actualmente se están planteando en el sector educativo, y particularmente en la formación docente, representan el corolario de una serie de condiciones históricas y globales que están obligando a los gobiernos a revisar las políticas internas en todos los sectores.

Cuenca (2007), parafraseando a Giddens (2001), explica que nuestra sociedad atraviesa por un cambio profundo debido a la globalización del conocimiento, al avance tecnológico y la variación en los roles sociales y familiares, cambio que también se caracteriza por el relativismo, la flexibilidad, la inseguridad y la incertidumbre de los conocimientos y la ciencia, así como de sus propios procesos (Cuenca, 2007: 23).

Es en este sentido que acuerdos internacionales como: Dakar (2000), Cochabamba (2001) y La Habana (2002), que recogen los debates sobre la agenda educativa internacional, son incluidos en la normatividad y legislación de la mayoría de los países latinoamericanos. En todos estos acuerdos “se declara la

necesidad de impulsar la profesionalización de los maestros; de mejorar su condición social, su motivación y su competencia profesional; de que su participación sea activa y colectiva en la toma de decisiones educativas; y de otorgarles mayor autonomía en el desempeño de sus funciones” (Cuenca, 2007: 24).

En este contexto internacional que incide en las políticas internas, caracterizaré la situación socio-política del país teniendo como referencia el año 2000, inicio del presente milenio; esta referencia temporal coincide con el momento en que México parecía transitar hacia un régimen plenamente democrático. El partido político que había gobernado por más de 70 años perdía las elecciones y daba lugar a la alternancia con otro partido de extrema derecha. Esto despertó expectativas en la sociedad mexicana, previéndose cambios importantes en los distintos sectores, incluyendo el educativo, que ya había sido reformado desde 1993 con el Acuerdo para la Modernización Educativa y que para el año 2000 aún no se veían materializados los objetivos.

Es cierto que las políticas educativas planteadas por las cuatro últimas administraciones que han gobernado el país se han caracterizado por impulsar dos de las reformas más recientes a la educación básica sin embargo, dichas políticas y reformas, al parecer, no han logrado superar las problemáticas que en materia educativa, padece gran parte de la población (Ruiz 2012).

La calidad del sistema educativo sigue siendo insatisfactoria por una parte, siguen acentuándose los niveles de inequidad y por otra, persiste una coordinación ineficiente entre los tres niveles de gobierno y las instituciones encargadas de la educación que impacta en los indicadores de eficiencia y eficacia del propio sistema educativo (indicadores que el propio sistema se ha impuesto para medir su calidad). En resumen, tomando como referencia los resultados educativos y desde la lógica del propio sistema se aprecia poca viabilidad del modelo neoliberal aplicado en los últimos 15 años.

En la 10ª Conferencia Internacional de la Coalición Trinacional en Defensa de la Educación Pública celebrada en 2012, los participantes de México, Estados Unidos y Canadá coincidieron en que las políticas neoliberales aplicadas en educación han mostrado ser poco efectivas para cambiar el estado de cosas que impera desde finales del siglo pasado. No obstante estas conclusiones, en México se ha insistido en implantar un modelo educativo que poco responde a las necesidades nacionales dado que hay problemas elementales a resolver como la formación docente y la atención a la diversidad lingüística y cultural.

Desde la última década del siglo pasado y en lo que va de este siglo XXI se han implementado diversas políticas que se han materializado en proyectos tendientes a superar los enormes rezagos que, en materia de educación padecen algunas regiones del país, los indicadores negativos no parecen cambiar mucho. La transformación del sistema educativo considerándolo un sector clave para contribuir a elevar los niveles de bienestar del país y favorecer la justicia social ha estado siempre presente en la agenda de los últimos cuatro sexenios. Sin embargo es durante el período 2012-2018 que se plantea una reforma estructural, que además de proponerse mejorar la calidad de la enseñanza y reducir los niveles de inequidad ha impulsado principalmente fortalecer la rectoría del sistema educativo desde la federación.

La reforma educativa tiene su sustento legal en las reformas y adiciones al artículo 3º y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. En el Artículo 3º constitucional se adiciona el siguiente párrafo: “El Estado garantizará la calidad en la educación obligatoria de manera que los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y los directivos que garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos”. En la Fracción II se agrega el inciso “d” que refiriéndose a la educación expresa: “Será de calidad, con base en el mejoramiento constante y el máximo logro académico de los educandos”. Es decir, se reitera el compromiso de que la educación será de calidad en los términos ya planteados en el párrafo anterior. En la Fracción

III, se incorpora un párrafo que establece la obligatoriedad de concursos de oposición para el ingreso al servicio docente y la promoción a cargos con funciones de dirección o de supervisión en la educación básica y media superior que imparta el estado, y que esta normado por la ley reglamentaria.

Las fracciones IV a la VIII no se reforman, por lo cual se considera que se sigue manteniendo el carácter gratuito de la educación, la concesión a los particulares, la autonomía universitaria y la facultad del Congreso de la Unión para regular todo lo concerniente a la función social educativa. Por último, al artículo 3º. se adiciona la Fracción IX a partir del cual se crea y norma al Sistema Nacional de Evaluación Educativa cuya coordinación quedará a cargo del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación como Organismo Público Autónomo que tendrá la responsabilidad de evaluar la calidad, el desempeño y resultados del sistema educativo nacional en el tipo básico y medio superior.

Por otra parte en el Artículo 73, donde se habla de las facultades que tiene el Congreso, se mantienen sin cambio las fracciones I a XXIV y se modifica la fracción XXV donde al inicio se adiciona la siguiente frase: "Para establecer el Servicio Profesional Docente en términos del artículo 3º de esta Constitución ..." con la cual se faculta al Congreso para la creación del llamado SPD. De la misma manera, casi al final de esta fracción se adiciona: "Para asegurar el cumplimiento de los fines de la educación y su mejora continua en un marco de inclusión y diversidad ...". Es la única referencia en la ley que hace mención únicamente a la facultad del Congreso refiriéndose al carácter inclusivo y de atención a la diversidad de la educación. Con este agregado se pretende sustentar todo un enfoque de educación inclusiva, que aún no termina por definirse.

De esta reforma constitucional se derivan las actualizaciones a la Ley General de Educación, y la promulgación de la Ley General del Servicio Profesional Docente y la que norma al Instituto Nacional de Evaluación de la Educación (INEE). La normatividad mencionada otorga autonomía constitucional al INEE y le faculta emitir directrices para contribuir a la toma de decisiones para la mejora de la educación. Así, el INEE ha emitido cuatro directrices a partir de las cuales se generan propuestas que buscan orientar las acciones del gobierno hacia la mejora de la formación inicial para profesores del sistema educativo.

Directriz 1. Fortalecer la organización académica de las escuelas normales.

Directriz 2. Desarrollar un Marco Común de educación superior para la formación inicial de docentes.

Directriz 3. Crear un Sistema Nacional de Información y Prospectiva Docente.

Directriz 4. Organizar un Sistema de Evaluación de la oferta de formación inicial de docentes.

El propósito de la Directriz I es mejorar la calidad de la oferta educativa de las escuelas normales mediante la adecuación del currículo, la consolidación de sus cuerpos académicos y el fortalecimiento de las trayectorias escolares de sus estudiantes. El planteamiento de esta directriz se basa en la detección de problemas relacionados con los contenidos y enfoques curriculares, los perfiles académicos tanto de los formadores como de los directivos, los perfiles de egreso, los sistemas de tutoría, la vinculación con las escuelas de educación básica, seguimiento de egresados, evaluación interna y externa, y la autonomía académica. Se plantea como aspectos clave de mejora la adecuación de los enfoques y contenidos curriculares, fortalecer la carrera académica del profesorado, dar seguimiento a la trayectoria de estudiantes e incentivar la autonomía de gestión académica.

Finalmente aun cuando según esta Directriz, se busca también el fortalecimiento de la imagen y el prestigio institucional de las escuelas normales y convertirlas en alternativas de primera elección en el

Sistema de Educación Superior para los egresados de la educación media superior del país la Directriz 2 va en el sentido de abrir las posibilidades de contratación de profesores aunque hayan sido formados en instituciones distintas a las escuelas normales, lo cual plantea una competencia desigual ante las universidades que cuentan con otro tipo de condiciones para la formación. La ENIIB-JC por ejemplo, no podría competir con una planta docente sin tiempos completos con más de la mitad de profesores sin plaza base y sin perfiles académicos requeridos para la conformación de cuerpos académicos. Así no solo se deja sin la oportunidad de que jóvenes indígenas se formen de manera profesional como docentes en educación intercultural, sino que también se sigue negando la posibilidad de una educación pertinente culturalmente para la niñez indígena.

Conclusiones

Interculturalizar los programas de formación docente no tiene que ver nada más con pensar en la atención a la niñez y juventud indígena. Los grupos étnica y lingüísticamente distintos a las sociedades hegemónicas si requieren de una educación que tenga como punto de partida y llegada sus especificidades culturales, al mismo tiempo que puedan apropiarse libremente de elementos de otras culturas para interactuar de manera competente en distintos espacios. (Muñoz 2002).

Sin embargo la sociedad hegemónica que se ha adjudicado el derecho de incorporar o incluir en su formato cultural a los grupos minorizados está también obligada a comprender la diversidad cultural en la que se ha venido desarrollando para poder valorar las distintas perspectivas que coexisten en su interior.

En este sentido, es importante lograr que los perfiles académicos de los docentes y su desempeño profesional en contextos de diversidad cultural respondan cada vez más a las necesidades educativas de los estudiantes. Por tanto en las escuelas de formación docente ha de promoverse el crecimiento de los cuerpos, áreas o grupos académicos con un suficiente nivel de consolidación para impulsar el trabajo colaborativo. La coordinación de esfuerzos institucionales y la orientación de la investigación la docencia y la tutoría deben fortalecer la formación intercultural que se ofrece a los futuros profesores indígenas y no indígenas.

Respecto a esto, nuestra posición es clara: abrir espacios curriculares para el trabajo de investigación y sistematización de los conocimientos de los distintos pueblos indígenas de la región y el fortalecimiento de una didáctica pertinente que incorpore los procesos de enseñanza y aprendizaje endógenos y que ayude a repensar las relaciones entre escuela y comunidad (Poblete 2009). Esto tiene que ver con la necesidad de fortalecer la formación intercultural de los estudiantes (futuros docentes) que les permita reconocer la diversidad y construir las experiencias educativas pertinentes para su comunidad. Por lo pronto en la Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe Jacinto Canek, se ha iniciado con la discusión entre los docentes y estudiantes sobre la construcción de una propuesta teórico-metodológica que ayude a la reconceptualización de lo que significa lo intercultural; esto es, reflexionar sobre sus dimensiones socioculturales y políticas, así como su implicación epistemológica para poder articular una práctica educativa coherente y consistente con los valores interculturales.

Referencias bibliográficas

- » Bertely, B. María. Et. Al. (coord.) (2013) *Multiculturalismo y Educación 2001-2011*. Colección Estados del Conocimiento. México. ANUIES-COMIE
- » Cuenca, R. et.al. (Comps.) (2007) *Nuevos maestros para América Latina*. Ediciones Morata. Madrid.
- » Dietz, Gunther y Mateos, Laura Selene (2011). *Interculturalidad y Educación Intercultural en México, Un análisis de los discursos nacionales e internacionales y su impacto en los modelos educativos mexicanos*, SEP/CGEIB México.
- » Kincheloe, Joe L. y Steinberg, Shirley R. (1999) *Repensar el multiculturalismo*. Octaedro. España.
- » Mato, Daniel (2005). *Interculturalidad, producción de conocimientos y prácticas socioeducativas*, Universidad Central de Venezuela. Venezuela.
- » Mateos Cortés, Laura Selene. (2011) *La migración transnacional del discurso intercultural*. Su incorporación, apropiación y resignificación por actores educativos en Veracruz, México. Ediciones Abya-Yala, Quito, Ecuador.
- » Muñoz, Héctor, et. al. (2002). *Interculturalidad en Educación, Multiculturalismo en la sociedad: ¿Paralelos o convergentes?* en *Rumbo a la Interculturalidad en Educación*, Maestría en Sociolingüística de la Educación Básica y Bilingüe, Unidad Oaxaca de la Universidad Pedagógica y Departamento de filosofía de la UAM-Iztapalapa, México.
- » Poblete, Rolando (2009). *Educación intercultural en la escuela de hoy: reformas y desafíos para su implementación*, en *Revista latinoamericana de educación inclusiva*. Vol. 3, núm. 2
- » Rivera Cusicanqui, Silvia (2010) *Ch'ixinakax utxiwa: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores* - 1a ed. - Buenos Aires: Tinta Limón, 2010. 80 p.; 17x10 cm. - (Tinta Limón)
- » Ruiz Cuéllar, Guadalupe. (2012). *La Reforma Integral de la Educación Básica en México (RIEB) en la educación primaria: desafíos para la formación docente*. REIFOP, 15 (1), 51-60. (Enlace web: <http://www.aufop.com> – Consultada en fecha (08-11-15):

Otros textos consultados:

- » Gobierno de la República. (2013) *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y Ley General de Educación*. México
- » SEP/DGESPE. (2004), *Licenciatura en educación primaria intercultural bilingüe*. Planes y programas de estudio. Educación Normal. México.
- » SEP/DGESPE. (2012), *Licenciatura en educación primaria intercultural bilingüe*. Planes y programas de estudio. Educación Normal. México.

Trabajo en equipo: una competencia profesional docente en construcción desde la escuela primaria.

Teamwork: a professional teacher competence under construction from primary school

José Ramiro Culebro Argüello / jose_ram_lad_fam@hotmail.com
Universidad Valle del Grijalva

Fecha de recepción: 21 de abril de 2017
Fecha de aceptación: 23 de junio de 2017

Resumen

El trabajo en equipo de los docentes en las Instituciones de educación primaria es una actividad ineludible a desarrollar y mejorar, por las múltiples micropolíticas personales y colectivas que surgen en una escuela. Incursión que trata de crear y recrear procesos de cooperación mutua, ésta genera posibilidades de disipar el aislamiento de ciertas competencias profesionales de los elementos que integran el colegio de profesores. De esta forma surge la relevancia de fortalecer esta competencia profesional entre maestros de los distintos grados, toda vez que representan cierta complejidad, profundidad e importancia y que al desarrollarlas promueven un alto desempeño en los intereses educativos de las escuelas primarias.

Este texto aspira a promover la reflexión entre los profesores de educación primaria a manera de establecer parámetros sobre la construcción de un proceso participativo entre los docentes y que en el desempeño de sus funciones se dinamicen estrategias de mejora con los objetivos del equipo de trabajo.

Palabras clave: trabajo en equipo, comunicación, colaboración, competencia, escuela primaria.

ARTÍCULO

Abstract

The teamwork of teachers in primary education institutions is an inescapable activity to develop and improve, due to the multiple personal and collective micropolitics that arise in a school. Incursion that tries to create and recreate processes of mutual cooperation, this one generates possibilities to dissipate the isolation of certain professional competences of the elements that integrate the collegiate of professors. In this way the relevance of strengthening this professional competence among teachers of the different grades arises, since they represent a certain complexity depth and importance and that in developing them promote a high performance in the educational interests of an educational center.

This text aims to promote reflection among teachers of primary education in order to establish parameters on the construction of a participatory process among teachers and in the performance of their functions are dynamized strategies for improvement with the objectives of the work team.

Keywords: Teamwork, communication, collaboration, competition, elementary school.

Introducción

Trabajar en equipo se impone en la sociedad actual que transita en un ambiente globalizado, la educación tiene una doble misión; por un lado formar a los estudiantes por competencias para enfrentar la vida y el mundo de la producción, por otro el de afianzar las competencias docentes para el logro de la calidad educativa.

El trabajo en equipo en los colegios de educación primaria establece una directriz de aprendizaje de forma interactiva que reúne a su vez voluntades que estimulan a participar y trabajar de manera colaborativa. La cultura del alto desempeño de un equipo de trabajo es fortalecida por los niveles de comunicación y de la formación en competencias de enseñanza que puedan poseer los docentes.

La Colaboración de los docentes infiere muchas facultades al ser calificadas como una peculiaridad personal, ya que al interior de una escuela se presentan diferentes fenómenos educativos como: la negociación, la concertación y un tipo de compromiso profesional entre los trabajadores del centro de trabajo.

Se considera que a través del tiempo, la deconstrucción de paradigmas, el trabajo en equipo se va conformando por medio de estructuras complejas como son los valores, opiniones, conocimientos, dogmas, códigos de ética, relaciones, prácticas que los profesores conllevan en un espacio participativo y de común aprendizaje.

Si los maestros no trabajan en equipo, sobre todo en los tiempos de conflictos magisteriales. ¿Cómo construir el sentido de competencia profesional docente en la escuela primaria, si el sentido está cosificado por múltiples perspectivas?

Es de suma importancia asignar a los estudiantes actividades de colaboración, respondiendo a los principios de la actual pedagogía.

Los conocimientos y la experiencia de los maestros es prioritaria, la tarea es ardua en todos los niveles educativos, sobre todo en escuela primaria; la comunicación, colaboración, habilidades, destrezas, métodos, estrategias y procedimientos son ineludibles en este acto y más aun el compromiso de los docentes en el proceso enseñanza-aprendizaje para tener una educación de calidad.

Desarrollo

En el entorno de la escuela primaria se suscitan procesos fenoménicos como son la transmisión de aprendizajes y valores que se piensan ineludibles. Estas instituciones educativas son un espacio donde convive un conjunto de profesionales en educación, semejante a una forma de vida comunal. La escuela que hoy conocemos como tal es resultado de un recorrido histórico en el cual convergen distintos mecanismos de interacción social que, a su vez, divergen por las disímiles praxis personales o colectivas.

Hoy en día se piensa que el *súmmum bonum* de la educación impartida por el estado mexicano será de calidad con base en el mejoramiento constante y el máximo logro académico de los educandos, el estado garantizará la calidad en la educación obligatoria de manera que los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y los directivos garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos (Const., Reformada, 2013).

Para alcanzar estos propósitos descritos en la Carta Magna de México es imprescindible que el colectivo de profesores desarrolle de manera concomitante las competencias profesionales a través de la comunicación, en palabras de (Münch & García 2014): “emisor, en donde se origina la información; transmisor, a través del cual fluye la comunicación; receptor, que recibe y debe entender la información”

Requisitos de la comunicación efectiva; Una buena comunicación implica la existencia de los siguientes requisitos;

Claridad; la comunicación debe ser clara, para ello, el lenguaje en que se expresa y la manera de transmitirla deben ser accesibles para quien va dirigida. Integridad; la comunicación debe servir como lazo integrador entre los miembros de la empresa. Equilibrio; acompañarse de un plan de comunicación. Moderación; estrictamente necesaria y concisa. Evaluación; deben de revisarse y perfeccionarse periódicamente.

Por consecuencia cada escuela primaria es distinta en su contexto, estructura, formas de existencia, son lugares en donde se producen y se establecen experiencias académicas entre los profesores. En este sentido se dan a conocer en tiempo y espacio los ambientes de labores cotidianas de los docentes. Por lo que considero que el desempeño de cada maestro y los distintos tipos de relaciones que integran la vida escolar no sólo se ejecutan por los mandatos de las normas oficiales sino por las distintas formas de disposición y sus respectivas praxis.

En este marco de interdependencia se suscitan prolegómenos de colaboración aunque por la misma autonomía surgen posiciones balcanizadas que en términos de logros educativos distorsionan los objetivos por los que hay que luchar en la escuela primaria.

En el espacio de la normatividad y dentro de los procesos reglamentados por la SEP (Secretaría de Educación Pública) la colaboración de un equipo de trabajo lo distingue en el Art. 2° y en el apartado del Plan de Estudios 2011, de la siguiente manera: “trabajar en colaboración para construir un aprendizaje, se menciona: el trabajo colaborativo alude a estudiantes y maestros, y orienta las acciones para el descubrimiento, la búsqueda de soluciones, coincidencias y diferencias, con el propósito de construir aprendizajes en colectivo” (Acuerdo 592, 2011, p. 21).

La pretensión del artículo será objetiva en tanto se observe el trabajo colaborativo del grupo colegiado de maestros y será aplicable cuando se demuestre la consolidación del trabajo en conjunto, estableciendo una construcción de competencias profesionales de responsabilidad en bloque conforme a la adaptación del mismo.

Ante este posicionamiento la escuela primaria es un tipo de organización compleja que demanda una existencia fusionada entre sus agentes, la conjunción de una imagen icónica que represente ante la sociedad el desarrollo del perfil de egreso de sus estudiantes y que a su vez esto también demuestre las capacidades de sus docentes. En este plano la tipificación del maestro se establece en el deber ser, el sentido de la labor profesional, instituye una posición privilegiada en el papel que le toca desempeñar.

Ahora bien en la complejidad en donde la colaboración es imperiosa para conformar los equipos de trabajo los docentes deben construir un nuevo paradigma sobre su práctica cotidiana.

El trabajo en equipo tendrá sus propias visiones desde el campo axiológico ya que se puede incurrir a una pedagogía interactiva que acceda a finalidades educativas diversas desde cualquier campo sistémico que se determine. En este marco y como una herramienta para administrar la diferencia:

La polisemia de la palabra equipo es fuente de confusiones. Para muchos trabajar en equipo implica necesariamente uniformidad de los modos de pensamiento, de las prácticas, de las concepciones pedagógicas. Tales imágenes pueden tener como origen ciertos sueños de fuerza, de unicidad, de cohesión. Esto se traduce para los miembros de tales equipos en un despliegue de esfuerzos tendientes a mantener esas ilusiones. Semejantes representaciones pueden convertirse en obstáculos difíciles de superar. (Mahieu, 2002, pág. 29).

De frente al devenir del tiempo en las sociedades actuales, de los sistemas que lo conforman y su propia evolución, la escuela primaria debe de ser un ratio, aunque también al mismo espacio ser partícipe en la construcción de competencias al interior de los centros de trabajo, manifestándose de manera individual y colectiva. Esta doble posición del ser y del hacer fortalece el sentido paradójico de la práctica del maestro en el sistema educativo de su entorno.

Trabajar en equipo tendrá que ver con las promisorias funciones de los docentes, aunque el vocablo promisorias podría ser imperativo para muchos colegas, que a su vez desde hace un buen tiempo han asumido estas funciones. Cierta evidencia en el tránsito de esos procesos académicos y formativos demuestran que dichas funciones se sitúan con una simple función de transmisores de conocimiento.

Desde estas miradas reflexiono en torno a que las posiciones de los maestros en el nivel de primarias se ha transformado y por consiguiente la formación de los docentes ya no puede restringirse a la escueta conciencia de una noción profesional.

Los conocimientos en las sociedades y las escuelas evolucionan. La enseñanza como un proceso dialógico posee un fuerte compromiso porque debe beneficiar la adquisición de esos conocimientos por parte de los discentes, pero tomando en cuenta a los estudiantes a efecto de admitir la adaptación a esas transformaciones. Esta labor de interposición es imprescindible en los tiempos actuales porque establece que los docentes de la escuela transiten en medio del camino, por un lado, los conocimientos que se deben corresponder con sus prácticas cotidianas y por otro, el sujeto y su contexto; es decir el entorno en el que ejerce.

En estas realidades alternas un factor importante que se debe de ejecutar en las escuelas es el seguimiento a la productividad pedagógica de los profesores desde las competencias profesionales que tengan que ver con sus potencialidades personales y agrupadas en el desempeño de sus funciones como equipos de trabajo, en palabras de (Cervantes, 1998) “el rendimiento académico de los maestros no es evaluado o ponderado en ningún momento de manera explícita y sistemática”.

La construcción de competencias profesionales docentes desde la escuela primaria infiere que el concepto de “competencia” se delimite en espacios de reflexión en dos planos el teórico y el práctico.

Sin embargo para establecer los principios de la conceptología en referencia se deben demarcar tres pistas falsas:

Se habla de competencia para insistir en la necesidad de expresar los objetivos de una enseñanza en términos de conductas o de prácticas observables. Otro significado común: la noción de competencia se opone a la de desempeño: el desempeño observado sería un indicador más o menos fiable de una competencia, que se supone más estable y que sólo se puede medir de manera indirecta. La tercera concepción clásica: la competencia como facultad genérica, como potencialidad de todo el espíritu humano. Para Chomsky (1977), la competencia del lenguaje es «una capacidad de producir infinitamente», es decir, de pronunciar un número infinito de oraciones diferentes. (Perrenoud, 2008, págs. 23-25)

Ahora bien, durante el proceso medito que, en palabras de Zambrano(2006) competencia es la “capacidad de acción eficaz frente a un conjunto de situaciones, que uno logra dominar porque dispone, a la vez, de los conocimientos necesarios y de la capacidad para movilizarlos positivamente en un tiempo oportuno, con el fin de identificar y resolver verdaderos problemas”.

Una de las características importantes en el desarrollo de la labor de un equipo es establecer un clima de trabajo adecuado ya que fija directrices de superación y éxito o bien, del fracaso de una tarea colegiada. El personal directivo, docente y administrativo deberán de preocuparse por conformar estrategias con la finalidad de delimitar variables dependientes e independientes que favorezcan la generación de un clima de trabajo adecuado.

El compromiso que los involucrados acuerden como equipo se implicarán con los objetivos vinculados a su centro de trabajo. De lo contrario un clima de trabajo adverso puede desmotivar a los integrantes del colegiado. En esta dimensión deberá de corregirse la práctica histórica de privilegiar posiciones negativas de los docentes como manuales de las prácticas cotidianas.

Una inmersión del trabajo en equipo bajo los cánones de la modernidad es la telecomunicación y el conocimiento, ya que demandan nuevos aprendizajes en los colectivos de maestros en una escuela, en este futuro inmediato y estando de acuerdo con Guiomar (2003) “los avances de la inteligencia artificial y en los sistemas expertos proporcionan nuevas formas de concentrar los conocimientos prácticos. Debido a estos cambios hay interés en la teoría cognoscitivista, del aprendizaje, neurobiología y otros procesos intelectuales que dejan sentir su efecto en la arquitectura del conocimiento”.

Una tercera misión del profesorado es enseñar y aprender de la tecnología para mejorar sus competencias en la permanente vocación en el arte de la educación.

Por lo tanto en las escuelas primarias los agentes educativos que se desempeñan al interior tienen un doble misión; construir de manera autónoma sus propias competencias de trabajar en equipo y la de permanecer en constante actualización en sus saberes individuales, si no, ¿Cuál sería su vocación y convicción en la enseñanza y el aprendizaje?

Conclusión

A partir de décadas pasadas las sociedades se transmutan, la mexicana no se exime de estos procesos, atraída por el avance de las técnicas y las insuficiencias económicas, el acrecentamiento de los conocimientos y de la pluralidad de los núcleos poblacionales que las conforman.

En este devenir irreversible la escuela primaria representan uno de los sitios de reencuentro de agentes educativos transformadores de la sociedad y tendrá que cumplir con ciertas exigencias a saber:

- ◆ La constante actualización en una perspectiva evolutiva y progresiva del personal docente y directivo.
- ◆ La complejidad que infiere el trabajar en equipo de los profesores concibe pensar en que se debe promover un esfuerzo de investigación para apoyar a los docentes a aprovechar sus praxis y tratar de cubrir un significativo vacío.
- ◆ La creación de entornos espacio-tiempo de autoreflexión, de análisis y dialogicidad sobre problemáticas de formación docente, consecuentemente la realización periódica de proyectos colectivos.
- ◆ Conformación de lazos simétricos de comunicación como esencia de relaciones interdependientes entre el colegiado de docentes en un centro de trabajo.
- ◆ Implementar actividades de acompañamiento al interior de la escuela para proporcionar autoseguimiento de los proyectos implementados.
- ◆ Fortalecer la comunicación inter e intrapersonal, inter e intragrupal de los sujetos docentes elaborando un procedimiento o punto de conexión en cuanto a un periodo de confidencialidad, de detección de problemas, de investigación, teorización, de elaboración y de toma de decisiones.
- ◆ Definir los roles entre equipos de trabajo y grupos participantes de manera interactiva y estructurada.
- ◆ Redefinir el sentido de las reglas del trabajo en equipo, tratando de establecer procesos de negociación y por consecuencia de ordenación.

Referencias bibliográficas

- » 592, A. (2011). *Secretaría de Educación Pública*. México,.: SEP.
- » Cervantes, G. E. (1998). *Una cultura de calidad en la escuela*. Monterrey, N. L.: Ediciones Castillo.
- » Federal, E. (26 de Febrero de 2013). *Diario Oficial de la Federación. Reforma al 3° Constitucional*. México, México: DOF.
- » Guiomar, N. d. (2003). *Nuevas propuestas para la gestión educativa*. México, D.F.: Dirección General de Materiales y Métodos Educativos de la Subsecretaría de Educación Básica y normal .
- » Mahieu, P. (2002). *Trabajar en equipo*. México, D.F.: Siglo XXI Editores.
- » Münch, L., & García, J. (2014). *Fundamentos de administración*. México, D.F.: Trillas.
- » Perrenound, P. (2008). *Construir competencias desde la escuela*. Santiago: J.C. SÁEZ Editor.
- » Zambrano, L.A. (2006). Tres tipos de saber del profesor y competencias: una relación compleja. *Educere*, 229.

Inflexión y conflicto político-ideológico en la construcción de la interculturalidad: aportaciones teórico-metodológicas para su comprensión en la Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe Jacinto Canek.

Inflection and political-ideological conflict in the construction of interculturality: theoretical-methodological contributions for its understanding in the Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe Jacinto Canek

Seín Ariosto Laparra Méndez / laparra_ms@hotmail.com
Universidad Veracruzana, México

Fecha de recepción: 19 de abril de 2017
Fecha de aceptación: 26 de junio de 2017

Resumen

El siguiente artículo plantea la comprensión de cómo las relaciones que derivan en situaciones conflictivas, determinan las interacciones entre los agentes que confluyen en el espacio-tiempo con intencionalidades específicas inscritas en un campo ideológico y político. Desde aquí partimos con la comprensión del origen del conflicto político-ideológico y sus eventuales inflexiones que definen rutas históricas distintas en la Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe Jacinto Canek, (ENIIB-JC) y que se van definiendo a través del tiempo, como resultado de condiciones que se generan por factores internos y externos. La investigación que se realiza durante 2015 a 2017, da cuenta también de las actitudes antagónicas que surgen tanto entre profesores como entre estudiantes y que afectan las relaciones y prácticas académicas y la dinámica intercultural de la propia escuela.

Palabras clave: Inflexiones políticas, conflicto ideológico, interculturalidad.

ARTÍCULO

Abstract

The following article raises the understanding of how the relationships that result in conflict situations, determine the interactions between the agents that converge in the space-time with specific intentions listed in an ideological and political field.

From here we start with the understanding of the origin of the political-ideological conflict and its possible inflections that define different historical routes in the Normal School Bilingual Intercultural Indigenous Jacinto Canek (ENIIB-JC), and to be defined over time and as a result of conditions that are generated by internal and external factors.

The research carried out during 2015 to 2017, gives an account of the antagonistic attitudes that arise among teachers but among students and that affect the academic relations and practices and the intercultural dynamics of the school itself.

Keywords: *Inflections political, ideological conflict, interculturality.*

Introducción

La vida de comunidad en los pueblos indígenas tiene mucho de lo que Platón y Sócrates defendía la teoría de la “sociabilidad natural” del hombre. El hombre como animal social (zoon politikon) necesita de los otros de su especie para sobrevivir. Dicha sobrevivencia se ha sustentado originalmente en la capacidad humana de conformar comunidades más o menos solidarias desde donde se ha buscado siempre resolver los problemas relacionados a esta sobrevivencia. Para algunos autores la comunidad y lo comunitario, son categorías que requieren de precisiones dadas las transformaciones impulsadas por la vida moderna, donde el sentido de comunidad tiende a diluirse. Por ello para los pueblos indígenas el sentido vital sobre el que se sustentan las relaciones intra-comunitarias, ha llevado a considerar la idea de comunalidad.

Según Díaz (2001) la comunalidad expresa principios y verdades universales respecto a la sociedad indígena. Si bien la idea de comunalidad puede entenderse no como algo opuesto a la sociedad occidental, sí es diferente a ésta. Para entender cada uno de sus elementos hay que tener en cuenta al menos cuatro nociones básicas: lo comunal, lo colectivo, la complementariedad y la integralidad. Si no se tiene presente el sentido comunal e integral de cada práctica social que pretendamos comprender nuestro conocimiento sobre esta práctica estará siempre limitado, anota el propio (Díaz 2001).

Aquí partimos de reconocer que las relaciones entre las comunidades y al interior de las mismas de un mismo pueblo indígena y las que se establecen entre pueblos indígenas que comparten fronteras territoriales, no siempre son armónicas. Es decir, las interacciones devienen eventualmente en situaciones no armónicas, alentadas por visiones distintas que entran en conflicto al interactuar con perspectivas ajenas a la propia como la promovida desde los grupos hegemónicos. En Chiapas puede ejemplificarse esto con los distintos conflictos intracomunitarios que se agudizan en épocas pre y postelectorales, adjudicados a concepciones distintas del ejercicio de la autoridad al interior de los pueblos.

La superación de estas manifestaciones de conflicto conlleva la necesidad de revisar críticamente la dimensión ideológica-política de las interacciones a la luz de los enfoques actuales como la interculturalidad. La comprensión fenomenológica de las relaciones intra e inter-comunitarias ayuda a acercarnos

a las aspiraciones comunes, que buscan el buen vivir colectivo de manera integral para construir la comunalidad. Esta comprensión es la que se procura en el caso de la Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe Jacinto Canek, con los aportes teórico-metodológicos que construidos a partir de un proceso de investigación etno-metodológico se exponen en el presente artículo.

Planteamiento del problema:

Un conflicto humano puede definirse como una situación donde dos o más individuos que defienden distintos intereses se confrontan, o emprenden acciones antagónicas, para neutralizar al otro. De acuerdo con Sócrates, el hombre como animal social o de comunidad, responde a las tendencias ya sea de competición o de cooperación que afectan las relaciones que establece con sus semejantes; estas interacciones no están exentas de conflictos. Así en el contexto socioeducativo de estudio, las situaciones de conflicto eventualmente son alentadas por visiones distintas, donde diversos principios ideológicos ajenos a lo que históricamente han sustentado la comunalidad, interactúan tanto en la comunidad de profesores como entre los estudiantes. Por ello es insoslayable la revisión crítica del aspecto ideológico y cómo se ha conformado históricamente en el contexto socioeducativo de la escuela normal.

Las precisiones sobre el concepto de ideología nos permite mirar al interior del espacio socioeducativo de investigación para poder caracterizar las relaciones que ahí se establecen entre los distintos agentes, así como también los conflictos que se generan a partir de éstas. Un punto de partida para la comprensión del conflicto político-ideológico es la revisión crítica del proceso de incorporación del personal que se desempeñaría como académico de la escuela normal. Sin embargo otros tipos de conflictos tienen que ver con las corrientes ideológicas que coexisten al interior del propio gremio magisterial y que se ven representadas en la Escuela Normal. Por otra parte, también existen conflictos generados por el abandono de las propias autoridades estatales y la desatención a las necesidades de esta institución educativa.

Los conflictos han estado presentes desde la apertura de la Escuela Normal hasta la actualidad. Un análisis de su naturaleza nos lleva a identificar al menos cuatro tipos de ellos, de acuerdo a su génesis y motivaciones: 1) Los que tienen que ver únicamente con las demandas estudiantiles internas por condiciones dignas y atención académica. 2) los que se originan por reyertas entre profesores para tomar los espacios de control (dirección y subdirecciones), en estos conflictos también se ve inmiscuida la comunidad estudiantil, la cual dividida apoya a uno u otro grupo de profesores. 3) un tercer tipo de conflictos son aquellos que se relacionan con causas externas a la Escuela Normal y que bien pueden ser promovidos por el gremio magisterial o por organizaciones estudiantiles, este tipo de conflictos también se relacionan con causas sociales y políticas tanto locales, estatales o nacionales. 4) un último tipo de conflictos es el que tiene que ver con las relaciones entre escuela y el gobierno estatal y nacional, promovido principalmente por la falta de atención a las necesidades de la Escuela Normal.

La exigencia de atención a las demandas de parte de los estudiantes ante las autoridades del Estado, muchas veces con métodos incómodos ha despertado siempre el malestar de más de un directivo y se han vertido desde el principio opiniones sobre la pertinencia de la continuidad de esta Escuela Normal antes que conocer a fondo las causas y contextos en los cuales se desarrollan los conflictos. Generalmente se encuentran intereses en pugna que tienen que ver con concepciones respecto al papel que se juega como educador, y la tarea principal de una institución educativa como lo es la Escuela Normal,

pero además las filiaciones políticas y la necesidad del control o ejercicio del poder al interior de la institución también son detonantes de situaciones conflictivas.

Es cierto que los ideales y valores democráticos, la solidaridad, la igualdad, la tolerancia, la horizontalidad en las relaciones son constitutivos del enfoque intercultural y que dada la denominación de la escuela, se da por hecho que se viene trabajando desde el principio en los procesos formativos, sin embargo estos parecen diluirse ante la imposición de ideas y el deseo de controlar desde cualquier facción tanto de la comunidad de profesores como de estudiantes. Lo intercultural aun cuando implique una posición política, debe ser también una práctica cotidiana no solo desde la academia, sino que principalmente desde las interacciones que tienen lugar en la propia escuela. En la reflexión académica está ausente el cómo desarrollar un enfoque formativo que abrace la diversidad no sólo cultural sino también de praxis política, donde lo indígena no sólo sea visto a partir de las necesidades específicas, sino desde lo sociolingüístico, educativo, cultural y también como referente de prácticas organizativas de una visión particular respecto a los modos de vida que conforman tanto la comunalidad como la interacción socio natural y que están siendo reivindicadas en distintas luchas étnicas.

El acercamiento a la comprensión de la problemática planteada tuvo como punto de partida una interrogante general, Cómo ha influido el contexto histórico, socio-político y educativo en el cual se planteó la propuesta oficial de formación docente intercultural bilingüe para determinar las posiciones político-ideológicas de los diversos agentes educativos en la ENIIB-JC? A partir de esto nos propusimos desarrollar un proceso de reflexión para comprender las posiciones político-ideológicas y los conflictos que se viven a partir de las inflexiones que se generan en el marco del enfoque de la educación intercultural, en el proceso de formación de profesores indígenas.

Construcción de un marco conceptual

Para referirnos a la metamorfosis que caracteriza a los discursos y prácticas presentes en las inter-relaciones estudiantes-profesores-gobierno, planteamos el concepto de inflexión político-ideológica. Traemos aquí la acepción matemática de inflexión, específicamente desde la geometría, punto en el que una curva cambia de sentido. De acuerdo a esto las inflexiones político-ideológicas se entienden como los puntos de quiebre donde se marcan diferencias entre las ideas y creencias que históricamente han orientado las prácticas de determinados grupos humanos y que se sustituyen por otras favorecidas generalmente desde el poder hegemónico. Estos puntos de inflexión terminan por definir el tipo de relaciones que se establecen entre los agentes.

En la comprensión de las inflexiones ideológicas puede identificarse primero que hay un punto de partida para la acción definido en un contexto histórico y sociopolítico determinado. Las acciones desde este punto de partida se dirigen en un solo sentido mientras no existan otras condiciones que alteren ese sentido. Al tener la confluencia de condiciones y agentes distintos en un momento determinado el contexto sociopolítico se reconfigura y pueden darse los cambios de sentido de las acciones y de los discursos. Es en estos cambios de sentido donde adquiere relevancia el análisis de las ideologías y los conflictos que de estas se derivan.

Para tratar el tema del conflicto ideológico es necesario exponer lo que se entiende por ideología. Aun cuando autores como Foucault prefieren no hablar de ideología, en La plusvalía ideológica de Ludovico Silva (1977), el autor invita a reservar el concepto de ideología cuando necesitamos: "... designar un sistema de valores y representaciones que tienden a preservar la estructura social existente y que

presionan al individuo y a la sociedad desde su pre-conciencia...” Silva (1977:80) Freire (1974), por su parte insta a desechar toda ideología y sustituirla por conciencia de clase, un concepto marxista.

La ideología no es un pensamiento sin razones, sino un pensamiento con un razonamiento distorsionado por intereses particulares. El razonamiento ideológico suele fijar el proceso de justificación en argumentos y razones que no ponen en cuestión y que son susceptibles de ser reiterados una y otra vez. La detención del proceso de razonamiento y análisis, su fijación en patrones de pensamiento cubierto de toda crítica dan lugar a menudo a estereotipos. El pensamiento estereotipado es parte de la ideología (Villoro, 2004: 122).

Silva también advierte que en algunos casos el concepto de ideología parece aludir a un sistema de ideas, pero él mismo aclara: las ideas son creencias no son juicios, son prejuicios, no son resultado de un esfuerzo teórico individual, sino la acumulación social de las ideas en lugares comunes; no son teorías creadas por individuos de cualquier clase social, sino valores y creencias difundidas por las clases económicamente dominantes. Como lo decía Helvetius: “Los prejuicios de los grandes son las leyes de los pequeños” (Silva 1977:102).

El micro-espacio ocupado por el profesor dentro del aula, es el espacio por excelencia desde donde el Estado se reconfigura a través de su sistema de valores y representaciones simbólicas asociadas con la clase dominante que son transmitidas a los educandos. Althusser (2003) lo plantea de la siguiente manera:

“Por eso creemos tener buenas razones para pensar que detrás del funcionamiento de su aparato ideológico de Estado político, que ocupa el primer plano lo que la burguesía pone en marcha como aparato ideológico número uno y por lo tanto dominante es el aparato escolar que reemplazó en sus funciones al antiguo aparato ideológico de Estado dominante, es decir la iglesia” (pág. 35).

Así en el contexto socioeducativo de investigación la comunidad académica convive en situaciones de confrontación al coexistir diversos sistemas de ideas y representaciones simbólicas frente a lo que significa el Estado como ente hegemónico y lo que debe ser la tarea de una institución formadora de docentes. ¿La práctica académica y los académicos deben fortalecer la ideología dominante o se debe asumir una actitud crítica frente a las diversas manifestaciones del ejercicio del poder?

Silva (1977 pág. 103) expresa que desde Mannheim a la actualidad, varios autores han comparado las “ideas” de la ideología con los ídolos de Bacon. La crítica de Bacon hecha en nombre de la ciencia empírica, iba dirigida con la ideología o idolología medieval. De igual modo la crítica de Marx fue dirigida contra los fetiches ideológicos burgueses, y hoy la teoría crítica de la sociedad es una teoría cuya crítica va dirigida frontalmente contra los valores, creencias, ídolos, fetiches ideológicos de la sociedad industrial más avanzada.

Las ideologías han ido teniendo diversos referentes en distintos momentos históricos, pero siempre asociada a la dominación. Se pasó de la ideología medieval caracterizada por alienación religiosa a la ideología burguesa desde donde nace el concepto de estado-nación que ha de ocultar las relaciones de explotación para mantener el control sobre las mayorías. Actualmente en plena postmodernidad o “modernidad líquida” Bauman (2011), aun cuando muchos le apuestan al fin de las ideologías o ideocidio en términos de Appadurai (2007) lo único que parece estar pasando es solo un cambio de fetiches. Son estas ideologías disfrazadas de “no ideología” que deben ser puestas al descubierto a través del ejercicio de la crítica desde la práctica académica. Es decir dejar al descubierto las relaciones de dominación que se esconde tras los discursos de la declinación de las ideologías. Arnoletto (2007 Pág. 274), apunta sobre esto: “la tesis de la declinación de las ideologías es en sí misma una ideología, una ideología moderada

fundada en una valoración positiva del pragmatismo político del compromiso y la negociación del estado de bienestar y en definitiva del statu quo”.

Considerando que cada espacio escolar oficial es de acuerdo con Altusser, espacio de ideologización y que ésta no es más que la transmisión de un sistema de valores y representaciones que tienden a preservar la estructura social existente y dominante es en la academia donde estos valores y representaciones entran en conflicto, cuando una parte de la comunidad ha adquirido conciencia de su papel histórico y adopta una posición crítica frente al poder hegemónico. Así, la construcción de la interculturalidad como una mirada crítica y toma de posición frente a las desigualdades e inequidades que caracterizan a las relaciones entre indígenas y no indígenas López (2007), constituye el marco en el cual la práctica académica de formación de profesores indígenas adquiere sentido al promover valores distintos a los impuestos desde la hegemonía del poder.

Enfoque metodológico

La presente investigación se ubica dentro de una perspectiva cualitativa, por tanto el trabajo de campo constituye una actividad hermenéutica; un proceso auto-reflexivo que tiene como referente el contexto socioeducativo y “la experiencia del otro”. En este sentido la observación participante de los grupos de discusión y las charlas con los participantes son entendidas como actividades dialécticas que ayudan a tejer una red semántica entre experiencia e interpretación, que posteriormente conformará el discurso construido por el investigador a partir de la palabra de los otros.

Tanto la definición paradigmática como de la dinámica que se implementaría con los agentes participantes nos llevó a explorar uno de los enfoques que más respondía al propio campo problemático y a la intencionalidad planteada: la etno-metodología. Esta se considera como una posibilidad más de acercarse al estudio de la vida cotidiana de los grupos humanos, para comprender esta cotidianidad y construir alternativas de actuación desde los propios sujetos.

Al analizar los orígenes de la etno-metodología podremos ver que se ha nutrido de corrientes sociológicas. El estudio de la vida cotidiana es su campo donde se opone el mundo del ego al mundo del científico; donde se ve el sentido común como el espacio epistémico al que hay que recurrir para refutar ciertas creencias o analizar las prácticas. Garfinkel (1968), define la relevancia de la Etno-metodología en la investigación social, al plantear que como investigadores nos interesa saber cómo la sociedad se cohesionan, cómo se hace eso, cómo se lleva a cabo, cuáles son las estructuras sociales de las actividades cotidianas, es decir; podemos estudiar cómo las personas en tanto son parte de ordenamientos cotidianos, emplean los rasgos de ese ordenamiento para hacer que tengan efecto para los otros miembros esas pautas o patrones de conducta, visiblemente organizados.

Desde la etno-metodología se definen cuatro posibles espacios de conocer que implican también estilos o formas de investigar: las prácticas, las conversaciones, la sociología cognitiva y el grupo de análisis. Estos cuatro espacios convergen en este trabajo configurándose de la siguiente manera: 1) Se tuvo como ámbito de estudio las prácticas de asesoría/tutoría de los profesores de la escuela normal. 2) El discurso de estudiantes y profesores captados tanto en conversaciones, charlas formales (entrevistas) como en los espacios de interacción, permitió integrar su discurso a la reflexión del campo problemático. 3) La sociología cognitiva, sustentada desde una socio-epistemología, es la base para construir el discurso que da cuenta de la cotidianidad, los conocimientos, los procesos y las prácticas que se reflexionan, a partir

de la reflexión colectiva. 4) Los grupos de discusión que se organizaron para este efecto, constituyeron espacios donde se movieron distintos significados a partir de la reflexión en doble vía.

El conflicto ideológico y la práctica académica: la discusión de los resultados

Como ya se expresaba en el apartado conceptual, hablar de inflexiones ideológicas implica identificar primero un punto de partida, definido en un contexto sociopolítico determinado, que luego ante la confluencia de condiciones y agentes distintos se reconfigura y pueden darse cambios de sentido en las acciones y en los discursos. En el ámbito concreto nos referimos a que la ENIIB Jacinto Canek tiene su origen en momentos de efervescencia de la resistencia provocado por la insurrección zapatista. En los grupos de discusión se comentó cómo el proceso de surgimiento de la escuela, tenía el sello de la resistencia magisterial que identifica a la fracción disidente del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación. Sin embargo ya al entrar en funciones, este sello pasa a la invisibilidad o sufre una metamorfosis, para generar al menos dos posiciones: 1) Quienes se asumen como representantes de la institucionalidad oficial con sus características relaciones verticales. 2) Quienes intentan continuar con la construcción de una relación más horizontal tanto entre profesores, como con las/os estudiantes.

La primera marca de inflexión surge a partir de dos hechos: 1) La escuela es abierta desde el mandato oficial con las reglas del juego ya establecidas. 2) No todo el personal con el que se apertura la escuela compartía la misma visión de quienes iniciaron el proyecto. ¿Por qué considerar esto como inflexiones político-ideológicas? Respecto al primer hecho, debe tomarse en cuenta que desde 1995 se venía trabajando en una propuesta de Licenciatura en Educación Intercultural Bilingüe desde una perspectiva crítica. El equipo a cargo del proyecto estaba convencido de que podía impulsarse una educación que tomara en cuenta las características culturales y sociolingüísticas de los pueblos indígenas y favorecer su desarrollo autónomo. Sin embargo, ya en el año 2000 que inicia oficialmente labores la ENIIB-JC la propuesta inicial no fue avalada totalmente y en su lugar se implanta el Plan de estudios 1997, vigente en esa época agregándosele el “enfoque intercultural”.

El segundo hecho tiene que ver con el personal académico que llega a la Escuela Normal. Menos de la mitad de los profesores comisionados al inicio de la escuela habían trabajado en el proyecto inicial. Muchos de los que colaboraron en el proyecto habían ascendido a directores o supervisores, y por ello estaban ya en otros centros de trabajo. Así fueron comisionados profesores que no solo no conocían los principios sobre los cuales se había concebido la escuela, sino que no compartían esta perspectiva crítica con la cual se intentó construir la propuesta curricular inicial. Al reflexionar sobre esto 16 años después, uno de los profesores pioneros del proyecto expresa: “Todo tiene que ver con el perfil. Se requiere personal formado, pero con un sentido étnico, de nada sirve que lleguen con formación académica si solo van a legitimar el mismo proyecto del Estado de manera acrítica. Se busca incidir en una nueva práctica educativa en la escuela indígena. Sin embargo actualmente hay mucho sectarismo, lo cual no permite consolidar una sola misión” (Entrevista a profesor 2017).

De acuerdo a esto, puede advertirse que desde una concepción crítica del “Proyecto de Licenciatura” se pasó a una “escuela normal”, es decir basada en la normatividad vigente y sustentada en la ideología hegemónica. Desde esta perspectiva promover otro tipo de relaciones al interior de la escuela, que no se acomoden a los marcos normativos es difícil de imaginar. ¿Cómo regir el funcionamiento de la escuela desde las prácticas socioculturales de los pueblos indígenas ahí representados o construir una visión colectiva que permita el desarrollo de la escuela atendiendo a las características de la comuni-

dad normalista? Pregunta un estudiante, cuando se analizan los desafíos de la Escuela Normal. Es aquí donde entran en conflicto los grupos de profesores, quienes conciben su práctica formativa como acción reproductora de las condiciones sociopolíticas ya establecidas por la sociedad hegemónica y sus representantes y quienes con sentido étnico, social y político buscan construir una comunidad con los estudiantes y reivindicar las demandas históricas de los pueblos indígenas.

De acuerdo a lo expuesto líneas arriba, la ENIIB Jacinto Canek ha construido una historia de confrontaciones de ideas y de praxis, en cuyo marco los discursos se convierten en arenas donde tienen lugar escaramuzas ideológicas. Es importante aclarar que en el terreno ideológico no sólo entran en conflicto posturas políticas, sino también académicas, principalmente en contextos socioeducativos como el que ocupamos. Para comprender los conflictos ideológicos ya en el terreno académico es necesario identificar donde se colocan los agentes para defender una u otra posición. En los grupos de discusión se observaba que la fuerza de los discursos no siempre tiene que ver con las razones académicas que se esgrimen, sino con el poder político que se tenga para lograr los objetivos que motivan un conflicto.

Al identificar las posiciones políticas quedan al descubierto intereses y simpatías, esto puede observarse en la propia práctica académica. Es decir puede verse por ejemplo, que una parte de la comunidad académica sustenta su práctica educativa en la coerción, lo que genera en los estudiantes actitudes de resistencia, mientras otra parte intenta conciliar las obligaciones académicas con las necesidades de los estudiantes, también hay otra fracción de profesores que terminan por caer en el relajamiento de la academia. Es así como “En la escuela se ponen en juego distintas concepciones del ejercicio del poder, tanto político como académico, que van desde las opciones más autoritarias y verticales hasta de extrema libertad ‘dejar hacer’” (Entrevista a profesor 2015). Cada una de estas posturas tendrá su efecto en la formación de los docentes indígenas que posteriormente se integrarán a los centros escolares y formarán parte del gremio magisterial donde nuevamente definirán o consolidarán su línea ideológica.

Conclusiones

Como reflexiones finales de este acercamiento a la comprensión de los conflictos ideológicos podemos plantear que el enfoque intercultural, desde el cual nació la idea del proyecto inicial de la Escuela Normal IIB Jacinto Canek, se ha desdibujado no solo en el discurso, sino también en la práctica académica. Al ser aceptada la apertura de esta escuela se introdujo otra visión de lo intercultural: la de apertura a todo, pero olvidando lo principal que es la formación específica de profesores indígenas. Es decir, como en todo el sistema educativo, en aras del principio de igualdad, no se atiende las especificidades presentes en distintas dimensiones. En este caso, una dimensión de especificidad es que los aspirantes a profesores son jóvenes indígenas, otro nivel es que posteriormente serán educadores de niños indígenas. Esto implica situaciones sociolingüísticas y culturales distintas a atender en cada momento del proceso formativo como: 1) Los mecanismos administrativos para el ingreso a la Escuela Normal. 2) La atención a las necesidades de formación. 3) La valoración de su formación al egreso de la Escuela Normal. 4) La asignación de las plazas, este último será lo que tenga repercusión directa con la atención de la niñez indígena.

La idea de apertura a todo es planteada como parte de esta visión de lo intercultural donde solo unos grupos o pueblos deben aceptar los elementos o moldes culturales que se imponen de afuera, como condición de inclusión. Así como Escuela Normal oficial, aun con este enfoque intercultural ha de sujetarse a un currículo nacional en el cual se establece un perfil único para los profesores de educación

preescolar y primaria. Si bien para el logro de este perfil se incorporan durante el proceso formativo algunos conocimientos indígenas ya sistematizados, estos no son determinantes en el proceso de evaluación final para el ingreso a lo que ahora se conoce como Servicio Profesional Docente.

Por otra parte, las situaciones conflictivas que se viven tienen su marco en las interacciones entre estudiantes y con los profesores con finalidades de participación política o académicas. Las interacciones orientadas a la participación política se regulan por los acuerdos que los mismos estudiantes establecen. Mientras aquellas interacciones que se realizan con fines formativos responden a pautas sugeridas o establecidas por los docentes y a la naturaleza de la propia actividad académica. No puede soslayarse que también se dan interacciones con finalidad académica planeadas de manera autónoma, en algunos casos como expresión de la solidaridad o como muestra de capacidad de autogestión de sus propios aprendizajes. Por ejemplo; en los movimientos estudiantiles de 2013 cuando los estudiantes dejaron de asistir por periodos indefinidos a clases se les ofreció implementar algún sistema para dar cumplimiento a los propósitos del plan de estudios, sin embargo los estudiantes no aceptaron ninguna propuesta de los profesores y en cambio sí se organizaron como grupos para la revisión de textos y al final presentaron productos que pidieron fueran considerados en los procesos de evaluación final.

Ya para finalizar esta investigación en 2017, los estudiantes también se han organizado para formular un proyecto que permita fortalecer la asesoría académica que se ofrece en los dos últimos semestres encaminada a sistematizar los proyectos de tesis. Lo que puede observarse aquí es que, como comunidad estudiantil han iniciado el desarrollo de sus propias formas de organización que no solo les permite enfrentar los diversos conflictos que surgen en las relaciones entre estudiantes con los profesores y/o con los directivos, sino que están poniendo sobre la mesa la discusión académica, desde la autogestión.

Una idea que se deja como reflexión final, es que como espacio donde confluyen diversas culturas, la ENIIB-JC no estará exenta de conflictos, pero estos se acentúan más por la desatención y falta de comprensión de la dinámica intercultural que aquí se está construyendo. Así mismo, el manejo positivo de los conflictos tiene como condición la decisión de seguir construyendo en la interculturalidad y más aún en la transculturalidad como hecho histórico donde la cultura es incorporada a los sujetos, quienes libre y conscientemente integran a su vida profesional y cotidiana otros elementos culturales, sin que esto represente la integración de los sujetos a una cultura diferente y dominante, pasando de la ideologización a la toma de conciencia. En este sentido la cultura académica ha de flexibilizarse y diversificarse para dar cabida a las distintas manifestaciones culturales representadas en la Escuela Normal construyendo así la inter-transculturalidad.

Referencias bibliográficas

- » ALTHUSSER, Louis. (2003) *Ideología y aparatos ideológicos de Estado*. Ediciones Nueva Visión. Buenos Aires, Argentina.
- » APPADURAI, ARJUN. (2007) *El rechazo de las minorías*. Tusquets Editores, México.
- » ARNOLETTO, E.J.: (2007). *Curso de Teoría Política, Edición electrónica gratuita*. Texto completo en www.eumed.net/libros/2007b/300/
- » DIAZ Gómez, Floriberto. (2001) *Comunidad y Comunalidad*. <http://www.jornada.unam.mx/2001/03/11/sem-comunidad.html>
- » FREIRE, Paulo. (1974). *La educación como práctica de la libertad*. Montevideo: Siglo veintiuno editores, pp. 41-44.
- » GARFINKEL, H. (1968). *Estudios en Etnometodología*. Pearson Educación Inc. Prentice Hall.
- » LOPEZ, Luis Enrique. (2007) en Cuenca et.al. (Comps) (2007) *Nuevos Maestros para América Latina*. Morata. España
- » MANNHEIM, Karl. (1987) *Ideología y Utopía*. Fondo de Cultura Económica. México.
- » POPKEWITZ, Thomas (1988). *Paradigmas e ideología en la investigación educativa*. Mondadori, Madrid.
- » SILVA, Ludovico. (1977). *La Plusvalía Ideológica*. Ediciones de la Biblioteca de la Universidad Central de Venezuela (3° edición), Caracas.
- » VILLORO, Luis. (2004) *Creer, Saber, Conocer*. Siglo XXI, México

La Planeación Educativa

The educational planning

Merithy Shanik Ramírez Bandera
Secretaria de Educación de Guerrero

Fecha de recepción: 21 de abril de 2017

Fecha de aceptación: 29 de junio de 2017

Resumen

El presente ensayo constituye un análisis crítico hacia la Planeación Educativa en México, que parte de sus Antecedentes históricos, concepciones y fundamentos de la Planeación Estratégica, con el objeto de tener un marco de referencia y poseer elementos nítidos de su proceso y evolución.

De la misma manera, precisaremos las Características y etapas del proceso de la Planeación Estratégica para tener una ruta metodológica y de acción en su construcción como un eje rector, que permita tener puntos de partida no solo en diseño sino en operatividad.

Por otra parte, revisaremos de manera puntual la situación actual de la Planeación en México, así como los obstáculos en el proceso de la Planeación Estratégica y sus respectivos beneficios del enfoque de la Planeación Estratégica en cualquier sector en el que estemos inmersos.

Cabe mencionar que enfatizamos en este ensayo la relevancia de la responsabilidad de desarrollar el proceso de la planeación educativa bajo una perspectiva estratégica que implique a la responsabilidad de sus actores, sin olvidar que lo crucial no solo reside en el diseño, operatividad sino también en efectuar un seguimiento y evaluación para establecer acciones de mejora continua cuando así se requiera.

Palabras clave: *Planeación didáctica, planeación estratégica, proceso, estrategia.*

ENSAYO

Abstract

The present essay constitutes a critical analysis of Educational Planning in Mexico, starting from its historical background, conceptions, and principles concerning to strategic planning, in order to have a frame of reference and to possess clear elements of its process and evolution.

In the same way, we will specify the characteristics and stages of the strategic planning process to have a methodological and action plan in its construction as a guiding axis, which allows starting points not only in design but also in operability.

On the other hand, we will review in a timely manner the current situation of planning in Mexico, as well as the obstacles in the process of strategic planning and their respective benefits in any sector in which we are immersed.

It is worth mentioning that we emphasize the relevance of the responsibility of developing the process of educational planning under a strategic perspective that implies the responsibility of its actors, not forgetting that the crucial thing is not only in the design, and operability but in monitoring and evaluating which allows to establish continuous improvement actions when required.

Keywords: Didactic planning, strategic planning, process, strategy.

Introducción

Antecedentes de la Planeación Estratégica.

Sabemos que en cualquier sector público o privado la Planeación Estratégica está presente como proceso e instrumento de trabajo que coadyuva en el fortalecimiento de sus modelos de gestión y administración, en este sentido, podemos valorar que en cualquier contexto; ya sea militar, educativo, empresarial etc., resulta crucial y determinante contar con una herramienta que permita a las organizaciones prepararse para enfrentar las situaciones que se presentan en el futuro, ayudando con ello a orientar y direccionar sus esfuerzos hacia metas realistas de desempeño.

En consecuencia, toda institución u organización diseña planes estratégicos para el logro de sus objetivos y metas planteadas, dichos planes pueden ser a corto, mediano y largo plazo, según la amplitud y magnitud de esta, ya que esto implica que cantidad de planes y actividades debe ejecutar cada unidad operativa, ya sea de niveles superiores o niveles inferiores.

Ante esta necesidad, considero que resulta menester conocer y aplicar los elementos que intervienen en el proceso de Planeación Estratégica, partiendo de una revisión teórico-conceptual de lo que implica planear y donde poder ubicar lo estratégico de la planeación.

Desarrollo

1.1 Concepciones y fundamentos de la Planeación Estratégica.

Existen diferentes perspectivas teóricas de la Planeación Estratégica (PE)¹, pero me centrare en tres precursores e investigadores como George Stainer (1998), George Morrissey (1996) y Edwards Deming

¹ En lo sucesivo se utilizara PE para hacer referencia a Planeación Estratégica.

(1989) este último lo revisaremos enfocándonos a la mejora continua de la PE, sin duda, son autores que nos presentan modelos de la PE enfocado a los diversos sectores y contextos posibles de aplicación, lo que nos permitirá tener un marco de referencia nitidito, que sea capaz de generar un análisis de los elementos substanciales y que en ocasiones obviamos por la falta de profesionalización, documentación, sentido de responsabilidad en su operatividad o negligencia entre otras acciones que desde mi punto de vista nos llevan a cometer desaciertos y riesgos costosos.

Por lo que partiremos de este cuestionamiento, ¿de dónde emerge esta concepción?, al respecto de acuerdo a Steiner (1998), la planeación estratégica fue introducida a mediados de 1950 y por primera vez en empresas comerciales, denominada también planeación estratégica formal con sistemas de planeación a largo plazo, desde esa época las empresas ya se preocupaban por introducir la planeación a sus negocios, y constituía el principal apoyo y directriz de trabajo de una organización.

Por lo tanto, para Steiner (1998), la planeación estratégica es un proceso que inicia con el establecimiento de objetivos organizacionales, define estrategias y políticas para lograr esos objetivos y desarrollar planes detallados que aseguren la implantación de las estrategias y obtener los fines buscados.

Desde la perspectiva del autor antes referido, podemos precisar que la formulación de nuestro plan de trabajo retomando los elementos descritos nos permitirá contar con herramienta de autoevaluación, análisis, reflexión y toma de decisiones colectivas cruciales y determinantes en torno al quehacer actual y al escenario futuro de las organizaciones e instituciones, para adecuarse a los cambios vertiginosos y a las demandas que les impone cualquier sector público o privado.

En el mismo sentido, Morrissey (1993) la define como aquello donde se dirige una empresa en el futuro en vez de como llegar ahí; entonces, define la estrategia como la dirección en la que una empresa necesita avanzar para cumplir con su misión. En consecuencia, esta concepción representa el escenario futuro que debemos construir dentro de las empresas u organizaciones considerando los clientes, empleados y propietarios de bajo una mirada prospectiva.

Por otra parte, Deming (1989), destaca que planear es programar las actividades que se van a emprender, analizar e identificar áreas de mejora, establecer metas, objetivos y métodos para alcanzarlos y elaborar un plan de actuación para la mejora.

En este sentido, Deming nos presenta una concepción donde nos permite trascender hacia un análisis más exhaustivo para que no solo lleguemos al proceso concreto de “planear” o coloquialmente como decimos *arrastrar el lápiz y hacer un plan de trabajo más*, sino más bien valorar todos los elementos y metas que deseas alcanzar, incluyendo con ello la incorporación de las observaciones de lo que ya estas realizando, esto implica la transformación de la gestión de las empresas utilizando una herramienta valiosa² para llevar adelante la mejora del total del proceso de producción o de alguna de sus partes, lo que constituye al mismo tiempo, un símbolo de la mejora continua.

En suma, en las concepciones anteriores se encontraran las siguientes similitudes de la planeación estratégica:

- ◆ Expresa la visión del estado deseado alcanzar en el futuro.
- ◆ Enfoque sistémico en las relaciones internas de la organización con su entorno.
- ◆ Direcciona el empleo de los recursos hacia fines específicos.

2 *Círculo de Deming (1989), el círculo está representado por las siguientes partes o acciones. Planear, Hacer o llevar adelante lo planeado, Chequear o verificar y Actuar.*

- ◆ Establece la definición de términos (metas e indicadores) y plazos temporales.
- ◆ Promueve una activa posición operacional con carácter proactivo.

Características y etapas del proceso de la Planeación Estratégica.

Con base al marco teórico resumido anteriormente sobre la Planeación estratégica (PE), nos permite tener un marco de referencia general de esta concepción, y a partir de ella centrarnos en el desarrollo como en su operatividad, esto implica definir las acciones de una empresa u organización para asegurar una ventaja competitiva y sostenible en el tiempo.

Por ende, toda empresa debe diseñar su propio procedimiento para sus planes estratégicos para el logro de sus objetivos y metas planteadas. Pero para poder emprender este proceso es importante conocer cómo se caracteriza y cuales son componentes cardinales que la integran.

Al respecto retomare específicamente a Steiner (1998), para delimitar las características principales de la PE:

- ◆ Perspectiva a mediano plazo
- ◆ Enfoque sistémico
- ◆ Establece una dirección para el cambio
- ◆ Incorporación de cambios deliberados
- ◆ Participativa y basada en consensos

No obstante, coexisten diversas perspectivas teóricas para tipificar la PE, pero es importante precisar que el proceso de Planificación Estratégica será característico de cada organización en particular y depende mucho de la participación y compromiso de los miembros de la organización para lograr mejores resultados, así como de la conducción o liderazgo de los responsables del proceso mismo. Es importante destacar que son las personas que conforman la organización quienes idean, estructuran y dirigen los procesos de PE, intentando responder básicamente a tres preguntas:

- ◆ ¿Dónde estamos?
- ◆ ¿A dónde queremos llegar? y
- ◆ ¿Qué tenemos que hacer para conseguirlo?

Por lo tanto, este proceso implica la toma de decisiones racionalizadas que nos permitan visualizar el cómo (formular políticas y estrategias) para alcanzar un futuro deseado, teniendo en cuenta la situación actual (diagnóstico) y los factores internos y externos FODA³ que definitivamente inciden en el logro de nuestros objetivos.

Por ello, es que es tan relevante la planeación estratégica, porque constituye el principio de la administración; es decidir, con anticipación responde qué se va hacer, cómo hacerlo, cuándo hacerlo y quién se encargará de hacerlo.

³ Análisis FODA (Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas).

En consecuencia, un buen plan de trabajo requiere de elementos o componentes importantes, por lo que antes que todo es vital un compromiso de la dirección gerencial o gerencia general en torno a establecer claramente el rumbo deseado de la organización y para lograrlo es necesario partir del modelo de estructuración que nos presenta Steiner (1998), donde los pasos o etapas de una plan estratégico consisten en partir de lo siguiente:

1. Un diagnóstico situacional: que con base a al autor referido debe entenderse como la Autoevaluación, un proceso que se propicia desde el interior de la empresa y una herramienta que permite a los actores implicados, orientar y dar sentido a la toma de decisiones sobre las dimensiones del entorno educativo que requieren fortalecerse y/o modificarse, en favor de su mejora continua.

Por lo tanto, debemos entenderla o concebirla como ese proceso de reflexión en el que, a partir de los resultados obtenidos, se analizan y valoran las acciones emprendidas para identificar las fortalezas y debilidades, así como las causas que las propician.

Un modelo o ruta de acción para simplificar la autoevaluación sería el siguiente:



Es aquí, donde radica lo estratégico de la Planeación, de acuerdo a Steiner, (1998), estrategia o estratégico no es otra cosa más que la concepción y diseño de un plan general dirigido a un objetivo, pero lo estratégico está básicamente en sus principios. Pero, en ¿dónde radica lo estratégico de la planeación?, al respecto el autor referido nos explica que un plan de trabajo empresarial tiene que partir de lo siguiente:



De este esquema retomo algunos elementos substanciales y que son base: como identificar y priorizar los procesos o requerimientos a atender en los diferentes ámbitos: organizativos y administrativo. Al concluir este diagnóstico considero que debemos realizar una reflexión sobre ¿Qué hay que mejorar o perfeccionar?, ¿Qué habría que dejar de hacer? y ¿Qué hay que incorporar?

2. El establecimiento de la filosofía organizacional (misión, visión y código de valores):

Misión: esta declaración de acuerdo a Steiner (1998) debe ser una frase breve, concisa, que da un sentido de propósito y dirección a los esfuerzos de un equipo. Por lo que, debe ser suficientemente específica para servir como guía en el establecimiento de prioridades y en la evaluación del valor estratégico del desempeño; sin embargo, no debe ser tan específica como para incluir los objetivos y las metas. A continuación presentare un esquema genérico de los atributos de una misión:



Finalmente como organización o empresa nos debe quedar claro que nuestra misión debemos visualizarla como nuestro escenario actual en donde tiene que estar implícita: la Razón fundamental, propósito de su creación, qué debe lograr, tipo de personas que desea formar, qué necesidad satisface, quiénes son beneficiados y qué distingue a una empresa de las demás.

Visión: de acuerdo a Steiner (1998), la visión constituye el sueño del colectivo organizacional, es el escenario futuro y posible del instituto, visualizando la posición que quiere alcanzar en los próximos años dentro de su entorno. Es la fuerza que impulsa la acción en el colectivo escolar hacia el logro de un objetivo compartido.

Por lo tanto, para diseñar nuestra visión tendríamos que plantearnos varios cuestionamientos partiendo de: ¿qué y cómo queremos ser, qué deseamos lograr? ¿Cómo queremos que nos describan?

¿Cuáles son nuestros valores prioritarios? ¿Qué valor queremos que nos distinga? y ¿Hacia dónde queremos cambiar?

Código de valores: de acuerdo este código coexisten diversas posturas teóricas, pero lo cierto es que se debe reflexionar en lo individual y en colectivo acerca de los valores que debe sustentar las actuaciones de todos los involucrados, para cumplir con la misión y avanzar al logro de la visión.

Pero que además, para el cumplimiento de la misión y acercamiento a la visión y del código de valores, se requiere fundamentalmente de los compromisos de las personas que forman la organización basada en su código de valores. Y por ende, se requiere retomar los compromisos adquiridos y las acciones que habrán de emprender para su cumplimiento.

3. Diseño de objetivos: Al respecto Steiner (1998), nos dice que son intenciones amplias que orientan la acción del instituto, expresan lo que se pretende lograr en función de la misión y visión, son la parte dinámica de la planeación estratégica que señala su sentido y dirección.

Finalmente, con base a los criterios para el diseño de objetivos, debemos retomar los resultados de la autoevaluación inicial, misión y visión compartida de la empresa.

4. Análisis FODA: desde la perspectiva empresarial, representa un acrónimo de fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas.



Si bien la herramienta estratégica ideal para plasmar nuestra filosofía organizacional (misión, visión y valores), objetivos, metas y estrategias de una empresa, es a partir de un correcto análisis FODA para cumplir los objetivos empresariales definidos.

5. Estrategias: “Son un conjunto de decisiones, criterios y secuencia de acciones que orientan los esfuerzos. Conforman una trayectoria posible para el desarrollo de procesos planificados. Son las decisiones que orientan las prácticas para guiar al colectivo hacia el logro de los objetivos”⁴.

6. Metas: Son la cuantificación a corto plazo de los objetivos que se pretenden alcanzar en un tiempo señalado; son el elemento que precisa qué se quiere lograr, cuándo y de qué manera para avanzar hacia el logro de cada uno de los objetivos planteados. Representan la expresión cuantitativa de un resultado a alcanzar anualmente.

A partir de las características, componentes, los pasos o etapas revisadas sobre la PE de acuerdo a Steiner (1998), podemos esquematisar este modelo de la siguiente manera:



En este sentido, la planeación es el instrumento que nos permitirá orientar nuestras acciones hacia fines comunes, y esta debe formar en la organización un todo integrado entre áreas, niveles de mando y actividades que cada una desarrolla. Por ello, no debemos entender a la planeación fragmentada en partes sino visualizar este proceso de manera integral; es decir, una visión de conjunto. Claro está, que esta visión holística solo podrá ser construida en función de los recursos y compromiso con el que las empresas cuenten para su realización.

4 Steiner (1998).

La Planeación Estratégica en México.

La planeación efectuada en las empresas es función del grado de madurez y recursos con que cuentan para ello; sin embargo, centraremos nuestra atención en las Pequeñas y Medianas Empresas (PyME), ya que son en su mayoría las existentes en el País y la industria de la construcción no es la excepción.

Para abordar el tema, iniciaremos por identificar cual es la situación actual y la problemática que enfrentan de las organizaciones, PyME's o cualquier Institución en el proceso de la PE en México, posteriormente abordaremos los obstáculos que tienen para efectuar un proceso de planeación estratégica, finalmente se expondrá de manera resumida los beneficios de la misma.

La situación actual:

De acuerdo al Observatorio PyME, en México existen aproximadamente 4 millones 15 mil empresas, de las cuales 99.8 % son Micro, Pequeñas y Medianas las cuales producen el 52% del Producto Interno Bruto (PIB) y el 72% del empleo en el país. Estas cifras demuestran que las PyME son la base de la economía del país.

No obstante, en un estudio realizado por la Secretaría de Economía en conjunto con el Banco Mundial (2008), se analizó que el acceso al financiamiento, la falta de asesoría empresarial, la deficiente administración, la baja calificación de los recursos humanos, así como el desconocimiento de los mercados y tecnologías, junto con la mala organización se conjugan para que las PyME del país tengan una baja competencia.

En consecuencia, las carencias descritas es un verdadero ejemplo que tanto en las PyMES, instituciones u organizaciones se traducen; en una limitante para la modernización, creación y/o desarrollo de las empresas respectivas, así como para la innovación de productos, realizar inversiones en tecnología y en estrategias de gestión de calidad para mejorar su rendimiento en los diferentes aspectos de su operación, dando como resultado, que estas empresas tengan solamente un promedio de éxito del 25 al 30%, que se considera bajo en comparación al estándar internacional del 40%.

Obstáculos en el proceso de la Planeación Estratégica.

Anteriormente en el marco teórico-conceptual hemos precisado que la planeación es considerada una herramienta fundamental para plantear los objetivos y estrategias de las empresas para mejorar su rendimiento. A pesar de ello, hay opiniones tanto a favor como en contra de llevarla a cabo en las PyME, pues, se considera que su mayor ventaja es su operación flexible. Al contrario, cuando la planeación se realiza de manera formal se realizan planes escritos y detallados respecto de los objetivos y estrategias de largo plazo que a primera vista limitan el accionar de las empresas.

Entre los obstáculos que se presentan en la planeación se ha identificado:

- a. El tiempo que los actores dedican a planear.***
- b. Desconocimiento del proceso y de la operatividad de la planeación.***
- c. Carencia de conocimientos técnicos especializados necesarios en el proceso de planeación.***
- d. Desconfianza del dueño de dar a conocer los planes a los empleados y consultores externos.***

Adicionalmente, los objetivos que persigue el director, gerente o dueño influyen en el nivel de planeación realizado en las empresas, si el enfoque es hacia el crecimiento y maximización de los beneficios, la planeación es vista como un medio para mejorar la competitividad y el desarrollo.

Por el contrario, si los objetivos son de carácter personal como la independencia, el estilo de vida o sentimientos de logro no se tendrá la motivación suficiente para planear. Otro aspecto que se debe meditar, es que la planeación es considerada una actividad que agrega poco valor y por ende se le resta importancia.

Por otra parte, la planeación no puede separarse de su ejecución, pues hasta los mejores planes pueden fracasar si no son realizados correctamente, y por supuesto sin partir de un diagnóstico situacional veraz; por ello se han identificado algunos obstáculos que pueden dificultar su actuación, entre los que se encuentran los siguientes:

I) De origen interno.

- a. Comunicación insuficiente.**
- b. La aplicación tomo más tiempo de lo previsto.**
- c. Déficit en la capacidad de los empleados.**
- d. Falta de claridad de los objetivos generales.**
- e. Ineficacia para en la coordinación de la ejecución.**

II) De origen externo.

- a. Crisis que distrajo su aplicación.**
- b. Problemas externos imprevistos.**
- c. Factores externos que afectaron la aplicación.**

Finalmente, se puede afirmar que las empresas, organizaciones e instituciones que efectúan un proceso de planeación obtienen mejores resultados y pueden hacer frente con mayor eficacia a las situaciones imprevistas que se les presentan. Para lo cual, se requiere que la planeación se realice de manera flexible, sea adaptable al entorno de la empresa, exista un verdadero compromiso durante su elaboración, manteniendo en todo momento el control de las estrategias por los dirigentes de la empresa.

Beneficios del enfoque de la planeación estratégica.

Es innegable, que un proceso de planeación adecuadamente realizado trae beneficios a las empresas dentro de los que se destacan los siguientes:

- ◆ Fortalece los principios formulados en la misión, visión y valores.
- ◆ Establece una transición ordenada entre la posición que una organización tiene ahora y la que desea para el futuro.
- ◆ Es un modelo adecuado para un proceso de cambio planificado.

- ◆ Constituye un puente con el proceso de planeación táctica a corto plazo.
- ◆ Fomenta la colaboración y la comunicación
- ◆ Es un proceso que mantiene unido al equipo de trabajo
- ◆ Propicia la participación y el compromiso en todos los niveles de organización.

Conclusión

Finalmente, podemos ratificar que la Planeación Educativa en México, no ha sido una verdadera planeación estratégica que parta de un diagnóstico situacional de realidades educativas, sociales y económicas reales, además de focalizar y saber priorizar los problemas bajo un proceso metodológico riguroso, dinámico, racional sistemático para de ser posible poder atender o anticipar situaciones futuras.

Por ende, la planeación educativa tiene que ser estratégica y solo será así cuando aprendamos hacer una autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación objetiva bajo la filosofía institucional de nuestra organización, empresa o cualquier sector en el que estemos inmersos. Por consiguiente, necesitamos que una planeación que parta de su pasado, presente y visualice un futuro, es decir que sea preventiva, efectúe proyecciones, con carácter prospectiva bajo un escenario posible y no utópico, incorpore elementos nuevos y mejores sistemas de trabajo, desarrolle habilidades profesionales considerando el uso de materiales tecnológicos y vaya a la vanguardia.

En suma, necesitamos fomentar un modelo de planeación institucional de calidad, fortalecer la participación de todos sus actores sociales en la toma de decisiones, corresponsabilice a los mismos y promueva la seguridad, transparencia y la rendición de cuentas. Una planeación educativa participativa en donde la sociedad opera en marcos de legalidad, pero sobre todo que vaya en caminata hacia la satisfacción de necesidades y requerimientos actuales con ejes estratégicos focalizados.

Referencias bibliográficas

- » GEORGE A. STEINER (1998). “Planificación Estratégica, Lo que Todo Director debe Saber”. Vigésima Tercera Reimpresión. Editorial CECSA.
- » GEORGE L. MORRISEY (1996) Pensamiento Estratégico: Construya los Cimientos de su Planeación.
- » GEORGE L. MORRISEY (1996) a largo plazo: creando su propia estratégica.
- » GEORGE L. MORRISEY (1996) Planeación táctica: produciendo resultados en corto plazo.
- » W. EDWARDS DEMING (1989) *Calidad, productividad y competitividad: la salida de la crisis*, Madrid, Ediciones.
- » ESTRADA BÁRCENAS (2009) Barreras para la planeación estratégica en la PYME: un estudio empírico en empresas mexicanas, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, México.
- » ALEJANDRA LÓPEZ (2005) La planeación estratégica en la pequeña y mediana empresa: una revisión bibliográfica, *EconoQuantum*, Vol. 2 Núm. 1.

Seguimiento de egresadas. Indicadores bajo la perspectiva de la Escuela Normal de Licenciatura en Educación Preescolar “Lic. Manuel Larrainzar”

Tracing of graduates. Indicators from the perspective of Normal School of Bachelor's degree in Pre-school Education “Lic. Manuel Larrainzar”.

*Patricia Velasco Domínguez / patyvelasco@live.com.mx
Escuela Normal de Licenciatura en Educación Preescolar “Lic. Manuel Larrainzar”*

*Alejandra Gordillo Guillén / ale.gordillo@hotmail.es
Escuela Normal de Licenciatura en Educación Preescolar “Lic. Manuel Larrainzar”*

*Fecha de recepción: 21 de abril de 2017
Fecha de aceptación: 28 de junio de 2017*

Resumen

En este documento se expone algunas características que se consideraron para implementar y desarrollar el proyecto de seguimiento de egresadas en la Escuela Normal de Licenciatura en Educación Preescolar Lic. Manuel Larrainzar, en la Cd. de San Cristóbal de las Casas, Chiapas; en el se abordan aspectos que permitieron la construcción de la primera fase del proyecto, así como los instrumentos utilizados para la recolección de los datos de identificación de las egresadas y el resultado de la evaluación para el ingreso al servicio profesional docente.

El propósito del seguimiento de egresados particularmente en la escuela normal es en esta primera fase y a partir de la rápida expansión de la educación así como las preocupaciones sobre la demanda cambiante en el mercado laboral de los egresados, conocer si las alumnas logran obtener plaza para trabajar en el ámbito educativo, si logran ingresar que tipo de plaza obtienen; estatal o federal, lugar de adscripción, puesto que ocupan. En segundo lugar si las alumnas continúan preparándose en estudios de posgrado ¿dónde lo realizan? Y ¿En qué lo están estudiando?

Palabras clave: Proyecto, seguimiento, egresadas, instrumentos, posgrado.

ENSAYO

Abstract

This document presents some characteristics that were considered to implement and develop the project of follow-up of graduates in the Normal School of Baccalaureate in Pre-school Education Lic. Manuel Larrainzar, in the Cd. Of San Cristóbal de las Casas, Chiapas; In the aspects that allowed the construction of the first phase of the project, as well as the instruments used for the collection of the data of identification of the graduates and the result of the evaluation for the entrance to the professional teaching service.

The purpose of the follow-up of graduates particularly in the normal school is in this first phase and from the rapid expansion of education as well as concerns about the changing demand in the labor market of graduates, to know if the students manage to obtain a place to work in the educational field, if they manage to enter what type of place they obtain; State or federal, place of ascription, since they occupy. Secondly, if the students continue to prepare for postgraduate studies, where do they do it? And what are they studying?

Keywords: Project, monitoring, graduates, instruments, postgraduate.

Introducción

La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES 2000), destaca la necesidad de transformar los sistemas educativos para enfrentar las demandas del mundo globalizado. Hoy en día las Escuelas Normales debemos analizar minuciosamente la inserción de los egresados en el mercado laboral para mejorar la formación académica en las Instituciones.

La Sociedad demanda más títulos universitarios ya que un título de una Institución de Educación Superior reduce el riesgo de desempleo en la mayoría de los países y permite acceder a mejores niveles salariales considerando que estos van a fortalecerse a partir del ingreso de cada país y por consecuencia estado (ANUIES,2000,p.2).

Desde hace algunas décadas, las Escuelas Normales se ven en la necesidad de incorporarse a diferentes líneas de investigación que permitan evaluar la pertinencia de las instituciones educativas, dentro de los aspectos más importantes consideramos el Seguimiento de Egresadas y los estudios con empleadores se reduce Como resultado del acelerado avanceLas condiciones económicas han cambiado radicalmente, las organizaciones laborales y las reformas educativas actuales exigen la existencia de un enlace más sólido entre las competencias Genéricas y Profesionales.

El seguimiento de Egresadas permite obtener información actualizada de los principales usuarios de las IES, información indispensable para la correcta adecuación de los planes y programas de estudio.

Los instrumentos utilizados (Fase I) en el proyecto busca recopilar información sobre el desarrollo profesional, personal y social de los egresados. Considerando: Antecedentes de la educación superior, mercado laboral, situación laboral actual, estudios de posgrado.

Sustentación

Hoy en día ante los cambios acelerados del conocimiento y de la diversidad de paradigmas, requiere de profesionales competentes que den respuesta a los problemas de una realidad compleja y dinámica que adopte una actitud reflexiva y crítica con respecto a la realidad educativa.

Las escuelas de nivel superior nos vemos en la necesidad de incorporar a nuestras aulas la Investigación pero a un nivel que permita la aceptación de los docentes y la apropiación de diferentes teorías para poder construir nuestros propios esquemas.

Hoy el investigador debe tener claro que el conocimiento científico es rebasado por el conocimiento probado. La ciencia se basa en lo que podemos ver, oír, tocar. El desarrollo pluridisciplinar en la educación explica el progreso y diversificación de los grupos.

Esta área pretende articular los programas académicos y de servicios mediante la Escuela Normal Preescolar "Lic. Manuel Larrainzar" cumpla con la función de investigación a través de la gestión hacia diferentes instituciones que permitan vincularnos de manera directa con su entorno para poder influir con carácter crítico en su formación, fortalecer espacios académicos y llevar los beneficios del trabajo normalista y el fortalecimiento del seguimiento de egresadas.

Considero que los especialistas de la educación, formadores de docentes, debemos comprometernos como investigadores de nuestra propia práctica y reflexionar críticamente acerca de la misma.

Por otra parte, se hace indispensable integrar a los docentes en este proceso de investigar para tener experiencias directas con problemáticas a estudiar.

La incorporación del uso de la Tecnología de la Información y Comunicación nos permite tener acceso a una información actualizada que ha eficientado el acompañamiento y seguimiento de los procesos de enseñanza - aprendizaje.

Es entonces cuando el seguimiento de egresadas comienza a considerarse como uno de tanto otros proyectos de la escuela pero que inmersamente esta dirigido directamente al alumnado.

En términos cualitativos la excelencia permite formar individuos capaces de enfrentar los problemas de la realidad social actual, ello sólo se logra con una formación actualizada, flexible y sobre todo pertinente, este proyecto inicio en la generación 2007- 2011.

Como resultado del acelerado avance en el conocimiento, los planes y programas de estudios de las escuelas normales han sido rebasados y se piensa que no están a la altura de las necesidades actuales del mercado laboral actual, el estudiante inicia su formación como docente situación que podemos observar hoy con el plan de estudios 2011 y estamos escuchando que viene una nueva propuesta para el 2018 entonces el tiempo esta siendo un factor determinante en su formación el docente en formación cuando termina no está a la altura de las necesidades, condiciones del país, el mercado laboral y del conocimiento y entonces estos son obsoletos (ANUIES 2000).

El seguimiento a egresados permite retroalimentar los programas académicos y en algún momento ajustarse a las demandas laborales que estén prevaleciendo en este momento, acceso a información actualizada a los usuarios de las IES.

En este proceso es importante considerar para su realización:

El espacio que en este caso fue la Escuela Normal Preescolar, valorando las dificultades y logros que hemos tenido.

La percepción de los egresados respecto a su alma matter, identificación y relación, esta nos permite valorar los rasgos de identidad que se tiene.

DATOS ACADÉMICOS:

Unidad académica: _____

(Escuela)

Carrera _____ Municipio de egreso: _____

Periodo escolar:

Fecha de ingreso ____ / ____

Fecha de egreso ____ / ____

Titulado (Si) (No)

Fecha de titulación ____ / ____
Mes Año

CORREO ELECTRONICO / FACEBOOK: _____

EN CASO DE QUE PUDIERA PERDERSE EL CONTACTO CON USTED, ENLISTE, NOMBRES Y TELEFONOS DE TRES FAMILIARES Y/O COMPAÑEROS SUYOS.

NOMBRE

TELÉFONO

NOMBRE	TELÉFONO
_____	_____
_____	_____
_____	_____

FECHA DE APLICACIÓN:

*Estos datos se recuperan despues del egreso

DATOS LABORALES:

Lograste ingresar al sistema educativo gubernamental si () no ()

Nombre de la empresa o Institución en que labora. _____

Dirección de la Empresa o Institución: Avenida Núm. Colonia C.P Ciudad

Teléfono y Extensión

Puesto que ocupa / Función que desempeña

Mes _____ Año _____

(Fecha de ingreso a la institución).

ESTUDIOS DE POSGRADO:

Institución: _____

Especialidad: _____

Resultados o aportaciones

El trabajo realizado en la escuela normal sobre seguimiento de egresadas realizado con diferentes generaciones ha permitido:

En un primer momento tener información sobre los datos particulares, académicos y laborales.

El correo electrónico / facebook, a través de la pag. "Egresadas ENLEP" ha sido un recurso importante para establecer comunicación y mantener la información actualizada de ellas.

Algunas docentes egresadas de la escuela normal que han ingresado al campo laboral han colaborado con nuestra institución en encuentros académicos con alumnas en formación para compartir experiencias sobre los conocimientos adquiridos en la escuela y su experiencia en la docencia, situación que ha resultado significativa para las estudiantes.

Docentes en servicio en el nivel de educación preescolar egresadas de la escuela normal se han convertido en tutoras de las prácticas docentes ordinarias e intensivas de las alumnas en formación manifestando mayor disposición para colaborar y compartir experiencias que han resultado significativas.

Como resultado del acelerado avance del conocimiento, los programas de licenciatura han sido rebasados, en la actualidad no están a la altura de las necesidades del mercado laboral. Uno de los grandes problemas es el tiempo que transcurre desde que el estudiante inicia el estudio de un programa de licenciatura hasta que lo termina; para cuando esto sucede, las condiciones del país, del mercado y del conocimiento técnico han cambiado y son obsoletos (ANUIES 2000).

Referencias bibliográficas

- » Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES)(2000). Estudio seguimiento egresados. México.
- » Stufflebeam D,L.,A.J. Shinkfield, Evaluación sistemática: Guía teórica y práctica, España, 1995. Paidós
- » SAMPIERI HERNÁNDEZ (2010). Metodología de la investigación. Quinta edición. Editorial McGraw-Hill.

