



**INSTITUTO SUPERIOR DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DEL ESTADO DE MEXICO**

**EL PROCESO DE FORMACIÓN INICIAL
EN HABILIDADES Y COMPETENCIAS.
EL CASO DE LA ESCUELA NORMAL DE CHALCO.**

T E S I S

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:
MAESTRO EN CIENCIAS DE LA EDUCACION**

P R E S E N T A

ALFONSO NÚÑEZ GARCIA

DIRECTOR DE TESIS

**MAESTRO EN ENSEÑANZA SUPERIOR
IRINEO MIRELES ORTEGA**

TOLUCA, MÉXICO.

ABRIL DE 2005.

TESIS
ISCEM
100-0-01003

DEDICATORIAS

A mis padres.
por darme el tesoro más
invaluable:
la vida

A Leticia y Martín
por lo que me han
aportado..

A María de los Ángeles,
mi compañera, porque junto a
ella he logrado tener una vida
llena de amor y alegría.

A María Fernanda
y
Avimn Alejandro,
que con sus actos
sabios y su mirada
serena llenan,
cada día, mi corazón y mi
vida de gozo y
satisfacción.

A la familia
Miranda
por su orientación y
apoyo.

A mis amigos
Irineo y Alfonso,
gracias.

ÍNDICE

| | Pág. |
|--|------|
| Introducción. | 7 |
| PRIMER CAPÍTULO | |
| DESARROLLO HISTÓRICO DEL NORMALISMO EN MÉXICO | 15 |
| A) El normalismo en México. | 16 |
| B) El normalismo en el Estado de México. | 34 |
| SEGUNDO CAPÍTULO | |
| FORMACIÓN DOCENTE | 41 |
| A) Formación inicial. | 45 |
| Propuestas para la formación. | 49 |
| B) Formación permanente. | 56 |
| D) El perfil de egreso del licenciado en educación secundaria desde el programa para la transformación y el fortalecimiento académicos de las escuelas normales. | 59 |
| TERCER CAPÍTULO | |
| IMPLICACIONES DE LAS COMPETENCIAS PARA LA DOCENCIA DESDE EL PROGRAMA PARA LA TRANSFORMACIÓN Y EL FORTALECIMIENTO ACADÉMICOS DE LAS ESCUELAS NORMALES | 67 |
| A) Contextualización. | 68 |
| 1. Conceptualización de necesidades básicas de aprendizaje. | 70 |
| 2. Áreas de enfoque de las necesidades básicas de aprendizaje. | 72 |
| B) Competencias docentes. | 76 |
| 1. Concepto de competencia. | 77 |
| 2. Enfoques teóricos sobre competencias. | 78 |

| | |
|-----------------------------------|----|
| 3. Competencias para la docencia. | 81 |
|-----------------------------------|----|

CUARTO CAPÍTULO

| | |
|--|-----------|
| LAS COMPETENCIAS DOCENTES BAJO EL PROCESO DEL PROGRAMA DE TRANSFORMACIÓN EN LA NORMAL DE CHALCO | 89 |
|--|-----------|

| | |
|--|-----|
| A) Una institución formadora de docentes: la Escuela Normal de Chalco. | 90 |
| 1. Breve reseña de la Escuela Normal No. 5 del Estado de México. | 90 |
| 2. La Escuela Normal de Chalco hoy en día. | 92 |
| B) Historias de vida del personal docente. | 98 |
| 1. Docente A. | 98 |
| 2. Docente B. | 101 |
| 3. Docente C. | 104 |
| C) Categorías de trabajo. | 107 |
| 1. El programa de asignatura. | 107 |
| 2. El docente y su plan de curso. | 120 |
| 3. Las actividades de formación. | 126 |
| 4. Actividades de enseñanza. | 143 |
| D) Análisis de categorías. | 152 |
| 1. El programa de asignatura. | 153 |
| 2. El docente y su plan de curso. | 159 |
| 3. Las actividades de formación. | 162 |
| 4. Actividades de enseñanza. | 166 |
| Conclusiones. | 173 |
| Bibliografía. | 179 |

Anexos.

INTRODUCCIÓN

Cada momento histórico de la trayectoria recorrida por el sistema de educación normal en México ha permitido perfilar las condiciones del proceso de formación de docente, con la pretensión de clarificar las propuestas para esta situación. Así cada propuesta planteada pretende superar a su antecesora, con la finalidad de buscar un camino para cumplir con su encomienda; la producción de docentes preparados para desempeñar su trabajo. El discurso reciente da respuesta a los planteamientos que sustentan la actual reforma, para dejar en claro que las normales conserven su identidad adquirida desde hace muchos años y ésta permita distinguirlas de otras instituciones de educación superior. Ésta identidad resulta de la definición clara de las tareas que implican la profesión de maestro; así las normales continúan y continuarán desempeñando su tarea social: formar docentes. En ésta pretensión de formar docentes de calidad, se observa una brecha entre lo propuesto y lo que se realiza dentro de las aulas de formación. En este dilema se encuentra inscrito el problema perfilado; simpatizamos con la idea de la pérdida de sentido y de información en el camino que recorre la reforma para ser aplicada y en las adecuaciones institucionales y personales que se hacen de sus planteamientos.

El trabajo institucional que desempeña la escuela normal está dirigido hacia la generación de licenciados en educación con calidad, para luego brindar a la sociedad una educación básica con mayores cualidades, asunto que ha entrado en cuestionamiento y debate desde hace algunos años por no dar los resultados esperados.

No cabe duda que dentro de su trayectoria de la educación normal, uno de sus momentos de mayor trascendencia académica vivida fue el establecimiento de los estudios de licenciatura, dado el acuerdo presidencial de 1984. Este momento provocó un estado de desequilibrio al interior de las normales, porque la situación en que se encontraban no era el óptimo para recibir tal encomienda y cumplir desde ese momento con las tareas que distinguen a una institución de educación superior, el desarrollo de las funciones sustantivas y adjetivas. Uno de los principales factores en donde seguramente se encontró resistencia fue en

INTRODUCCIÓN

Cada momento histórico de la trayectoria recorrida por el sistema de educación normal en México ha permitido perfilar las condiciones del proceso de formación de docente, con la pretensión de clarificar las propuestas para esta situación. Así cada propuesta planteada pretende superar a su antecesora, con la finalidad de buscar un camino para cumplir con su encomienda; la producción de docentes preparados para desempeñar su trabajo. El discurso reciente da respuesta a los planteamientos que sustentan la actual reforma, para dejar en claro que las normales conserven su identidad adquirida desde hace muchos años y ésta permita distinguir las de otras instituciones de educación superior. Ésta identidad resulta de la definición clara de las tareas que implican la profesión de maestro; así las normales continúan y continuarán desempeñando su tarea social: formar docentes. En ésta pretensión de formar docentes de calidad, se observa una brecha entre lo propuesto y lo que se realiza dentro de las aulas de formación. En este dilema se encuentra inscrito el problema perfilado; simpatizamos con la idea de la pérdida de sentido y de información en el camino que recorre la reforma para ser aplicada y en las adecuaciones institucionales y personales que se hacen de sus planteamientos.

El trabajo institucional que desempeña la escuela normal está dirigido hacia la generación de licenciados en educación con calidad, para luego brindar a la sociedad una educación básica con mayores cualidades, asunto que ha entrado en cuestionamiento y debate desde hace algunos años por no dar los resultados esperados.

No cabe duda que dentro de su trayectoria de la educación normal, uno de sus momentos de mayor trascendencia académica vivida fue el establecimiento de los estudios de licenciatura, dado el acuerdo presidencial de 1984. Este momento provocó un estado de desequilibrio al interior de las normales, porque la situación en que se encontraban no era el óptimo para recibir tal encomienda y cumplir desde ese momento con las tareas que distinguen a una institución de educación superior, el desarrollo de las funciones sustantivas y adjetivas. Uno de los principales factores en donde seguramente se encontró resistencia fue en

el propio formador de docentes, situación que con la actual propuesta se sigue observando.

El trabajo de las escuelas normales se encuentra delimitado, entre otras situaciones, por la puesta en marcha del Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales, donde su principal objetivo, al igual que los anteriores, es formar docentes. Para entrar en vigencia se planteó, primeramente el deterioro en que se encontraba la formación docente con el plan de estudios de 1984. Se comentó que éste ya no daba respuesta a las expectativas de calidad educativa de los nuevos maestros. Además se puso de manifiesto que el programa de transformación, para su integración, recogió las aportaciones e incorporó los resultados de diversas acciones de consulta con: directivos, docentes con funciones específicas, maestros responsables de asignaturas, alumnos y maestros de educación básica. Así el programa se pone en marcha para formar al futuro licenciado en educación en el año de 1997 (para la licenciatura en educación primaria) y en 1999 (para las licenciaturas en educación preescolar y secundaria).

También se expone dentro del discurso del programa de transformación que éste es la respuesta directa a los planteamientos realizados en el programa de desarrollo educativo (1995 - 2000) que se presentó al inicio del gobierno, del presidente Ernesto Zedillo. En éste documento se señala la necesidad de brindar una mayor atención a las escuelas normales para su mejor funcionamiento y con esto sigan cumpliendo con la tarea de formar docentes con las características que la sociedad mexicana requiere.

Una de las ideas básicas que se plantea con un fuerte impacto, dentro de la presente reforma, indica que no es “una nueva propuesta curricular” (SEP, 1997: 12), sino busca tener un sello integral, que permita trastocar los aspectos con los cuales las escuelas normales buscan cumplir con su tarea de formar docentes. Por esto se justifica la organización del programa basándose en cuatro líneas de acción -en su inicio, hablando actualmente de seis-, con las cuales se apoya el proceso. Estas líneas hasta el año de dos mil uno rindieron ciertos

* Al interior del trabajo se hará referencia al Programa de Transformación y Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales como programa de transformación o bajo las siglas PTFAEN.

frutos como el equipamiento físico y bibliográfico, salas de cómputo, educación por vía satélite, otros. Sin embargo el cuestionamiento de la calidad de los nuevos licenciados sigue presente; se habla de un docente que se percibe como agente que difunde contenidos obsoletos y poco útiles en la vida, expresiones que evidentemente cuestionan el proceso de formación docente desarrollado en las escuelas normales y en este dilema puntualizamos la presencia de un desvío entre lo propuesto y lo que la escuela realiza.

Por esto, la inquietud de hablar del programa de transformación, el cual se ha identificado como un espacio para cuestionar el trabajo de las normales. Por ejemplo, los docentes formadores que han trabajado, algunos de ellos, por lo menos con las dos anteriores reformas se observa que su estilo, pese a la reforma de 1984, sigue siendo la misma, y aun habiendo asistido a los talleres nacionales y/o estatales de la presente propuesta o también se puede cuestionar desde la movilidad docente, la cual no deja de parar y últimamente se han incorporado un número considerable de docentes a las instituciones y aquí cabe preguntarnos qué estrategia institucional se toma para integrar al nuevo formador a la reforma, o como en este caso desde las acciones de formación para la apropiación de las competencias docentes.

Entonces ¿qué ocurre dentro del proceso de formación de licenciados en educación? y ¿dónde queda el impacto esperado del nuevo licenciado en educación con los rasgos deseables propuestos?. De modo que parece que este nuevo modelo, a pocos años, ha arrojado resultados similares a los anteriores y pareciera que el estereotipo del docente permanece no solo como trabajador sino desde su preparación.

La propuesta del programa de transformación plantea la formación de un docente con ciertas características que lo distinguen de otras propuestas, éstas particularidades se encuentran expresadas en los cinco campos que conforman los rasgos deseables del maestro, estos son: habilidades intelectuales específicas, dominio de los propósitos y los contenidos de la educación secundaria, competencias didácticas, identidad profesional y ética y capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno de la escuela. Cada uno de estos campos encierra en su contenido ciertas necesidades básicas de aprendizaje, competencias docentes, valores profesionales del maestro, conocimientos disciplinarios, entre otros. Pero a

cuatro generaciones de licenciados en educación primaria y a dos en secundaria formados con la propuesta del programa de transformación ¿cómo se ha apropiado el licenciado en educación de las competencias docentes necesarias para ejercer la profesión? y en este proceso tan complejo ¿qué lectura le da el formador de docentes al programa de transformación y sobre todo a los programas de asignatura? El plan y los programas están organizados de tal manera que atienden, por un lado las necesidades básicas de aprendizaje y, por otro las competencias docentes que le son necesarias al nuevo licenciado para desarrollar su profesión. Estos dos cuestionamientos encierran en sí la dicotomía que se ha ido planteando y son los que se atendieron en el presente estudio, con los propósitos de analizar un poco más de cerca los fundamentos que sustentan el actual proceso de formación docente. Asimismo identificar la situación particular que ha seguido la Escuela Normal de Chalco para llevar su tarea de formación docente, a partir de la propuesta del programa de transformación. También el abrir un espacio para analizar la dicotomía que existe entre lo que se propone en el programa de transformación y el modo en que la escuela normal de Chalco lo realiza para llevar a cabo el proceso de formación docente de los futuros licenciados en educación secundaria.

El trabajo desarrollado se ubica dentro del enfoque cualitativo. esta decisión se asumió porque el problema que existe en el estado de dicotomía señalada no ésta planteada en términos de exactitud, como pudiera dar resultado la situación de demostración o verificación, sino más bien por la experiencia de un caso como lo es la normal de Chalco. Por esto, se optó en trabajar la situación orientada por el método de estudio de caso, porque es la puesta en práctica del programa de transformación, dentro de la institución formadora, una particularidad con significado muy singular.

Ante el procedimiento que sugiere el estudio de casos se desprendió, el iniciar el trabajo, el apropiarse de un conocimiento amplio de las implicaciones de la tarea de formación docente y del programa de transformación (en su momento de competencias docentes y habilidades). Por ello se integra un primer capítulo el cual se denominó "Desarrollo histórico del normalismo en México". En este se hace un sondeo de los antecedentes históricos de la educación normal y la formación docente que se ha dado en el país y en particular en el Estado de México. Se toma como punto de partida la presencia y manifestación del trabajo educativo

que realizó, en este caso, la escuela lancasteriana y de ahí hasta llegar a la actual propuesta del programa de transformación, en este esbozo se resaltan los planes de estudio propuestos para la formación de maestros.

En el segundo capítulo, "Formación docente", se trastoca el problema y las implicaciones de la formación docente, se parte de la conceptualización que han dado diferentes teóricos sobre éste y de ahí se procedió a identificar las particularidades del momento inicial y continuo de la formación. Este trabajo permitió establecer las pretensiones discursivas y reales encausadas hacia la conformación del perfil del licenciado sustentado en la idea de la docencia, presentando para éstos las posibles orientaciones de los modelos de formación docente.

En el tercer capítulo, "Implicaciones de las competencias para la docencia desde el programa para la transformación y el fortalecimiento académicos de las escuelas normales", se hace una revisión de los elementos teóricos que soportan el programa de transformación, lo cual permitió identificar que dicha propuesta no solo surge como respuesta a la exigencia educativa de la sociedad mexicana, sino principalmente incorpora las sugerencias emitidas por los organismos internacionales las cuales son asumidas e incorporadas en los diversos programas y proyectos de desarrollo social, traducidas en propuestas como el programa de transformación y de ahí la necesidad de formar en base a competencias.

Otra etapa del estudio estuvo dada por el momento de acercamiento al trabajo de formación y de la práctica docente de los maestros egresados. Para lo cual se procedió a realizar actividades de observación y tener así una aproximación a la labor educativa que llevan los egresados de la generación 2000 - 2004, de la licenciatura en química; por un lado por ser el resultado formativo bajo la propuesta del programa de transformación y por otro porque son el producto del trabajo académico de la escuela normal de Chalco. La selección fue azarosa, se puso como única condición el que estuviera trabajando asignaturas directamente relacionadas con la especialidad. Otro momento del trabajo fue la selección de docentes formadores de docentes, para rastrear la secuencia que orienta su quehacer y llevar al alumno normalista a la adquisición de las habilidades y competencias docentes; esto implicó

el escudriñar el apoyo de quien trabaja o trabajó directamente con los docentes de la licenciatura en química. Por tal motivo, se buscó a maestros los cuales se encuentran distribuidos, en este ciclo escolar, según la asignatura de trabajo dentro de una de las tres áreas de actividad que propone el programa de transformación.

Como producto del trabajo de campo con los sujetos surgió información la cual se concentró en un cuarto capítulo. En este apartado se presenta un análisis de dicotomía del proceso de formación, esto quiere decir que después de haber revisado el programa de transformación y sus implicaciones se realizó una identificación del cómo se está aplicando la propuesta desde los programas mismos para la estimulación y apropiación de las competencias docentes que definen el estilo docente de los alumnos normalistas.

Finalmente se integran las conclusiones, para esto se partió de la idea en que la institución normal lleva el proceso de formación desde una apreciación personal de los docentes formadores y no desde el programa de transformación. Esto ha sido por la carencia de un proyecto propio de la institución que oriente la ardua tarea, provocando debilidades en la formación. También se sospecha que pese a los esfuerzos realizados por algunas instancias no hay una concepción precisa de las competencias y habilidades que se pretende desarrollar desde cierta posición y existe un desconocimiento e inexperiencia del programa mismo. Aunado a lo anterior, el estudio nos condujo a la pronunciada debilidad académica que presenta la educación normal, en base a las estrategias que se siguen para conformar el perfil de egreso, situación que lleva a visualizar la lectura que la institución y el propio formador da a los planteamientos de la reforma.

Para la realización del escrito se ha tomado a la escuela normal de Chalco como contexto referencial, primeramente por ser una institución con más de cuarenta años de trayectoria en la formación de maestros; segundo por ser una institución que ha vivido propuestas y consecuencias de más de una reforma educativa, no solo de su nivel sino también de la educación básica, lo que le ha llevado a diseñar y poner en marcha ajustes en su actividad formativa; en tercer lugar por ser una institución con una trayectoria de resonancia dentro de la región oriente del Estado de México y por último por tener una participación

activa en la actual reforma con el diseño de programas de asignatura, con participación de algunos elementos de su personal docente en las actividades de asesoría, seguimiento y evaluación del programa de transformación.

En este mismo sentido la normal de Chalco participa en la formación de licenciados en educación para el nivel de primaria y secundaria, con diferentes especialidades (historia, física, química y biología). Otra es su impacto en la formación de docentes, si tomamos en cuenta que sus egresados han participado en el prestigio mismo de la institución, pero en los últimos años el trabajo docente del licenciado en educación no está incidiendo en la transformación y renovación que se esperaba de las prácticas educativas, no solo del egresado sino también de aquel que se está formando. Ésto se ha observado en el trabajo docente que desarrolla el practicante, o en la negativa que tienen el titular de grupo o de asignatura para dejar trabajar al normalista, y sin embargo se siguen registrando en los estados de evaluación de la práctica criterios de felicitación y halago al trabajo del maestro en formación, por lo tanto resulta relevante abordar las implicaciones que éstas situaciones en el maestro y también hacer un reconocimiento de lo que se hace al interior de la normal para tener ciertos resultados.

PRIMER CAPÍTULO

DESARROLLO HISTÓRICO DEL NORMALISMO EN MÉXICO

PRIMER CAPÍTULO

DESARROLLO HISTÓRICO DEL NORMALISMO EN MÉXICO

El maestro es el que sabe enseñar
y a eso se dedica profesionalmente
para eso y de eso vive: eso es
lo que distingue a la enseñanza
normal del resto de las
enseñanzas profesionales
Alberto Arnaut (1998: 26)

El proceso de formación docente se ha convertido hoy en día en una tarea cada vez más compleja y necesaria; porque no solo implica dar algunos elementos instruccionales a un sujeto que ha decidido ser maestro, para que posteriormente desempeñe la tarea propia de la docencia, más bien se busca propiciar en él, ciertas condiciones que le permitan identificar situaciones e integrar alternativas para enfrentar certeramente acontecimientos del aspecto educativo de sus alumnos y del contexto en donde se desempeña como tal. Esta idea permite plantear la siguiente interrogante que servirá de eje para la integración del presente capítulo: ¿cómo se ha ido integrando el sistema de formación docente en México? y también ¿por qué el Estado Mexicano identificó al normalismo como un medio para consolidar sus propósitos económicos, políticos y sociales? Algunos elementos para presentar una respuesta posible, para estos cuestionamientos, se localizan en la revisión histórica propuesta sobre la consolidación del sistema de educación normal, la participación que ha tenido los maestros y la sociedad en general y en particular el Estado Mexicano.

Por lo tanto, ésta revisión histórica se realizó a partir del surgimiento de la escuela lancasteriana, porque es con ella en donde se dan indicios de una institución que “prepara” bajo cierta línea y también da validez a sujetos para realizar las tareas propias de un maestro. No se niega la existencia de maestros en otros tiempos, como el precolombino en donde existía un propósito de formación del sujeto, pero es a partir del surgimiento de esta escuela en donde se van identificando e introduciendo en el país, y particularmente en las escuelas, corrientes pedagógicas, psicológicas y sociológicas con la firme intención de formar un maestro que es necesario no solo para la sociedad, sino también para la consolidación de ideas

del Estado Mexicano: como lo fue el positivismo.

Para empezar abordar el aspecto histórico de la formación docente es necesario partir de aquello que ha ocurrido en el campo educativo a lo largo de varios años en México. Pero también se hace necesario abrir un espacio para hacer ese mismo reconocimiento dentro del Estado de México, porque ésto permitirá contextualizar cómo surge y evoluciona la formación de maestros en nuestro país y, particularmente, en la entidad mexiquense. Estas dos instancias han tenido una influencia directa dentro del quehacer de la Escuela Normal de Chalco, y una muestra de ésto es el Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales con el cual se lleva la ardua tarea de formar a los docentes de hoy.

A) El normalismo en México

La educación normal^{*} va surgiendo en México como una necesidad de nuestra sociedad y poco a poco el Estado Mexicano la identifica como un espacio estratégico para la consolidación de sus intereses políticos. Así se vio, y se ve actualmente, en la necesidad de controlarla, dirigirla y administrarla, a través de las diversas actividades que a su interior y exterior se realizan.

Ante esta situación el maestro normalista, históricamente hablando, no ha tenido otra alternativa más que apropiarse del proyecto de Estado y desarrollarlo en el contexto en el cual trabaja y se desenvuelve como un profesionista de la educación.

En los inicios de la colonia el proceso de educación escolar no estaba confiado a alguien en específico, era una actividad poco precisa y difusa para quien enseñaba: mientras que para algunos era importante la castellanización y la apropiación de los principios religiosos, para otros era brindar una educación diferente; se enseñaba a leer, escribir, contar

^{*} El concepto de escuela normal no es propio de la sociedad mexicana, este es recuperado de la cultura francesa, como resultado de su movimiento revolucionario de 1789.

y/o algún oficio. Ésto dependía del origen social del sujeto que asistía a la escuela.

Más adelante la participación de la religión va adquiriendo mayor fuerza en lo educativo, pasa a un plano muy especial para los franciscanos, pero bajo el propósito de transculturar a los indígenas, es decir se buscaba la apropiación de normas, creencias, ideología y lengua, los cuales eran ajenos a la sociedad prehispánica. Así “la integración de la cultura novohispana se logró después de mucho esfuerzo” (Guardado, 1988:4), tuvieron que pasar varios años para su consolidación. Bajo esta situación la educación se convirtió en el medio para alcanzar lo propuesto por el naciente Estado Mexicano y la propia iglesia.

Algunos autores analizan la situación de la educación (Guardado, 1988:5-7) por medio de los actos clericales, comentando que Fray Pedro de Gante (1523), como devoto de la iglesia católica, inicia su proceso educativo aplicando, sin saber él, algunos principios de la escuela lancasteriana. Empleaba como monitores a los alumnos más adelantados. En la búsqueda de la iglesia por educar al pueblo de México bajo sus ideas, no pasó a ser una simple transmisión de la cultura hispana de la época y de muy escasa extensión, sino al contrario fue una acción en gran escala, donde no sólo se valió de los religiosos sino también de recursos materiales como la cruz y las imágenes sacras.

Ya en la vida independiente del país, la preocupación del Estado sobre la educación aparece concretamente en el contenido del reglamento provisional del imperio mexicano. Dado a conocer el 18 de noviembre de 1823, en él se expresa la necesidad de que los establecimientos de instrucción estuvieran en consonancia con las ideas de la nueva nación: del México independiente.

Se tiene, dentro de los registros históricos la fecha del 22 de febrero de 1822 como un espacio importante. Es el momento en que se incorpora la escuela lancasteriana o también llamada de enseñanza mutua a las actividades educativas del país. Es el primer intento por incorporar ideas diferentes de lo religioso a lo educativo. Así las aportaciones de los señores Bell y Lancaster sirvieron de base para empezar a introducir de una manera formal la “preparación de maestros”, un acontecimiento con propósitos definidos en la educación

escolar. Con esta propuesta educativa el señor Andrés González Millán organiza la primera escuela de este tipo bajo el nombre de "EL SOL", es el primer espacio de formación de docente.

La escuela de enseñanza mutua se caracterizó por su proceso educativo, en donde el maestro apoyó su trabajo en los llamados monitores. A la escuela lancasteriana se le reconoce como la primera institución normal en México. Ésta escuela brindó una educación elemental a quienes asistían y al mismo tiempo se instruía a monitores para convertirse, más tarde, en maestros. Ante esta situación educativa, y las ideas filosóficas de la ilustración que se empezaron a introducir y adoptar en la vida social del país: la iglesia ya no sería solamente la institución que brindara educación formal al pueblo. Años más tarde el clero perdería este espacio educativo al aplicarse las Leyes de Reforma expedidas por el licenciado Benito Juárez.

Poco a poco el Estado al observar la legitimidad que la sociedad le daba a la educación escolar, la focaliza como el espacio con altas posibilidades para hacer realidad muchas de sus ideas, como las que pretenderían años después los liberales. Así paulatinamente se va apropiando de ella y por consecuencia también de la formación de docentes. Esto le llevó a ir preparando el camino, así se dio a la tarea de ir organizando poco a poco el sistema escolar, la escuela lancasteriana desaparecería para dar paso, más tarde, a las llamadas escuelas normales. Así se ha escrito que en la etapa de inicio en la formación docente, que va de "la primera mitad del siglo XIX la formación de maestros carecía de una vinculación directa y explícita en el proyecto sociopolítico imperante" (Guardado, 1988:109). Pero más tarde estos dos elementos (educación y Estado) se convertirían en complementarios.

De este modo, con la creciente participación del Estado en la educación pública, la escuela lancasteriana fue perdiendo fuerza e importancia, aunque el golpe mayor fue dado con la creación de la escuela normal para profesores el 24 de febrero de 1887, así en 1890 y con 68 años de trayectoria deja de existir la compañía lancasteriana en México.

Años más tarde, y como acción sobresaliente del corto periodo del señor Valentín

Gómez Farías en la presidencia (1833 - 1834 y 1846 - 1847), se crea la Dirección de Instrucción Pública para el Distrito y los Territorios Federales, con la finalidad de sustraer la enseñanza de la propiedad del clero. También durante su estancia en la presidencia se integran dos normales una para señoritas y otra para varones.

En 1857 se publica para la sociedad mexicana una nueva Constitución que recoge el pensamiento de los liberales, en ella se registra la ingerencia que el Estado tendrá en la educación y sobre todo en el asunto de formación docente. Pero no sucedió sino hasta 1869 con la organización de la escuela preparatoria y la escuela secundaria para señoritas.

Por otra parte, con el trabajo educativo de Laucher y Rebsamen se va incorporando paulatinamente, a través de la pedagogía del desarrollo de las facultades del ser humano, la enseñanza objetiva. Ésta nueva idea permitió identificar que el sólo echo de enseñar a leer y a escribir no era suficiente, sino que el trabajo del docente era más, por ello se fueron integrando actividades de canto y dibujo en las escuelas de formación docente, para promover mayores cualidades en los alumnos. “La enseñanza objetiva no pretende enseñar con objetos; sus ventajas no se derivan de lo que haga uso de ellos, sino que pone en juego las facultades del niño; que trunca el papel pasivo que actualmente tiene en la escuela por otro activo” (Flores, 1981: 300).

Hasta este momento la participación del Estado en el asunto de formación docente no había sido muy amplia y significativa; básicamente por la situación de inestabilidad política, social y económica en que vivía el país, y ante estas circunstancias las escuelas normales presentaban un estado carente de consolidación social; porque no contaban con metas bien definidas. Se apropiaron de modelos didácticos y pedagógicos con un conocimiento difuso y confuso en cuanto al espacio en que iban a ser aplicadas las propuestas. Ante este desequilibrio las normas, reglas y ejercicios profesionales variaban de un gobierno a otro, como también las instancias encargadas para esto.

Dentro del periodo histórico de México conocido como el porfiriato, donde Porfirio Díaz fue el protagonista principal, ocurre lo siguiente: en 1901 se nombra al señor Rebsamen

director de enseñanza normal. Este personaje señaló que la función de las escuelas normales radicaba en la “aplicación teórico – práctico de la doctrina para formar hombres y ciudadanos dentro del pensamiento liberal” (Plascencia, s/a: 2). En estas palabras se observa claramente a un Estado con un mayor poder de dedición en los asuntos educativos y de formación docente.

Bajo la propuesta educativa de Rebsamen y en uno de los discursos proclamados por el encargado del ministerio de justicia e instrucción pública, Joaquín Baranda, se comentó que el maestro es como el sacerdote, ya que se requiere de un hombre que levante las instituciones de instrucción primaria y en ellas predique, esto equivale a enseñar y en las normales se enseña a enseñar. Este pensamiento prevaleció por muchos años, pero también fue compatible con la tendencia filosófica del porfiriato: ORDEN Y PROGRESO*. Esta idea se integró dada la influencia que el positivismo tuvo durante este periodo, en donde el propósito principal era la consolidación de una sociedad perfecta.

También, durante ese periodo histórico una de las tareas primordiales fue unificar los planes y programas de enseñanza primaria, así como los de normal. Desde esta encomienda el gobierno federal fue centralizando y unificando la enseñanza primaria asumiendo el control de las escuelas municipales y de distrito, suprimiendo la compañía lancasteriana y la fundación Vidal Alcocer. Así el control que el Estado iba adquiriendo a grandes pasos sobre la educación le dio la facultad para otorgar licencias o títulos para ejercer la docencia u otra profesión, ésta capacidad también era propia de los gobiernos de los Estados. Con esto la escuela pasó a ser predominantemente oficial: del Municipio al Estado y de este a la federación. “Igualmente cambiaron los procedimientos y criterios de reclutamiento o ingreso a la docencia. En un principio, para ser profesor se necesitaba la autorización que, en realidad, no era sino una licencia para establecer una escuela particular. Con el tiempo esta licencia se convirtió en el medio para que los ayuntamientos contrataran a los profesores” (Arnaut, 1998: 24), y hoy en día es el título un requerimiento legal para trabajar en las escuelas como docente en cualquier institución ya sea pública o privada.

* Porfirio Díaz, generalmente, enmarcó su política en el lema de “ORDEN Y PROGRESO”, situación que se desprende de la corriente positivista, bajo este principio la educación provee al hombre de un sentido de previsión para realizar obras buenas para tener una sociedad más perfecta.

En 1904 Porfirio Díaz nombra a Alberto Correa como director de enseñanza normal. Durante la administración del señor Correa se crean las misiones pedagógicas y se promueve la modificación a los planes de estudio de educación normal, acción realizada en 1908, con la intención de formar maestros individuales e intelectuales.

Para 1910 se da el desplazamiento del presidente Díaz por efecto del movimiento social de la Revolución Mexicana. En esta etapa histórica no estuvo ausente la presencia del maestro, se plantea (Arnaut, 1998: 35-39) que el docente participó tanto en las tropas armadas, así como asesor de los dirigentes revolucionarios, pero otros se quedaron desarrollando su actividad dentro de las aulas u otro espacio físico que era acondicionado rústicamente para la educación de los niños. Ésto quiere decir que dadas las circunstancias sociales el docente presenta en su persona un compromiso social.

Una consecuencia grave que trajo la revolución fue la inestabilidad del Estado. Pero también el descuido hacia la educación normal, así la idea de unificar la formación docente en el país, por medio del plan de estudios, se vio paralizada y postergada para otro tiempo.

Concluida la Revolución Mexicana, y en forma progresiva, se da un periodo de búsqueda de la estabilidad social y organización del gobierno. Más adelante se concreta un proyecto sobre la federalización de la educación, incluyendo la normal, como parte de la estrategia para construir un sistema nacional de educación. también se buscó el medio para el reconocimiento de los estudios normalistas en todo el país. Porque las escuelas normales de los Estados habían sido desde su fundación uno de los principales baluartes de resistencia contra los proyectos federales para unificar y centralizar los sistemas educacionales.

Como resultado de la revolución el gobierno buscó instituir una educación normal más comprometida con el pueblo, la tendencia a seguir estaba marcada por una labor docente hacia el campo, a las regiones apartadas de las zonas urbanas y las actividades productivas de tipo agrícola o industrial. Se introdujeron en la currícula normalista cursos de carácter práctico y materias como economía política. Con estos ajustes, la educación normal pasó a ser un asunto de Estado, y se le asigna como tarea el difundir la lengua nacional, la historia de la patria y los

valores cívicos contemplados en los programas de educación primaria. Aquí la situación fue que el maestro se convirtió en un “profesionista” condenado a trabajar para el Estado y no tanto para la sociedad. También con estas acciones se aprecia que la educación normal se consolidó socialmente por la participación directa que del Estado “(...) la normal surgió como una institución del Estado” (Arnaut, 1998: 49)

Desde esta nueva visión social del maestro, los normalistas fueron vistos como un grupo profesional más comprometidos con la educación pero con un grado de estudio profesional menor que los universitarios (técnico de la educación); esto porque a un inicio los estudios normalistas se consideraron al nivel de los estudios de secundaria o preparatoria y no como una educación superior. Para este tiempo, y para ejercer la docencia, sólo se requería haber estudiado la secundaria para ingresar a la normal o para ingresar directamente a las aulas educativas.

Por otra parte, al tomar posesión el señor León de la Barra como presidente, se autoriza la creación, en toda la República Mexicana, de las escuelas de instrucción rudimentarias, siendo estas el antecedente inmediato de las escuelas rurales.

Los acontecimientos sociales que se vivieron provocaron que las concepciones educativas en el país fueran cambiando. Así en las misiones culturales y escuelas normales rurales se fue introduciendo la corriente de la pedagogía de la acción, a través de esta propuesta se buscaba aumentar el rendimiento en trabajo escolar apeándose un poco más a la biología y psicología del niño. Ahora la necesidad de formar maestros era mayor porque así lo demandaba la sociedad. Además la difusión que tuvieron las normales en la preparación de los maestros requirió que, como parte de la formación docente, se integraran asignaturas que hacían referencia al cómo enseñar y al conocimiento sobre los contenidos programático; elementos que desde entonces constituyen una característica esencial de la educación normal. Así el impulso que dio el Estado a las normales trajo en sí una mayor identidad profesional en los maestros de aquel tiempo y un reconocimiento mayor de la sociedad.

Más adelante, en 1921 se creó la Secretaría de Educación Pública⁴ (SEP) y con ella la nueva política fue el extender la educación básica por toda la República. En poco tiempo el nuevo régimen estableció numerosas escuelas rurales en distintas entidades federativas. El problema ahora eran los maestros que atenderían estos planteles, por lo tanto se privilegió el reclutamiento de maestros rurales, aunque la mayoría de estos docentes solo habían estudiado la educación primaria elemental de cuatro años, con estas características pasaron a las filas del magisterio. Así también, comúnmente los profesores normalistas egresados se concentraban en las ciudades pues se argumentaba que al contratar maestros que solo conocían las situaciones básicas de la educación primaria llevaría al fracaso de la Educación Pública y provocaría el desprestigio de la imagen del maestro. Por ende, la alternativa fue crear las escuelas normales que brindaran nivelación pedagógica a los maestros en servicio y también les permitía obtener su título correspondiente.

Aunque no se tiene una exactitud sobre el surgimiento de las llamadas misiones culturales, en algunos textos se registra el mes de octubre y/o noviembre de 1921 como la fecha probable de su establecimiento, pero lo que sí se sabe es que éstas tenían como finalidad recorrer todo el país formando casas del pueblo (nombre que se les asignó primeramente a las escuelas rurales) y a preparar monitores que se quedarían en dichas casas enseñando. Los monitores pasarían a ser maestros rurales; con este suceso “nace así la escuela rural mexicana con fundamentos filosóficos acordes con el movimiento social de 1910, y como consecuencia, se crean posteriormente las escuelas normales rurales, como instituciones encargadas de formar profesionalmente a los maestros del campo” (Guardado 1988: 163). Bajo esta situación la identidad del maestro se consolida.

En este contexto, la actividad académica de las normales rurales centraban su acción en dos tareas: preparar docentes para las pequeñas comunidades y mejorar la formación académica y profesional de los maestros en servicio; para ello la SEP funda en 1922 más de 10 normales rurales. El plan de estudios de estas normales contemplaba dentro de los dos

⁴ La Secretaría de Educación Pública fue creada el 20 de julio de 1921 durante el gobierno del presidente Álvaro Obregón, siendo el primer responsable de la dependencia el señor Justo Sierra.

primeros semestres asignaturas con carácter complementario y prevocacional y cursos con la tendencia de otorgar una capacitación agropecuaria.

En el Distrito Federal (1925), se organiza la escuela normal para profesores, adoptando el nombre de Escuela Nacional de Maestros. Esta normal se crea a partir de la fusión de las tres escuelas normales existentes en la capital, y es organizada gracias a la participación del profesor Lauro Aguirre. El plan de estudios con los que inició sus trabajos la institución estaba más a tono con la nueva orientación de la política educativa. El impulso dado a la escuela nacional de maestros permitió que se convirtiera en el modelo de las demás instituciones formadoras de docentes, por ejemplo, se introdujo en 1935 la doctrina socialista en sus programas de formación docente y más tarde las demás normales del país adoptarían esta tendencia.

Por otro lado, y en ese mismo tiempo, a las misiones culturales se les encomienda la capacitación de los maestros rurales y a los inspectores el reclutamiento y supervisión del trabajo docente. El trabajo que cristalizaban los maestros rurales estaba centrado más en enseñar a leer, escribir y a contar, porque ésta era la base de su formación y el docente la reproducía en su centro de trabajo.

En 1926, la Secretaría de Educación Pública expidió un reglamento para las escuelas normales rurales y, así también, la dirección de las misiones culturales unificó el plan de estudios para todas ellas. En las misiones culturales, que fueron organizadas en el año de 1925, y en las escuelas normales rurales y regionales campesinas (cerradas en 1941) se encontraba el personal encargado de orientar, capacitar y formar a los maestros rurales. eran los mejor pagados por la Secretaría de Educación, trabajaban colectivamente y vivían en las misiones y en los internados de las normales rurales, aunque en 1938 estas misiones fueron disueltas por considerarse peligrosas.

Para 1933 se expide una ley escalafonaria para el magisterio, en ella se señala la necesidad de contar con el título profesional o diploma para la ocupación de algunas plazas, pero debido al escaso número de maestros se optó por no exigirlo, pero si fue un documento

necesario en los docentes que egresaban año con año de las escuelas normales.

Por otro lado, a finales de 1934 se reforma el artículo tercero constitucional substituyéndose la educación laica por la socialista, este hecho fue un intento por precisar las orientaciones ideológicas de una política educativa. Así del año de 1934 a 1943 la educación primaria y por consecuencia el magisterio fueron sometidos a mayores presiones políticas, porque son las normales y los maestros el medio para concretar en la sociedad la ideología del momento.

En el gobierno presidencial de Manuel Ávila Camacho (1940 – 1946), y como primer acontecimiento de esta administración en materia educativa fue abolir el carácter socialista del gobierno anterior y en 1943 se federaliza. Más adelante se da el proceso de unificación de los planes y programas de estudio de las escuelas normales urbanas y rurales. En términos generales, en este gobierno la educación se encausa, ideológicamente, al principio de la UNIDAD NACIONAL (ideología y tarea que asumió el magisterio). También en los años cuarenta los docentes se convirtieron en los primeros agentes gubernamentales que tuvieron contacto con los campesinos y los habitantes de las aldeas, rancherías, pueblos y ciudades pequeñas.

Por las circunstancias sociales en las que se desenvolvía el país y la situación laboral de los maestros “la Secretaría de Educación Pública no podía hacer el despido masivo de aquellos docentes que ejercían su trabajo sin contar con su título profesional (aproximadamente el 50%)” (Arnaut 1998: 96). Ante la demanda y la necesidad de contar con maestros y ante el alto índice de docentes sin título, se crea el Instituto de Capacitación del Magisterio en el año de 1944. El propósito del instituto fue el promover una nivelación pedagógica entre los docentes en servicio. Esto para que ellos puedan adquirir su título correspondiente y ejercer la profesión en forma legal. Así en breve tiempo el instituto fue el que desplazó a las llamadas misiones culturales.

Con todos estos acontecimientos de búsqueda del ordenamiento de la educación normal, que hasta el momento habían ocurrido, se señala que hasta el año de 1954 existían

cinco tipos de instituciones federales encargadas de formar maestros: escuelas normales para educadoras, para profesores de educación primaria, normales superiores con especialización, de educación física, de educación musical y el instituto federal de capacitación del magisterio, todas ellas con la mira de cubrir la demanda de maestros en todo el país. Aquí el problema fue la multiplicidad de planes de estudio para la formación de maestros, situación que se convirtió en un problema para el Estado dado la multiplicidad de visiones que en cada currículum había. Por esto la tarea desde entonces era el no contar con diversas tendencias sino con una sola.

Al concluir el gobierno de Ávila Camacho se incorpora ahora como presidente de la República Mexicana el licenciado Adolfo López Mateos, en su administración se integra el PLAN DE ONCE AÑOS (su nombre oficial es: “PLAN DE EXPANSIÓN Y MEJORAMIENTO DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA”), este fue elaborado en 1959 por Jaime Torres Bodet, en su calidad de secretario de educación. La parte medular del plan comprendió un programa de expansión de las escuelas primarias federales por todo el país.

Jaime Torres Bodet al presentar el plan, y en sus palabras de su discurso del nueve de enero de 1959, señaló que era menester renovar programas, organizar la formación pedagógica de muchos millares de profesores, así como también perfeccionar la capacitación de aquellos que no poseían su título. Esto generó que en ese mismo año se reformara el plan y los programas de estudio de la normal, vigentes desde 1945. Otro acontecimiento trascendental de este periodo fue que la educación secundaria se independizara del bachillerato y pasa a ser antecedente inmediato de la educación normal.

Durante esta administración el plan de estudios de educación normal se integraba por dos ciclos: el primero llamado preparatorio, que abarcaba el primer año de estudios, en este el alumno recibía los conocimientos científicos, teóricos y prácticos y el segundo sería el profesional que comprendía dos años de cursos y uno de extensión docente. Con la propuesta se buscaba que los egresados de las escuelas normales trabajaran con mayores fundamentos psicopedagógicos y también contaran con su título profesional. Se creó la idea que con esto los maestros no solo aseguraban su plaza, también tenían la oportunidad de ingresar al

escalafón, realizar un trabajo de calidad y mejorar sus ingresos económicos, así mismo pasaban a engrosar la membresía permanente del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE).

En los años sesenta se expande el sistema* nacional de formación de profesores de educación primaria promoviendo la creación de una número mayor de normales estatales y privadas, también aumentó el número de planteles de las últimas.

El establecimiento de las escuelas normales en las zonas urbanas y la garantía de contar con trabajo al momento de egresar los estudiantes, promovió que los nuevos docentes prefirieran trabajar en escuelas ubicadas en zonas urbanas, esto provocó que el gobierno federal decidiera clausurar casi la mitad de sus normales rurales, convirtiéndolas en secundarias técnicas. El desarrollo del sistema de normales, dentro del contexto del plan de 11 años, resultó favorable para las escuelas normales particulares debido al cierre considerable de normales federales, situación que propició que las instituciones quedaran subocupadas. El comportamiento de las normales en cuanto a la formación de maestros, y su relación con el Estado, para este momento se valora que ha servido como mecanismo de control político del Estado para las escuelas y la misma sociedad. Este control implica a su vez la inspección de otros aspectos de igual envergadura.

También durante este gobierno, y en los cambios que se vivían en las escuelas primarias, fue necesario transformar los programas de las escuelas normales y así se unificaron los planes de estudio de las escuelas normales, urbanas y rurales, dando mayor importancia a las asignaturas de contenido pedagógico. La tendencia de unificación es una idea que prevalece en los discursos políticos del actual gobierno.

En los primeros años del sexenio de Luis Echeverría Álvarez prevaleció la concepción de la educación como proceso social. En 1973, cuando “se relativizaron las expectativas al

* Se entiende por sistema como la estructuración de la educación normal sobre bases orgánicas que nacen al aceptar ciertos ideales, objetivos, criterios y principios como parte de las normas básicas y rectoras de la vida de las instituciones que desempeñan la misma tarea.

buscar disminuir las desigualdades económicas y sociales que subrayaron los condicionamientos estructurales” (Vera, 1986: 107). En éste discurso, donde la educación es el medio para elevar el nivel de vida de los hombres es el que prevalece, así se dice que la educación es el motor del cambio social.

Durante este sexenio un suceso en la formación de docentes es el sentido tecnológico que implicaba el proceso educativo, por ejemplo algunas asignaturas del plan de estudio de las normales ahora hacía referencia a actividades tecnológicas agropecuarias o industriales. Situación que se buscó aplicar en las escuelas de educación básica. Así, con esta nueva orientación a la educación, un maestro tenía que presentar en cada semestre escolar una exposición mostrando los trabajos escolares realizados con los alumnos, y/o algún número artístico. Con esta idea, en el aspecto pedagógico, la tecnología educativa hace presencia y es cuando la técnica didáctica cobra mayor importancia que el alumno y el propio maestro para llevar las actividades del proceso enseñanza – aprendizaje, es decir si se aplicaban técnicas dinámicas, de enseñanza o de cualquier otra índole se consideraba que el maestro estaba enseñando y por consecuencia el alumno aprendiendo.

En este mismo periodo de gobierno se realiza una asamblea nacional de educación normal, en ella se propusieron reformas de las cuales se dejaba entrever la necesidad de integrar el bachillerato en forma simultánea con los estudios de normal. Y en 1975 se propuso una nueva reforma en la que se introdujeron nuevas materias generando como consecuencia un horario sobrecargado. La vigencia del nuevo plan de estudios estuvo poco tiempo, a esta etapa se le llamó: plan de estudios 1975, el cual fue remplazado por el reestructurado. este último tenía como propósito corregir las fallas anteriores y estuvo en vigor hasta principio de los ochenta.

Por otro lado, se dice que hacia 1976 alrededor del 90% de la matrícula de las normales superiores se encontraba concentrada en los denominados cursos de verano. La mayoría de los alumnos de estos cursos eran maestros de primaria en servicio, por lo que cada día era mayor el número de maestros que buscaban combinar la docencia de primaria con la educación secundaria.

Para la educación secundaria la formación de los maestros que ahí laboraban era muy diversa, es decir que se estaba dando en forma muy heterogénea, existían laborando profesores egresados de las normales de educación primaria, de la normal superior, egresados de la Universidad Nacional Autónoma de México (con diferentes especialidades como; médicos, químicos, físicos y biólogos) y de la escuela normal de educación física, lo que provocaba una diversidad sobre la visión de lo que es el proceso educativo. De la diversidad se desprendía el pronunciamiento por ciertas asignaturas que conformaban el plan de estudios de la secundaria que por otras. Ante este suceso se señala (Arnaut, 1998: 125-138) que la escuela normal de México durante ese tiempo fue incapaz de atender la demanda de estudiantes destinados a ejercer la docencia en la educación secundaria lo que originó una expansión del subsistema de normales superiores y por consecuencia un mayor crecimiento en el número de este tipo de instituciones.

El esparcimiento generó la caída en la calidad de formación de los maestros, por consecuencia de:

- deficiente planta de docentes,
- falta de recursos económicos y
- la concentración de la matrícula en los cursos de verano.

Ante estas condiciones, el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (IFCM) se convirtió más en una agencia tituladora de maestros de educación primaria que formadora de docentes y la mayoría de las escuelas normales superiores como agencias formadora de maestros de educación secundaria.

En junio y julio de 1974 se realizaron seis seminarios regionales sobre educación media básica, estos seminarios culminaron con una asamblea nacional plenaria del (CONALTE) Consejo Nacional Técnico de la Educación (Chetumal 15 - 17 de agosto de 1974), en ésta se aprobó un nuevo plan de estudios de educación media básica: una propuesta por áreas que substituía al anterior por asignaturas (aunque en algunas escuelas secundarias continuaban trabajando por asignaturas al inicio de este hecho). Ahí mismo, se habló sobre la formación, actualización y perspectivas profesionales de los maestros de educación

secundaria, resolviendo, entre otras cosas:

- reconocer y estimular la formación de maestros de educación media básica,
- precisar los principios y objetivos de la educación normal superior,
- la reforma a los planes de estudio, programas y técnicas de enseñanza de la educación normal,
- establecer la educación normal superior como nivel mínimo la licenciatura.
- establecer en la normal superior un sistema de titulación,
- organizar las modalidades de enseñanza abierta y
- planificar la distribución de las normales superiores.

Desde los años cuarenta el SNTE y la SEP plantearon en diversos momentos la situación de otorgar a la profesión docente el mismo grado académico que tienen las carreras universitarias y se coincidía en que en la normal se requería de un tiempo menor para obtener el título, a demás el bachillerato no era su antecedente inmediato para ingresar a la normal.

También, dentro del el gobierno de Luis Echeverría se dieron algunos planteamientos que fueron preparando el terreno para elevar el nivel de estudios a licenciatura. Así se enunció dentro de la Ley de Educación Federal y de Profesiones el reconocimiento de la educación normal en el nivel superior dentro de la pirámide educativa. Otro planteamiento estratégico fue la reforma en el plan de estudios de la enseñanza normal para que los egresados salieran con el título de profesor más el certificado de bachillerato. Una tercera acción fue la idea de crear los programas de licenciatura en preescolar y primaria para el magisterio en servicio. El grado de licenciatura daba al magisterio la posibilidad de profesionalizarse cada vez más (para ingresar a la licenciatura se requería del título de profesor de educación elemental). Y una cuarta estrategia consistía en la masificación en los cursos abiertos y semiabiertos de la normal superior, “el programa de licenciatura (...) agregaba una credencial superior al título de profesor de educación primaria” (Arnaut 1998: 143), situación que aun no se consolida porque se sigue identificando a los estudios normalistas por debajo del universitario.

El año de 1978 fue de trascendencia para la educación normal y para la formación

docente: por una parte, la Secretaría de Educación realizó un estudio sobre las condiciones en que se encontraba la educación pública, de ahí se concluyó que la calidad de la enseñanza dependía del personal docente que se desempeña dentro de las instituciones, y en consecuencia también de la calidad de la enseñanza de las escuelas normales (Arnaut, 1998:153-156), pensamiento que no es diferente a uno de las justificaciones del PTFAEN.

Para este mismo año se crea el Consejo Nacional de Enseñanza Normal (CNEN) organismo que buscó en sus propósitos tener una mayor aproximación a las escuelas normales a través de estudios y del diseño de las propuestas sobre los distintos aspectos relacionados con el sistema de formación de profesores.

Así mismo se funda la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y con esto se da un suceso de diferenciación de pensamiento entre la SEP y el SNTE, en relación con la función de la institución. El distanciamiento radicaba sobre la función esencial de la universidad: por un lado se proponía como centro único de formación y mejoramiento profesional del magisterio y, por el otro la idea era un centro de superación y capacitación del magisterio. Finalmente la UPN inicia su actividad desempeñando un doble trabajo: los matriculados en el curso escolarizado con posibilidades de ingresar, los egresados de las escuelas normales y del bachillerato general y el curso a distancia donde se matricularían los maestros en servicio. Además la universidad pedagógica centró sus trabajos en dos acciones: un organismo selectivo de excelencia con sus programas escolarizados y un centro masivo de nivelación de maestros. La UPN se organizó bajo la perspectiva del Estado de tener un mayor control sobre la actividad social de los docentes.

La reforma educativa del sexenio de Luis Echeverría era parte de una nueva política económica de modernización del sistema que pretendía el aumento de la productividad industrial, y fue considerado el maestro una pieza clave en el proyecto, por lo que se vio en la necesidad de capacitarlo para su nuevo papel. Desde esta visión la habilitación del docente tendría dos vertientes; por un lado las implicaciones a los maestros en servicio y, por otro, los que se requería introducir en las normales una formación tecnológica. Así se concluye que el plan 1972 y 1975 tienen la misma concepción pedagógica, de aquella que considera al maestro

la figura central del proceso enseñanza - aprendizaje; en ambos se circunscribe el conocimiento del maestro al dominio del contenido de las materias, la necesidad de contar el docente con un soporte técnico para el desarrollo del proceso. También se identifica que en la educación escolar “el problema esta en la habilidad que tenga el maestro para enseñar para depositar en la cabeza del alumno los conocimientos que él a adquirido en los libros. Se considera que lo que está en los libros es mucho más importante que lo que alumno pueda descubrir” (Vera, 1986: 108), idea que tiene mucha relación con la propuesta de formación en competencias, porque se busca formar a un maestro con competencias para la docencia.

Finalmente la ilusión de elevar al nivel de licenciatura los estudios de normal se vio concretado el “20 de enero de 1984, para esto el Consejo Nacional Consultivo de la Educación Normal (CNCEN) propone la reestructuración del sistema de formación de docentes con el fin de fortalecer las funciones sustantivas (docencia, investigación y extensión y difusión cultural) de las escuelas normales como instituciones de educación superior. Para esto se planteó formular nuevos planes y programas de estudio y establecer el bachillerato como su antecedente académico” (Arnaut, 1998: 156). En la XIII reunión en Consejo Nacional presentó a la SEP el planteamiento de elevar el nivel académico de los estudios de educación normal a licenciatura. Lo que implicó la profesionalización de la educación normal en México. Dos meses después el presidente Miguel de la Madrid Hurtado dio a conocer a la sociedad, en el acuerdo publicado el día 23 de marzo de 1984, en donde todos los tipos y especialidades de la educación normal se elevan al grado de licenciatura gracias al establecimiento del nivel medio superior como antecedente obligatorio de éstos estudios.

A partir de esta disposición, a escala federal, la Secretaría de Educación y el Sindicato de Maestros entran en controversia sobre la situación, discutiendo en el tipo de bachillerato que se requería. El primer organismo proponía que el ingreso a la educación normal se podría realizar a partir de los egresados de cualquier escuela de educación media superior, el SNTE difería de esto y proponía que fuese un bachillerato pedagógico, señalaba que este tipo de bachillerato tendría la característica de ser propedéutico y que se debía impartirse en las propias escuelas normales. La esencia del dilema entre la SEP y el SNTE está planteada en la idea de que la educación normal comprende o no dos ciclos y juntos podrían conformar una

unidad sólidamente estructurada: bachillerato pedagógico y el ciclo profesional (Arnaut, 1998: 156). Sin embargo, y ante las diferencias entre el SNTE y la SEP, la Secretaría de Educación publica el 26 julio de ese año la convocatoria para ingresar a la escuela nacional de maestros, donde se solicitaba demostrar con documentos oficiales haber terminado los estudios de bachillerato durante el año escolar 1983 - 1984, con promedio general mínimo de 7 puntos. Esta decisión agudizó el problema entre estos organismos. Es en el Estado de México donde se integra el bachillerato pedagógico como requisito y es impartido en las preparatorias anexas a las normales y de acuerdo a la convocatoria no se permitió la participación de aspirantes con otro bachillerato, aunque poco a poco "este candado se fue abriendo".

Con esta situación académica, el magisterio toma otro tinte, ahora, supuestamente, ya no se distingue de otros grupos profesionales solo por el tipo de función que cumplía, sino también por la institución que lo había formado y acreditado como educador. es decir los egresados de las escuelas normales ahora cuentan con un documento que los confirma como licenciados en educación, pero son distintos de los universitarios porque las normales forman docentes, sujetos destinados a promover o provocar aprendizajes en aquellos que son llamados alumnos.

El incremento en el número de años de la carrera de profesor de educación le quitó su principal atractivo: el ser una carrera corta (por lo común a los veinte años de edad, promedio, se egresaba de las normales, con esta modificación se egresa de las instituciones con una edad aproximada de veintitrés años), es decir la carrera se alargó y se tiene una mayor incertidumbre ocupacional (aunque en el Estado de México, hasta este momento, se siguen otorgando plazas de trabajo a los egresados).

No obstante todo este proceso se dio en un momento en que la profesión estaba sufriendo un abatimiento en los salarios (Arnaut, 1998: 172), ya que el poder adquisitivo del magisterio cada vez es menor. Las principales consecuencias que se generaron, por ésta disposición fueron: a parte de lo económico dada las constantes devaluaciones de la moneda, también se tuvo la manifestación de la caída de la matrícula normalista, el crecimiento de la tasa de deserción de los estudiantes. Pero a todo eso se agrega la deficiencia en la calidad de la

enseñanza normal, porque las actividades de actualización, capacitación y mejoramiento profesional del maestro en servicio se han convertido en programas de titulación masiva y emergentes para satisfacer fines escalafonarios que poco tenían que ver con el cumplimiento de sus objetivos formales y que solo tienen un impacto relativo en el aspecto económico (Plascencia, s/a: s/n).

Hoy en día el plan de estudios con el que laboran las escuelas normales para cumplir con su cometido social, es con el plan 1997 (para los licenciados en educación primaria) y el 1999 (para formar licenciados en educación preescolar, secundaria, en sus diferentes especialidades, educación física y educación especial). Estos planes de estudio iniciaron su diseño como resultado de la firma del acuerdo nacional para la modernización de la educación básica, realizado el 18 de mayo de 1992. Del acuerdo se genera el programa para la modernización educativa, también en uno de sus postulados se inscribe la necesidad de implementar un nuevo modelo de formación y actualización docente, por lo que es necesario hacer una revisión de los planes de estudio a fin de adecuarlos a las necesidades actuales y lograr un mejor equilibrio entre el medio rural y el urbano, en el que habrán de ejercer profesionalmente, los futuros licenciados en educación. En este mismo acuerdo se expresa que el gobierno federal expedirá los lineamientos para la reforma a la educación normal.

B) El normalismo en el Estado de México.

El desarrollo del normalismo en el Estado de México no se dio como un suceso independiente a los hechos educativos nacionales, de alguna forma ha influido la política educativa que se ha vivido en cada uno de los momentos históricos y administrativos del país. Luego entonces se ha analizado la situación de las escuelas normales como uno de los tantos escenarios de las políticas nacionales y estatales y es donde se concretizan las ideas de la formación docente (Figueroa, 2000: 27 - 29).

Hacer un reconocimiento del desarrollo del normalismo en el Estado de México,

permite identificar los acontecimientos políticos y sociales y la relación que estos guardan con las propuestas federales. Así describir las formas de desarrollo estatal de la educación normal nos lleva a tener una mayor aproximación al por qué de su comportamiento actual. Además da pauta para señalar los mecanismos con los cuales han y están trabajando a su interior, situación que ha provocado que cada institución sea singular pese al propósito común: el formar licenciados en educación.

Se reconoce el año de 1882 como el momento en que se inicia la educación normal en el Estado de México, para esto el señor Ignacio Manuel Altamirano es quien elabora el primer plan de estudios para la entidad. En la integración del plan se apoyó en el modelo pedagógico francés, buscando que el Estado de México destaque. Al respecto se dice “que el valor de una escuela va más en proporción directa con el prestigio y competencia del profesorado, que por la bondad de los planes de estudio” (Decoing, 1999: 308), situación que viven las instituciones así como el mismo Estado.

También sucede que en 1850 se publica la Ley Orgánica de educación, en ella se escribió que: al interior del Instituto Literario se incorporaría una escuela normal de primeras letras (Figuroa, 2000:27). Con la ley se reglamentaba la actividad académica de la naciente institución y de ahí en adelante las escuelas normales tomarían el cause de estar supeditadas a las disposiciones de normas que orientan su actividad académica y administrativa, independientemente de la propuesta de formación docente que este en vigor.

Como ocurrió en todo el país, en el Estado de México (1934) también se dio el reclutamiento de personas interesadas en los trabajos educativos contando con la primaria elemental, la tarea próxima del Estado fue hacer un trabajo de nivelación pedagógica y después la titulación de ese tipo de maestros. Para 1945, teniendo como gobernador de la entidad al señor Isidro Fabela, se realiza el trabajo social que desempeñaba para entonces el maestro, en esto se hacía la alusión que su tarea era semejante a la de un misionero, es decir se le consideraba como la persona idónea para predicar y hacer aprender a los demás.

Para entonces, la personalidad del maestro radicaba en ser una persona abnegada.

sacrificada y devoto de ciertos saberes y valores. La idea de maestro radicaba en que él debe educar al niño como lo que es, para lo que se requería de un docente culto, sabio y por lo tanto la actitud del alumno sería la apropiada para recibir y aceptar la instrucción de quién le enseña: el maestro.

Culminando el periodo de Isidro Fabela, se incorpora al gobierno el señor Salvador Sánchez Colín (1951 - 1957). La idea que tenía el nuevo gobernador sobre el maestro partía de la identificación que le daba como un agente social y por su participación era de gran importancia para su gobierno; porque circundaba dentro de los cambios que tenía. Así ante la situación de contar, dentro de la entidad estatal, con un gran número de maestros que no tenían sus documentos que les diera reconocimiento como docentes: se crean los centros de orientación pedagógica. Estos centros fueron constituidos con la intención de asesorar a los maestros en el aspecto metodológico de la enseñanza, para entonces el Estado de México contaba con tres escuelas normales: normal para señoritas, normal diurna para varones y la normal nocturna.

Por la situación geográfica en la que se encuentra el Estado de México, con relación al Distrito Federal, provocó el incremento constante de la población que le habita, principalmente en aquellos municipios que circundan a la capital mexicana. Esta inmigración de personas provocó, en lo educativo, incorporar día con día, al servicio ha un número mayor de profesores; por ello se emplearon a egresados de secundaria como maestros interinos de primaria y en algunos casos de secundaria. Esta situación se fue agudizando porque se tuvo la necesidad de capacitar al personal para el desempeño de las tareas docentes. Una alternativa de solución fueron los trabajos del Instituto de Capacitación del Magisterio del Estado, así el Instituto tuvo la tarea de brindar una nivelación pedagógica a los maestros interinos.

Para el siguiente periodo de gobierno, de 1963 a 1969, fue electo gobernador el señor Juan Fernández Albarrán. Él organizó la escuela normal superior, en su curso ordinario e intensivo. También fueron asumidos los principios de la reforma planteada por la federación en 1960 y 1964, es decir cuatro años después. El nuevo planteamiento de formación docente comprendía un año de preparatoria y dos años específicos de formación docente, con esta

propuesta se redujeron el número de asignaturas que el estudiante cursaba y se daba un peso mayor a las prácticas pedagógicas. En algunos casos se señala (Figuroa, 2000:28) que el "nuevo" plan de estudios presentaba modificaciones de forma más que de fondo.

Después del señor Fernández Albarrán toma posesión como gobernador del Estado Carlos Hank González (1969 - 1973). Con Hank González la idea de la educación escolar se maneja como una responsabilidad directa del Estado. Con esta idea la formación de los maestros en las escuelas normales comprendía un tiempo aproximado de cuatro años, donde el sentido científico y humanista de la educación ocupó un importante lugar. Para este tiempo se incorporaron cuatro escuelas normales más: Naucalpan, Ecatepec, Cuahutitlan Icalli y Coatepec Harinas.

Al igual que en la federación, en 1975 aparece el "nuevo" plan de estudios, el cual se tendría que cubrir en un amplio horario, en ese mismo años se emite una reestructuración (plan 1975 reestructurado) con la idea de superar las deficiencias del anterior (1975) y fue vigente hasta inicio de los años ochenta.

En el Estado de México, en el año de 1985 se inicia la etapa de elevar los estudios de educación normal al nivel de licenciatura. Para esto la entidad federativa estructura su plan y programas de estudios, sin hacer totalmente de lado la propuesta planteada por la federación. Para ello, el bachillerato representaba y representa hoy el antecedente educativo inmediato de los estudios de normal, además en un inicio se pensó que tuviera el carácter de ser pedagógico y se impartiera en las preparatorias anexa a las escuelas normales. La idea central, de todo esto, era formar licenciados en educación con elementos científicos, pedagógicos, humanísticos, estéticos y técnicos, que le permitan contar al futuro maestro con fundamentos para reflexionar y discutir sobre su propia práctica docente. En sí se buscaba formar un licenciado capaz de realizar un trabajo educativo más científico.

Con la reforma a la educación normal de 1985, durante la licenciatura se cursaba un tronco común (dos años) y dos años de especialización. En este último las asignaturas cursadas tenían relación directa con la licenciatura seleccionada y de la rama científica (sí la

especialidad se refería a educación secundaria).

Hoy en día las escuelas normales del Estado de México se encuentran desarrollando su actividad esencial a través del Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales organizando su vida académica de acuerdo con los planteamientos que se hacen para las seis líneas que integran el programa.

Esta semblanza histórica del normalismo en México y en la entidad Mexiquense permiten justificar y argumentar lo planteado al inicio del capítulo; donde el desarrollo de la educación normal ha estado estrechamente ligado a los intereses de Estado. En la necesidad de formar maestros para cumplir con un determinado papel. Para esto se ha facilitado, más que nada, la situación de reformas constantes para atender esas necesidades. Pero las propuestas de formación, como se observará más adelante, tomarán su curso de acuerdo a la institución donde sean aplicados y de quienes participan en la formación.

Por otro lado, la idea de hoy es formar docentes en y para competencias, esta categoría anteriormente en las propuestas de formación era entendida de otra forma. En el plan de estudios 1975 reestructurado dentro del perfil de egreso se plantea el formar docentes con ciertas características. Las características que se buscaban consolidar giraban en torno a un docente que contara con un bagaje teórico sobre las disciplinas a trabajar, un soporte metodológico para activar una dinámica grupal o escolar, una columna técnica para planear y diseñar sus objetivos específicos. Estas características, y otras, eran la base del desempeño docente. Hoy se habla de competencias y más adelante se estarán revisando porque esta es la tendencia del programa de transformación.

Además, como entremés de inicio al siguiente capítulo y cierre de este, la idea de que la educación, y en esto la formación docente, esta orientada hacia el desarrollo de los sujetos lo cual a cambiado totalmente. Esto dado la presencia de la política basada en los intereses personales de transforma y da a la educación otro sentido. En este proceso, la educación escolar se altera dentro de ese medio en donde la meta es aquello que está alejado de la perspectiva personal del sujeto. Así los propósitos de Estado se van incorporando en los

sujetos gracias a los trabajos de la escuela misma. Dicho en otra forma. “(...) toda actividad educativa responde, por definición, a una intencionalidad, y es impensable una actividad escolar de enseñanza y aprendizaje que no responda a unos propósitos y no persiga la consecución de una metas” (Coll y Bolea, 1995: 358).

SEGUNDO CAPÍTULO

FORMACIÓN DOCENTE

SEGUNDO CAPÍTULO

FORMACIÓN DOCENTE

“La formación docente tiene
el honor de ser, el peor problema
y la mejor solución en educación”
(Fullan 1993)

Para iniciar el desarrollo de este capítulo es necesario reconocer que la consolidación de la escuela normal en México no fue asunto fácil. los diferentes periodos históricos en los que se desarrolló han estado acompañados de situaciones de fuerte impacto como la inestabilidad social, política y económica. Éstos estados no permitieron que los proyectos se llevaran como se plantearon. Por lo tanto, en este capítulo se partirá del siguiente planteamiento: “La formación de maestros no sólo es asunto central para mejorar la educación sino constituye el mecanismo fundamental para reoxigenar el sistema educativo: los nuevos maestros (...) son la vía para que el sistema renueve sus prácticas, cuestione sus tradiciones, acepte nuevas teorías, se abra al conocimiento y se revitalice” (Latapí. 2003: 7).

Esta idea permite justificar la necesidad de abrir este espacio para disertar sobre la formación de docentes. Este aspecto, dentro de la historia de México, ha sido una tarea que se le ha encomendado por muchos años a las escuelas normales (aunque también hoy en día se encuentra la Universidad Pedagógica Nacional), y ha tomado su tinte muy especial de acuerdo a las recomendaciones internacionales y la política nacional, estatal e institucional del momento, también por las tendencias pedagógicas y psicológicas, plan de estudios, programas de asignatura, situaciones sociales y económicas que se encuentran vigentes. Todo ello constituye la base para el trabajo de aquellos que forman, como se ha enunciado.

En las dos últimas décadas se ha acentuado la preocupación por hablar y escribir sobre la formación docente como una problemática, y abordarla es de importancia para los maestros y la sociedad en general. Esto se ha realizado con la intención de poder clarificar este proceso y poner en la mesa de discusión sus aportaciones y penetrar poco a poco en este terreno. Las aportaciones de los teóricos son recuperadas por los sujetos interesados en la formación con la

idea de poder brindar una mejor calidad de la educación a los futuros docentes.

Por otro lado, se ha planteado el año de 1984 como un momento importante para la educación normal. Por decreto presidencial se determinó el otorgar a las escuelas normales de México la categoría de instituciones de educación superior y por consecuencia los estudios realizados en estas escuelas tendrían el grado académico de licenciatura. Esta situación provocó el desempeñar una tarea formativa dentro de un terreno no muy firme, las condiciones de los recursos humanos y materiales no eran los adecuados para esta finalidad. Es decir, la infraestructura de cada institución, y en sí de la generalidad del sistema de formación docente, no eran los oportunos para emprender actividades de extensión académica, difusión cultural e investigación como la desarrollaban, hasta ese momento las instituciones superiores de tradición. Esto provocó que cada comunidad normalista realizara las nuevas encomiendas como mejor pudiera, generando un proceso de reacomodo y activismo promovido por las nuevas exigencias que en ese momento se tenían.

Años después, en 1996 se da un nuevo planteamiento a la educación normal, a través del Programa de Transformación y Fortalecimiento de las Escuelas Normales (PTFAEN). Dentro de las justificaciones que se brindaron para enunciar este programa se dijo que: “el plan de 1984 tuvo una influencia contrastante en la formación de maestros. Abrió el horizonte intelectual a nuevas perspectivas y dio un peso importante a contenidos teóricos que hasta entonces no eran estudiados en las escuelas normales” (SEP, 1997: 17).

En términos generales, la idea que se plantea sobre el plan de estudios 1984 circundaba a razón de que no dio los productos esperados en la formación de maestros, en cuanto a: habilidades para la docencia, el aprendizaje autónomo, y formación científica. Estas argumentaciones se toman como resultados del sistema de formación docente del plan de estudios 1984, sirvieron de justificación y permitieron sustentar la propuesta del programa de transformación, con la idea de superar deficiencias provocadas por los anteriores planes de estudio y buscar fortalecer la idea de formación docente y encausarla hacia el buen desempeño del trabajo educativo de las normales y de la educación básica.

Hasta este momento se observa la intención que hay de formar con calidad, recursos humanos (maestros) para un buen trabajo escolar dentro de la educación básica. Esto provocó la necesidad de plantear, dentro del segundo capítulo algunas interrogantes sobre este hecho: ¿qué es formar?, ¿qué es formación docente?, ¿quién o quiénes son los encargados de formar a los futuros maestros?, ¿en base a qué se forma a un sujeto?, ¿qué elementos se van incorporando en el que se forma? y ¿existen indicios para que el futuro docente desarrolle una práctica educativa diferente? Las interrogantes presentadas conforman el centro que sirvió de base para organizar el contenido de éste, con el propósito de abordar algunas implicaciones teóricas que subyacen para la formación de los licenciados en educación.

Para entrar más a detalles sobre esta temática se hará una revisión del concepto de formación. En algunos diccionarios: el de la lengua española se observa que este concepto se refiere al acto de juntar personas o cosas para integrar un todo (Larousse, 1996: 459), éste mismo en uno de filosofía (Abbagnano, 1989:568) señala que formación hace referencia a dos vertientes: en lo educativo y lo cultural y, por último este concepto en el diccionario sobre pedagogía (Ciencias de la Educación, 1987: 656) se refiere a dar forma a algo o a alguien. ese alguien es el ser humano del que se busca el desarrollo de sus facultades propias como sujeto y como profesionista.

Estos conceptos simples no dan en sí gran aportación sobre lo que implica formar un sujeto, formación es algo más que moldear o reunir para integrar algo para con algún fin.

Respecto a lo anterior, algunos autores (Yuren, 1999: 51 - 57) señalan que el asunto de formar implica un acto educativo y, por lo tanto se prepara a alguien para algo. Con ésta idea es posible identificar el concepto de formación, primeramente como un proceso, porque formar no es una acción que se da en un abrir y cerrar de ojos, se requiere, primeramente de tiempo y de acciones para desarrollar un plan estratégico, y sobre todo tener presente el qué, cómo y para qué se va a formar. Además en esta acción participan, por lo menos, dos sujetos: el que forma (en donde no necesariamente es un docente, puede ser la propia naturaleza u otra persona la que ejerza la acción) y el formado, que bajo un acto conciente o inconsciente se busca en él desarrollar hábitos, destrezas, competencias y habilidades que le permitan

desenvolverse de una manera aceptada dentro de su ambiente socio - natural. Así la formación del sujeto tiene lugar cuando este logra apropiarse de una cultura que de posibilidades de emprender un trabajo o una actividad de un modo cada vez más apropiado.

Una idea compatible con lo anterior es cuando se plantea (Jacobo, 2003:12 - 37) que la formación provoca en el sujeto una forma muy particular de desempeñar una actividad o un trabajo. Así una actividad compleja, como lo es una profesión se aprende a desempeñarla y a pensar en ella de una forma determinada. por lo que el desarrollo de una profesión es un asunto personal. Lo cual lleva a visualizar que un profesor para desempeñar su tarea requiere de un pensamiento y de acciones de docente y no de otra profesión.

Por otro lado, y penetrando un poco más sobre la formación docente: la actividad que desempeña el maestro hoy se reconoce como una actividad profesional y por lo tanto se requiere que el docente este cada día mejor preparado. En este sentido, dentro de la Constitución de los Estados Unidos Mexicanos se encuentra, en el artículo tercero, que la educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentar en él valores nacionales que son importantes para la convivencia en nuestro país y son base para la formación. El artículo se toma como base para integrar la Ley General de Educación. Ésta expresa que la formación, actualización, capacitación y operación profesional de los maestros, estarán tendientes a las disposiciones de las autoridades educativas. Así queda claro que son instituciones escolares las encargadas de desarrollar formalmente el proceso de formación y por tradición son las escuelas normales las principales instituciones formadoras de docentes. Pero en su tarea no hay una total autonomía para realizar la tarea, sino se deben apegarse a ciertas lineamientos que el propio sistema de formación emite y evalúa para que así sea.

En este sentido, en los sustentos del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (SEP 1992:96 - 97) se señalaba que los futuros maestros deben contar con una formación profesional. Ésta es entendida como el planteamiento básico para su desarrollo bajo dos vertientes: formación inicial y formación continua o permanente. Así también se recupera en el programa de transformación el sentido de formación inicial, los cuales están

dentro de los criterios y orientaciones de la elaboración del plan y la organización de las actividades académicas.

Esta primera aproximación que se ha hecho, y con el apoyo de teóricos (Carrizales, 1987:33) se observa el trabajo docente como una necesidad para una profesión. Convirtiéndose la formación docente en una actividad profesional que está directamente relacionada con las implicaciones de la formación inicial y permanente, además es necesario visualizarlo también como un proceso objetivo; donde el sujeto profesional es producto y expresión de diversos ámbitos de formación, y subjetivo; por la manera de percibir y valorar las acciones formativas varía de persona a persona.

En suma, el proceso de formación de un maestro depende del modo en que lo asuma el sujeto: para algunos tiene un principio y un fin, para otros un inicio y nunca culmina, o si llega a tener una culminación es porque éste lo ha dejado definitivamente.

A) Formación inicial

Iniciaremos esta parte señalando que el concepto de formación se ha atendido últimamente por una variedad de teóricos, lo que ha generado contar con una diversidad de concepciones. Por ejemplo, la consideración que se hace de este concepto (Ferry, 1990:43) al señalar que ninguna persona se forma por sus propios medios, se requiere contar con elementos que sirvan de mediación para llevarla a cabo. Tampoco se puede formar exclusivamente por un dispositivo normativo, ni por una institución, ni por otra persona, es necesaria la interrelación de diversos elementos para provocar esta situación en el sujeto que se pretende formar. Así una persona no se encuentra en un mundo aislado, se localiza dentro de un contexto muy específico (un momento histórico y uno cultural) que lo hacen ser único. Formarse no puede ser más que un trabajo sobre sí mismo, realizado a través de medios que se ofrecen o que uno mismo se procura. La formación requiere un proceso continuo en donde hay un principio y tal vez nunca un fin.

Lo anterior permite pensar a la formación inicial como una función social en donde está vivo el acto de provocación de saberes, competencias, habilidades, capacidades y destrezas que llevan al sujeto a un saber hacer y/o saber ser. Así desde esta visión, la formación será un juego de acciones según la medida de los que forman y de las automatizaciones que susciten.

La formación inicial tiene un consecuente: la formación continua. Ambas constituyen a la formación profesional. En este sentido se entiende a la formación inicial de maestros como “la preparación escolarizada que se recibe antes de incorporarse al trabajo docente, misma que representa la base de todo el proceso formativo que habrá de vivir durante su ejercicio profesional” (Reyes, 1995: 15), el otro tipo de formación se abordará más adelante. Así la formación inicial se ha convertido en una categoría de trabajo adquiriendo, para cumplir con su finalidad, la importancia de proceso, porque ella se desarrolla dentro de una institución escolar (para nuestro caso son las escuelas normales), donde los años, asignaturas, prácticas, evaluaciones y el propio formador, entre otros conducen a ella.

La formación inicial que el alumno recibe, dentro de las instituciones formadoras, vive una preparación basada en una normatividad, plan y programas de estudio y en una supuesta relación íntima con la educación básica (en la que más adelante ejercerá su profesión). Dada la formación, se dice que el trabajo docente (de quien se está formando) inicia cuando el estudiante normalista se presenta en las escuelas para realizar “prácticas”, que por lo común le sirven de “ensayo”, para que el día de mañana se incorpore sin gran dificultad a los centros de trabajo. Lo importante aquí es la identificación que se hace del concepto de formación inicial, no como un producto, sino como un medio por el cual se adquieren ciertas bases para que el nuevo docente desempeñe su trabajo.

Con lo anterior es posible clarificar una parte sobre las implicaciones de la formación profesional. Así es posible entenderla como un proceso permanente que vive el sujeto para ser preparado, cada día, hacia su desempeño en una tarea específica y, por lo tanto se identifica como necesaria para incorporar nuevas situaciones. Este suceso va a depender en sí de la inquietud profesional que se tenga.

Un error común de aquel que forma es la imposición del pensamiento y la forma de actuar dentro del espacio de formación; lo cual el estudiante lo distingue como un modelo de referencia, un estilo que es correcto a seguir, sin ningún cuestionamiento, análisis o reflexión se acepta el proceso planteado como tal. Ésta situación va provocando que la mayoría de los estudiantes lo vean como algo a copiar y crea una reproducción simplista de los procedimientos educativos: las actitudes docentes, el estilo de comportamiento desarrollado por ellos ante los alumnos y la institución de formación van promoviendo en las generaciones de docentes el estilo de trabajo educativo.

Contrario a lo anterior esta la idea de formar dentro de un acto reflexivo el cual conlleva al formador y al futuro profesor a vislumbrar posibles decisiones para orientar aprendizajes hacia la definición del cómo y qué aprender (Montero, 1995: 270).

En este sentido se reconoce la existencia de diversas formas de enseñanza y aprendizaje; porque cada persona tiene su estilo particular. dado que el aprender depende de cada quien. Pero comúnmente dentro del proceso de formación los futuros maestros son sometidos a fuertes tensiones, porque se les enseña de una manera, donde se les da una o varias pautas de desempeño, y se les pide un desenvolvimiento de otro tipo. Por ejemplo, el hecho en donde se invita al normalista a que sea creativo o innovador y dentro del aula el formador les plantea el cumplimiento de un trabajo, o una acción bajo ciertos lineamientos o esquema (donde cada uno de los puntos tienen un peso para su calificación), o cuando dentro de las prácticas de formación se les demanda que sean el objeto de estudio, de reflexión, de compromiso, como vivencias cotidianas de múltiples cambios en la realidad de la institución formadora, pero sus experiencias no son analizadas con profundidad sino de forma superficial.

Dado que existe una influencia a gran escala del formador sobre el estudiante, el proceso formativo tiene implicaciones de forma general y específica. General porque en este proceso se estimula en el sujeto la capacidad de iniciativa y de construcción porque cada quien realiza o realizará un trabajo muy particular. Además el sujeto que busca ser profesional sólo aprende su campo de trabajo desempeñándose como tal (ya sea en las prácticas o en el trabajo mismo). Pero el trabajo que tienen los centros escolares encargados de la formación

docente es mínima en relación a las implicaciones para el desempeño docente. porque éstas sólo centran su actividad en la acumulación de conocimientos teóricos en forma fragmentada y no dan cuenta a los normalistas de la realidad laboral en la que se desempeñará más adelante. Una aclaración muy importante que se hace de esta forma: para ser docente se requiere también el saber hacer que se logra gracias a la práctica (Delva, 1995: 63), pero no en una práctica ligera sino atendida ampliamente.

Si por tradición en México la formación de los docentes se le ha delegado a las escuelas normales, ¿cómo se trabaja comúnmente este proceso?. Cuando ingresa un estudiante a una institución como ésta sus experiencias formativas giran entorno a tres tópicos fundamentalmente: el primero se refiere a una serie de normas que rigen su conducta dentro y fuera de la institución, por ejemplo llegar a determinada hora y salir a otra. asistir, regularmente. Cumplir con las comisiones que se le asignan (como asistencia a actos cívicos). La segunda cursar y acreditar cada una de las asignaturas que constituyen el currículo previamente diseñado.

La última, y no la más importante, es el realizar cierto número de prácticas escolares; que en lo general permite tener un acercamiento mayor al nivel educativo en que más adelante tendrá que incorporarse como trabajador. Existen otras acciones complementarias al proceso de formación, pero éstas son las más sobresalientes.

Con esta descripción somera del proceso de formación en las normales, se observa ciertas debilidades de éstos centros, pero también se distingue la responsabilidad que tienen las instituciones de formación en el promover, en los futuros profesores, la adquisición y la preparación necesaria para desarrollar su trabajo educativo (Imbernón, 1999:7 -13), entonces queda aquí latente el siguiente cuestionamiento: ¿con qué calidad las escuelas normales están desempeñando su tarea como instituciones formadoras de docentes?. Esta pregunta probablemente no se logre dar respuesta total pero a lo largo del escrito se buscará dar algunas pistas que permitan adquirir una idea.

La pregunta lleva a consultar el programa de transformación donde se señala que en la

formación inicial del futuro docente tiene la intención de que el estudiante adquiere un “bagaje sólido” sobre el ámbito cultural y psicopedagógico, con el propósito de brindar una preparación suficiente al futuro maestro. Esto da la idea sobre la importancia que encierra en sí éste tipo de formación en los futuros docentes, sobre la importancia de contenidos científicos suficientes, la adquisición de estrategias metodológicas para desarrollar el proceso de enseñanza y el de aprendizaje, el analizar y la reflexionar de situaciones que se viven en el campo de trabajo. Lo cual orienta a identificar la práctica docente como un espacio de replanteamiento de situaciones, como un lugar lleno de experiencias interdisciplinarias que lo llevan a tener un integración totalitaria de conocimientos y ha elaborar alternativas educativas para abordar problemáticas, u otras situaciones. Más sin embargo un gran número de elementos que plantea el programa de transformación no se cumple (como la idea de promover las competencias docentes, habilidades intelectuales) y lo que se realiza es con una calidad mínima. Las circunstancias que lo provocan son diversas y van desde lo administrativo hasta la actitud del formador.

1) Propuestas para la formación

En la formación del sujeto se habla de paradigmas para esto (Habermas, 1996:38 - 48), y en algunas aportaciones, se discute sobre algunas categorías: formación conceptual, técnico, humanista y práctico. Donde la dinámica de los participantes varía según el espacio en que se encuentre, transpolando esta aportación al desarrollo histórico que se ha dado en México encajan en algún momento de la formación docente. *f.v.*

En la primera perspectiva conceptual, la formación se orienta hacia la transmisión académica de conocimientos. Así el papel del maestro formador se reduce a un simple emisor verbal de un saber deformado. Este paradigma está vinculado directamente al estudio de las disciplinas académicas y a los procesos conceptuales de la enseñanza. En general, ubica al maestro formador como la persona poseedora del saber; así el saber se convierte en poder y la ciencia en algo incuestionable. Por lo tanto, la acción educativa se da por efecto entre el que sabe y el que debe aprender, dando el valor a la calidad de la formación a razón del buen dominio de los contenidos de la asignatura.

Por otra parte, en la perspectiva técnica la formación docente se basa en la psicología del conductismo. Aquí la finalidad es tener un docente con un amplio dominio en los procedimientos de enseñanza, que su acción sea sistemática para hacer frente al complejo acto de enseñar – aprender. Por ello la formación encausada hacia la promoción de técnicos para la educación, dotado al sujeto de técnicas dinámicas, medios didácticos y objetivos operativos concretados en la conducta del sujeto (realiza, resuelve, copia, enuncia, escribe) para tener un trabajo exitoso en los alumnos.

La visión humanista surge como una propuesta contraria a los planteamientos del paradigma técnico, uno de sus sustentos se encuentra en la psicología clínica, en la no directividad y en la dinámica de grupos. Aquí la idea de enseñar circunda en su identificación como un proceso de comunicación interpersonal, en donde el objetivo principal es el desarrollo de la personalidad del alumno y del docente.

Finalmente da a conocer el enfoque práctico, en este paradigma se consideran dos aspectos dentro del asunto de la formación; el primero se refiere a dotar al futuro docente de instrumentos intelectuales que le sirvan de ayuda para el conocimiento o interpretación de las situaciones complejas que forman parte de su labor. La otra se refiere a la búsqueda de un nexo entre ese saber intelectual y su propia realidad social. Por lo tanto, la base de la formación docente circunda en una acción de análisis del propio trabajo docente que se realiza dentro del aula, dentro de la institución y la comunidad.

Con la perspectiva práctica se busca generar docentes capaces de evaluar la necesidad potencial y la calidad de la renovación del trabajo educativo; además de presentar destrezas básicas para el trabajo, de estrategias de enseñanza, de la planificación, de diagnóstico y de la evaluación, y también que sean capaces de modificar en cualquier momento las tareas instruccionales de los alumnos para adaptarlas a la diversidad de ellos.

Estas perspectivas de formación se encuentran en relación con aquellas que señalan que la formación inicial encierra en si una doble formación: una formación científica o académica (sobre conocimiento disciplinario) y una formación profesional o pedagógica

(sobre procedimientos para la enseñanza). Así para estos matices de formación se requiere el aprender a movilizarse para utilizar todos los recursos que el sujeto posea en su pensamiento y cerca de él para resolver un problema. Es poner en práctica un proyecto, abordar situaciones imprevistas, cooperar con los otros, "lo que realmente forma es una actividad que se cumpla en función de una meta" (Ferry, 1990: 32) y el trabajo educativo de este momento exige el diseño de propósitos y de actividades para su alcance.

En este sentido, se hace una descripción y análisis de tres modelos (Ferry, 1990: 70 - 80) que figuran en toda acción formativa, las que permiten al sujeto adquirir el saber ser y de saber hacer. Los modelos son: modelo de formación centrado en la adquisición, modelo de formación centrado en el proceso y modelo de formación centrado en el análisis.

El primer de ellos se caracteriza porque reduce la noción de formación a un supuesto aprendizaje. El aprendizaje se registra dentro de su acepción más estricta y tradicional, es decir las acciones educativas organizadas por la institución formativa o por el docente formador se encuentra sustentadas por las aportaciones del conductismo y la pedagogía por objetivos conductuales. Así el proceso de formación se organiza en función de resultados constatables y evaluables (que se refiere a lo medible, a lo cuantitativo), cuyos resultados pretenden garantizar un nivel definido de competencia en términos de conocimientos mecanizados, de comportamientos, de sus actuaciones o habilidades docentes.

El proceso educativo que apega a este tipo de paradigma se ajusta a una lógica externa de las inquietudes de aquel que forma, es decir básicamente se desliga de las intereses, necesidades profesionales y del planteamiento formativo, así como de elementos preparatorios de la actividad de desempeño laboral. Bajo esta propuesta los contenidos de la formación y los objetivos de aprendizaje son entendidos como elementos predeterminados, y son más o menos adaptados por el que forma, más que para el que se forma. La enseñanza se encuentra organizada, regularmente, por módulos definidos que agrupados conforman módulos más amplios de aprendizaje. La pregunta que cabe aquí es: ¿qué se aprende con los módulos?, y la posible respuesta es brindar un conjunto de técnicas que requieren un dominio para su aplicación y a partir de ella obtener buenos resultados educativos.

El segundo modelo centra sus acciones en el proceso para el aprendizaje, donde la experiencia es el medio para el conocimiento, así los efectos de sensibilización, libertad, movilización y energía son buscados desde un inicio con más o menos claridad, o pueden ser reconocidos después de haberlos experimentado.

Aquí no necesariamente se aprende más o mejor, pero los trabajos educativos se concentran en las ejecuciones que los estudiantes realizan y no forzosamente se han de demostrar al producir un tipo de comportamiento. Con esto es posible demostrar que se ha aprendido a desenvolver y a reaccionar ante una situación dada. Aquí la idea central del trabajo de formación se dirige más al proceso y sus peripecias, que a las diversas adquisiciones que muchas veces son inesperadas.

Dentro de este modelo se tiene la idea de que un enseñante no es un distribuidor de conocimiento o una terminal de ordenes, pero sí su acción pedagógica gira alrededor de la instrucción. Por lo tanto, los dispositivos de formación se visualizan a partir de la experiencia que proporciona el trabajo a los estudiantes o a los profesores en formación de manera más o menos deliberada. En este tipo de formación se debe pensar dentro de la corriente de los métodos activos, pero ofrece más al contenido pedagógico que a las bases de sustento de la práctica de formación. El tipo de formación que provoca este modelo requiere de los formadores un trabajo de motivación, de facilidades para la elaboración y realización de proyectos. Además en esto las relaciones de formación se dan dentro del orden de la transferencia.

El tercer, y último modelo de formación es aquel que está centrado en el análisis. Aquí estar en el proceso de formación significa adquirir y aprender continuamente. El trabajo de enseñanza y aprendizaje está dentro de un proceso que encierra situaciones complejas, donde los efectos formadores y deformadores son parciales o pueden ser inesperados y paradójicos pero de ellos se aprende.

El modelo centrado en el análisis se funda en lo imprevisible y lo no dominable y

consiste en un trabajo de desestructuración – reestructuración del conocimiento de la realidad. Aquí se requiere de un proyecto de acción adaptado a un contexto específico y a las propias posibilidades de la institución y de quien lo aplicará, por lo tanto no es ajeno de cualquier instancia. El modelo implica, indisolublemente, investigar de la propia práctica del docente para formarse, como buscar o elegir las mejores alternativas para superar una problemática.

El trabajo formativo a través del análisis puede definirse, por su objetivo de adquisición, porque el docente formador de docentes y el estudiante son sujetos de análisis que están dispuestos a determinar los aprendizajes que se deben considerar en tal o cual momento. Es aprender a decir ¿qué es lo que se requiere enseñar? y ¿qué no? y ¿por qué? Analizar situaciones implica; primeramente, definir los componentes de un conjunto, sus interacciones, sus disposiciones en torno a la manera de aprehender su estructura y/o funcionamiento, y llegar a un estado de decisión y tomar el camino más oportuno: es abordar sus propias reacciones, es proponer una distorsión que consiste en observarse como si fuera otro, es jugar el doble juego del actor y del observador.

En el modelo de análisis el formador y el formado entablan acuerdos en los objetivos de aprendizaje y no sólo se busca la experiencia. Por lo tanto la formación es buscar un espacio para tener conocimiento de la realidad en la cual se está. Finalmente se espera que con este modelo los futuros maestros estén preparados para elaborar ellos mismos los instrumentos que sean necesarios para su práctica y crear o medios apropiados para esto.

Con estas aportaciones que brindan los modelos de formación se abre un espacio sobre el trayecto del proceso que tienen los futuros docentes. En este camino a recorrer se plantean cuatro enfoques: el funcionalista, científico, tecnológico y situacional (Ferry. 1990: 76 - 85). Cada uno con su particularidad muy específica, lo que provoca en los docentes adquirir y contar con ciertas características para desarrollar el acto educativo de una forma singular.

El primero de los enfoques es el funcionalista sus implicaciones están dirigidas para promover una pedagogía de tipo deductiva. Lo que depende de un análisis de funciones de la

escuela en la sociedad. Su propósito circunda en la búsqueda de una optimización del funcionamiento de la escuela en términos de rendimiento y de eficiencia.

Otro enfoque es el científico, su tendencia es provocar las mismas reservas que el enfoque funcionalista. Se dice que en el enfoque el estudiante a formar buscará contar con una mejor información sobre las condiciones y las consecuencias de su acción como profesionalista (docente). En éste contexto, el estudiante se encontrará en posibilidad de jerarquizar sus dificultades e identificar sus orígenes, momento que le permitirá encontrar alternativas a las problemáticas identificadas. En el enfoque la situación de formación está estrechamente ligada con los contenidos científicos. En ellos se encuentran posibles respuestas a los cuestionamientos que el enseñante pueda hacer sobre su práctica.

El penúltimo enfoque es el denominado tecnológico. Aquí la práctica hace uso de los medios de información y de comunicación. El enfoque no sólo se vale de ellos como elementos técnicos o recursos, también son las tareas de aprendizaje a organizar las que permite definir las estrategias necesarias y los roles en el trabajo educativo. Ante esto, Ferry hace la observación en que la formación no debe restringirse a modelos prefabricados, ni a programaciones impuestas, como lo busca este enfoque. Es necesario que cada uno determine (estudiantes y docentes) los objetivos, el recorrido y el uso de elementos tecnológicos que servirán de apoyo para llegar a lo propuesto.

El último enfoque es denominado acción situacional. La acción situacional^{*} tiene como base una problemática, una dificultad que sirve como punto de partida para la formación. Este planteamiento está íntimamente relacionado con el trabajo educativo que desempeña el propio sujeto. El trabajo situacional se origina en una racionalidad que no se limita solo a los aspectos funciones de la práctica del enseñante, sino que incluye, principalmente, la experiencia del estudiante. Es decir, dentro de esta perspectiva la formación que se lleva es personal, se trata antes que nada de abordar las situaciones definidas profesionalmente y

* En este contexto, una situación es una realidad trascendente al sujeto, irreducible al conocimiento que puede tener de ella: es el objeto de una exploración que nunca termina. Es por otro lado objeto de inversión, regulable, modificable, pero jamás dominante en su totalidad.

asumirlas de forma individual provocando interrogantes e inquietudes en las cuales las capacidades de sentir, de comprender y de actuar del enseñante y estudiantes están imbricadas con las exigencias del rol y las realidades del campo educativo.

Para promover una formación basada en situaciones se pueden emplear múltiples medios, como: la observación (que se concretiza en el diario del maestro o en otro tipo de registrado), lecturas o intercambios de ideas. Se busca principalmente privilegiar las situaciones deliberadamente organizadas, sin dejar de lado los aspectos situacionales del proceso de aprendizaje. En el trabajo el eje de la formación se orienta hacia el desarrollo de la capacidad de análisis, de escuchar, interpretar e interaccionar.

De la última propuesta se desprende que la formación inicial de los maestros no debe reducirse a una acción ejercida por el formador sobre un formado "maleable" que recibe de manera pasiva una configuración. Formarse es reflexionar para sí mismo, sobre situaciones, sobre sucesos, sobre ideas, sobre acontecimientos vividos. Éste proceso no se desarrolla sino a través de interacciones, de integración con grupos, de pertenencia a una clase. "No hay formación cuando el aprendizaje de un oficio no supera el pragmatismo que se contenta con transmitir recetas, ni cuando se sujeta a una praxeología que fija las reglas de acción en función de una norma de eficacia más o menos a corto plazo" (Ferry:1990, 83). Éste enfoque se halla inscrito como sugerencia metodológica en el programa de transformación.

Para concluir esta parte, en la búsqueda de obtener resultados positivos en la formación inicial de maestros, se requiere cambiar el cause que últimamente se ha dado, me refiero a romper con esas práctica docente vieja y gastada. El proceso de formación requiere de una definición clara y precisa de objetivos a cubrir, tener una visión de la calidad del producto a obtener: el tipo de maestro que se busca formar. En este sentido, la escuela normal, y lo que implica básicamente el desempeño de directivos y docentes formadores, su acción estará dirigida al desarrollo de una tarea en un ambiente organizacional, que conlleve a

promover profesionales de la educación, y no se convierta en una institución iatrogénica, disfuncional para el aprendizaje. No hace falta una institución que en lugar de estimular aprendizajes se dedique únicamente a reprimir el pensamiento reflexivo, la creatividad y, en general, la inagotable capacidad del ser humano.

En este sentido, la formación profesional de los maestros no debería realizarse en las instituciones formadoras y actualizadoras de docentes con independencia técnica de las escuelas de educación básica y de la cultura de las comunidades en las que éstas se ubican. La propuesta está a razón de un trabajo integrado en y para estos espacios. Lo cual quiere decir que el trabajo de formación no es un asunto aislado. Formar requiere de la composición de elementos que no sólo están en la normal, sino más haya de su contexto. En otras palabras se expresaría: "la adecuación de diversas técnicas instruccionales, o aun, de los presupuestos y explicaciones del acto de aprender que se hallan en su base, dependería del dominio, modalidad o de tipo de aprendizaje al que se haga referencia" (Basil y Coll, 1995: 67).

B) Formación permanente

Para abordar las implicaciones de la formación permanente o continua se parte de la idea donde la formación inicial que se brinda en las instituciones normales es insuficiente para que los maestros egresados realicen permanentemente un trabajo de calidad, por esto es necesario ésta en ellos (Imbernón, 1999: 14 - 17). Por medio de ella es posible evitar las actividades de rutina profesional de los maestros, las que se convierten en elementos sin ningún beneficio para los alumnos, ya que el trabajo docente se transforma en un acto aislado y simple. Por lo tanto, es necesario promover una constante actualización planeada, basada en el análisis y la reflexión de la propia práctica del maestro, sólo así es posible mejorar la calidad de la enseñanza.

* El concepto iatrogénico es un término utilizado dentro de la medicina que es aplicado cuando un paciente desata una enfermedad a partir de la ingestión de un medicamento. Luego entonces las acciones de aquellos docentes directivos y formadores pueden o no tener tal consecuencia.

visualizada, entonces se requieren, en primer lugar, de una decisión, una acción autónoma de superación del propio docente, y en segundo lugar, de una planeación de acciones para satisfacer esas necesidades profesionales. Sobre la planeación de la que se habla en alguna forma debe dar respuesta a las necesidades profesionales del maestro, para generar en ellos un trabajo más conciente, más profesional. Para esto “la educación nunca termina. Es continua. No hay una edad de aprendizaje por excelencia” (Jacobo, 2003: 32).

Reconocer como necesidad profesional la actualización del maestro permite adentrarlo en un espacio de análisis y reflexión de su propia actuación y, por lo tanto generar en él cierta conciencia de su desempeño, promoviendo la búsqueda de alternativas que le permitan tener un “mejor trabajo” y esto sobresalir como “mejor docente”. Luego entonces, la formación permanente no solo es simple intercambio de experiencias docentes, sino la participación directa del maestro en ella y del apoyo de personal especializado y experimentado, para encontrar o elaborar alternativas educativas.

Con lo hallado en relación a la formación inicial y hasta este momento sobre la permanente se ratifica que la formación es un proceso que se puede tomar como un proyecto de vida. Sino hay una coordinación y correlación ente lo inicial y lo permanente se corre el riesgo de generar una ineficacia, un conformismo en el trabajo y en la actualización docente, es decir si las propuestas metodológicas de la educación básica tienen ciertos soportes y si se imparten cursos con otras tendencias el resultado que con seguridad se obtenga será un desastre metodológico. En tanto los maestros en servicio asisten a un curso por el solo hecho de asistir, con un marcado desinterés: o habría un ausentismo en gran escala o simplemente la participación será baja, estos serían algunos de los efectos. Tan solo cabe analizar algunos sucesos dentro de los cursos que se otorgan a los maestros, donde comúnmente se cae en el error de abordar un conjunto de acciones en forma única, incidental y discontinua sin tener propósitos bien definidos, es decir se dan a los maestros asuntos aislados y dispersos sobre el trabajo que desempeña y, por lo tanto los resultados que arroja son muy bajos o nulos. Otra

situación como ésta es el organizar cursos o conferencias no contempladas dentro de un proyecto, lo que provoca realizar invitaciones para asegurar el desarrollo éstas, y después queda sólo preguntarse ¿cuál es el impacto que tuvo la actividad en el desempeño profesional de los maestros?, seguramente la respuesta sería ninguno.

Así en la formación permanente no tan sólo se han de introducir elementos estrictamente académicos, porque también es común que en los cursos de actualización se de abuso en información teórica. La formación permanente ha de responder a las preocupaciones teóricas y prácticas reales e inmediatas de los maestros. Una auténtica formación continua será aquella que permita estimular la acción personal y colectiva de los docentes, promoviendo una conciencia sobre el trabajo académico personal y colectivo, que estimule la reconstrucción de su propia práctica educativa, que permita detectar errores y provoque la integración de alternativas de solución.

Por otra parte, se ha hablado del concepto de práctica docente, la intención de comentar un poco sobre él no es para abrir un espacio de debate, sino para señalar que se entiende dentro del presente escrito. La práctica es: “el proceso que se genera entre los individuos dentro de un ámbito social y sólo puede ser entendida desde un plano interpretativo”. Así la práctica docente se va construyendo día con día dentro o fuera de una institución con todas sus implicaciones a partir de cuatro planos:

- Plano de intención profesional
- Plano de significado y sentido de la práctica
- Plano histórico
- Plano político (Kemmis, 1996: 65).

¿Qué tienen que ver estos planos con la formación permanente del maestro? Los planos identificados en los que se mueve la práctica docente pueden ser atendidos como elementos para la actualización del maestro, desde los cuales dan pauta para diseñar proyectos de actualización. Por lo que, se distingue algunos objetivos y componentes que se sugieren considerar para la integración de proyectos con posibilidades mayores de ser aceptado entre

los docentes en su formación permanente. En esto los objetivos admiten hacer referencia hacia la mejora de las competencias en la ocupación y profesionalismo de los maestros, proponiendo un trabajo colectivo y/o individual. Asimismo, dar atención los planos conlleva a promover cambios en los maestros sobre su actitud, y ofrece principios para buscar y/o diseñar alternativas de solución a problemas educativos y ampliar la experiencia de los profesores en el marco de un perfeccionamiento de las perspectivas profesionales.

Por lo anterior, se deducen tres componentes para llevar el proceso de formación permanente, los cuales son básicos para desarrollar acciones con un fuerte impacto en la actualización de los docentes, éstos son: el científico, por el cual se es posible introducir conocimientos de cierta disciplina que se imparten gracias al trabajo del maestro. Otro componente es el psicopedagógico, que se refiere al conocimiento teórico, práctico y tecnológico de las ciencias de la educación. Y por último está el cultural, por el cual el docente puede apropiarse de una cultura general y específica (Ibernón, 1999:37).

Hay un cuarto componente, del cual se ha hablado en repetidas veces y no es posible que alguien con un alto grado académico transmita directamente o a través de un texto especializado: la práctica docente del maestro, la cual es muy particular en cada uno de los docentes. De ella es necesario analizar y reflexionar cotidianamente, ya que por medio de ella se llega a un estudio profundo de la realidad educativa vivida y experimentar ciertas situaciones aprendidas dentro de los componentes anteriores.

D) El perfil de egreso del licenciado en educación secundaria desde el programa para la transformación y el fortalecimiento académicos de las escuelas normales

Desde el año de 1997 la formación de docentes de educación básica se realiza bajo la propuesta del Programa de Transformación y Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales. La propuesta se integra como la respuesta directa a los planteamientos realizados

en el programa de desarrollo educativo (1995 - 2000) que se presentó al inicio del gobierno del presidente Ernesto Zedillo Ponce de León y la actual autoridad presidencial retoma la propuesta y le da continuidad. En él se señala la necesidad de brindar una mayor atención a las escuelas normales para que a su vez ofrezcan una formación inicial, más sólida, a los futuros maestros y con ello se siga cumpliendo con la tarea de formar docentes con las características que la sociedad mexicana requiere.

Una de las ideas importantes dentro de la presente reforma, es que ésta no es solamente "una nueva propuesta curricular", sino se busca tener un impacto integral, que permita trastocar todos los aspectos con los cuales realizan las escuelas normales su tarea educativa (formar docentes).

Para cumplir con esta encomienda, el programa se constituye, a partir de cuatro líneas de desarrollo*, todas ellas relacionadas entre sí y en conjunto soportan todo el hacer que implica la formación inicial. Estas líneas son:

- I. Línea de transformación curricular.
- II. Línea de actualización y perfeccionamiento profesional del personal docente de las escuelas normales.
- III. Línea de elaboración de normas y orientaciones para la gestión institucional y la regulación del trabajo académico.
- IV. Línea de mejoramiento de la planta física y el equipamiento de las escuelas normales.

La importancia que encierra el haber enunciado las líneas que integran el programa, radica en que la totalidad del trabajo de las normales gira entorno a las implicaciones de cada una de ellas. Abordarlas es importante pero provocaría desviar el sentido que se tiene sobre el asunto de formación inicial del docente, por lo tanto el siguiente paso es conocer el perfil de

* La Secretaría de Educación Pública en 1996 integró el programa de transformación a partir de cuatro líneas. Para el 2001 tuvo una modificación al incorporar dos líneas más, quedando actualmente de la siguiente forma: línea de transformación curricular, línea de actualización y perfeccionamiento profesional del personal docente de las escuelas normales, línea de mejoramiento de la gestión institucional, línea de regulación del trabajo académico, línea de evaluación interna y externa y línea de regulación de los servicios de educación normal.

egreso que se ha enunciado a partir del programa de transformación y forma parte medular de las cuatro líneas; porque son la esencia del quehacer educativo de las normales y recoge las principales tendencias de la formación inicial.

El perfil de egreso de los futuros licenciados se encuentra enunciado a partir de cinco campos: habilidades intelectuales específicas, dominio de los propósitos y los contenidos de la educación secundaria, competencias docentes, identidad profesional y ética y capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno de la escuela. “Los rasgos del perfil son el referente principal para la elaboración del plan de estudios. pero también (...) permiten valorar el avance del plan y los programas, la eficacia del proceso de enseñanza y de los materiales de estudio, el desempeño de los estudiantes, así como las demás actividades y prácticas realizadas” (SEP, 1999: 9). Ante esto es el perfil de egreso el punto de convergencia de todo el quehacer formativo de la institución.

Los rasgos del perfil de egreso no son exclusivos de alguna asignatura en sí, sino más bien son el resultado de la totalidad de los trabajos educativos de las asignaturas y en sí de escuela normal, pero lo que se identifica es que el perfil de egreso está encausado al desarrollo de habilidades intelectuales, habilidades para la docencia, conocimientos (científicos, pedagógicos, metodológicos y psicológicos) actitudes y valores. El perfil de egreso del que se ha hablado es:

1) Habilidades intelectuales específicas

1. Posee alta capacidad de comprensión del material escrito y tiene el hábito de la lectura; en particular, valora críticamente lo que lee y lo relaciona con la realidad y, especialmente, con su práctica profesional.
2. Expresa sus ideas con claridad, sencillez y corrección en forma escrita y oral; en especial, ha desarrollado las capacidades de describir, narrar, explicar y argumentar, adaptándose al desarrollo y características culturales de sus alumnos.
3. Plantea, analiza y resuelve problemas, enfrenta desafíos intelectuales generando respuestas propias a partir de sus conocimientos y experiencias. En consecuencia, es capaz de orientar a sus alumnos para que éstos adquieran la capacidad de analizar situaciones y de resolver

problemas.

4. Tiene disposición y capacidad propias para la investigación científica: curiosidad capacidad de observación, método para plantear preguntas y para proponer a prueba respuestas, y reflexión crítica. Aplica sus capacidades para mejorar los resultados de su labor educativa.
5. Localiza, selecciona y utiliza información de diverso tipo, tanto de fuentes escritas como de material audiovisual, en especial la que necesita para su actividad profesional.

II) Dominio de los propósitos y los contenidos de la educación secundaria

1. Conoce con profundidad los propósitos, los contenidos y el enfoque de enseñanza de la asignatura que imparte, y reconoce que el trabajo con los contenidos de su especialidad contribuyen al logro de los propósitos generales de la educación secundaria.
2. Tiene dominio del campo disciplinario de su especialidad para manejar con seguridad y fluidez los temas incluidos en los programas de estudio, y reconoce la secuencia de los contenidos en los tres grados de educación secundaria.
3. Reconoce la articulación entre los propósitos de la educación primaria y la educación secundaria y asume a ésta como el tramo final de la educación básica en la que debe consolidarse los conocimientos básicos, habilidades, actitudes y valores establecidos en los planes de estudio.
4. Sabe establecer una correspondencia adecuada entre la naturaleza y grado de complejidad de los contenidos educativos con los procesos cognitivos y el nivel de desarrollo de sus alumnos.

III) Competencias docentes

1. Sabe diseñar, organizar y poner en práctica estrategias y actividades didácticas, adecuadas a las necesidades, intereses y formas de desarrollo de los adolescentes, así como a las características sociales y culturales de estos y de su entorno familiar, en el fin de que los educandos alcancen los propósitos de conocimientos, desarrollo de habilidades y de formación valoral establecidos en el plan y programas de estudio de la educación secundaria.
2. Reconocer las diferencias individuales de los educandos que influyen en los procesos de aprendizaje y aplicar estrategias didácticas para estimularlos: en especial, es capaz de

favorecer el aprendizaje de los alumnos en riesgo de fracaso escolar.

3. Identificar necesidades especiales de educación que pueden presentar algunos de sus alumnos, las atiende, si es posible, mediante propuestas didácticas particulares y sabe dónde obtener orientación y apoyo para hacerlo.
4. Conoce y aplica distintas estrategias y formas de evaluación sobre el proceso educativo que le permiten valorar efectivamente el aprendizaje de los alumnos y la calidad de su desempeño docente. A partir de la evaluación, tiene la disposición de modificar los procedimientos didácticos que aplica.
5. Es capaz de establecer un clima de trabajo que favorece actitudes de confianza, autoestima, respeto, disciplina, creatividad, curiosidad y placer por el estudio, así como el fortalecimiento de la autonomía personal de los educandos.
6. Reconoce los procesos de cambio que experimentan los adolescentes, pero distingue que esos procesos no se presentan de forma idéntica en todos, sino de manera individual y única. A partir de este conocimiento aplica estrategias adecuadas para atender las necesidades e inquietudes de sus alumnos.
7. Conoce los materiales de enseñanza y los recursos didácticos disponibles y los utiliza con creatividad, flexibilidad y propósitos claros.

IV) Identidad profesional y ética

1. Asume, como principios de su acción y de sus relaciones con los alumnos, las madres y los padres de familia y sus colegas, los valores que la humanidad ha creado y consagrado a lo largo de la historia: respeto y aprecio a la dignidad humana, libertad, justicia, igualdad, democracia, solidaridad, tolerancia, honestidad y apego a la verdad.
2. Reconoce, a partir de una valoración realista, el significado que su trabajo tiene para los alumnos, las familias de éstos y la sociedad.
3. Tiene información suficiente sobre la orientación filosófica, los principios legales y la organización del sistema educativo mexicano; en particular, asume y promueve el carácter nacional, democrático, gratuito, y laico de la educación pública.
4. Conoce los principales problemas, necesidades y deficiencias que deben resolverse para fortalecer el sistema educativo mexicano; en especial las que se ubican en su campo de trabajo y en la entidad donde vive.

5. Asume su profesión como una carrera de vida, conoce sus derechos y obligaciones y utiliza los recursos al alcance para el mejoramiento de su capacidad profesional.
6. Valora el trabajo en equipo como un medio para la formación continua y el mejoramiento de la escuela, y tiene actitudes favorables para la cooperación y el diálogo con sus colegas.
7. Identifica y valora los elementos más importantes de la tradición educativa mexicana; en particular, reconoce la importancia de la educación pública como componente esencial de una política basada en la justicia, la democracia y la equidad.

V) Capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno de la escuela

1. Aprecia y respeta la diversidad regional, social, cultural y étnica del país como un componente valioso de la nacionalidad, acepta que dicha diversidad estará presente en las situaciones en las que realice su trabajo.
2. Valora la función educativa de la familia, se relaciona con las madres y los padres de los alumnos de manera receptiva, colaborativa y respetuosa, es capaz de orientarlos para que participen en la formación del educando.
3. Promueve la solidaridad y el apoyo de la comunidad hacia la escuela, tomando en cuenta los recursos y las limitaciones del medio en que trabaja.
4. Reconoce los principales problemas que enfrenta la comunidad en la que labora y tiene la disposición para contribuir a su solución con la información necesaria, a través de la participación directa o mediante la búsqueda de apoyos externos, sin que ello implique el descuido de las tareas educativas.
5. Asume y promueve el uso racional de los recursos naturales y es capaz de enseñar a los alumnos a actuar personal y colectivamente con el fin de proteger el ambiente (SEP, 1999: 10 – 13).

Partiendo de algunas aportaciones sobre la formación inicial, se dice que esta es necesaria para desarrollar una función específica, en este caso es sobre ser docente. Algunos roles a desempeñar son: promotor de aprendizajes, gestor, administrativo, supervisor idea que esta muy relacionada con los campos anteriores (Díaz, 2002:9). Lo que tiene relación con los rasgos presentados sobre el perfil de egreso del docente que se busca formar: se requiere un docente que a través de su práctica oriente a los alumnos hacia un aprendizaje profundo. El

aprendizaje profundo se logra cuando el maestro guía a sus alumnos hacia la abstracción de significados y la comprensión de la realidad en que vive (Pozo, 1995: 206). Pero para llegar a este tipo de aprendizaje es necesario que el maestro posea, entre otras cosas, y como parte de su formación competencias y estrategias de enseñanza y aprendizaje.

También se sustenta que la formación inicial brinda los elementos necesarios para que el normalista conforme su estilo docente a través de un conocimiento teórico suficiente sobre la educación básica. Además se apropie de un despliegue de valores, y actitudes para la docencia y dominio de los contenidos de la especialidad. Si se forma un docente como se propone dentro de los cinco campos entonces se contara con un docente de calidad, porque presenta conocimiento de la asignatura a desarrollar, sabe analizar y reflexionar sobre su propia práctica docente, sabe diseñar una secuencia de actividades, dirige las actividades de los alumnos y evalúa el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por ésto señalar que enseñar para formar no equivale a proporcionar simplemente información a los futuros maestros, sino ayudarles a aprender.

Ahora bien, en el programa de transformación y en programas de asignatura se habla de la conformación del un estilo docente del futuro maestro. ¿A qué se hace referencia con el concepto de estilo docente?. De él se hace la observación sobre la existencia de dos tipos: directo e indirecto. Un docente con un estilo directo tiene como resultado alumnos dependientes de sus disposiciones. Un maestro con un estilo indirecto genera oportunidades reales de aprendizaje a sus alumnos y favorece la independencia de ellos (Montero, 1995: 278), a este tipo de estilo se busca llegar.

Para finalizar, las diversas propuestas de formación docente que se han dado a lo largo de la historia, en su tiempo redituaron su fruto, pero poco a poco se fueron desgastando y la educación básica los sobrepaso. La propuesta del programa de transformación en este momento tiene más bondades probables que reales puesto que se ha dado la atención que posiblemente requiere, pero más adelante se tendrán que hacer reajustes como lo ocurrido en las líneas que integran el programa.

TERCER CAPÍTULO

IMPLICACIONES DE LAS COMPETENCIAS
PARA LA DOCENCIA
DESDE EL PROGRAMA PARA LA
TRANSFORMACIÓN Y EL
FORTALECIMIENTO ACADÉMICOS DE
LAS ESCUELAS NORMALES

TERCER CAPÍTULO

IMPLICACIONES DE LAS COMPETENCIAS PARA LA DOCENCIA DESDE EL PROGRAMA PARA LA TRANSFORMACIÓN Y EL FORTALECIMIENTO ACADÉMICOS DE LAS ESCUELAS NORMALES

Si funciona un programa nuevo,
a los maestros se les da muy poco
crédito; si fracasa ellos son los
principales culpables
Anónimo,
citado por Fullan (2000: 107)

En los capítulos anteriores se abordó situaciones que implican directamente el asunto sobre la formación de maestros. En el recorrido histórico que se realizó al inicio se habló sobre la consolidación del sistema de educación normal y se destacó la necesidad que tiene el Estado Mexicano de ir definiendo y controlando las políticas de formación de profesores. Ésta situación se ha logrado consolidar a lo largo de varias décadas, con la intención de concretar, a través de ella, sus propósitos económicos, políticos, sociales y culturales. Siendo el sistema de educación normal una de los medios más viables que ha establecido: porque en las escuelas se congregan los futuros hombres y mujeres del mañana, y también porque es el docente quien trabaja con ellos promoviendo una formación particular impregnada de los requerimientos. Es éste sentido el Estado se ha dado a la tarea de definir e integrar estrategias que orienten el proceso de formación docente, tal es el caso del Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales.

Ante este contexto, la orientación de la formación docente se ha convertido en un objeto definición, pero por otro lado es un objeto de estudio que cada día se analiza más y con mayor profundidad. Así se observa que dentro de los planteamientos teóricos de este proceso está viva una política educativa nacional e internacional que dan sentido y dirección a la formación de los maestros del mañana y, por consecuencia, al trabajo escolar de la educación básica. Es decir, que las demandas que se enuncian son recuperadas y cobran vida

dentro de las aulas, en el trabajo didáctico de los docentes y los alumnos, entre otros elementos. Se dio el cierre al segundo capítulo con los rasgos deseables del nuevo maestro que el programa de transformación señala. Pero al mismo tiempo son éstos el punto de partida para el presente apartado, porque precisamente en ellos se encuentran sintetizadas las competencias docentes que el maestro debe poseer al egresar de la escuela normal y son las competencias los elementos de interés en este capítulo: porque dentro del discurso educativo normalista se dice que gracias a las competencias el maestro egresado podrá incorporarse satisfactoriamente a desempeñar un trabajo específico en las escuelas de educación básica y promover la formación de los nuevos sujetos, sus alumnos (SEP, 1999:11).

Por lo tanto, ¿qué es una competencia didáctica?, ¿cómo el futuro maestro se va apropiando de las competencias para la docencia? y ¿por qué se han convertido las competencias en una necesidad para el desempeño profesional del docente?, estos tres primeros planteamientos son los ejes centrales de este capítulo, vinculados a ellos se encuentran otras implicaciones, como es la idea que se tiene de necesidades básicas de aprendizaje, habilidades intelectuales, enseñanza y aprendizaje. El propósito central es señalar y argumentar qué son las competencias docentes y por qué se han convertido en elementos base por las cuales el maestro apoya su trabajo docente y por lo tanto se han convertido en una necesidad profesional.

A) Contextualización

Los cambios que se han generado últimamente en el contexto internacional sobre las implicaciones de un mundo cada vez más globalizado han promovido en nuestro país, desde el siglo pasado, una nueva organización de los diferentes contextos nacionales: social, económico, político, cultural y educativo. Por ejemplo se observa en el plano educativo la situación de hablar de escuelas de calidad, estándares de calidad de las escuelas, competencias profesionales, habilidades intelectuales y específicas, en cada uno de los niveles educativos o en los centros de trabajo.

Esto ha promovido que en cada momento se dé un ajuste mayor a los propósitos educativos y a los perfiles de formación en los sujetos que se incorporan a un empleo y/o a una profesión: se busca contar con personas capaces para desempeñar su trabajo de la mejor manera, pero al mismo tiempo que sean competentes en su superación profesional. Éstas son algunas de las situaciones en las que se mueve la profesionalización del docente: la formación inicial y la formación permanente. Así desde la política educativa se hace cada vez más necesario un maestro que posea y pueda desarrollar en sus alumnos nuevas habilidades y destrezas para conservar y transformar los sistemas de valores del contexto en que se desenvuelve, de tal manera que pueda ser competente y enfrentar las grandes transformaciones actuales.

La necesidad de contar, dentro de las escuelas de educación básica, con docentes y alumnos más competentes, más acordes a las situaciones actuales han llevado a reconceptualizar lo que es la escuela y el papel del maestro, del alumno, el plan y los programas para la formación, en sí de la educación en términos generales. La inquietud enunciada fue abordada dentro de algunas reuniones internacionales; por ejemplo las declaraciones de Tailandia en donde se acordó integrar a la educación escolar el asunto de las necesidades básicas de aprendizaje, habilidades intelectuales y competencias en el campo de la educación y la docencia.

Con respecto a la participación de la comunidad internacional en la educación se encuentran las recomendaciones que hace el Banco Mundial. Las encomiendas son consideradas por nuestro país. Las retoman como observaciones y hace los reajustes necesarios en el sistema educativo: principalmente en el campo de la educación básica y en la formación de maestros. Algunas implicaciones se encuentran registradas en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, por ejemplo: reforma a la educación preescolar (1992) y a la educación primaria y secundaria (1993), el Programa de Transformación y Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales. Lo que a dado origen concretamente a programas, normas, proyectos, pero más directamente se encuentran presentes en los trabajos académicos de los maestro y los alumnos, ejemplo de esto: es el convertir al normalista, en un sujeto competente capaz de satisfacer necesidades básicas de

aprendizaje.

Si se revisa el actual plan de estudios de la educación secundaria se observa la presencia del concepto de necesidades básicas de aprendizaje; “el plan y los programas de estudio son un medio para mejorar la calidad de la educación, atendiendo las necesidades básicas de aprendizaje de los jóvenes mexicanos ” (SEP, 1993: 9), lo mismo ocurre al interior del plan de estudios de la licenciatura en educación secundaria donde se expresa que “...el plan y los programas de educación normal tendrán como objetivo que, al adquirir los conocimientos de tipo disciplinario, los estudiantes los asocien con las necesidades, los procesos y las formas de aprendizaje de sus futuros alumnos, con actividades didácticas específicas...” (SEP, 1999: 20). Estas dos citas sirven de parámetro para: primeramente sustentar lo planteado sobre la incorporación de una política internacional en el plan de estudio de la educación secundaria y normal, pero también dan pauta para profundizar un poco más sobre el proceso de formación docente inicial, por lo tanto cómo se define el concepto de necesidad básica de aprendizaje y qué justifica su incorporación al plan de estudios de la educación escolar.

1) Conceptualización de necesidades básicas de aprendizaje.

Para dar una respuesta tentativa a lo planteado, como punto de partida se toma la definición de aprendizaje, porque hoy en día es uno de los conceptos que encierra la categoría de necesidades básicas y al mismo tiempo implica el trabajo académico del docente y del alumno. A pesar de su inclusión en el capítulo anterior, es necesario hablar un poco más de él, con el propósito de ubicarlo dentro del concepto de necesidades básicas, lo que será la puerta de entrada para abordar estas situaciones.

Así se encuentra que aprendizaje es un proceso, una acción por la cual el sujeto se apropia de conocimientos, habilidades, destrezas, entre otros: el aprendizaje se da “...sea con base en la experiencia repetida o en procedimientos específicos de enseñanza y, en cualquier caso en el juego de procesos mentales...” (Torres, 1998: 55). Por lo tanto, aprendizaje no sólo implica la situación de los conocimientos habilidad que posee el sujeto o que se van

incorporando, sino también se refiere a las habilidades de pensamiento del sujeto para la incorporación y uso de aquello que él posee o va adquiriendo, es así como el aprendizaje se ve como punto clave dentro del proceso educativo escolar.

Estrechamente vinculado al proceso aprendizaje se encuentra el de enseñanza, de tal manera están entrelazados uno con el otro y el otro no es nada sin el uno: porque la enseñanza depende del aprendizaje y viceversa, dado que el producto de una enseñanza es el aprendizaje y de éste una enseñanza. De ahí todo el esfuerzo docente que haga el maestro se tendrá que ver reflejado en el aprendizaje de los alumnos.

En éste juego una de las implicaciones, o mejor dicho una competencia del trabajo docente, es el crear las condiciones necesarias para convertir el contenido de la asignatura a desarrollar en una carencia imprescindible para el alumno. Asunto que no es fácil, porque en muchas ocasiones son contrarias a las necesidades reales del estudiante, encontrando el maestro cierta resistencia a unas conductas que son contrarias a la finalidad prevista. Por esto, uno de los elementos metodológicos de la educación secundaria, es ubicar los contenidos programáticos desde el contexto mismo de los alumnos.

En uno de los criterios y orientaciones para el trabajo académico del plan de estudio de la licenciatura en educación secundaria (Dominio de los contenidos de la disciplina de cada especialidad se vincula con la reflexión sobre su enseñanza a los adolescentes) se indica de esta forma: “(...) el plan y los programas de educación normal tendrán como objetivo que, al adquirir los conocimientos de tipo disciplinario, los estudiantes los asocien con las necesidades, los procesos y las formas de aprendizaje de sus futuros alumnos, con actividades didácticas específicas (...)” (SEP, 1999: 20). Por lo tanto, las necesidades de los alumnos deben ser encausadas hacia una necesidad de aprendizaje, y para realizar este juego de conversión el normalista va adquiriendo ciertas habilidades progresivamente al interior de su formación inicial (las que se encuentra dentro de la teoría del constructivismo, soporte psicopedagógico de la formación docente). Se trata de “ofrecer a los niños (...) conocimientos que puedan ser les útiles en la vida adulta...” (Torres, 1998: 56 - 57).

Para resumir, las acciones educativas promovidas por los docentes se recomienda recuperar las carencias (individuales y sociales) que presentan los alumnos, estas insuficiencias pueden ser: de conocimiento, de habilidades, de capacidades, de valores y actitudes; con la finalidad de incorporar en su persona esas situaciones faltantes, fortalecer los que ya posee o buscar las bases de esos elementos poco firmes, con la intención de que el estudiante tenga; en primer lugar una satisfacción personal, en un segundo momento cimientos para su superación personal y en tercer lugar elementos para incorporarse a la vida social.

2) Áreas de enfoque de las necesidades básicas de aprendizaje

Lo anterior nos lleva a identificar algunas competencias más que son necesarias dentro del trabajo docente, por ejemplo; se requiere de la apropiación de un concepto de aprendizaje, otro sería la identificación de los conocimientos previos de los alumnos, la situación de las habilidades.

Las necesidades básicas de aprendizaje se encuentran organizadas en cuatro áreas de enfoque (Torres. 1998: 48): el lenguaje, las matemáticas, las habilidades cognitivas básicas y actitudes y valores. Ahora el siguiente paso es abordar lo referente a cada una de ellas tratando de dejar en manifiesto su presencia dentro de los programas de la licenciatura en educación secundaria.

La primera área es la del lenguaje; se reconoce a ésta como el elemento básico para la expresión del sujeto y su convivencia para con los demás. En ella se encuentran las situaciones de la expresión oral (escuchar y hablar) y la expresión escrita (leer y escribir) - elementos que dentro de nuestra educación se han calificado como las cuatro habilidades básicas-. El lenguaje es el medio de expresión y comprensión de lo que se comunica, y por el rol en que se encuentra el docente, la comunicación es algo necesario para aproximarse con sus iguales y sus alumnos, y es el medio dentro de su actividad básica; la enseñanza. Pero comúnmente el error que se cae en la comunicación: en la escuela y en el aula (particularmente), es llevarla acabo en un ambiente de tipo institucional, es decir donde el

maestro pregunta algo sobre el tema y los alumnos, por lo común, le dan respuesta, y en este supuesto de cuestionamiento y solución es donde se pierde el valor real del proceso comunicativo.

Dentro del ambiente educativo, el significado real de la comunicación requiere estar dado por el intercambio de ideas para el aprendizaje. Dentro del área se localizan habilidades como: exponer, interpretar, narrar, escuchar, leer, escribir y expresar. En el plan de estudios de la licenciatura esto se observa en lo siguiente: “una parte importante del trabajo docente implica la toma de decisiones,(...) la capacidad para resolver conflictos, (...) así como las habilidades para comunicarse con los adolescentes a través de recursos diversos” (SEP, 1999: 21).

La segunda área es de las matemáticas: las matemáticas son reconocidas como otro tipo de lenguaje en la sociedad, y al igual que el área anterior es necesario contar con ciertas habilidades intelectuales para hacer uso de ellas. Sus aportaciones en la formación del sujeto son la de estimulación de habilidades cognitivas abstractas y formales (abstracción, reducción reflexión y análisis). También presentan un papel de gran importancia de tipo funcional e instrumental. Funcional por su aplicación a problemas y situaciones de la vida diaria, instrumental por el uso (aplicación de principios) que el sujeto le da en la solución de problemas que enfrente. “Un propósito central de la educación secundaria es que el alumno aprenda a utilizar las matemáticas para resolver problemas no sólo con los procedimientos aprendidos en la escuela, también aquellos cuyo descubrimiento y solución requieran de la curiosidad y la imaginación creativa” (SEP, 1993: 37).

La tercera área se denomina competencias cognitivas básicas; en ésta se identifica que el trabajo cotidiano en las escuelas se centra en el supuesto de la enseñanza de contenidos programáticos: en donde frecuentemente se hace un descuido de gran magnitud de la estimulación de las facultades mentales del estudiante (capacidades y habilidades cognitivas). Se ha llegado a decir (Torres, 1998: 71) que las capacidades y las habilidades cognitivas del sujeto son indispensables para el aprendizaje. Además, pese a la presencia de ellas en los contenidos de los programas, la actitud del docente frente a ellos se manifiesta en

su evasión dándole a los contenidos otro sentido con las actividades que se realizan, por ejemplo: si el objetivo es analizar el contexto escolar, el trabajo queda sólo en la descripción de algunos rasgos de la escuela.

Algunas habilidades que se identifican dentro del área son: razonamiento, autoaprendizaje, pensamiento autónomo, pensamiento crítico, solución de problemas, creatividad y otras.

La cuarta área hace consideración a los valores y a las actitudes: en México la situación de los valores sociales ha cobrado nuevamente interés dentro del ambiente escolar. En años anteriores se entró a una etapa de pausa en el momento en que se omitió la asignatura que se encontraba directamente relacionados a ellos (aunque se decía que se trabajaban dentro de las demás áreas de enseñanza como las ciencias sociales) y como comúnmente el maestro centra su acción en los contenidos programáticos se provocó el descuido de esta situación. Hoy en día son considerados un poco más, pero nuevamente se queda dentro del trabajo escolar en un acto de verbalización, sin ir más allá, es decir no se trastocan sus implicaciones, se define que es uno u otro valor pero no se analizan en la mayoría de los casos. De ahí que en los discursos de la política educativa, parece necesario ir concretando trabajos educativos con este sentido para ser activados dentro de la sociedad.

Con relación a esta área, y dentro del plan de estudios de educación normal, en los rasgos deseables del nuevo maestro se enuncia que el alumno normalista debe asumir los valores sociales (dignidad humana, libertad, justicia, igualdad, otros) como elementos fundamentales dentro de su acción docente, al entablar un ambiente cordial y racional de convivencia con los alumnos, otros maestros y padres de familia, llevándolo a tener una *visión diferente* (SEP, 1999: 12 - 13).

Con estas cuatro áreas en que se encuentran ubicadas las necesidades básicas de aprendizaje, y a partir de una revisión somera de los programas que conforman el currículum de la licenciatura en educación secundaria, con especialidad en Química, se identifican algunas de ellas y se proponen para ser consideradas en las actividades académicas para la

formación inicial de los licenciado. Así se presenta el siguiente cuadro.

**LAS NECESIDADES BÁSICAS DE APRENDIZAJE
EN LOS PROGRAMAS DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN
SECUNDARIA**

| ÁREA DEL LENGUAJE | ÁREA DE MATEMÁTICAS | ÁREA DE HABILIDADES INTELLECTUALES | ÁREA DE VALORES Y ACTITUDES |
|---|--|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Búsqueda de información • Exposición • Aplicación • Comparación • Relación • Elaboración de ideas • Razonamiento inductivo - deductivo • Discernimiento • Aseveración • Clasificación • Análisis • Síntesis • Razonamiento verbal • Argumentación • Manejo de conceptos • Relación de ideas • Discusión • Anticipación | <ul style="list-style-type: none"> • Solución de problemáticas • Lectura e interpretación de símbolos • Solución de conflictos • Búsqueda exhaustiva de información • Razonamiento simbólico • Razonamiento lógico - aritmético • Representaciones simbólicas • Elaboración de conjeturas • Elaboración y aplicación de modelos matemáticos • Asociación de ideas • Clasificación • Identificación de procesos de cambios • Cálculo | <ul style="list-style-type: none"> • Deducción • Clasificación • Argumentación de ideas • Análisis • Asociación de ideas • Inferencia • Búsqueda de información • Organización y sistematización de información • Comparación • Análisis • Identificación de procesos evolutivos • Síntesis • Solución de conflictos • Observación • Experimentación • Abstracción • Planteamiento de problemáticas y alternativas de solución | <ul style="list-style-type: none"> • Identidad profesional • Respeto • Honestidad • Confianza • Responsabilidad intelectual • Tolerancia • Discusión respetuosa y amistosa • Trabajo individual y en equipo • Sentido de valoración de aportaciones • Colaboración • Respeto a la presencia y participación • Justicia • Democracia • Trabajo educativo laico • Consenso • Sensibilidad • Toma de acuerdos |

Esta parte en donde se han puesto de manifiesto algunas necesidades básicas de aprendizaje y sus áreas permiten plantear las siguientes interrogante: ¿qué lectura le da el docente formador de docentes de la Escuela Normal de Chalco a los programas de las asignaturas de las cuales es responsable? Y ¿cómo diseña sus actividades para satisfacerlas?. desde luego las tentativas respuestas se encontrarán cuando se realice observaciones directas en sesiones de trabajo académico y también dentro de los planes semestrales de los docentes

formadores.

B) Competencias docentes

En el contexto de las escuelas normales el concepto de habilidades y competencias se empezó a escuchar a partir de la reforma a la educación media superior, en el año de 1994, es decir en el acontecimiento de reforma del bachillerato único, en las preparatorias anexas a las normales. De ahí a cada momento se escuchó decir que los docentes que laboraban en el nivel medio superior tienen el compromiso de promover competencias en los alumnos, por ejemplo el activar la lectura lo que implicaría también estimular la habilidad de identificar y comprender las ideas principales y secundarias contenidas en un texto.

En el programa de transformación, con respecto al plan y programas no existe un apartado específico que agrupe y señale la totalidad de las habilidades, necesidades de aprendizaje y competencias que se han de promover en los futuros licenciados a lo largo de los estudios normalistas. Éstas requieren de su esclarecimiento (de una lectura específica) por parte del docente formador, se encuentran inmersas dentro de cada uno de los programas de la currícula y en los rasgos deseables del nuevo maestro, por ejemplo: “(...) el diseño de propuestas didácticas estarán acordes con el enfoque para la enseñanza de la Química de la escuela secundaria (...). Además, deben tomar en cuenta el conocimiento previo de los alumnos” (SEP, 2002: 21) y “posee...capacidad de comprensión del material escrito y tiene el hábito de la lectura” (SEP, 1999: 10).

Además, últimamente el concepto de competencia docente se ha difundido dentro de la educación básica; en este ciclo escolar la Dirección General de Operación de Servicios Educativos en el Distrito Federal integró un cuaderno denominado “Autoevaluación de las Competencias Docentes”. En el cuaderno se enuncian ciertas competencias que son necesarias que el docente de educación primaria posea y aplique dentro de su ejercicio profesional, algunas de éstas es recuperar los conocimientos previos de los alumnos, la organización de

actividades basadas en las necesidades de los estudiantes y comunicación con los niños dentro de un ambiente de respeto. Por lo tanto, el concepto de competencia se está convirtiendo en un concepto de uso cotidiano en el ambiente de la educación escolar normal y básica.

1) Concepto de competencia

Hablar de competencia en las escuelas normales es relativamente nuevo; en Inglaterra y Francia se desarrollan desde hace algún tiempo en sus procesos escolares. En nuestro país algunas instituciones trabajaban en base a ellas (Instituto Politécnico Nacional), pero ¿qué es una competencia? Si se revisan algunos textos de información general se encuentra que el concepto lo ubican como sinónimo de concurso, como el acto de competir entre sujetos o grupos o instituciones, para identificar entre ellos al más fuerte, el más hábil o el triunfador dentro de un acontecimiento.

En el contexto escolar la idea de competencia hace referencia al sujeto que es capaz de realizar una acción en forma satisfactoria, es decir que posee y tiene dominio en conocimientos, habilidades y capacidades para desempeñar, acertadamente y con calidad ciertas tareas específicas. Las competencias dan pauta en el cómo los maestros enfrentan, de manera muy particular y pertinente, las diversas situaciones en el aula o en la escuela y muestran el nivel de conciencia sobre sus propias acciones y reflexiones.

“Las competencias describen comportamientos integrados por habilidades cognoscitivas, disposiciones socioafectivas, destrezas motoras e informaciones que permiten llevar a cabo adecuadamente una función, actividad o tarea” (Grupo Québec citado por la SEP, 2003: 4), otra definición señala que las competencias pueden ser definidas como “la forma práctica en que se articula el conjunto de conocimientos, creencias, capacidades, habilidades, actitudes, valores y estrategias que posee un docente y que determina el modo y los resultados de sus intervenciones psicopedagógicas” (Garduño, citado por SEP, a/s: 3)

Algunos textos que hacen referencia al concepto de competencia por lo común citan la siguiente definición: “las actitudes, conocimiento, destrezas. y conductas que facilitan el crecimiento social, emocional y físico de los niños” (Weber citado por Gonczi, 1994:3). Por lo

tanto, la competencia incluye tanto la acción en sí como los conocimientos, habilidades, actitudes, capacidades y valores que son necesarios en el profesor para desempeñar su tarea de docencia.

2) Enfoques teóricos sobre competencias

En este inciso se pone en manifiesto una descripción de tres teorías que resalta por el tratamiento que le dan al concepto de competencia y de algún modo tienen presencia dentro del proceso de formación docente. Estas concepciones permiten distinguir el rol que asumen los actores principales dentro del proceso de enseñanza y de aprendizaje (Gonczi, 1994: 8 - 11) y dan pauta para identificar posibles enfoques que le dan los docentes de la Escuela Normal de Chalco dentro de las actividades académicas.

La primera teoría es la que se basa directamente en las acciones de la tarea. Por la forma en que concibe a las competencias se ha denominado conductista, porque recupera las aportaciones de la teoría psicológica de esta tendencia para encuadrar el concepto y emitir sus ideas. Así, dentro de la teoría, la competencia es entendida en términos de comportamientos discretos asociados con el cumplimiento de acciones particulares, en donde existe alguien que ejerce un control (maestro) sobre otro quien realiza la tarea (alumno). Por lo tanto, habrá dominio de la competencia sí y sólo sí el docente hace una especificación clara y bien precisa de la tarea que el alumno va a realizar, de tal suerte que no pueda haber desacuerdos o malos entendidos entre ellos sobre lo acordado (la tarea) y además se cumple como tal.

El enfoque que le da esta teoría a la competencia provoca desconocer las conexiones entre lo que se hace y la tarea, pero también provoca pasar por alto la posibilidad de la conjunción entre éstas. Por lo tanto, la tarea se convierte en sí en una competencia, además que entre tarea y tarea no se da una conexión entre sí y se ven como asuntos aislados y terminales. Así, quien califica la posesión de una competencia de otra persona basa su determinación a partir de la observación de la acción desempeñada para determinar la posesión de ésta. Además quienes siguen este enfoque (docentes, directivos, otros) tienden a ver los contenidos de los programas de educación como si estuvieran relacionados

directamente con las conductas, aquí encuadra perfectamente el concepto de aprendizaje donde este es un "cambio relativamente permanente del comportamiento que ocurre como resultado de la práctica" (Ardila, 1970: 17).

Mientras en este modelo se encuentra la atracción de la simplicidad y la esperanza falsa de completa claridad, las debilidades que presenta son: ser positivista, reduccionista, hace caso omiso de los atributos, descarta procesos de grupo y sus efectos sobre el desempeño personal, es conservador, ignora la complejidad del desempeño en el mundo real y descalifica el papel del juicio profesional en el desempeño inteligente y hasta genera dudas sobre su relevancia para trabajar en cualquier contexto.

El segundo modelo, por sus bases teóricas se denomina de las competencias genéricas. Aquí se identifica los requerimientos de un profesionalista, del docente, como sus atributos generales concentrados en un asunto que es crucial para un buen desempeño de su actuación como profesional. Por lo tanto, en éste las competencias son entendidas como elementos generales (coloquialmente se les denomina recetas de cocina), pasando por alto la posibilidad de tener una adaptación basada en el contexto en el que puedan y son aplicadas, por ejemplo: en el proceso de formación de maestros, con el plan de estudios 1975 reestructurado, en las jornadas de prácticas se pedía al estudiante normalista que planeara los objetivos específicos designados, en base a ciertas técnicas dinámicas, con la obligación de seguir el procedimiento como lo señalaba el manual que las contenía, y de esta forma aseguraba desempeñar correctamente su actividad docente.

Algunas consideraciones negativas que se distinguen de este modelo teórico son: estimar que en actividades similares son propias de la misma competencia, en sí bajo esta teoría se cree que todos los atributos pueden ser aplicados a uno, a varias o todas las situaciones. En este sentido las competencias son entendidas como situaciones generales dejando de lado el contexto y los intereses de los sujetos en que se pueden aplicar. Se cree que los maestros necesitan solamente un conocimiento básico consistente en temas científicos y pedagógicos. Lo que permite hacer una transferencia puntual de la información, con esto es suficiente para hacer una buena práctica y por lo tanto ser un profesional

competente.

Por último está la teoría del holismo, toma como principio fundamental los atributos generales que necesita poseer el practicante y/o docente para lograr una ejecución efectiva, tales como; razonamiento lógico, conocimientos científicos y/o pedagógicos, concentración, iniciativa de solución de problemas, disciplina, comunicación.

En el tercer enfoque la intención principal es la búsqueda por vincular los atributos generales empleados, es decir su preocupación radica en localizar las complejas combinaciones existentes entre ellos (los cuales pueden ser; conocimientos, valores, aptitudes y habilidades). Los atributos son empleados para entender y funcionar dentro de una situación muy particular, así la noción de competencia es relacional, reúne elementos dispares: el sujeto y sus habilidades individuales, contexto y las tareas que se necesitan realizar. En estos términos la competencia es concebida como un complejo estructurado de atributos requeridos para el desempeño inteligente del sujeto en situaciones específicas.

A partir de este entendimiento del concepto de competencia se denomina a la teoría como holística* en tanto integra y relaciona atributos y tareas, permitiendo un número de acciones intencionales. Aquí el sujeto que posee cierta competencia se ve en la necesidad de tomar en cuenta el contexto en el que va a producir la acción y permite la implicación de algunos actos intencionales acompañantes de otros. Esto conlleva a la incorporación de elementos éticos y de valores como elementos integrantes del desempeño competente, generando una práctica reflexiva en donde el contexto tiene su importancia y el hecho de que puede haber más que un camino para realizar un acto.

Esta perspectiva teórica concibe la enseñanza como la capacidad que el profesor necesita y requiere poseer, para emplear una compleja interacción de atributos en cierto contexto.

* En esta situación teórica, el término holístico hace referencia a la implicación que le da a la competencia al identificarla como un todo unitario y dinámico en sí, por la acción adicional de diferentes partes como solía ocurrir en el segundo enfoque teórico.

3) Competencias para la docencia

En el plan de estudios para la educación normal que integró la Secretaría de Educación Pública, dentro del programa de transformación, se encuentra un apartado donde se hace una descripción general del mapa curricular, y señala que "las asignaturas y actividades de aprendizaje (...) han sido definidas a partir del perfil deseable de un profesional del nivel superior dedicado a la docencia (...) y han sido tomadas en cuenta las necesidades formativas que plantea la evolución más probable de la educación secundaria en futuro" (SEP, 1999: 33). La descripción sobre el mapa curricular permite plantear el siguiente cuestionamiento ¿cuáles son las competencias docentes necesarias que el futuro licenciado debe poseer para desempeñar de la mejor forma su trabajo docente?

Para dar respuesta a esta interrogante se inicia comentando algunas aportaciones: unos autores enuncian y validan la tesis donde la calidad de la educación depende de la persona del profesor. Si el docente posee un alto grado de las destrezas entonces será más eficaz durante el proceso de enseñanza - aprendizaje si y sólo si es comparado con otros docentes que no las poseen o las posee en menor grado (Noguera, 1985: 67 - 70).

Argumentando la postura anterior, el estudio que realiza Noguera lo centra en instituciones formadoras de docentes, como primera parte recupera información en diversos estados de la Unión Americana. Algunos datos recavados hacen referencia sobre los diferentes criterios que las instituciones formadoras requieren para que alguien ingrese, considerando una diversidad de requisitos que van desde el promedio que los estudiantes obtuvieron en su educación media, hasta la aprobación de cursos propedéuticos.

Lo importante de esto es la identificación que hace sobre las competencias de entrada del futuro docente^{*}, de las cuales tampoco existe una unificación de criterio, pero sin

* Para el ciclo escolar 2004 - 2005 los requisitos para ingresar a la educación normal, en el Estado de México, fueron: 1) aparecer en la lista de aceptados -lo que implica haber acreditado los exámenes de conocimientos generales y el psicológico-. 2) acta de nacimiento. 3) certificado de bachillerato con un promedio mínimo de ocho puntos. 4) certificado de salud. 5) otros documentos - fotos, solicitud-.

* En las escuelas normales del Estado de México, las competencias de entrada estarán sometidas a evaluación por los exámenes de admisión, con uno instrumento de ellos se busca valorar el razonamiento verbal, el razonamiento matemático, y

embargo dan cuenta de los rasgos de ingreso que giran entorno a: poseer conocimiento científico, conocimiento y destrezas de orden psicopedagógico, conducta moral, edad, entre otros.

Este estudio sirvió de base para hacer una observación dentro de la formación docente, se sugiere que las instituciones formadoras realicen un proceso de evaluación, no sólo de entrada sino también durante el proceso y en la salida de quien egresa. Situación que por lo común no se lleva dentro de las Escuelas Normales del Estado de México, porque regularmente las evaluaciones que se aplican se quedan en el plano del "dominio" de conocimientos científicos y psicopedagógicos, más no se refieren a las competencias que el alumno va adquiriendo, sobre la calidad de las que posee y como elemento para identificar aquellas de las que carece.

En la segunda parte de su estudio se da una propuesta de las competencias necesarias para la docencia. Para ser competente un docente necesita poseer aptitudes. Las aptitudes se deben traducir en competencias para el buen desempeño de sus actividades. Las competencias necesarias para los docentes son organizadas en seis grupos: objetivos instruccionales, nivel de desarrollo de los estudiantes, materiales de instrucción, dirección de la clase, procesos de enseñanza - aprendizaje y competencias sobre evaluación.

En el primer grupo de competencias destaca la habilidad que el futuro maestro requiere contar al momento de seleccionar y elaborar los objetivos de aprendizaje. Éstas permiten definir el tipo de aprendizaje que van a adquirir los alumnos (factual, procedimental o actitudinal). Las competencia hacen referencia a elementos de organización y elaboración de materiales didácticos, el proceso de evaluación, actividades y estrategias que son necesarios para abordar los contenidos programáticos.

Contar con las competencias sobre el conocimiento del desarrollo de los estudiantes proporcionan al docente un mayor y mejor conocimiento de los alumnos, esto es tener un reconocimiento de las características biológicas (desarrollo físico), social (valores, relaciones interpersonales) y psicológicas (desarrollo cognitivo, intereses, necesidades, situaciones de aprendizaje). Este conocimiento implica una metodología científica subyacente que comprende: observación, predicción, estudio de casos, técnica de entrevista y el análisis de la información.

Las competencias sobre materiales de instrucción se refieren a la adaptación de los principios logrados por el docente para hacer frente a las circunstancias en las que ahora se encuentra; contexto, asignatura, contenido, alumnos, otros. Lo importante aquí es tener en cuenta tanto los recursos humanos como los recursos materiales que sirven de apoyo real al aprendizaje.

El grupo sobre la dirección de la clase guarda relación directa con las técnicas dinámicas, estrategias de enseñanza y aprendizaje, actividades y situaciones problemáticas. Las cuales son importantes en el desempeño de la práctica del maestro, porque le brindan elementos para organización y en la dirección de las acciones planeadas para el aprendizaje propuesto.

El siguiente grupo se refiere a la necesidad de analizar y descubrir las diversas formas de interactividad docente-estudiantes dentro o fuera del aula, esto da posibilidad a todo un sistema flexible de adaptación; como el tiempo, socialización de experiencias, tareas, estrategias para la mejor interacción entre los sujetos.

El sexto grupo habla sobre los procedimientos de evaluación. La evaluación es la acción que abre o cierra el proceso, es decir la habilidad a partir de la cual tendrían que realizarse las actividades correctivas o bien dar paso a las nuevas dentro del trabajo educativo. Algunos procedimientos de evaluación con posibilidad de ser desarrollados son: pruebas estandarizadas, observación directa, observación retrospectiva, clasificación de

trabajos, etc. El profesor en su formación se apropia de los elementos para confeccionar, aplicar e interpretar la información de instrumentos estandarizados y no estandarizados.

En la formación del maestro se propone la apropiación de elementos que le permitan diseñar instrumentos de evaluación y conseguir desenvolverse en las siguientes actividades: identificar la variable fundamental a evaluar, uso de datos de evaluación (si los sumativos sirven para la predicción de futuros logros, para el formativo sirve en el diagnóstico de las necesidades de aprendizaje de los alumnos), y respeto a las producciones del estudiante.

En este mismo sentido se encuentran la propuesta de la Secretaría de Educación Pública, donde se presentan agrupadas competencias necesarias para la docencia y son organizadas en seis ejes, estos ejes se subdividen en categorías que agrupan varias competencias, los ejes son:

- I) Saberes pedagógicos
- II) Organización de la enseñanza
- III) Comunicación
- IV) Interacción social
- V) Intervención psicopedagógica
- VI) Desarrollo profesional

Con el primer eje se busca que el docente recupere aquellos conocimientos y habilidades que se refieren al desarrollo infantil y a las disciplinas que integran el currículum. Aborda áreas de desarrollo personal y desempeño profesional relacionadas con: el cuidado personal, el reconocimiento de sí mismo, las relaciones con el entorno, la participación comprometida en la conservación del medio ambiente y el aprovechamiento de la tecnología en el contexto escolar.

El eje de organización de la enseñanza permite explorar los procedimientos que utiliza el docente a partir del reconocimiento de las necesidades de aprendizaje de su grupo para realizar su planeación, diseñar sus estrategias, así como para anticipar y llevar a cabo el proceso de evaluación durante el ciclo escolar.

El tercer eje, sobre comunicación considera los procesos de escuchar, expresar, leer y escribir (en sí hace referencia a las habilidades básicas para el aprendizaje) que utilizan los alumnos y el docente cotidianamente. También aborda aspectos relacionados con las expresiones artísticas y la forma en que se aprovechan para establecer ambientes de confianza, desarrollar la imaginación y la creatividad.

El siguiente eje es sobre la interacción social, éste integra elementos de la convivencia con los miembros de la comunidad educativa, a través del diálogo y el respeto con el fin de evitar conflictos entre ellos. También se refiere al papel del líder educativo (docente) en beneficio de sus alumnos y su entorno social. Un aspecto de importancia en este eje es el reconocimiento y el aprovechamiento de la diversidad cultural como una ventaja pedagógica.

El eje de intervención psicopedagógica permite al docente analizar sus acciones intencionadas en relación con su grupo, lo que permite promover aprendizajes significativos. El punto de partida de las intervenciones es el reconocimiento de los intereses y necesidades infantiles, para favorecer el desarrollo de diversas estrategias.

El último eje se ha denominado de desarrollo profesional y se refiere a las implicaciones del proceso de formación docente para el mejoramiento continuo de la práctica del maestro, lo que conlleva a su actualización permanente. Además hace referencia a las relacionadas con la trascendencia de la labor educativa y los procesos de reflexión sobre cómo se aprende.

El contar y hacer buen uso de las competencias docentes ha dado orientación para hablar de las características de un docente eficaz. Se propone aplicar esta categoría cuando el docente cuenta con: personalidad, uso de métodos eficaces, ambiente, competencias y toma de decisiones (Medley citado por Montero, 1995: 254). Al ser analizada esta clasificación se concluye que un docente, entre otras situaciones, requiere el estar preparado para crear un ambiente de aprendizaje, prevenir problemas de organización y control en el aula y hacer uso oportuno del tiempo.

Esta categoría de docente eficaz en relación a las aportaciones sobre competencias para la docencia, permiten presentar el siguiente cuadro donde registran algunas competencias para desarrollar el trabajo docente. Las competencias presentadas se desprenden del plan de estudios de la licenciatura en educación secundaria.

**ALGUNAS COMPETENCIAS PARA LA DOCENCIA DESDE LOS PROGRAMAS DE
LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN
SECUNDARIA**

| EJE | COMPETENCIA |
|------------------------------|---|
| SABERES PEDAGOGICOS | ❖ LAS COMPETENCIAS SE REFIEREN A: - CUIDADO DE LA SALUD FÍSICA Y MENTAL DE LOS ALUMNOS - EXPLICACIONES DE LA REALIDAD SOCIAL - LOCALIZA EXPLICACIONES SOBRE SU PRÁCTICA PROFESIONAL - PENSAMIENTO LÓGICO MATEMÁTICO - CONCEPCIONES ACERCA DE LOS ADOLESCENTES - ORIENTACIÓN PROFESIONAL A LOS ALUMNOS - RECONOCIMIENTO DE DIFERENCIAS INDIVIDUALES - CREACIÓN DE UN CLIMA PARA EL TRABAJO ACADÉMICO - PLANEACIÓN - EVALUACIÓN - TIENE DOMINIO DEL CAMPO DISCIPLINARIO - FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS PARA EL TRABAJO DE LA ASIGNATURA - DISEÑO DE ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE - DISEÑO Y APLICACIÓN DE MATERIAL DIDÁCTICO |
| COMUNICACIÓN | ❖ LAS COMPETENCIAS SE REFIEREN A: - ESCUCHAR - EXPRESIÓN ORAL - VALORACIÓN CRITICA DE LA LECTURA - COMPRENSIÓN DE MATERIAL ESCRITO |
| INTERACCIÓN SOCIAL | ❖ LAS COMPETENCIAS SE REFIEREN A: - CONVIVENCIA Y RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS - PARTICIPACIÓN SOCIAL - INTERCULTURALIDAD - RESOLUCIÓN DE SITUACIONES |
| INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA | ❖ LAS COMPETENCIAS SE REFIEREN A: - ATENCIÓN A NECESIDADES E INTERESES - ESTRATEGIAS Y FORMAS DE TRABAJO |

| EJE | COMPETENCIA |
|------------------------|--|
| DESARROLLO PROFESIONAL | <ul style="list-style-type: none"> ❖ LAS COMPETENCIAS SE REFLEJA EN: <ul style="list-style-type: none"> - FORMACIÓN PERMANENTE - CONCIENCIA Y REFLEXIÓN CRÍTICA - DESARROLLO DE INVESTIGACIONES |

Para concluir esta parte, es necesario recuperar la idea inicial planteada por Noguera: la calidad de la educación depende en gran manera de la persona del profesor, ésto permite identificar que el cambio educativo no está en los planes o en los programas, sino en las implicaciones que hay en el cómo aprender hacer algo nuevo. Esto no es otra cosa que la formación profesional del maestro para desempeñar de una mejor forma su tarea encomendada. También es importante resaltar las cinco necesidades básicas de aprendizaje que se requiere que el profesor maneje dentro de su trabajo: aprender a pensar, aprender a aprender, aprender a estudiar, aprender a enseñar y aprender a aplicar lo aprendido (Torres, 1998:71) . Estas se traducen en habilidades y competencias docentes de un maestro comprometido con su trabajo, luego entonces cómo se están trabajando estas situaciones en la escuela normal de Chalco. Las consideraciones realizadas al interior de este capítulo da pauta para hacer una profundización mayor, más adelante, sobre el ¿cómo el alumno normalista se va apropiando de las competencias para la docencia?. Así también durante este capítulo fue posible identificar la necesidad y la diferenciación de la habilidad y la competencia: la primera es uno de los componentes de la segunda, y esta última da la posibilidad para desempeñar un trabajo en forma eficiente.

CUARTO CAPÍTULO

LAS COMPETENCIAS DOCENTES BAJO
EL PROCESO DEL PROGRAMA DE
TRANSFORMACION EN LA NORMAL
CHALCO

CUARTO CAPÍTULO

LAS COMPETENCIAS DOCENTES BAJO EL PROCESO DEL PROGRAMA DE TRANSFORMACIÓN EN LA NORMAL DE CHALCO

En este capítulo se presenta el resultado del trabajo de campo que ha desatado el problema inicial, que se refiere a las competencias docentes que los estudiantes normalistas se van apropiando, progresivamente, dentro de su proceso de formación inicial al interior de la escuela normal de Chalco.

Para lo cual, se procedió a recopilar información y analizarla sistemáticamente para localizar las ideas y conformar las categorías de trabajo y explicar desde su manifestación el comportamiento del problema identificado.

El trabajo de campo emprendido requirió la aplicación de estrategias para recuperar información acerca de cómo se desarrolló el proceso de formación docente desde lo cotidiano de la institución y con ello buscar explicar: por qué se da una acción formativa muy singular en la normal de Chalco, cómo se da esa acción formativa y hacia dónde van los esfuerzos emprendidos para la adquisición de las habilidades y competencias docentes, los cuales son uno de los resultados de la acción formativa. Por tal motivo se revisó y analizó la planeación de curso de algunos docentes, a partir del formato institucional que se maneja, esto con la intención de observar la previsión de actividades didácticas con visperas a transformarse en las habilidades y competencias que desde las asignaturas se promueven.

Además se integraron registros de las sesiones de trabajo de asignatura que ponen en evidencia el modo en que se van incorporando en el futuro licenciado en educación las habilidades y competencias docentes, las que irán perfilando su estilo docente. En este momento se identifican los argumentos que el formador hace para cubrir los propósitos de bloque, asignatura y perfil de egreso. Para complementar esta situación se procedió a desarrollar una entrevista con los actores principales de la formación inicial, este momento

llevó a recuperar las ideas de pensamiento que tiene el formador sobre su tarea y las acciones que realiza dentro del aula.

Para cada categoría, se hace primeramente un trabajo de descripción, con la finalidad de resaltar la información recabada: datos sobre el comportamiento de la categoría que, en otro momento, se procedió a analizar e interpretar basándome en el contexto teórico referido al proceso de formación. Este proceso permitió establecer algunas diferencias esenciales entre lo que se propone en el programa y lo que se realiza en la formación.

Por último, se encuentra el momento interpretativo, el que seguramente se presta como elemento de discusión, porque esta actividad encierra en sí el pensamiento personal sobre la forma en que el proceso se concretiza en formación inicial en los licenciados en educación. Para llevar esta acción se partió de cuestionamientos que se integraron al revisar los datos recabados y ésto llevó a la reflexión identificando aspectos presentes y no presentes en el proceso formativo.

A) Una institución formadora de docentes: la Escuela Normal de Chalco.

1) Breve reseña de la Escuela Normal No. 5 del Estado de México.

En un ambiente social en donde el país vivía las consecuencias de la inversión extranjera que se dio a fines de los años cincuenta y principios de los sesenta, para el desarrollo industrial y la capacitación de obreros y campesinos, durante el gobierno presidencial del Lic. Adolfo López Mateos. También por ese tiempo se dio a la educación escolar mexicana un impulso con la puesta en práctica del “Plan de Expansión y Mejoramiento de la Educación Primaria” (plan de once años).

La propuesta educativa promovió, por un lado la construcción de un número de escuelas de educación básica (específicamente en el nivel de primaria), y por otro la demanda de un número mayor de profesores, el impulso a la educación normal, la

integración de la comisión de libros de texto gratuitos. Dentro de este ambiente se crea la Escuela Normal No. 5 del Estado de México, estando como gobernador de la entidad el Dr. Gustavo Baz Prada, quien simpatizaba y apoyaba las propuestas presidenciales para el desarrollo social.

La Escuela Normal de Chalco fue creada el catorce de febrero de 1962, con el nombre oficial de: ESCUELA NORMAL No. 5 DEL ESTADO DE MÉXICO, con la intención de impulsar y brindar en la entidad la educación primaria que desde el gobierno federal se promovía, por lo que, cada vez se requería un número mayor de profesores para atender a los niños de ese nivel. Para entonces su misión fue llevar a cabo la formación de maestros a través del plan de estudios vigente, donde los normalistas cursaban durante tres años las asignaturas que comprendía la carrera, y una vez egresando se incorporaba a la tarea educativa.

Para 1972 se vive el primer proceso de reforma y se incorpora a la tarea formativa la propuesta del plan de estudios de cuatro años. En 1976 se establece el plan de estudios de cinco años (plan de estudios reestructurado); en donde se incluye el bachillerato a cubrir en dos años y tres años específicos de normal.

La misión y trayectoria académica de la normal en la formación de profesores de educación primaria culmina en el ciclo escolar 1986 - 1987, porque en 1984 se empieza a preparar el ambiente para incorporarse plenamente, en el ciclo escolar 1985 - 1986, la reforma trascendental de la educación normal al obtener sus egresados el grado de licenciado en educación; este proceso se da por decreto presidencial sin contar en las escuelas con la infraestructura y el personal necesario para cumplir con los fundamentos básicos de este hecho.

Los cambios sustanciales que se vivían en el ámbito nacional y estatal generaron que la normal tuviera ciertas adecuaciones e improvisaciones para ir saliendo del momento. Con la reforma a la educación normal de 1985 se promueve la creación de la Normal Superior; al

interior de la Normal No. 5, el siete de septiembre de 1986 se constituye oficialmente la Escuela Normal Superior No. 4 del Estado de México, la que inicia como unidad a distancia dependiente de la Normal Superior No. 2 de Ecatepec. Un año después, el veinticinco de agosto de 1987, se crea la Unidad Pedagógica de Chalco integrando en su denominación a la Preparatoria Anexa, la Normal No. 5 y la Normal Superior No. 4.

Del veintisiete de julio de 1989 a la fecha se le da el nombre oficial a la institución de Escuela Normal de Chalco, adoptando hoy en día el nuevo enfoque de formación de licenciados en educación con la reforma de 1997 (educación primaria) y 1999 (educación secundaria).

2) La Escuela Normal de Chalco hoy en día.

La misión de formar ahora licenciados en educación primaria y secundaria, y ya no profesores, ha provocado diversas variaciones en el proceso de formación docente, la más trascendental fue por las implicaciones de la elevación de los estudios de normal a nivel licenciatura, teniendo como antecedente el bachillerato pedagógico (en su inicio) y actualmente el bachillerato único general. Así el nivel medio superior es el antecedente para cursar el ciclo normal en cuatro años.

Por otra parte, la ruptura profunda de la cultura normalista que se vivió en 1985 se traduce en las diversas concepciones y tendencias vigentes en el medio que implica el reajuste de patrones culturales de la normal, pues se busca hoy en esta normal la formación de un maestro que se apoye cada vez menos en el apostolado y la vocación, y se fortalezca la imagen de un nuevo maestro que se apropie del discurso progresista para ser crítico, analítico y transformador de su realidad, lo que desde luego se cuestiona. Esto se contempla en el Plan de Desarrollo Institucional (PDI), de julio de 2002, cuando se escribe en él que: *“la Escuela Normal de Chalco, a lo largo de sus cuarenta años de vida institucional ha conservado vivo el espíritu normalista que le diera origen (...) ha mantenido viva la frase que la identifica en la región oriente del Estado de México: “Magister puerist est” (el maestro es para el niño) (...) los planes y programas de hoy (...) han encontrado tierra fértil (...) y bajo la premisa de la mejora continua se encuentran dos puntos de atención básicos: la calidad de la educación que*

se brinda y la aplicación concreta de planes y programas” (Escuela Normal de Chalco,2002: s/p).

Dado que los estudios de licenciatura se pusieron a funcionar por decreto, no ha sido fácil la asimilación del cambio, apenas empiezan a manifestarse los efectos de esta improvisación, carencia de condiciones, pero sobre todo la ausencia de un proyecto que asimile y operativice el compromiso depositado de llevar al éxito o al fracaso esta encomienda. Los efectos están reflejados en la falta de concreción de programas consistentes para la formación, debido a la carencia de claridad en sus objetivos y fines, por ejemplo; en una de las metas del PDI se señala el *“desarrollar en los docentes y estudiantes normalistas de la institución la cultura del trabajo colegiado como un medio para fortalecer sus estrategias de enseñanza en su campo de trabajo”* (Escuela Normal de Chalco,2002: s/p), pero la labor que se realiza al interior de la institución circunda en trabajos aislados, no sólo por coordinación sino por sujeto.

De ello, una consecuencia que se vive hoy en día es una sobre valoración interna de los formadores de docentes al rol que desempeñan los estudiantes dentro de la normal y en las escuelas de práctica. Porque se escucha dentro de las jornadas de planeación y reuniones de academia que el alumno posee en gran calidad las competencias necesarias para desempeñarse como docente. Sin embargo los docentes que asisten a observar el desempeño del normalista se encuentran que el alumno está realizando otras actividades -como la administrativa- o simplemente están sentados, pero no realizan su actividad programada, algunas justificaciones que da el profesor titular de la materia es porque el alumno no cuenta con los elementos para realizar una evaluación a los alumnos del grupo, carece de elementos para abordar los contenidos o la dinámica que genera en el grupo es tediosa.

Estos comentarios en las reuniones permite detectar contradicciones entre lo que se dice y se observa. Por ello tener una primera aproximación más o menos clara de algunas dificultades en las que está envuelta la formación inicial de los futuros docentes egresados de la normal de Chalco invita a realizar una reflexión sobre lo que ocurre en la institución, pero también realizar cuestionamientos sobre los quehaceres y la dinámica que desempeña el

formador de docentes y el propio alumno.

El trayecto histórico de la normal le ha permitido contar hoy en día con una infraestructura casi completa. Cuenta con un área administrativa computarizada, cubículos personales para los docentes de tiempo completo (investigadores y pedagogos "A"), sala de computo, aulas para la licenciatura, preparatoria anexa (dos turnos) y maestría, audiovisual (espacio para cien personas), biblioteca con 7000 volúmenes, red EDUSAT, laboratorio de ciencias, servicios escolares (responsables del préstamo de recursos audiovisuales), cámara Gesell, bodegas, consultorio médico, sala de danza, sala de estimulación de la inteligencia (en construcción) y sala de usos múltiples.

A lo largo de más de cuarenta años, la tarea de formación docente la ha realizado en diversas etapas, estos periodos han estado marcados básicamente por los diferentes planes de estudio, así se habla de 3949 egresados, distribuidos en modalidades denominados curso ordinario matutino y vespertino, curso intensivo y curso abierto. Presentando su distribución se tiene lo siguiente:

- Once generaciones de profesores formados con el plan de estudio de tres años (1964 - 1974); 483 egresados de los cuales se han titulado 412 docentes.
- Cuatro generaciones de profesores formados con el plan de estudios de cuatro años (1976 - 1979); 272 egresados de los cuales se han titulado 267 docentes.
- Siete generaciones de profesores formados con el plan de estudios de cinco años (1981 - 1987); 520 egresados de los cuales se han titulado 498 docentes.
- Cinco generaciones de licenciados del curso ordinario vespertino, formados con el plan de dos años (1987 - 1991), la licenciatura comprendía de cuatro años, pero por un acuerdo se revalida los estudios de la normal elemental para cubrir los dos primeros años, las especialidades ofertadas eran matemáticas, español, ciencias sociales, ciencias naturales, psicología educativa, administración escolar y pedagogía, de éstas egresaron 274 licenciados, titulándose hasta el momento 226 docentes.
- Doce generaciones de licenciados (1989 - 2002) con el plan de estudios 1985, en la modalidad de curso intensivo, de donde egresaron 1334 docentes, de los cuales han obtenido su grado 815
- Una generación de licenciados en la modalidad del curso abierto (1988), en las licenciaturas de psicología educativa y pedagogía, de éste egresaron 85 maestros y titulados hasta el momento 73 docentes.
- Trece generaciones de licenciados en la modalidad del curso ordinario matutino (1989 - 2002), formados con los planes de estudio de 1985, en las áreas de: español, matemáticas,

educación primaria, ciencias sociales, y ciencias naturales, egresando 883 docentes titulados por el momento 714 maestros.

- Del plan de estudios 1997, para la licenciatura en educación primaria han egresado 65 maestros, en dos generaciones (2001 - 2002) de los cuales todos están titulados.
- Del plan de estudios 1999, para la licenciatura en educación secundaria, especialidad en historia, han egresado 22 maestros de los cuales todos están titulados, en la especialidad de física 20 y 19 en química sin estar titulados hasta el momento.

Estos datos estadísticos (anexo A) permiten tener un panorama general del impacto que ha tenido en el ámbito estatal la institución formadora, pero también refleja una laguna que se traduce en el siguiente cuestionamiento: ¿por qué existe casi una tercera parte de egresados de la institución sin obtener su grado correspondiente?. Las posibles respuestas giran alrededor de ciertas circunstancias como decesos, renunciaciones o simplemente por no contar con los elementos suficientes para integrar un documento que les permita aspirar al grado.

Por otro lado, la Escuela Normal de Chalco integra año con año un plan anual en donde se localizan los propósitos y actividades a cubrir durante el ciclo escolar por la dirección escolar y las diferentes departamentos de la institución. Hoy en día a este plan, al igual que los anteriores, se integra por propósitos y actividades que marca cada uno de los departamentos, con la intención de atender la misión y visión que la propia institución se ha marcado.

En la misión se expresa que la escuela normal procurará la formación de *“docentes con una sólida preparación científico - pedagógica, poseedores de un alto desarrollo de sus habilidades intelectuales, de una clara convicción ético - profesional que motivados por un compromiso de cambio, modifiquen su entorno social en su actual momento histórico”* (Escuela Normal de Chalco, 2002:s/p), y en la visión se plantea que *“los estudiantes normalistas egresados de las licenciaturas en educación que imparte la institución poseerán las competencias cognitivas fundamentales tendrán los conocimientos necesarios para*

* Desde el ciclo escolar 2003 - 2004 cambia la denominación de coordinaciones a la de departamentos porque, así se marca en el Manual de Organización de las Escuelas Normales del Estado de México (agosto de 2003) y en el Reglamento de las Escuelas Normales del Estado de México (agosto de 2003).

desempeñarse adecuadamente en su práctica docente, asumirán una identidad ético - profesional acorde a su labor. que de respuesta a las necesidades de su actividad profesional apropiándose con esto del actual perfil de egreso de los planes y programas de 1997 y 1999 de educación primaria y educación secundaria respectivamente. lo que conlleva a ser una institución que tiene como una constante, la búsqueda de nuevas experiencias en la docencia lo que significa colocar a alumnos y docentes en un plano de reflexión. análisis y experimentación continua que los lleva a verdaderas propuestas de calidad en la educación” (Escuela Normal de Chalco, 2002:s/p).

La misión y visión expuestos hacen referencia al resultado que espera tener la normal después de cuatros años de trabajo académico en cada una de las generaciones y especialidades docentes. de las cuales en términos generales se habla de formar un docente competente. ¿quiénes participan en esta tarea? son sesenta y cuatro profesores. cada uno cumpliendo una función específica, un director, un subdirector administrativo. cuatro investigadores, veintidós pedagogos “A” y treinta y cinco docentes horas clase.

La Escuela Normal de Chalco se identifica, dentro del Estado de México, como una de las instituciones que posee un alto índice de personal que labora a su interior. Lo que llama la atención de esta distribución del personal es que el docente horas clase esta cubriendo la mayoría de las asignaturas curriculares. en su generalidad por licenciados que tienen estudios universitarios (sin tomar en cuenta aquellos que tienen materias cocurriculares) y el grueso de los normalistas están ubicados en los puestos de tiempo completo (pedagogos “A” e investigadores) presentando una preparación profesional de maestría y licenciatura en educación (anexo B). Estas observaciones permiten plantear nuevamente una de las preguntas iniciales; ¿cómo se están promoviendo las competencias para la docencia al interior de la Escuela Normal de Chalco?

Para continuar dando respuesta a tal interrogante se convocó a la investigación cualitativa por las ventajas que ofrece dentro de los estudios de carácter social. En el problema está presente una dicotomía (lo que se plantea desde los documentos y lo que el formador realiza en el aula), la cual no está planteada en términos de exactitud, como

podiera dar resultado la situación de demostración o verificación, sino más bien a la experiencia de un caso como lo es el trabajo formativo al interior de la normal de Chalco. Por esto, se optó en trabajar la situación orientada por el método de estudio de caso, porque es la puesta en práctica del programa de transformación, dentro de la institución, una particularidad con significado muy singular en la normal.

Para realizar este estudio se siguió la propuesta de Martínez Bonafé (Pérez, 1998: 95), el cual propone realizar un estudio de caso a partir de tres fases: la primera la denomina fase preactiva. En el presente trabajo ya se ha cubierto, se buscó tener un conocimiento más amplio de las implicaciones de la tarea de formación docente y del programa de transformación (en su momento de competencias docentes y habilidades). Por ello se integró un marco teórico.

Otra etapa del estudio está dada por el momento de acercamiento al trabajo docente de formación y de la práctica educativa de alumnos egresados. Para esto se utilizaron diferentes instrumentos como lo fue: la integración de historias de vida de los docentes formadores y de docentes recién egresados de la licenciatura en Química, lo que implicó integrar y aplicar un guión de entrevista; revisión de programas de asignaturas, en su primer bloque (formador); la planeación docente (formador y docente egresado) y registros de observación de sesiones de trabajo docente (formador y docente egresado).

Un momento decisivo fue la selección de docentes formadores de docentes, para rastrear la secuencia que orienta su quehacer y llevan al alumno normalista a la adquisición de las habilidades y competencias docentes; lo que implicó el escudriñar el apoyo de quien trabaja o trabajó directamente con los docentes de la licenciatura en química. Por tal motivo se buscó la participación de tres docentes los cuales se encuentran distribuidos, según la asignatura de trabajo dentro de una de las tres áreas de actividad que propone el programa de transformación.

En el último momento Bonafé propone la manifestación de las reflexiones críticas del problema abordado, la cual se pondrá de manifiesto más adelante..

B) Historias de vida del personal docente.

Las historias de vida que se presentan en este apartado giran entorno al problema planteado que hace referencia a las competencias para la docencia: las que son vistas como uno de los elementos que satisfacen algunas de las necesidades del futuro docente. Las historias permitieron ir identificando algunas problemáticas latentes tanto de la labor docente de los formadores de docentes seleccionados como de la propia normal. A través de las historias de vida fue posible tener un primer acercamiento sobre el estado con que laboran los docentes y la relación con las competencias que se proponen promover en los futuros maestros. Las historias de vida, desde el texto revisado -Jorge Aceves-, no presenta una secuencia necesaria a seguir para ser integradas, da a conocer el uso posible dentro de los trabajos de investigación.

En este sentido, desde las aportaciones localizadas en los capítulos anteriores, ha sido posible identificar elementos que son necesarios para desempeñarse como formador docentes, por lo tanto se integró un guión de entrevista para tener ese acercamiento y elaborar las historias de vida de algunos maestros que laboran en la normal de Chalco, los puntos que se consideraron giraron alrededor de los siguientes: trayectoria profesional, desempeño profesional, formación permanente, problemáticas dentro de su trabajo docente y procedimiento docente.

1).Docente A

El docente A tiene una edad de treinta y cuatro años, posee estudios universitarios en Biología, egresado de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales (ENEP. - Zaragoza). Tiene dieciséis años de haber concluido la licenciatura. Dentro del campo laboral, primeramente ejerció su profesión en empresas particulares desempeñando actividades relacionadas con su profesión. Más adelante se incorpora como docente en escuelas secundarias del Distrito Federal y Estado de México, nivel medio superior (preparatoria anexa a la Normal de Chalco) y técnico, en el CONALEP de Iztapalapa, laborando dentro de estas instituciones doce años. Casi al final de su desempeño en el CONALEP se incorpora a

la Escuela Normal de Chalco.

En la Escuela Normal de Chalco tiene tres años de estar trabajando como profesor horas clase (24 hrs. interinas). su trayectoria personal y profesional le ha permitido tener una aceptación de importancia entre los alumnos, ellos no lo llaman maestro o profesor. se dirigen a él por su nombre, situación que no pasa con otros docentes. Entre sus compañeros maestros también mantiene ese estado de simpatía. Explica que dentro de las reuniones de academia o de otra índole manifiesta ciertos cuestionamientos de reflexión sobre la forma en que se está trabajando con los alumnos, esta actitud le ha provocado tener algunos desacuerdos con docentes y directivos principalmente, sin embargo no le ha restado a la simpatía ganada.

Expresa que dentro de la docencia, su preparación profesional le ha permitido recuperar su conocimiento científico, a través de asignaturas impartidas dentro de las licenciaturas en: Física, Biología y Química. Explica que su formación le ha dado grandes facilidades para desempeñarse satisfactoriamente, al abordar los contenidos programáticos de las asignaturas sin ningún problema; pero el conflicto de su práctica se presenta cuando el tema se refiere a estrategias didácticas para trabajar los temas científicos con los alumnos de la escuela secundaria.

El docente puntualiza esta carencia de elementos dentro de las vivencias tenidas en la licenciatura en Biología, tercer semestre, en la asignatura denominada "Los seres vivos y su ambiente: Ecología"; los dos primeros bloques contienen temas sobre los seres vivos, su medio ambiente y ecosistemas, y en el tercero se tendrá que hablar de estrategias didácticas para la enseñanza y el aprendizaje de la ecología en la escuela secundaria en donde él, así lo expresa, no está muy "*armado*" para trabajar esos elementos.

Este problema busca superarlo, por iniciativa personal, al documentarse sobre estrategias de enseñanza y aprendizaje o con la información que le vierten otros docentes. También, señala, que ha asistido a cursos de actualización dentro del CONALEP (en donde escuchó hablar por primera vez de Piaget, Bruner y Vigotsky), a los talleres denominados de

actualización docente, que organiza la Secretaría de Educación Pública, por el asunto de la reforma a la educación normal y reuniones (enfaticando que no son cursos) de inducción que organiza la normal para trabajar algunos principios en el séptimo y octavo semestre.

Estas acciones, comenta, no le han permitido clarificar satisfactoriamente sus dudas sobre lo didáctico y por lo tanto continua laborando con grandes debilidades. Afirmo que los cursos lo han llevado a dar inicio en la identificación del enfoque para trabajar la materia y no desviar los propósitos marcados, y con ello darle el "cause" que se requiere, además, estos dos son base para organizar las actividades semestrales. Por lo tanto, remarca la importancia que tiene el enfoque y los propósitos para planear y hacer bien las "cosas" en el grupo, y dejar a un lado el trabajar del "yo creo".

En esta plática de acercamiento con el docente se reconoció la necesidad que el maestro tiene -en lo educativo- en comunicarse con sus alumnos: *sino existe - lo remarca - comunicación cómo poder promover la expresión oral de los alumnos. ya que estos trabajarán con niños que adolecen de algo y para identificarlo acertadamente no hay otro medio más que ésta.*

Al preguntarle al docente A sobre una de las formas que ha seguido, en su trayectoria como formador, para abordar los contenidos programáticos, señaló, en primer lugar y única: la exposición por parte de los alumnos: ésta consiste en distribuir temas del programa a los alumnos y solicitarles a los expositores su plan de acción para revisar tres momentos: inicio, desarrollo y cierre. Manifiesta que esto lo ha llevado, por un lado, a observar la sucesión de actividades para abordar los contenidos, pero también a conocer algunas estrategias que los alumnos han aprendido en otras materias o por iniciativa personal y las experimentan con sus compañeros.

Una última situación que se abordó fue a razón de las visitas que realiza durante las jornadas de prácticas de los alumnos, en primer lugar expresó que si asiste, en la mayoría de los casos, y centra su atención, básicamente, sobre los contenidos científicos que el normalista está trabajando con los alumnos. si encuentra algún problema -al finalizar la

sesión- lo comenta con el practicante para hacerle ver sus errores y, en pocas ocasiones, estos hechos son trabajados en el aula de la normal.

Con base en la entrevista realizada, al docente A. se pudo identificar la falta de claridad que tiene sobre la formación de un docente, aunque ha buscado apropiarse de ciertos elementos carentes para desarrollar su tarea -estrategias didácticas- no ha encontrado dentro de la normal los elementos que cubran esa debilidad en su labor. Una primera alternativa a este problema es la actualización constante del formador: en el PDI, que integra la normal año con año, se encuentra la imagen de un departamento denominado de desarrollo docente, este sería el espacio más idóneo para consolidar necesidades entre los docentes e integrar proyectos directamente relacionados con el problema, además de fortalecer las competencias docentes del personal.

2) Docente B

El docente B tiene la característica de ser un maestro de recién ingreso al sistema de educación normal. Su edad es de treinta y cinco años. posee estudios universitarios de Biología en Ambientalismo, egresado de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales (ENEP-Zaragoza). Tiene dieciséis años de haber egresado de la licenciatura. Dentro del campo laboral, primeramente se desempeñó como docente de educación preescolar, después trabajó en la Universidad Autónoma del Estado de México (plantel Valle de Chalco), al mismo tiempo trabajó en educación secundaria, en la cual lleva hasta el momento doce años. Actualmente labora en la escuela secundaria "Benjamín Hernández" ubicada en CD. Nezahualcoyotl, turno vespertino. En el mes de marzo, de este año, ingresa a la Escuela Normal de Chalco, invitado por el director escolar, ocupando la categoría de profesor horas clase (12 hrs. interinas). Cabe señalar que no ha tenido un desempeño profesional fuera del magisterio como ocurrió en el caso A.

En su corto desempeño, como formador de docentes, el ciclo escolar pasado lo ubicaron en asignaturas dentro de la licenciatura en Física y Biología, sin tener obstáculo alguno en el manejo de los contenidos científicos, pero señala que carece de elementos didácticos para traducir esos conocimientos en elementos de enseñanza (pese a su

experiencia en la secundaria). Remarca la carencia de no poseer con elementos didácticos como estrategias de enseñanza y aprendizaje. Por lo tanto, el docente reconoce tener algunas debilidades como maestro de grupo, porque sus estudios profesionales no le permitieron apropiarse de elementos pedagógicos para emprender la tarea de la docencia y en este caso como formador de docentes.

Ante esta dificultad, una alternativa que le ha brindado algunos elementos sobre las lagunas presentes ha sido el trabajo autodidacta; el cual consiste en leer y analizar textos de carácter pedagógico y en ellos identificar el cómo enseñar la Física y la Biología y trabajar estos principios con los futuros maestros y a la vez ellos los lleven a la práctica con los alumnos de secundaria. Subraya que su participación docente en la secundaria radica en impartir temas en forma teórica y poco, o más bien casi nada, recupera los llamados conocimientos previos, y ésto es lo que ha observado que los normalistas deben hacer como parte de su trabajo.

Aborda un problema, así lo marca, dentro de la institución: es la inversión de tiempo en actividades institucionales, las que no presentan gran impacto en el trabajo de los maestros y alumnos, se refiere específicamente al excesivo número de reuniones, tales como: academias y de organización para festividades.

Manifiesta el docente que infería su recontractación en la normal en torno a trabajar nuevamente asignaturas de carácter científico-pedagógico, pero esto no se dio. Sus horas fueron asignadas al “Taller de Diseño de Propuestas Didácticas y Análisis del Trabajo docente I y II” y “Trabajo Docente I y II” con los alumnos de cuarto grado, en el ciclo escolar 2004 2005.. *Ahora, expresa el docente, mi angustia es mayor, porque creo que hoy son más los elementos pedagógicos a manejar y mi temor crece más por la asesoría a brindar a los estudiantes para que ellos integren su documento recepcional (ensayo).*

El docente expresa el no contar con cursos de actualización, y lo mucho o poco que ha logrado identificar sobre educación ha sido por su cuenta. Dentro de su experiencia adquirida en preescolar y secundaria le han permitido identificar que los programas están

integrados por un enfoque, propósitos, temas y éstos son las piezas a utilizar en la planeación y sesiones pero también para acercarse cada vez más a los programas de licenciatura. Además identifica que estos elementos no son los únicos, porque señala haber observado que hay más puntos pero no sabe qué son y cómo trabajarlos con los alumnos. Por lo tanto, así lo dice, *mi trabajo que realizo con los futuros maestros está orientado, básicamente, por el "creo que esto es así"*.

Finalmente el maestro enfatiza sobre lo importante que tiene la actualización de un docente. Y que este proceso permite abrir espacios y elaborar, por lo menos a él que no tiene estudios normalistas, alternativas para solucionar a problemas y plantear algunas posibilidades de solución.

Esta historia llama la atención porque parece que el docente se encuentra en una etapa de conocimiento y ubicación laboral y sobre todo en el compromiso que tiene dentro del proceso de formación inicial de los alumnos. Sustenta que en su corto tiempo presenta dificultades: manejo e interpretación de programas, estrategias didácticas, pero la pregunta aquí sería quién atenderá estas demandas, no hay otra instancia más que la misma institución normal a través de sus diferentes departamentos. Los comentarios del maestro llevan a identificar, en un primer momento, la carencia que tiene de competencias para la docencia de tipo psicopedagógico.

Algo trascendental en él es el compromiso que asumió para este ciclo escolar, la escuela normal le asignó las dos asignaturas del área de práctica intensiva y formación común para las licenciaturas en secundaria, que conforman el séptimo semestre de la licenciatura en Química. Dicha situación es especial primeramente por su recién incorporación a la institución, con una formación sobre el campo de las ciencias naturales y no en el campo educativo (aunque una ventaja es la trayectoria de trabajo en educación preescolar y secundaria) y, por otro lado el enfoque que estas materias tienen, porque se busca que dentro de ellas los normalistas vivan, en este grado, experiencias a razón de los elementos adquiridos durante seis semestres anteriores, para lo cual tendrán que elaborar y analizar planes, propuestas didácticas, materiales didácticos, estrategias de enseñanza.

análisis de su desempeño docente y de sus compañeros, así como de otras actividades como la integración de su documento recepcional.

Una interrogante que queda latente, para ser retomada dentro de otro espacio del trabajo es: ¿qué tipo de estrategia seguirá el docente para trabajar los elementos que se piden dentro de las asignaturas encomendadas?

3) Docente C

El tercer docente es un profesor normalista, egresado de la Escuela Normal de Chalco, formado con el plan de estudios de cuatro años. Sus estudios le permitieron trabajar en una escuela primaria -nueve años- ubicada en el municipio de los Reyes la Paz, frente a grupo y tiempo después, promover la organización de una institución de este nivel, en localidad de San Martín Cuautlalpan, de la cual fue director. Tiene estudios de licenciatura realizados en la Universidad Pedagógica Nacional en Educación Básica y es pasante de la maestría en Ciencias de la Educación del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, con sede en Chalco.

Presenta un gran número de cursos de actualización, algunos de ellos se refieren a lecto-escritura, gestión escolar, técnicas Freinet, investigación educativa, PRONALES, equipos de alto desempeño, entre otros. Declara que estos cursos le han permitido tener una formación más sólida, pero también han sido base para impartir sesiones de actualización con grupos de maestros.

El docente subraya que la decisión que lo llevó para ser maestro de educación primaria fue la necesidad que tenía de compartir con otras personas los conocimientos que posee, además ha comprobado, a lo largo del tiempo, que tiene la habilidad para enseñar.

Tiene trabajando en la normal quince años, que sumados con los de su desempeño en educación primaria hacen un total de veintiséis años de servicio, en el sistema educativo estatal. Comenta: *el afán de trabajar dentro de la normal partió de la inquietud de regresar a su escuela que lo formó, para dejar a un lado los conflictos que se presentan al tener trato*

con los padres de familia, el dedicarse a la docencia y no a los asuntos administrativos, la situación económica, y el prestigio que tiene un docente al trabajar en esta institución.

Un problema trascendental que ha vivido dentro de la escuela normal es el no haber encontrado apoyo en los proyectos de iniciativa personal, para realizar su trabajo frente a los grupos, por ejemplo cita la propuesta presentada, a la dirección escolar para llevar a efecto los trabajos académicos con los alumnos de la generación 1998 - 2002, de la licenciatura en educación primaria: ésta consistía en trabajar solo como asesor de la asignatura de Trabajo Docente I y II y Seminario de Análisis del Trabajo Docente I y II en el séptimo y octavo semestre, y no fue aceptada. Otra fue cuando sugirió que los practicantes realizaran sus actividades docentes con los niños de primero y segundo grado de primaria un semestre antes, y el resultado fue el mismo. Considera que estas situaciones y otras lo han frustrado un poco para volver a tomar una iniciativa de este tipo.

Recuerda con detalle el problema que vivió, recientemente, al trabajar con los alumnos de la licenciatura de Física y Química de la generación 2000 - 2004, al impartir la asignatura de “La Expresión Oral y Escrita en el Proceso de Enseñanza y de Aprendizaje”, en la cual sintió que su desempeño no fue bueno por no concretizar acertadamente la orientación correcta de la materia y el sentido que le estaba dando.

Comenta que dentro de sus sesiones, al abordar un tema nuevo, parte de una actividad inicial, que le ha dado buenos resultados: hacer una lectura de un escrito con sentido reflexivo, de una frase ética, de un cuento o de otra situación que le permita entablar un diálogo con sus alumnos. Este diálogo da pauta para tener un primer acercamiento con los estudiantes sobre el tema a tratar durante la sesión o sesiones y sobre todo entablar compromisos a cumplir entre los normalistas y “yo”, como docente, durante el tratamiento del tema o bloque.

De esta actividad se induce, si así lo permiten los alumnos, al manejo de una estrategia para trabajar algo del tema y las demás sesiones se hará de otra u otras, también llego a exponer si ellos y yo quedamos en el acuerdo. Otra forma de abordar el tema es por

medio de situaciones (que están en las lecturas de apoyo al programa o de aquellas experiencias que han vivido dentro de sus prácticas), ésta nos llevan al análisis, para concluir en posibles alternativas y/o tratamiento. Trabajo la evaluación básicamente con una escala estimativa y la auto-evaluación que ellos se otorgan basándose en su desempeño.

Para mí, formar una docente es; primeramente tener, yo maestro, conciencia de la responsabilidad que tengo de orientar de la mejor manera a la persona que ha decidido ser docente, ya que ellos -los futuros maestros- van a tener en sus manos a "personitas" y en ese momento asumirán un compromiso similar al mío de una preparación constante, de una entrega a su trabajo, sin olvidar que en esa labor tiene la obligación de atender de la mejor manera a sus alumnos. Creo que aquella persona que no tenga la capacidad suficiente para la docencia que mejor no se meta en este asunto -refiriéndose a la educación normal- para no tener a maestros frustrados dentro de la profesión.

Hablando de frustración, he vivido algunas de éstas dentro de mi carrera, no he podido cambiar mi categoría laboral, he comentado que tengo quince trabajando en la escuela normal y durante este tiempo continuo con ella -profesor horas clase-, intenté el cambio por un pedagogo "A" o un investigador y no se me ha otorgado hasta la fecha.

En el primer acercamiento que se tiene con el docente C se observa una diferencia notable en cuanto a la decisión de ser docente, mientras que para los maestros A y B fue la necesidad de trabajar lo que orientó la búsqueda en la normal de Chalco, en C hay la presencia de una posible "vocación", lo cual permite ver de diferente manera el trabajo en la institución, y al mismo tiempo permite identificar que el papel de la normal no sólo es la formación inicial, sino también la formación permanente, por lo menos, de quienes laboran en ella.

De la misma manera A, B y C se han enfrentado a problemas respecto a las orientaciones puntuales que se establecen en los programas vigentes. En este sentido se reafirma que la formación que posee el docente, cual sea su origen, tiene importancia dentro del rol y de la lectura que le dé a los programas y por consecuencia en su dirección, parece

ser que domina el “yo creo” dentro del trabajo educativo del formador.

C) Categorías de trabajo.

En esta parte se ponen en manifiesto tres momentos que permiten ir trabajando el comportamiento de las categorías identificadas para tener una aproximación hacia él e ir esclareciendo progresivamente cómo el docente formador de docentes promueven las competencias en los estudiantes normalistas. El primer momento está integrado por un proceso de descripción, desde los elementos reconocidos en los programas de asignaturas, planes de curso, actividades realizadas en los tiempos asignados (sesiones de trabajo académico) y de algunas actividades docentes que realiza el egresado de la escuela normal. En el segundo momento se recupera la información teórica para poner en manifiesto las implicaciones referentes a las categorías e ir involucrando cada vez más las estrategias de campo para recuperar información acerca del trabajo docente cotidiano. Así en el tercer momento, explicar interrogantes sobre los procesos que se encuentran implícitos en ese quehacer del maestro, como por ejemplo cuáles son algunos medios de los que se vale el formador para promover las competencias docentes en los estudiantes normalista, a partir de la articulación de los elementos teóricos y el trabajo práctico realizado.

I. El programa de asignatura

En este apartado se presentan los programas de curso de tres casos, para realizar la descripción propuesta, aquí básicamente se consideran los propósitos generales de la asignatura, propósitos referidos al primer bloque (porque de ellos se levantaron los registros de observación), las sugerencias de actividades de aprendizaje y la manifestación de las habilidades y competencias docentes.

Caso A

1 Presentación

Nombre de la asignatura: “LOS SERES VIVOS Y SU AMBIENTE: ECOLOGÍA”

El propósito básico de esta asignatura es que los estudiantes de la escuela normal

analicen los procesos ecológicos de manera interrelacionada, enfatizando los procesos globales y los conceptos básicos para la comprensión de las relaciones entre los seres vivos y su medio, a la vez que adquieran los conocimientos y habilidades en la construcción de estrategias didácticas orientadas a la enseñanza y el aprendizaje de la ecología en la escuela secundaria.

También, al inicio de este curso los estudiantes conocerán el campo de estudio de la ecología, los conceptos de ambiente, nicho ecológico y ecosistema. Asimismo analizarán e interpretarán diversas interacciones que se producen entre los seres vivos, tales como la competencia, la depredación, el comensalismo, el mutualismo y el parasitismo, a fin de que reconozcan su importancia en los ecosistemas. En esta parte del curso también se estudian los ciclos biogeoquímicos, con la finalidad de que se comprenda la importancia de los seres vivos en el reciclamiento de los elementos y del flujo de energía.

El análisis interrelacionado de los procesos ecológicos permitirá a los futuros docentes predecir, inferir e identificar los riesgos y las consecuencias de las actividades humanas en el ambiente y abordar algunos de los problemas ambientales de mayor impacto en la actualidad, como la contaminación del agua, la extinción de especies, la deforestación y el adelgazamiento de la capa de ozono, entre otros. Mediante diversas actividades será posible promover y fortalecer valores y actitudes como la responsabilidad y la participación.

Este curso pretende integrar los conceptos y reforzar las habilidades desarrolladas en las asignaturas; Introducción a la enseñanza de: Biología, La ciencia de la vida, así como en Variabilidad y adaptación de los seres vivos, lo cual permitirá al estudiante normalista reconocer las características de los principales ecosistemas terrestres e identificar aquellos que se encuentran en el país y en su localidad. Esto requiere reconocer y comparar las características de los seres vivos y sus adaptaciones y explicarse que la distribución y abundancia tanto de los seres vivos como de los ecosistemas es resultado de la evolución.

Al final del curso los estudiantes pondrán en práctica algunos recursos para investigar las ideas previas de los alumnos de la escuela secundaria, identificarán los obstáculos para la comprensión de conceptos asociados a la ecología y podrán proponer alternativas para resolverlos. Asimismo reconocerán la importancia de su labor docente para propiciar aprendizajes duraderos que permitan a los adolescentes tomar decisiones responsables e informadas. Otra actividad conveniente es que identifiquen ambientes

naturales o artificiales que estén a su alcance, por ejemplo una pecera o un terrario, como recursos didácticos que faciliten la comprensión y el reconocimiento de la importancia de las relaciones entre los seres vivos.

Temario

Bloque I. Las relaciones entre los seres vivos y su medio

Tema 1. El campo de estudio de la ecología

- 1. La ciencia de la ecología
- 2. Estructura de los ecosistemas
- 3. Interacciones

Tema 2. Flujos de materia y energía en los ecosistemas

- 1. Flujos de materia: ciclos de agua, carbono, nitrógeno y oxígeno
- 2. Flujos de energía: Cadenas y pirámides alimentarias

2) Descripción

En el programa de la asignatura de ecología (comúnmente así la llaman entre los estudiantes y el docente), está integrada por tres bloques: el primero denominado “las relaciones entre los seres vivos y su medio”, el segundo “los ecosistemas” y el tercero “estrategias didácticas para la enseñanza y el aprendizaje de la ecología en la escuela secundaria”. También la asignatura forma parte del campo de formación específica de la especialidad, es parte del área de actividades principalmente escolarizadas y por último se ubica en el campo de formación disciplinaria, tiene una carga horaria de cuatro horas a la semana y siete créditos dentro de la carrera.

En el programa se encuentra un propósito general de asignatura, aquí se han ubicado la habilidad de análisis de los procesos ecológicos, la interrelación de esos procesos y la relación entre los seres vivos y su medio. Así también se hallan integradas algunas competencias docentes, como son: conceptos básicos referidos a los seres vivos y al medio ambiente y construcción de estrategias didácticas orientadas a la enseñanza y aprendizaje de la ecología en la escuela secundaria. No se localizaron propósitos para cada uno de los bloques.

En el escrito integrado como presentación del programa están presentes otras habilidades, como: análisis e interpretación de las interacciones que se producen entre los seres vivos; análisis e interrelación de los procesos ecológicos; predecir, inferir e identificar los riesgos y consecuencias de la actividad humana; valores y actitudes como la responsabilidad y la participación del hombre en el medio ambiente; reconocer las características de los principales ecosistemas; reconocer y comparar las características de los seres vivos y su adaptación; identificación de ambientes naturales y artificiales.

Así también dentro de ese espacio se encuentran expresadas algunas habilidades docentes como son: apropiación de conceptos como el de ambiente y nicho ecológico. aquí se busca poner en práctica recursos para investigar las ideas previas de los alumnos; proponer alternativas para resolver obstáculos en la comprensión de conceptos y reconocer la importancia de su labor docente para propiciar aprendizajes duraderos y elaborar recursos didácticos.

Otra situación es la relación horizontal y vertical de las asignaturas con otras del mismo semestre y con semestres antecesores y subsecuentes, por ejemplo: este curso pretende integrar los conceptos y reforzar las habilidades desarrolladas en las asignaturas: Introducción a la enseñanza de: Biología.

El programa no se localizó en forma de publicación como otros, por lo tanto los alumnos se han apropiado de él por iniciativa personal al rescatarlo a través de Internet. También en él no se encuentran presentes sugerencias de actividades de aprendizaje, además las lecturas que se proponen, en su mayoría no se encuentran en la biblioteca escolar.

Caso B

1. Presentación

Nombre de la asignatura: "TALLER DE DISEÑO DE PROPUESTAS DIDÁCTICAS Y ANÁLISIS DEL TRABAJO DOCENTE I"

El taller de diseño de propuestas didácticas y análisis del trabajo docente tiene como tareas prioritarias: el diseño de propuestas didácticas; la reflexión y el análisis de las

experiencias de trabajo docente, y la elaboración del documento recepcional.

En su orientación se pretende lograr que los estudiantes clarifiquen los criterios que orientan el diseño de propuestas pedagógicas y el análisis de la práctica docente. La claridad de criterios permite a los estudiantes normalistas distinguir cuándo una propuesta didáctica propicia aprendizajes que contribuyen al desarrollo de conocimientos habilidades y actitudes en los adolescentes y cuándo sólo se trata de actividades desarticuladas carentes de propósitos y sentido. Realizar el análisis de la práctica con base en criterios claros permite confortar la experiencia con el logro de los propósitos educativos en el nivel secundaria y valorar los avances de los estudiantes en el dominio de las competencias didácticas para ejercer la profesión docente y en la mejora continua de su práctica.

Propósitos:

A través de las actividades que se realicen en el Taller de diseño de propuestas didácticas y análisis del trabajo docente I y II, se espera que los futuros profesores de educación secundaria:

- A) Integren y utilicen los conocimientos y experiencias adquiridas, al seleccionar y diseñar propuestas didácticas que favorezcan aprendizajes con sentido para los adolescentes.
- B) Propongan secuencias de actividades didácticas en las que consideren el conocimiento del campo disciplinario y el enfoque para la enseñanza de las asignaturas de la especialidad, así como las características de los alumnos del grupo; se planteen propósitos precisos y elijan formas de trabajo diversificadas, instrumentos y procedimientos de evaluación congruentes, así como recursos y materiales educativos adecuados.
- C) Analicen con sentido crítico las propuestas didácticas que elaboren, antes de ponerlas en práctica en la escuela secundaria; así mismo reflexionen sistemáticamente sobre los resultados obtenidos al trabajar con varios grupos de educación secundaria y al participar en otras actividades, propias de la vida escolar.
- D) Promuevan el intercambio de experiencias de trabajo entre sus compañeros y la identificación de los retos pedagógicos que se enfrentan en el trabajo escolar cotidiano así como los medios que permiten superarlos.
- E) Avancen en el desarrollo de las habilidades para sistematizar de manera reflexiva sus experiencias de trabajo docente y comunicarlas por escrito mediante la elaboración del documento recepcional.

La coordinación del taller es responsable de las actividades académicas de séptimo y octavo semestre y parte de sus tareas son: a) planificar las sesiones de trabajo en la escuela normal, b) orientar a los alumnos normalistas para el diseño de las propuestas didácticas. c) participar en las actividades de coordinación de los directivos de las escuelas normales y secundarias, para organizar el seguimiento del trabajo docente de los futuros profesores de educación secundaria a su cargo, d) observar y registrar el desempeño de los estudiantes tanto en la escuela normal como en la escuela secundaria. e) plantear temas o problemas para el análisis, f) orientar el análisis sistemático de la experiencia de los estudiantes normalistas, g) intervenir en las discusiones exponiendo sus propios puntos de vista, h) valorar las intervenciones de los estudiantes normalistas, i) sugerir materiales de consulta y j) asesorar la elaboración del documento recepcional.

La guía de trabajo de taller está organizada a partir de un conjunto de orientaciones y criterios que buscan atender las necesidades de formación que demandan los estudiantes en este último periodo de la licenciatura. Así mismo se proponen tres núcleos temáticos (los adolescentes, el maestro y la escuela) a partir de los cuales se puede sistematizar la información que será objeto de análisis y discusión en las sesiones de trabajo.

En las sesiones de grupo se realizarán las siguientes actividades:

- Análisis de experiencias de estudiantes normalistas durante el trabajo docente, en donde se hará una exposición de las experiencias y la confrontación de ideas. Se recomienda el plantear asuntos de interés general que merezcan discutirse colectivamente.
- Orientación en la elaboración de las propuestas didácticas. Las actividades didácticas deben responder a las finalidades por las cuales fueron pensadas.
- Análisis de los temas o aspectos de los núcleos temáticos. Con éstos se espera que los estudiantes normalistas amplíen su conocimiento teniendo como referente la experiencia obtenida.

La integración de las propuestas didácticas deben contar, en términos generales, con los siguientes elementos: propósitos, secuencia de actividades de enseñanza, instrumentos o procedimientos de evaluación, tiempo y espacios, así como recursos y materiales necesarios para el desarrollo de las actividades de aprendizaje.

Las propuestas didácticas solo tendrán sentido si atienden aspectos prioritarios del

trabajo pedagógico, como la planeación didáctica, su aplicación en el aula, su análisis y reflexión en la escuela normal y su posterior reelaboración o reestructuración, que apuntan al fortalecimiento de sus competencias didácticas para la enseñanza de la química.

El estudiante no debe perder de vista que al diseñar propuestas didácticas es necesario que considere: el enfoque y los propósitos de la química; los contenidos estructurados en aspectos temáticos, la vinculación entre la teoría y la práctica; el desarrollo de las habilidades conceptuales y operatorias, así como el fortalecimiento de las actitudes y valores relacionados con el conocimiento científico. Esto permitirá que, al considerarse como un instrumento de enseñanza y aprendizaje, las propuestas didácticas se diseñen de diferente manera, como: unidades didácticas, trabajos de experimentación, análisis y debate, modelación científica y matemática, actividades individuales o grupales y actividades que recuperen la historia de la ciencia.

Para llevar a cabo el análisis de la práctica es fundamental la información que se recopila y sistematiza en cada periodo de trabajo docente, durante los periodos de trabajo docente deberán registrarse aspectos relacionados con los núcleos temáticos, conforme a la selección acordada entre los estudiantes y el asesor.

El eje de análisis lo constituyen dos elementos centrales: el diseño didáctico que elabora el estudiante normalista y su propio desempeño frente a grupo. Por esta razón los planes de clase, los relatos elaborados por el estudiante y las evidencias del trabajo de los adolescentes serán materiales indispensables para el análisis.

Las orientaciones para el análisis cobran relevancia en la medida en que la reflexión constante sobre qué, cómo y para qué se hace, así como los resultados obtenidos, son elementos indispensables para planificar y promover estrategias diversificadas para la enseñanza de la química en la escuela secundaria; desarrollar actitudes congruentes con la actividad científica, el pensamiento imaginativo y creativo; cambiar las representaciones mentales; adquirir y/o consolidar habilidades específicas para el estudio y la enseñanza de la Química, así como conocer el quehacer del maestro en el ejercicio de la profesión.

2. Descripción

Esta asignatura es la última que se encuentra dentro del mapa curricular de la carrera, por sus implicaciones se le considera como la síntesis de todo el proceso educativo.

confluyen hacia ella las habilidades y competencias promovidas a lo largo del proceso de formación inicial del futuro licenciado, así lo da a conocer el propio programa.

El taller se encuentra dentro del área de actividades de práctica intensiva en condiciones reales de trabajo. Por las sugerencias de actividades académicas, que se proponen desarrollar en su interior, se ubica en el campo de formación específico de la especialidad. La línea de formación es de acercamiento a la práctica educativa. Tiene una carga de trabajo de seis horas a la semana y 10.5 de créditos la carrera.

En los propósitos generales del taller se encuentran las siguientes habilidades: análisis de las propuestas didácticas diseñadas, intercambio de experiencias de trabajo, identificación de retos pedagógicos y sistematización de experiencias de trabajo docente. Las competencias que estos propósitos encierran son: selección y diseño de propuestas didácticas, planteamiento de secuencias de actividades didácticas, conocimiento del campo disciplinario, conocimiento del enfoque disciplinario, conocimiento de las características de los alumnos, planteamiento de propósitos precisos, elección de formas trabajo diversificadas e instrumentos y procedimientos de evaluación.

Por la forma en que está organizado el taller no se contemplan bloques. El programa integra sus contenidos en núcleos temáticos: los adolescentes, la competencia didáctica para la enseñanza de la especialidad y la escuela, la escuela y el contexto del que proceden los adolescentes. Los núcleos temáticos en sí encierran una diversidad de temas que se encuentran directamente relacionados con el proceso de formación docente (la propuesta de temas a trabajar han sido revisados a lo largo de los seis semestres) y por lo tanto la sugerencia de trabajo no es progresiva, es decir se pueden abordar temas de los núcleos en un orden de diseño personal y/o colectivo.

En la abstracción del programa de la asignatura se encuentran presentes algunas de las habilidades que se proponen trabajar, éstas son: análisis de experiencias derivadas del trabajo docente, confrontación de ideas, correlación entre propuestas didácticas y propósitos de aprendizaje, análisis de temas o aspectos de los núcleos temáticos, análisis y reflexión

sobre la planeación didáctica, recopilación y sistematización de información, pensamiento imaginativo y creativo, representaciones mentales. Así también las siguientes competencias docentes: elaboración de propuestas didácticas, integración de propósitos de aprendizaje, secuencia de actividades, instrumentos o procedimientos de evaluación, recursos y materiales didácticos, conocimiento del enfoque y propósitos de la asignatura de enseñanza, vinculación entre teoría y práctica, la investigación bibliográfica y de campo para la elaboración del documento recepcional, desarrollo de habilidades conceptuales en los alumnos y fomento de actitudes y valores relacionados con el conocimiento científico.

Caso C

1 Presentación

Nombre de la asignatura: "OBSERVACIÓN Y PRÁCTICA DOCENTE III"

Propósitos generales:

Al concluir las actividades propuestas en el curso se espera que los estudiantes normalistas:

1. Avancen en el desarrollo de conocimientos y habilidades para planificar y poner en marcha actividades didácticas congruentes con los propósitos de la educación secundaria, con los enfoques para la enseñanza de las asignaturas y con las características y condiciones del grupo escolar.
2. Desarrollen la capacidad para aprender de las experiencias obtenidas y para proponerse nuevos retos a través del análisis de las actividades desarrolladas en la escuela primaria.
3. Amplíen sus habilidades de observación y reflexión para establecer relaciones entre las actividades de enseñanza y el logro de aprendizajes en los niños, así como en el mantenimiento de un ambiente de orden y de trabajo en el salón de clase.
4. Valoren la práctica en la escuela primaria como la experiencia formativa que les permite desarrollar la competencia didáctica en situaciones reales de trabajo con los niños y formar su estilo propio de docencia.

Bloque I "Sistematización y evaluación del aprendizaje. Logros y retos"

Propósitos: que los estudiantes reflexionen acerca de los avances en el desarrollo o adquisición de habilidades, conocimientos y actitudes para trabajar con el grupo escolar; y cuente con elementos para prever actividades futuras y aprovechar los aprendizajes adquiridos en los cuatro primeros semestres de su formación profesional.

Actividades sugeridas:

1) Los estudiantes elaboran un ensayo sobre los siguientes temas:

- Las tareas y habilidades del profesor al trabajo con los niños del grupo.
- Los retos que implica el trabajo docente.
- La influencia de la escuela y su entorno en el trabajo del aula.

Para realizar el escrito se sugiere revisar el expediente que cada alumno ha conformado desde el primer semestre.

Con base a las ideas expuestas en el ensayo, discutir sobre las preguntas: ¿qué aprendimos durante esos cursos?, ¿cómo influyeron estos aprendizajes en nuestro trabajo con los niños? Y ¿qué cambios han provocado en nuestra formación como docentes?

2) ¿Qué hemos aprendido al trabajar con el grupo escolar? El ensayo elaborado proporciona elementos para analizar los problemas que han enfrentado al trabajar con los niños, en particular para: planear las actividades, organizar al grupo, establecer un ambiente de orden, comunicarse con los alumnos, manejar los contenidos de enseñanza, desarrollar actividades didácticas, usar el tiempo y los materiales educativos, conocer a los niños del grupo y darles atención diferenciada, así como atender imprevistos y conflictos.

Se recomienda que organicen en un esquema los problemas detectados con el fin de diferenciar las causas que los provocaron y cómo repercutieron en el aula, e identificar los retos que plantea a los estudiantes darles atención adecuada.

| Problemas | Causas | Repercusiones | Retos |
|-----------|--------|---------------|-------|
| | | | |

3) Logros y retos de mi formación docente. Los textos “El tacto pedagógico” y “El tacto y la enseñanza”, de Manen, permiten que los estudiantes aprecien las habilidades docentes que sólo se desarrollan en el contacto con los niños en la escuela y que permiten al maestro actuar con sensibilidad y de forma adecuada en diversas situaciones del trabajo en el aula.

2. Descripción

El programa se localizó en estado de publicación (2002), por lo tanto el docente y los estudiantes cuentan con éste. Por las acciones que se desarrollan a su interior, se considera como una asignatura con actividades de acercamiento a la práctica escolar, su campo de formación corresponde a lo específico de la especialidad y su línea de formación es de acercamiento a la práctica educativa. El número de horas a la semana es de seis y tiene 10.5 de créditos.

El programa presenta propósitos generales, en ellos se identifican competencias para la docencia: conocimientos y habilidades para planificar, poner en práctica actividades relacionadas con la educación primaria, aprendizaje de experiencias vividas e integración de un ambiente de orden y trabajo en el aula. En este mismo espacio se encuentran algunas habilidades, como son; análisis de actividades desarrolladas en la escuela primaria, observación y reflexión de las relaciones entre las actividades de enseñanza y de trabajo en el salón de clase y valoración de la práctica en la escuela primaria.

Los contenidos están agrupados en tres bloques: I) Sistematización y evaluación del aprendizaje. Logros y retos, II) Preparación de las jornadas de observación y práctica y III) Desarrollo de las jornadas de observación y práctica. Cada bloque tiene sus actividades sugerentes, bibliografía básica y lecturas complementarias.

En el primer bloque se plantean habilidades que están relacionadas con la reflexión de los avances de los alumnos en relación con su formación inicial y la previsión de actividades a razón de los resultados obtenidos. Las competencias para la docencia que se marcan son: conocimientos para trabajar en grupo, aprovechamiento de aprendizajes adquiridos dentro de su proceso formativo.

Otra situación que se maneja dentro del programa es la relación horizontal y vertical con otras asignaturas del mismo semestre o de antecesores, por ejemplo se sugiere revisar el expediente personal en donde se encuentran experiencias escritas sobre su práctica docente relacionadas con el área del Español.

En las sugerencias de actividades nuevamente se encuentran presentes habilidades, estas son: discusión a partir de cuestionamientos dados, análisis de problemas de práctica docente, diferenciación de causas que provocan estos problemas, consecuencias que generan ciertos problemas de tipo educativo y discusión de lecturas. Aquí también se nota la situación de trabajar algunas competencias docentes; elaboración de un ensayo, tareas y habilidades de un profesor de educación primaria, la influencia de la escuela y su entorno en el trabajo del aula, planeación de actividades, organización de grupo, ambiente de orden, actividades didácticas, uso del tiempo, manejo de contenidos de enseñanza, conocimiento de los niños, atención diferenciada a niños y atención de imprevistos y conflictos.

3. Descripción general

En general, la asignatura del caso A se identifica como un curso y esta encausada, por un lado a que el alumno normalista se apropie de manera básica de determinados conocimientos científicos, es decir que como parte de la Biología el estudiante adquiera conceptos, teorías, y argumentos sobre Ecología. Esta visión no omite el apropiarse de elementos didácticos para la enseñanza de esta disciplina en la escuela secundaria, por esto se encuentran incluidas habilidades (interpretación, análisis) y competencias para la docencia (conocimientos científicos, integración de estrategias). Por lo tanto, a partir de estos elementos descritos hasta el momento, en donde la habilidad de identificación, por dar un ejemplo, no sólo está encausada hacia los conceptos científicos sino también hacia el ejercicio docente, cabe preguntarse ¿cómo incorpora ésta situación el docente formador dentro del abordaje de los contenidos temáticos para ir promoviendo en los alumnos las habilidades y las competencias para la docencia?

Por otra parte, la asignatura del caso B y C son dos materias que se encuentran dentro de la misma área de actividad, pero en diferente grado (por el tiempo de permanencia que tiene el normalista en la escuela de prácticas, los propósitos, la propuesta de contenidos a trabajar, entre otros). En el plan de estudios, el caso B se identifica como un taller y para el caso C como un curso, esto quiere decir que se propone abordar los contenidos programáticos de una forma particular para cada uno y así obtener cierto producto, por lo

tanto es posible plantear la siguiente interrogante; dentro de los tiempos otorgados a la asignatura: ¿cómo se abordan los contenidos temáticos y qué cause se les da para no perder de vista las habilidades y competencias para la docencia propuestos?

En A, B y C los propósitos están inclinados hacia la formación inicial del futuro licenciado en educación, cada una apunta hacia diferente aspecto pero tienen un punto convergente; formar un licenciado en educación secundaria. Por ejemplo; si en la asignatura del caso A no se trabajaran elementos didácticos para la enseñanza de la Biología y sólo se abocara hacia conceptos científicos, entonces cómo integraría el estudiante normalista una secuencia didáctica para ser desarrollada con los alumnos de una escuela secundaria, además ¿es necesario trabajar en conjunto, docentes formadores, las habilidades y competencias docente? Estas preguntas tal vez llevarían a reconocer, entre otras cosas, la importancia de la relación horizontal y vertical que guardan entre sí las asignaturas y que una no es tan importante o menos que la otra.

En este sentido, si en los programas de formación docente se habla de habilidades y competencias para la docencia, entonces cómo el docente responsable de la asignatura traslada estos elementos dentro de su proceso de planeación y cómo los aborda con los alumnos en las sesiones de trabajo académico.

En los programas se observa que la habilidad de análisis, por hablar de ella, se plantea en dos momentos: uno para las cuestiones de conceptos científicos y otro para la revisión de algunas implicaciones del trabajo docente. Luego entonces, ¿cómo se abordan estas diferenciaciones dentro de las sesiones de trabajo? y por último, ¿cuál es la relación que se guarda entre habilidades y competencias en los programas se encuentran unas vinculadas con la otras?

Las actividades de aprendizaje del programa se perciben como acciones sugerentes, esto quiere decir que el maestro responsable de asignatura puede o no seguirlas para cubrir los propósitos señalados. Dentro de la planeación ¿cómo se incorporan estas sugerencias de actividades? y si no ¿qué implementa el docente para lograr los propósitos planteados? y en

esta toma de decisiones ¿qué ocurre con los propósitos y específicamente con las habilidades y competencias propuestas?

II El docente y su plan de curso.

Dentro del ejercicio docente se ha fijado a la planeación como un elemento importante, porque dentro de ella se hace una previsión. En la institución se han identificado algunos puntos básicos, como son: los propósitos de aprendizaje, las acciones a realizar, los recursos didácticos a emplear, las estrategias didácticas y de la evaluación y otras situaciones que son necesarias considerarlas con anticipación para llevar a los alumnos al aprendizaje propuesto.

Para la formación docente la planeación parte de los planteamientos que se hacen en el plan y programas de asignatura. En los casos seleccionados, sólo fue viable apropiarse de los planes de las asignaturas de los casos A y B, C no fue posible obtenerlo dado que no fue entregado por el docente al departamento que corresponde. Por lo cual sólo se trabajó con dos, así en esta parte se llevará una presentación de la planeación en forma descriptiva.

Caso A

Nombre de la asignatura: "LOS SERES VIVOS Y SU AMBIENTE: ECOLOGÍA"

Se observa al interior de la escuela normal de Chalco un formato de planeación común para todas las asignaturas, del primero al sexto semestre. Este contiene a su inicio los datos generales en donde se encuentra información sobre la licenciatura y la ubicación curricular de la asignatura, el grado y grupo en donde se va a desarrollar, el nombre de la materia, el profesor responsable de conducirla y los tiempos a desarrollarla (distribuidos en horas a la semana y total de horas durante el semestre).

En otro apartado se anota la línea de formación a que pertenece la asignatura, para este caso es; formación disciplinaria*. En otro recuadro se solicita que se anote el enfoque de la licenciatura a que pertenece; aquí se registra a la asignatura de ecología como un elemento

* En el plan de estudios las asignaturas curriculares se han agrupado en grupos denominados: campos de formación, área de especialidad

para “asegurar la adquisición de competencias del perfil de egreso ofreciendo (...) una formación inicial (...) para manejar los contenidos básicos, adquirir y fortalecer las habilidades, los valores y las actitudes que, (...) habrán de fomentar en sus alumnos de la escuela secundaria”.

Más adelante, se registra el propósito general donde se anota que los normalistas “analicen los procesos ecológicos de manera interrelacionada, enfatizando los procesos globales y los conceptos básicos para la comprensión de las relaciones entre los seres vivos y su medio, a la vez que adquieren los conocimientos y habilidades en la construcción de estrategias didácticas orientadas a la enseñanza y el aprendizaje de la ecología en la escuela secundaria.”

En la planeación hay un apartado denominado “habilidades, actitudes y valores” por especialidad. Éste presenta un cuadro dividido en tres columnas y en él se registra situaciones como las siguientes:

| HABILIDADES | ACTITUDES | VALORES |
|--|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Planear, desarrollar, aplicar, adecuar y evaluar experiencias de aprendizaje accesibles, creativas motivantes que desplieguen el intelecto e interés de los adolescentes que atenderá en su futura profesión docente. • Localiza, selecciona y utiliza información de diversos tipos. | <ul style="list-style-type: none"> • Apreciar y respetar la diversidad regional, social, cultural y étnica del país como un componente valioso de la nacionalidad, acepta que dicha diversidad estará presente en las situaciones en las que realice su trabajo. | <ul style="list-style-type: none"> • Respeto. Aceptarse a sí mismo con la debida consideración, permite tratar con igual atención y diferencia a las demás personas, a los otros seres vivos y al ambiente que nos rodea. |

El siguiente apartado está identificado como partes del programa, en el se encuentra un recuadro denominado; temática general del bloque I, “Las relaciones de los seres vivos y su medio”, así cada bloque que constituye el plan tiene registrada su temática, por motivos del estudio sólo se revisará el correspondiente al primero.

En otro recuadro se solicita que se anote el aprendizaje a obtener con el desarrollo del bloque, en el primer caso se encuentra lo siguiente: “Conocer el campo de estudio de la

ecología, los conceptos de ambiente, nicho ecológico y ecosistema. Analizar e interpretar diversas interacciones que se producen entre los seres vivos, tales como la competencia, la depredación, el comensalismo, el mutualismo, y el parasitismo, a fin de que reconozcan su importancia en los ecosistemas. Comprender la importancia de los seres vivos en el reciclamiento de los elementos y del flujo de energía.”

Posterior a esta parte se encuentran un recuadro dividido en cinco columnas, en cada una de éstas se registran situaciones como las siguientes, bloque I:

| TEMAS | TIEMPO | ACTIVIDADES | EVIDENCIA DE EVALUACIÓN | HABILIDAD |
|---|-------------------------------------|--|---|--|
| Tema 1. El campo de estudio de la ecología | Del 18 de agosto al 7 de septiembre | <p>Presentación del curso y escala de evaluación.</p> <p>Análisis y comentarios de la lectura “introducción a la ciencia de la ecología”, debate de la temática abordada: ¿qué concepción se tiene comúnmente del término ecología?, ¿cuál es la importancia de la ecología en nuestras vidas?</p> <p>Presentación del tema estructura de los ecosistemas. Conferencia.</p> <p>Realizar un seminario con el tema “estructura de los ecosistemas”, identificando las principales interacciones que se llevan a cabo entre los elementos que conforman un ecosistema. Lectura recomendada “Ecología” del libro de lectura de la enseñanza de la biología en la escuela secundaria.</p> | <p>Reporte de lectura</p> <p>Participación</p> <p>Participación</p> <p>Reporte de investigación</p> | <p>Investigación, organización y manejo de la información</p> <p>Expresión oral y escrita</p> <p>Representación de conceptos</p> |
| Tema 2. Flujo de materia y energía en los ecosistemas | Del 9 de septiembre al 5 de octubre | <p>Exposición de los diferentes ciclos biogeoquímicos por parte de los alumnos enriqueciendo la misma con las aportaciones del resto del grupo y del profesor</p> <p>Elaboración de una monografía de los diferentes ciclos.</p> | <p>Participación</p> <p>Rúbrica de exposición</p> <p>Participación</p> | <p>Investigación, organización y manejo de la información</p> |
| flujo de materia: ciclos de agua, carbono. | 7 de octubre | <p>Los estudiantes elaborarán y presentarán actividades de evaluación del tema “ciclos bioquímicos” que puedan aplicar en sus</p> | <p>Participación</p> <p>Monografía</p> | <p>Expresión oral y escrita</p> |

| TEMAS | TIEMPO | ACTIVIDADES | EVIDENCIA DE EVALUACIÓN | HABILIDAD |
|--|-------------------------|---|---|-----------------------------|
| nitrógeno y oxígeno. <input type="checkbox"/> Flujo de energía: cadenas y pirámides alimentarias. | Del 11 al 14 de octubre | prácticas docentes. Evaluación. Seminario con el tema "flujos de energía" en los ecosistemas. Los alumnos realizarán una investigación referida a cómo se transmite la energía en un ecosistema y los elementos que se pueden identificar en este proceso tales como cadenas alimentarias, redes tróficas y pirámides ecológicas Se realizará un debate con la temática "cuál es la diferencia entre flujos de materia y flujos de energía en un ecosistema". Los alumnos contestarán un cuestionario sobre el tema flujos de energía apoyados en material bibliográfico. | Reporte de actividades de evaluación y presentación de las mismas Examen Reporte de investigación Participación Participación cuestionario | Representación de conceptos |

Al finalizar cada uno de los bloques, con las características del anterior, está un recuadro sobre el proceso o estrategia de evaluación, aquí se registraron variables y gradientes para tres momentos, los que corresponden a los tres periodos de evaluación. En el penúltimo espacio está prevista bibliografía a utilizar durante el semestre y por último los recursos escolares.

Caso B

Nombre de la asignatura: "TALLER DE DISEÑO DE PROPUESTAS DIDÁCTICAS Y ANÁLISIS DEL TRABAJO DOCENTE I"

Se observa que también se encuentran los mismos datos de identificación para el caso A. sólo que en el nombre del profesor aparece registrada la academia de 7º y 8º semestre.

En el recuadro de línea de formación se encuentra ubicado el taller como asignatura de acercamiento a la práctica docente. En el recuadro del enfoque de la licenciatura a la que pertenece se registra lo siguiente: “Con estrecha vinculación con el aprendizaje disciplinario de la química y de la física, se adquieran las competencias y recursos requeridos para una actividad didáctica eficaz, en la cual utilicen los elementos de conocimiento sobre los adolescentes y la escuela secundaria.

En el recuadro de habilidades actitudes y valores por especialidad se registra:

| HABILIDADES | ACTITUDES | VALORES |
|--|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Diseñar estrategias didácticas diversificadas que representen desafíos a los alumnos y estimulen su aprendizaje. • Con el análisis de los textos estudiados interpretar y relacionarlos con las situaciones que experimenta en la escuela secundaria. | <ul style="list-style-type: none"> • Disposición y participación en el trabajo individual y colectivo. • Disposición hacia el estudio y búsqueda de información que requiera para diseñar las propuestas didácticas y documento recepcional. | <ul style="list-style-type: none"> • Tolerancia a las ideas y opiniones ajenas. • Compartir experiencias educativas con sus compañeros. |

En la parte que se refiere a los propósitos generales de la asignatura se encuentra:

| |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Integren y utilicen los conocimientos y experiencias adquiridas, al seleccionar y diseñar propuestas didácticas que favorezcan aprendizajes con sentido para los adolescentes. • Propongan secuencias de actividades didácticas en las que consideren el conocimiento del campo disciplinario y el enfoque para la enseñanza de las asignaturas de la especialidad, así como las características de los alumnos del grupo; se planteen propósitos precisos y elijan formas de trabajo diversificadas, instrumentos y procedimientos de evaluación congruentes, así como recursos y materiales educativos adecuados. • Analicen con sentido crítico las propuestas didácticas que elaboren, antes de ponerlas en práctica en la escuela secundaria; así mismo reflexionen sistemáticamente sobre los resultados obtenidos al trabajar con varios grupos de educación secundaria y al participar en otras actividades, propias de la vida escolar. • Promuevan el intercambio de experiencias de trabajo entre sus compañeros y la identificación de los retos pedagógicos que se enfrentan en el trabajo escolar cotidiano así como los medios que permiten superarlos. • Sistematicen de manera reflexiva sus experiencias de trabajo docente y comunicarlas por escrito en su documento recepcional. |
|---|

Dado que no existen bloques en esta asignatura en la parte en donde se anota lo referente al bloque se presenta como actividad general, así se registra del siguiente modo: a) trabajo docente, b) taller de diseño de propuestas didácticas y análisis del trabajo docente y c) el documento recepcional.

Después de éstos se encuentra un recuadro con el nombre de competencias a desarrollar, así se anota: a) fortalecer el desarrollo de sus competencias didácticas al aplicar secuencias de enseñanza congruente con los propósitos de la educación secundaria, características de los alumnos y el contexto donde se desenvuelven, b) propiciar que los estudiantes integren los conocimientos adquiridos acerca de los diversos campos o ejes de la disciplina, características de los adolescentes, las formas de enseñanza y de la organización y del funcionamiento de la escuela secundaria, mediante el diseño y aplicación de propuestas didácticas. Así mismo el análisis de las experiencias y los resultados obtenidos en su trabajo docente y c) analizar y explicar a profundidad el problema o procesos relacionados directamente con el trabajo docente, aprovechando los conocimientos adquiridos en el transcurso de la formación inicial las experiencias de trabajo docente y la indagación autónoma.

En el recuadro en donde se pone de manifiesto los temas, tiempos, actividades, evidencias de evaluación y habilidades, en: a) no se emplea la columna de temas, los tiempos están señalados de acuerdo a los periodos de trabajo docente durante el año, las actividades están a razón de observación, planeación, registro de secuencias, análisis, revisión bibliográfica y elaboración de escritos. En las evidencias de evaluación se anota diario, planeación, control de lectura y trabajos y en las habilidades se encuentra la observación, diseño de estrategias didácticas, expresión escrita, interpretación, relación, lectura y expresión escrita. En b) los tiempos están marcados por los momentos en que los alumnos normalistas asisten a la escuela normal.

Las actividades giran entorno al diseño de propuestas didácticas (plan general de trabajo y plan de clase), análisis de experiencias y resultados obtenidos, revisión bibliográfica y elaboración de trabajos escritos. Las evidencias de evaluación son: los planes elaborados, diario, control de lectura y trabajos. El diseño y aplicación de propuestas, interpretación y relación de la información obtenida, lectura y expresión escrita. En c) los temas son esquema de trabajo y documento recepcional. En el tiempo se marca que las actividades se cubrirán dentro de las fechas establecidas para el inciso b). Son cuatro sus actividades principales: estructura del esquema, estructura del documento recepcional,

revisión bibliográfica y elaboración de escritos. Las evidencias son el proyecto, avances de documento recepcional, control de lecturas e integración de apartados. Sistematización de información, interpretación y relación de la información. expresión escrita y búsqueda de información.

Inmediatamente se encuentra el apartado del proceso o estrategia de evaluación, ahí están registradas ciertas variables a considerar en cada una de los periodos de evaluación. cada variable presenta un porcentaje que sumados por periodo dan el 100%.

Finalmente aparecen dos últimos recuadros en donde se registra la bibliografía y los recursos escolares a utilizar.

En los planes de curso, a pesar de que intentan ser diferentes, contienen en términos generales los mismos datos, parece que la desigualdad radica en la naturaleza de la asignatura, por ejemplo uno contiene aprendizajes a obtener (caso A) y el otro presenta competencias a desarrollar (caso B).

El contenido de estos documentos guarda en sí gran compatibilidad con lo propuesto en los programas del curso, no obstante se observan algunas adecuaciones hechas por el docente formador, por ejemplo en el caso B se ubica a la asignatura dentro del área de actividades de acercamiento a la práctica escolar, situación que dentro del plan de estudios no guarda alguna correspondencia con el área de actividad. O lo presentado en el caso A donde se integran acciones para obtener un producto didáctico como lo es la monografía o el sentido formativo que plasma dentro de la columna de valores. En la planeación se inicia una trayectoria de adecuaciones de los programas dado el contexto formativo que presenta el formador y con el cual se enfrenta a la presente reforma.

III Las actividades de formación.

En este apartado se presentan algunos registros de observación levantados dentro de las sesiones de trabajos de las asignaturas de los casos A, B y C, con la intención de

identificar algunos elementos que den cuenta sobre la forma en que se abordan los contenidos de los programas, pero al mismo tiempo detectar la forma en que se trabajan las competencias docentes.

En el trabajo se expone un registro de cada una de las asignaturas seleccionadas. cabe señalar que se llevó la secuencia del desarrollo del primer bloque para el caso A y C, en B se levantaron cinco registros dado que durante la estancia de los alumnos en la normal se inicio con un trabajo colectivo entre las dos licenciaturas (Física y Química) y posteriormente cada asesor trabajo con sus alumnos. En los registros se utilizan las siguientes abreviaturas: (D) docente, (A1, A2, A3) para la intervención de alumnos durante el diálogo, (Alns) cuando más de un alumno participa, (Mtros) maestros y por razones de mantener la identidad de los alumnos se ha cambiado el nombre de éstos cuando se pide directamente la participación.

Caso A

Nombre de la asignatura: "LOS SERES VIVOS Y SU AMBIENTE: ECOLOGÍA"

Aula del tercer grado
Licenciatura en Biología
Asignatura: "Los seres vivos y su ambiente: Ecología"
Tema: El campo de estudio de la ecología.
Subtema: La ciencia de la ecología
Propósito de la sesión: Identificar el campo de estudio de la ecología
Fecha: 23 de agosto de 2004
Hora 11: 16 am.

El docente A entra dieciséis minutos después de la hora, su sesión inicia a las 11:00 am. y concluye en forma a las 12:40 pm. En el aula están presentes treinta y un alumnos distribuidos en cinco filas. Las mesas son individuales, en una de ellas se encuentra un proyector de acetatos. En la parte frontal del aula se localiza un buzón, un televisor (el cual estaba encendido en un canal comercial al momento de entrar al aula) y una pantalla. Las mesas se encuentran forradas de diferentes colores y motivos diversos.

D: Buenas tardes muchachos, haber mientras vienen sus compañeras con los acetatos. Recuerden que estábamos trabajando con el cañón, pero en este momento que no hay luz en

la sala de computo, se trabajará con el proyector de acetatos. Entonces mientras sus compañeras regresan vamos a revisar la lectura "Introducción a la ciencia de la ecología", de Charles y Krebs. ¿Todos leyeron?.

Alns: Sí, -unos alumnos del centro prolongan la i- siiiii.

D: ¿Quién tiene los pintarrones? (aquí el docente se refiere a los marcadores para pintarrón) Erika

-Se aproxima a la alumna, los toma y los coloca en la base del pizarrón-.

D: Ya, Javier, ¿si leíste?.

Javier: Siiiiii.

D: ¿Seguro?.

-Una alumna habla, resalta la voz dentro del ambiente, la expresión señala un "no"-.

D: Sí ¿Anita?

Anita: Me faltó por terminar.

D: Qué parte

Anita: Todo. -Ante la respuesta de la alumna sus compañeros ríen-.

D: Recuerden que la lectura la tenían que reportar la sesión pasada. Partamos de esto: ¿qué pueden hacer para utilizar la lectura en la escuela secundaria?

A1: Para hacer preguntas y llegar a los mismos planeamiento que hace la lectura.

D: Haber, explícalo.

A1: Sí para llegar a algo complejo.

-Un alumno levanta la mano. El docente le da la palabra-.

D: Sí, Javier.

Javier: Para hacer un cuadro comparativo y conocer sobre la ecología y llegar a un concepto grupal.

-Una alumna habla-.

A2: Para elaborar una línea del tiempo, ya que la lectura va dando fechas sobre el ámbito de la ecología.

D: ¿Darwin hizo ecología?

Alns: Sí

D: ¿Darwin era ecólogo?

Alns: Noooo.

D: Darwin maneja aspectos de la ecología para desarrollar su teoría. y realmente la línea del tiempo es un recurso posible para trabajar la lectura. De acuerdo a ésta qué definición se da de ecología, cuál es el objeto de estudio de la ecología.

A3: En la lectura hay varias definiciones de ecología, y señala que la ecología se refiere al estudio de una población y una comunidad.

D: Pero realmente ¿éste es el problema de la ecología, la comunidad y la población?

Alns: Noooo. Los ecosistemas.

D: Sí, pero no. ¿Qué es la ecología?

A2: El cambio de habitat.

D: Preguntamos ¿qué es la ecología?, no ¿cuál es la definición del campo de trabajo de la ecología?

-Los alumnos gritando manifiestan elementos relacionados a la pregunta realizada-.

D: No. ¿Cuál es el estudio de la ecología?, a ver Ceci.

Ceci: Se refiere a los organismos que interactúan entre sí. Estudia los sistemas bióticos y abióticos.

D: Sí. Pero ¿cuál es la importancia de eso?, ¿qué características tienen?, ¿qué consecuencias presentan?

Javier: Se refiere a los problemas ecológicos.

D: No.

Javier: Al ambiente Físico.

Alns: -Varios alumnos contestan al unísono-. Distribución y abundancia de los organismos vivos.

-Pasa algún tiempo-.

D: Eso. Recuerden que en ecología se debe de hablar de distribución y abundancia de los seres vivos, además los seres vivos están en mutua interacción y este es el objeto de estudio de la ecología. Junto con la ecología se encuentran participando la Física, Química, Biología, el medio biótico y abiótico. Deisy ¿una definición sobre ecología?

Deisy: La ecología estudia sobre los problemas, la naturaleza y organización de los organismos.

D: No vean su lectura, se supone que ya la realizaron y contesten sin ver. ¿ Qué es la ecología? -Un alumno, que se encuentra a mi lado, está revisando un texto y solicita participar-.

D: ¿Javier?

Javier: Estudia las características de todo lo que hay en un entorno.

D: Yo creo que la ecología es una ciencia que estudia los organismos en un ambiente, y estos organismos están en íntima relación.

-Mientras el docente habla sobre distribución y abundancia de los organismos. Un alumno pasa un papel a otro de sus compañeros, lo abre y se ríe. Lo paso a otro, lo abre y también ríe. El papel lo continúa pasando por las manos de otros alumnos y ellos presentan la misma reacción-.

D: Haber, Norely, ¿qué es lo biótico y lo abiótico? -A la alumna que se le preguntó permanece callado-.

D: ¿Columba?

Columba: Biótico, como plantas, animales.

A2: En lo biótico también están los micro-organismos. -Otros alumnos dan ejemplo, se escucha que pronuncian conejo, perro, bacteria, algas... mientras esto sucede (11:57 am.) el docente toma el proyector de acetatos y lo coloca frente a la pantalla que ya se encuentra tendida. Algunas alumnas se mueven de su lugar y se colocan frente al pizarrón-.

D: Bueno, se va a entregar un reporte de esta lectura y de la anterior.

Alns: Noooo, -se dirigen al docente por su nombre- solo habías dicho de la primera.

D: Bueno, también de esta en su cuaderno.

Alns: (Algunos) nooooo, (otros) siiiii.

D: Que sí.

Alns: Que no

D: Bueno como quieran pero entregan el reporte.

-Mientras la discusión sobre el reporte estaba, las alumnas de enfrente se encuentran en una actitud de espera y risa por lo que ocurría en ese momento-.

D: Ya no tienen dudas sobre la lectura, esta es una lectura sencilla y cualquiera la puede comprender. Bueno aquí está el equipo que esta exponiendo sobre el tema de "Características de los ecosistemas", comienza Martha. -Martha inicia su exposición dando una explicación del porque iniciaban hasta ese momento (12:13 pm.)-.

Martha: Como no hay luz en el centro de cómputo nos dimos a la tarea de sacar acetatos del material que tenemos preparado. ¿Se ve?

Javier: Nooooo. -La alumna, junto con el docente, tratan de enfocar la imagen-

Alns: Ahí. Ya se ve. -La alumna presenta su material y comienza a dar lectura al contenido, durante el tiempo restante, Martha solo va cambiando el acetato y dando lectura al texto que contienen. En algunos momentos el docente toma la palabra para explicar algunos conceptos que se encuentran contenidos en el acetato-

-A las 12:22 tres maestros de la normal se acercan a la puerta del salón, los alumnos señalan al docente la presencia diciendo; "te hablan...", él se acerca a la puerta y habla con ellos, entran y dicen:

Mtros: Miren muchachos necesitamos unos datos, voy a ir diciendo algunos municipios y ustedes señalan de cuál vienen. -Los maestros leen varios nombres de municipios y los alumnos indican en cual viven. Concluido esto, los maestros se retiran dando las gracias.

D: Continuemos.

Martha Existen organismos que por necesidades sufren una adaptación. A ver Cily ¿puedes dar un ejemplo?

Cily: La jirafa. Este animal durante sus años de evolución tuvo que tener una adaptación, ¡bueno! eso creo yo. Porque al no poder alcanzar las hojas de los árboles evolucionó para desarrollar un cuello largo.

D: Retomemos el ejemplo de Cily -la jirafa- para poder explicar las tres perspectivas de la ecología -descripción, funcional y evolutivo- la jirafa tiene una adaptación para alcanzar las hojas de los árboles, el árbol al sentirse atacado por este animal transforma la situación de las hojas, tal vez convirtiendo la textura de sus hojas, ahora con espinas. La jirafa, por necesidad tiene que realizar una adaptación, tal vez su lengua se transforma en un órgano más grueso y duro. El árbol también ahora presenta una nueva adaptación; sus hojas producen un líquido no agradable y por lo tanto la jirafa, por necesidad de sobrevivencia, segrega durante su digestión líquidos para neutralizar esa situación. -La alumna termina su exposición-

D: Bueno hemos concluido la sesión de este día. Recuerden que tienen que hacer el reporte de esta lectura y la anterior.

Alns: ¿En el cuaderno o dentro del expediente?

D: En su cuaderno. Todos los reportes de lectura se van hacer en su cuaderno.

Alns: Entonces, ¿esto para qué lo pediste? -Hacen referencia a un sobre-

-El docente sólo se sonríe-

D: Todos los reportes los harán en su cuaderno, por favor utilicen mapas mentales, mapas conceptuales, cuadros sinóptico, cuadros comparativos, no hagan resumen.

Javier: Se entrega el reporte ¿el jueves en la libreta?

D: Sí

-La sesión culmina 12:47 pm. Algunos alumnos se quedan platicando con el maestro y otros se reúnen entre sí-

Descripción

En este registro de observación las actividades académicas se desarrollan en dos momentos. El primero es el trabajo que se desata a partir de la lectura previa del artículo;

“Introducción a la ciencia de la ecología“. Se inicia este momento con la pregunta ¿leyeron?, para verificar esto (si o no) se pide que no consulten la lectura para dar respuesta a unos cuestionamientos planteados, uno de ellos es; ¿qué pueden hacer para utilizar la lectura en la escuela secundaria?, ante la interrogante la respuesta de algunos alumnos es: partir de una pregunta para llegar al punto de inicio de la lectura, una segunda es el trabajar la lectura con un cuadro comparativo de los diversos conceptos de ecología.

De las aportaciones, el docente recupera la idea planteada por el A2 que se refiere a la línea del tiempo, por las diferentes fechas en que se desarrolla la ecología. El docente retoma esta participación y dice: *“realmente la línea del tiempo es un recurso posible para trabajar el contenido de la lectura”*.

Más adelante se plantean dos preguntas más, la primera sobre la definición de ecología y la otra es sobre el campo de estudio de ésta ciencia. Al solicitar el docente respuesta a éstas los alumnos comentan que la ecología estudia los organismos que interactúan entre sí y estudia los sistemas bióticos y abióticos. Ante esta respuesta el docente hace otros cuestionamientos: *“cuál es la importancia de esos sistemas, qué características tienen y qué consecuencias presentan”*. Los alumnos dan más respuestas y el docente participa para dar la aceptación o el rechazo de las respuestas.

El maestro señala algunos conceptos como distribución, abundancia, interacción, medio biótico y abiótico, ciencias que están relacionadas con la ecología, esto sirve para regresar a la pregunta inicial ¿qué es ecología? En la sesión, la participación del docente da respuesta a la pregunta cuando expresa: *“yo creo que la ecología es una ciencia que estudia los organismos en un ambiente, y estos organismos están en íntima relación”*.

Después de este momento de preguntas y respuestas, subraya el docente: *“¿hay dudas?”*; los alumnos no responden y el maestro deja como trabajo extraescolar la elaboración de un reporte de lectura, las características de éste las señala al final de la sesión *“los reportes los harán en su cuaderno, por favor utilicen mapas mentales, mapas conceptuales, cuadros sinóptico, cuadros comparativos. no hagan resumen”*.

El segundo momento de la sesión es la exposición de algunos alumnos sobre ecosistemas. Durante la sesión las alumnas exponen su tema, la participación se realiza dando lectura al contenido de los acetatos. En algunos momentos participa el docente (no es muy frecuente) para aclarar dudas sobre el contenido científico que se presenta, o para resaltar algo: *“Retomemos el ejemplo de Cily -la jirafa- para poder explicar las tres perspectivas de la ecología -descripción, funcional y evolutivo-. la jirafa tiene una adaptación para alcanzar las hojas de los árboles, el árbol al sentirse atacado por este animal transforma la situación de las hojas, tal vez convirtiendo la textura de estas en hojas, ahora con espinas (...).”*

Este registro de observación, y por la forma en que se desarrolla la sesión, permite indagar sobre el sentido, dentro del proceso de formación, que tiene el aprobar o disprobar una propuesta de trabajo, como lo que ocurrió en el momento en que se pregunta *“¿cómo se puede utilizar la lectura realizada dentro de la escuela secundaria?”*; las respuestas que los alumnos dieron, no todas fueron tomadas en cuenta. También el esclarecer la calidad y el sentido que tienen las exposiciones de los alumnos normalistas, como parte de su formación inicial, pero sobre todo como elementos para incorporar las competencias docentes.

Caso B

Nombre de la asignatura: “TALLER DE DISEÑO DE PROPUESTAS DIDÁCTICAS Y ANÁLISIS DEL TRABAJO DOCENTE I”

Aula de danza
Cuarto grado
Licenciatura en Educación secundaria
con especialidad en química
Asignatura: “Taller de diseño de propuestas didácticas y
análisis del trabajo docente I”
Fecha: 25 de octubre de 2004
Hora 8: 00 am.

Desde el inicio de esta reforma a la educación normal, los alumnos de cuarto grado, de la normal de Chalco, carecen de un espacio específico para desarrollar sus actividades

académicas durante su estancia en la institución. Se han improvisado espacios como la sala Gesell, la sala de danza, cubículos del personal de tiempo completo, sala de directores entre otros. En esta ocasión los alumnos se encuentran en la sala de danza en donde solo hay sillas para diez alumnos y un docente, en el resto del espacio hay depósitos con cloro, jabón y pino.

Antes de las actividades de sesión, el docente inicia dando a conocer el por qué de la ausencia de algunos alumnos (4), ellos se encuentran dentro de los preparativos que se están haciendo para realizar las actividades de la "semana de la ciencia y la tecnología". También hace notar mi presencia en el grupo, comenta que estaré realizando algunas observaciones.

D: Recuerden que en la última sesión colectiva que tuvimos se quedó en que se iba a trabajar durante esta semana con las propuestas didácticas a trabajar durante la primera semana de trabajo docente. Y entre todos vamos a comentar. También recuerden que su planeación debe estar elaborada junto con su tutor.

A1: ¿Pero debemos o no planear como el tutor?

D: Aquí hay algo muy importante: el acuerdo que ustedes tengan con su tutor, sobre la forma de planear y la secuencia de actividades a seguir.

A2: ¿Es necesario que la llevemos a máquina?, mi tutor planea y lo hace a mano.

D: Yo creo que ustedes son más formales. ¿Verdad Gonzalo?, ¿otra pregunta?

A3: El contenido científico en qué parte lo registramos, ¿en la introducción?, hasta el momento se ha quedado que en la introducción se encuentra qué se va a trabajar, el por qué, el para qué, pero no el contenido científico.

D: Una planeación debe estar elaborada lo mejor que sea posible, si en dado caso que ustedes faltan, cosa que dudo, y el que entre en su lugar a trabajar con su plan debe estar diseñado de tal forma que lo entienda y sepa qué se va a trabajar y cómo.

A4: ¿Y si no la colocamos en la introducción sino en otra parte?

D: ¿Qué sugieres?

A4: Abrir un espacio después de la propuesta didáctica.

D: ¿Qué opinan los demás?

-Algunos alumnos contestan que es mejor en la introducción-

D: Bueno entonces lo trabajan en la introducción. Apóyense en tres referencias para elaborar esa parte de su propuesta. -algunos alumnos exclaman- ¡ah!, este trabajo no es para mí sino para ustedes. Por mi parte es necesario que ustedes tengan un conocimiento más amplio sobre lo que van a hablar halla en su escuela de práctica. Por eso pido tres referencias. Bueno se van a retirar como quedamos en la sesión del viernes, pero ya saben que su retirada es para ir a su escuela de práctica y solicitar el tema o los temas con que van a practicar.

A5: ¿Y si no los dan?

D: Bueno digan a su tutor que es un favor muy especial que me estarán haciendo a mí.

-Los alumnos se levantan de su silla, algunos sale y otros se quedan platicando con el

docente-.

Aula de danza
Cuarto grado
Licenciatura en Educación secundaria
con especialidad en química
Asignatura: "Taller de diseño de propuestas didácticas y
Análisis del trabajo docente I"
Fecha: 28 de octubre de 2004
Hora 8: 00 am.

D: Buenos días - los pocos alumnos que hay contestan "buenos días"-, tomen su lugar vamos a iniciar las actividades de este día, sólo trabajaremos hasta las nueve de la mañana, porque ayer me llegó un oficio y tenemos reunión a esa hora. Por lo tanto hay que aprovechar el tiempo al máximo. A quién le toca exponer hoy su propuesta didáctica. ¿Jazmín?

Jazmín: Sí maestra.

D: Inicia, el tiempo es tuyo.

Jazmín Les voy a presentar sólo mi propuesta didáctica del grupo de primero, la de segundo sí la terminé pero no concluí mi material.

D: Bueno, inicia.

-A partir de aquí la alumna fue presentando su propuesta, basándose en la descripción imaginaria de lo que iba hacer y lo que presentan en sus planes de sesión, Una vez concluida esta parte-

D: ¿Quién quiere participar?

A1: Son muy interesantes las actividades de Jazmín, sobre todo por utilizar láminas basadas en caricaturas que hoy ven los niños de la secundaria. -Un alumno levanta la mano-

D: ¿Si?

A2: Si como dijo el compañero las actividades están muy interesantes y no tengo nada que decir.

D: Sí, ella hace un buen resumen sobre su clase. ¿Cómo coloreaste tus láminas?

Jazmín Con crayolas de la marca Carmen.

D: Están muy bonitas.

Jazmín: Este es el plan de primero y también traigo el de tercero.

D: ¿A ver?

-En este momento la alumna hace la descripción de su plan de clase y una vez concluida su participación-

A3: Jazmín sería bueno que llevaras lo que se va a dejar caer, ya que los alumnos te presentarían una diversidad muy grande de objetos.

D: Sí, esta es buena observación ya que sólo buscas la variación en el tiempo. También en este tema no se te olvide hablar de resistencia en el aire, trabaja con materiales de unicolor en diferentes presentaciones: en esferas, placa, otros. Y por lo tanto, llevar el material te permitirá tener un control en el número de materiales y así tendrás una tabla más pequeña, de lo contrario tu tabla de registro será muy amplia. -Un alumno levanta su mano-.¿Tú?

A2: Sus propósitos que plantea desde el inicio de la sesión si los cumple con sus sesiones, está bien su trabajo.

D: Vean como la creatividad que se necesita como docente, teniendo esta cualidad sus prácticas de laboratorio -se refiere a la alumna Jazmín que presentó su secuencia de actividades- son muy sencillas pero si le permiten llegar a lo propuesto. Otro alumno

A4: Yo voy a presentar mi plan para trabajar lo que es la combustión.

-A partir de este tiempo la alumna presenta su plan de clase para abordar el asunto de los gases que se encuentran conformando el aire que se respira-

D: Veamos, sobre la manzana, ¿qué pasa con ella y la actividad de la separación de mezclas ¿qué relación tiene con ella?

A4: Bueno es que mientras se genera la oxidación en la manzana se trabajaría en ese tiempo el tema de mezclas.

D: También esa situación que planteas sobre el mercado está medio confuso, ¿qué tipo de mezcla hay en ese puesto de frutas? y en ese mercado ¿cómo podría haber una mezcla homogénea? Yo creo que hay que modificar un poco más ese sentido de las actividades.

-Después de un momento de silencio el docente retoma la palabra-

D: Si tu tema es la identificación de gases ¿qué ocurre con toda esta situación que nos leíste?

A4: En el momento se trabaja la situación de atmósfera, las capas y todo lo referente a ella.

D: También si trabajas oxidación, ¿vas a llevar tu tabla?

A4: ¡Claro!

A2: ¿Cuál llevarías?

D: Sí, ¿cuál vas a trabajar?

A4: Sería primero platicar con el tutor y ponerme de acuerdo para saber cuál trabajarían los alumnos.

A3: Yo veo la secuencia de actividades de la compañera medio rara.

D: Si, tu planeación requiere de ajustes, recuerda que para esto te debes preguntar: qué voy hacer, qué espero de esta sesión. ¿Alguien más?

A5: Sí. Yo creo que se debe poner más atención en el experimento que se va a trabajar.

D: Habla un poco más de soluciones y si aplicas mapa conceptual, describe a este.

A4: Así termina mi sesión con la evaluación a través de un mapa conceptual.

D: Si la propuesta es mapa conceptual es necesario que en tus sesiones trabajes mapas conceptuales. Bueno con la presentación de sus secuencias he notado fallas en el dominio del conocimiento científico y de las situaciones de laboratorio. Propongo que el día tres de noviembre realicemos dos prácticas de laboratorio para tener un panorama más concreto sobre el tipo de material de laboratorio y sobre el tipo de soluciones. ¿Cómo ven?.

-Los alumnos no contestan de inmediato, toman un tiempo para dar respuesta, después algunos dicen: sí-

D: Una cosa; he observado que aquí entran en el laboratorio y no utilizan bata. también en una sesión de práctica vi que los alumnos trabajaban con su bata. así también el tutor. pero ¡que barbaridad! el practicante era la persona que se encontraba trabajando sin su bata, ¿verdad Gonzalo? Si en las secuencias que se han revisado están viendo ustedes con sus alumnos medidas de seguridad en el laboratorio. y ustedes no llevan su bata, ¿cómo se ven?, ¡eh!. Entonces para ese día obligatorio llevar su bata y el que no la lleve no entra.

Alns: ¡Ha!

D: Bueno nos vemos el día tres, que pasen buen día y traigan su bata.

-Se da por culminada la sesión a las 9:15-

Descripción

En el primer registro de observación presentado, el docente plantea la organización de las actividades de los días venideros, para ello requiere que los alumnos cuenten con los temas a trabajar durante la primera semana, de su segundo periodo de trabajo docente. Con éstos, el siguiente paso es la integración de su propuesta didáctica para trabajar esos temas: *“Recuerden que en la última sesión colectiva que tuvimos se quedó en que se iba a trabajar durante esta semana con las propuestas didácticas a trabajar durante el la primera semana de trabajo docente”*. Se observa en estas líneas del registro la inquietud por la exposición de ciertas situaciones como la del contenido científico y la forma de presentación de la planeación (*escrito a mano o a máquina*).

En el segundo momento de observación, la sesión gira entorno a la presentación de los planes de los alumnos, así durante sesenta minutos algunos alumnos fueron presentando su secuencia de actividades y una vez concluida, se plantean observaciones de manera particular. Estas observaciones se presentan de acuerdo al participante, es decir un alumno puede hablar de la introducción y el siguiente de la evaluación.

El contenido de este registro de observación permite hacer el siguiente planteamiento; ¿qué es una propuesta didáctica? y si este concepto es sinónimo de secuencia de actividades y/o plan de sesión. Esta pregunta se hace a partir de los siguientes planteamiento que se realizan en el grupo, por ejemplo al momento en que la alumna Jazmín presenta su trabajo; *“les voy a presentar sólo mi propuesta didáctica del grupo de primero. la de segundo sí la terminé, no la hice en la computadora y no concluí mi material”*. O por la presentación que hace la alumna de su trabajo sobre gases, en una de las participaciones del docente se dice: *“Si, tu planeación requiere de ajustes, recuerda que para estos te debes preguntar: qué voy hacer, qué espero de esta sesión”*.

Por otro lado, ante la apreciación que tiene el docente sobre el trabajo presentado por los alumnos, justificada básicamente la introducción y el planteamiento de prácticas de laboratorio, él da una propuesta a los alumnos sobre trabajar estas situaciones y ellos la aceptan. Este acontecimiento permite interrogar el papel que propone el docente jugar.

También es posible preguntar si el juicio de valor comentado por el docente encierra una evaluación real o es una simple apreciación personal. Apoyando esta idea con el soporte teórico del trabajo, algunos autores (Basil y Coll, 1995: 67) lo manifestarían de la siguiente forma: “el tipo de evaluación (...) debe ser compatible con el tipo de (...) aprendizaje implicado en los objetivos”, y aquí la situación planteada no estaba encausada hacia las prácticas de laboratorio sino al análisis de las propuestas de trabajo. También esto nos lleva a revisar la propuesta de roles en el propio programa del taller: se habla de un asesor y especialista (persona que en cierto momento ocupó su lugar de formador). Por lo tanto, hay confusión sobre el lugar que ocupa el docente y se requiere reorientar.

Caso C

Nombre de la asignatura: “OBSERVACIÓN Y PRÁCTICA DOCENTE III”

Aula del tercer grado, grupo I
Licenciatura en Educación Primaria
Asignatura: “Observación y Práctica Docente III”
Tema: una mirada retrospectiva: mi formación docente
Día seis de septiembre del año en curso
Fecha: 13 de septiembre
Hora 11: 00 am.

El docente C entra al aula cinco minutos antes de las once de la mañana. en ese tiempo se encuentra platicando con algunas alumnas sobre el adorno del salón. Parece ser que el grupo está organizado en tres grandes equipos; uno esta ubicado a la derecha, otro a la izquierda y un tercero en la parte central del fondo del aula. Exactamente a las once, les pide a las alumnas que se sienten porque va a pasar lista.

D: Voy a pasar lista: Mary, Ismael, Lili, Eduardo... --Del total de alumnos están presentes diecisiete mujeres-. Vamos a trabajar las actividades planeadas durante estas dos horas. Miren su salón todo esta muy “cochinote”, el bote de la basura está “repleto”, recuerden que todo esto está integrado en su escala de calificación. Voy a revisar su mesa haber si ya la forraron -una alumna se levanta de su lugar y empieza a extender su plástico sobre la mesa- ¡no!, no es tiempo de forrar la mesa, después terminan de hacerlo. Al finalizar las actividades se verá lo relacionado a las mesas, el adorno del aula, lo del homenaje de la próxima semana. Y recuerden que todas las comisiones deben estar ya trabajando porque el tiempo se va pronto, hay “muchísimo” trabajo.

A1: Sí, revise lo de las comisiones porque muchos no han trabajado.

D: Bueno, iniciemos con las actividades del bloque uno, que se refieren a las experiencias vividas en las escuelas de prácticas del año pasado o de otros, vamos hacer una mirada retrospectiva a eso que realizaron ustedes durante el ciclo escolar 2003 - 2004. Saquen su papel bom y péguenlo donde ustedes gusten para que los equipos nos presenten su trabajo. -Algunos alumnos se ponen de pie y pegan su material-.

D: Tienen cinco minutos para que los equipos se pongan de acuerdo sobre quién va a presentar los resultados y qué nos van a decir. Yadira saca copias de esta canción -ella pasa a recolectar el dinero con sus compañeros para las copias. Pasado ese tiempo los equipos inician a exponer. Las láminas colocadas muestran un cuadro dividido en cuatro columnas, los encabezados de estas son: problema, causa, repercusiones y retos-

D: Si ya no hay nada que dialoguen los equipos, o se pueden integrar o se pueden quedar así -refiriéndose a los tres subgrupos en que está dividido el grupo-. Se aproximan dos alumnas a una de las láminas pegadas y anexan un letrero que dice: "PLANEACIÓN DE LAS ACTIVIDADES". La exposición consiste, en este primer equipo, en leer lo que tienen escrito y dar una explicación sobre eso.

A1 y 2: Nosotras les vamos a hablar de lo que platicamos sobre la planeación:

| PROBLEMA | CAUSA | REPERCUSIÓN | RETOS |
|---|---|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Relación de asignaturas • Relación de act. con el c. de interés. • Expresión escrita (la forma en que escribimos. • Falta de recursos materiales. • Elaboración de materiales | <ul style="list-style-type: none"> • Falta de creatividad e interés • Mal uso de tiempo. • Temas complejos. • Falta de lectura y redacción de textos. • No se prepara el tema. | <ul style="list-style-type: none"> • Caemos en el tradicionalismo. • Falta de interés hacia los niños. • Mala planeación. • Pérdida de tiempo. • No se logra el objetivo deseado. | <ul style="list-style-type: none"> • Concienc tizamos de tener un grupo como responsabilidad. |

cuadro 1

-Mientras los alumnos hablaban, sus compañeros (los varones) ausentes se fueron integrando poco a poco. En ciertos momentos el docente observó que algunos alumnos se encontraban hablando con el compañero de junto y les llamaba la atención, por ejemplo: "Abraham menos plática", también otros estaban recortando figuras (en ese tiempo llega Yadira con las copias de la canción). Pero al momento de concluir el trabajo de los alumnos expositores-

D: Démosle un aplauso a sus compañeras. Después de esto es necesario estar conscientes de que nunca vamos a tener una planeación perfecta, ¿por qué?. ¡ah! por el simple hecho de que siempre se presentan acontecimientos no previstos como: la llegada de algún padre de familia, de algún compañero maestro o de hasta un niño que va buscando a su hermano, la festividad que hay que preparar, la comisión que en la mañana nos comunicó el director, el que los alumnos no cumplieron con el material solicitado, en fin vean cuantas situaciones pueden ocurrir, por lo tanto nunca se tendrá una planeación perfecta. Se planea una cosa, se ejecuta otra, el resultado no es el esperado. Aquí yo les recomiendo documentarnos para mejorar cada día nuestro trabajo. Por ejemplo, la escuela primaria "Gustavo Baz" es una de las mejores escuelas de las que yo conozco, porque ellos realizan una planeación de tipo carta descriptiva, en ellas manejan situaciones, conocimientos,

experiencias que tienen sobre los programas educativos, vean que bonito trabajan esos maestros van adentrando al conocimiento de tal manera que cuando el niño se da cuenta ya están trabajando una situación de matemáticas combinada con historia o español con civismo. Planear no es estar pensando que tipo de formato voy a emplear, no hay formatos inteligentes, un modelo perfecto, se requiere de la creatividad y de un propósito bien definido. Durante este semestre profundizaremos un poco más sobre la planeación, pese a que el próximo semestre llevarán una materia específicamente de planeación. -Mientras transcurre la exposición del docente con relación a lo presentado por los alumnos, algunos alumnos toman nota, otros remarcen los dibujos de su copia y unos más los iluminan-

D: Abraham deja de jugar. En este tercer grado hay que superar muchos retos, como lo que esta aquí plasmado en la lámina de sus compañeros, prepararme más en el contenido, tener un mayor compromiso con mi grupo, organizarme mejor, organizar mejor las actividades de trabajo, etcétera, etcétera, etcétera. Bueno el siguiente equipo. -Los alumnos del siguiente equipo pasan y pegan el letrero "ORGANIZAR AL GRUPO"-.

A3 y 4. Bueno, pongan atención nosotras les vamos hablar de las situaciones que vivimos dentro de la organización del grupo, -de lado a su lámina inician a dar lectura-

| PROBLEMA | CAUSA | REPERCUSIÓN | RETOS |
|---|--|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo captar la atención de los alumnos? • ¿Cómo llamar la atención a los alumnos? • ¿Cómo organizar las actividades de nuestros alumnos? | <ul style="list-style-type: none"> • Desorden • Desinterés | <ul style="list-style-type: none"> • Falta de interés. • Control grupal. | <ul style="list-style-type: none"> • Control grupal • Mantener el orden |

cuadro 2

-Mientras las alumnas dan lectura a su lámina, algunas estudiantes del subgrupo que se localiza junto a la puerta están jugando arrebatándose una libreta y escribiendo en una hoja. El docente vuelve a llamar la atención -Abraham guarda silencio-. Otros estudiantes copian algunos datos de la lámina-

D: -Al finalizar-. Démosle un aplauso a sus compañeras. Bueno, la situación del control del grupo, como también la captación de la atención de los alumnos siempre ha sido un problema, ¿verdad Wendy?, Abraham, pongan atención. Estas situaciones que estamos en este momento checando nos permitirán mejorar en nuestro trabajo.

A5 Maestro esto está muy ligado con lo que se vio de planeación.

D: Si, trabajar con niños nos exige cambiar constantemente nuestro plan y las actividades seleccionadas. ¿Qué debo hacer para que esto no sea un fracaso?

A5: Conocer las características de mi grupo, el espacio físico en que estoy laborando, la comunidad, los padres de familia de cada alumno, etc. -El docente retoma las aportaciones del alumno y las incorpora en su explicación en cuanto al por qué-

D: Si nosotros no hacemos caso de estos elementos estaremos dando palos de "siego" y nuestro trabajo no tendrá fruto en los alumnos que estemos atendiendo en ese momento, y sobre todo no tendremos un control sobre nuestro grupo. Carol, hánbanos del control de grupo, no mejor tú Liliana -ella no contesta- se requiere que hablen ¿Oscar?

Oscar: Como Maestros tener un control de grupo no equivale a decir o a tener un grupo callado, sino en un estado de dinámica.

D: Bien, recuerdo que tú tuviste una experiencia, pláticanos de ella, no para que te creas mucho, ¿qué hiciste?

Oscar: Creo que llegue a despertar el interés de los alumnos del año pasado, observé que el maestro titular del grupo no supervisaba el trabajo de los niños todo lo quiere hacer desde el frente, desde su mesa, y yo pasaba fila por fila y niño por niño y les checaba su trabajo señalando algunos puntos de error que ellos estaban cometiendo o dando palabras de existo en aquellos que iban bien. El maestro relegaba a los niños con los cuales no simpatizaba y yo trate de llamar a todos y sentí que ellos respondieron con su trabajo. Sentí que dejé huella en mis alumnos aunque luego empecé a tener choques con el titular, porque los niños me siguieron más.

D: Recuerden que es necesario hoy en día tener una presencia como docentes.

A3: Sí, por ello es necesario tener presencia como docentes ante los grupos en los que estemos.

D: Sí, es necesario sentirnos maestros. Se requiere generar una armonía entre nosotros, los maestros, con cada uno de los niños y todo el grupo. Para esto se requiere mantener un equilibrio una armonía en nuestro grupo y en nosotros mismos. La armonía en un grupo tiene sus detalles y factores en el trabajo del maestro ese es su reto; el orden y la organización del grupo, Oscar y Abraham, recuerden que ustedes van por un corto tiempo a las escuelas y en ese tiempo deben dejar huella en el grupo y en la escuela. En la última reunión de academia ya quedo definido el número de semanas a las que van a ir a las escuelas, son tres semanas; una y después dos juntas, las fechas aun no se han acordado, esto se realizará la próxima reunión. Durante ese tiempo ustedes deben poner un ambiente de orden. Ya Abraham y Francisco ponen atención.

Alns: Sí.

D: El siguiente equipo. -Dos alumnas se levantan de su lugar se colocan frente a su lámina y le dan lectura a su contenido, ellas no colocan letrero, pero parece ser que su asunto es ambiente escolar-.

| PROBLEMA | CAUSA | REPERCUSIÓN | RETOS |
|--|--|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Ambiente de orden. | <ul style="list-style-type: none"> • Espacio del salón. • Grupos numerosos. • Contexto. • Niños inquietos. • Ambiente del aula. • Falta de comunicación. | <ul style="list-style-type: none"> • Todo esto repercute en el aprendizaje | <ul style="list-style-type: none"> • Control del grupo. • Facilitar aprendizajes. • Conocer el comportamiento del alumno. • Crear un ambiente favorable. |

cuadro 3

Mientras las alumnas exponen su material a razón de las experiencias vividas en sus prácticas, algunos alumnos entran y otros salen. Y en el momento que los expositores hablan de un ambiente agradable el docente pone como ejemplo la limpieza del aula en la que se encontraba el grupo en ese momento.

D Muy bien, aplausos. Los he estado observando y solamente algunos han estado tomando nota y otros se la han pasando platicando. Si ustedes no registran lo que ocurre aquí o en su trabajo docente, entonces qué van a analizar, recuerden que el trabajo de cuarto año

se basa principalmente el análisis y reflexión de lo que ustedes harán en su escuela de práctica. Haber, es tiempo de dar ejemplos, quién quiere hablar de su experiencia. Si ¿Luz?

Luz Yo trabaje en la escuela primaria de Tlalmanalco y la titular no me decía nada para controlar el grupo, para mí fue un periodo muy difícil.

D Recuerden que ustedes no saben si les va a tocar un grupo inquieto o tranquilo. Si a ustedes les funciona trabajar con lo que ahora ya no se busca que trabaje el docente, el famoso estímulo respuesta, pero si esto les da resultado y les permite tener un control del grupo o un cumplimiento de las actividades programadas pues entonces utilícenlo, ya sea en la etapa de la evaluación o del desarrollo de actividades. Yo observé a su compañera -señala a una alumna- y ella buscó que sus alumnos se involucraran, yo creo que ustedes han detectado a muchos maestros Laise Fare y tienen ustedes un choque con ellos, para ellos no les interesa si el alumno aprenden o no.

A4 ¡Yo!, yo observé que mis alumnos del año pasado requerían de un apapacho y el no ser tan estricto, como observé que era mi maestra titular, si uno es muy estricto qué tipo de alumno se está formando.

D Bueno seguiremos con el análisis de la experiencia la próxima clase, recuerden que mañana tenemos mucho trabajo; tenemos que concluir esto, ver lo del homenaje, ver lo del adorno para ese momento, lo del aula, checar comisiones, periódicos murales, número artístico. Ya Abraham y compañía.

Finalmente el docente mantuvo un diálogo con los alumnos sobre la actividad o actividades que estaba desempeñando los equipos. Se da por concluida la actividad a las 12:55 pm.

Descripción

El trabajo que se observó de esta sesión es la continuación de lo organizado una clase anterior, puesto que inicia el docente solicitando que los alumnos peguen el material que realizaron los equipos. Antes de la participación de los estudiantes está un momento en que el maestro solicita un informe sobre las comisiones que los alumnos están realizando en relación con la organización de un acto cívico a realizar el día 15 de septiembre. Otro punto que se trata es sobre el adorno del aula y las mesas (forradas).

Culminado estos dos momentos se procede a las aportaciones de los equipos, el docente dice: *"iniciemos con las actividades del bloque (...) se refieren a las experiencias vividas en las escuelas de práctica (...) vamos hacer una mirada retrospectiva"*, se da tiempo para que los equipos se organicen mientras un alumno sale del aula para sacar copias de una canción que el docente les dio.

Terminado este tiempo, pasa el primer equipo pega un letrero que dice *"planeación*

de las actividades” (cuadro 1), ellos leen lo que su lámina tiene escrito. Culminada esta participación, el docente señala la situación de que nunca se va a tener una planeación perfecta ya que se presentan acontecimientos no previstos. El maestro sugiere documentarse para mejorar cada día el trabajo docente; y da como ejemplo la escuela primaria “Gustavo Baz”; porque realizan una planeación de tipo carta descriptiva, en donde manejan situaciones, conocimientos (...) van adentrado al conocimiento de tal manera que cuando el niño se da cuenta ya está trabajando una situación de matemáticas combinada con historia o español. Planear es tener creatividad y tener un propósito bien definido”.

Más adelante pasa a realizar su actividad otro equipo, su aspecto a tratar es sobre “organizar al grupo”(cuadro 2), también dan lectura al contenido de su lámina. Una vez concluida la actividad, nuevamente participa el docente comentando que trabajar con los niños requiere de un constante cambio en el plan y las actividades seleccionadas, esto se debe hacer para evitar el fracaso y se pone como ejemplo la situación que vivió el alumno Oscar al lograr despertar el interés de los alumnos.

Terminado lo anterior pasan a exponer otros dos alumnos; ellos hablan sobre “el ambiente escolar”. Al igual que los anteriores dan lectura a su lámina y culminada la actividad, el maestro participa diciendo que si dentro del trabajo docente es funcional la teoría de estímulo-respuesta para tener un control, o en cualquier otra situación, sobre el grupo se puede utilizar. Se deja la dinámica de exposición, expresando el docente que los demás equipos pasarán la próxima sesión y en el tiempo restante se trabajarán situaciones sobre las comisiones para realizar el acto cívico del día 15 de septiembre.

El registro de observación presentado deja un espacio importante para analizar ciertos acontecimientos, algunas interrogantes a retomar más adelante serían; ¿qué trascendencia formativa tienen el restar tiempo a la sesión de trabajo e invertirlo para la organización de las actividades con mira a preparar el acto cívico de una fecha a conmemorar?, ¿es esta actividad un espacio posible para promover competencias docentes en los normalistas de la institución?, ¿qué y cómo se organizan las actividades académicas para estimular el proceso de análisis de la práctica docente? y por último ¿qué sentido se

tiene el manejar ejemplos sobre prácticas docentes distantes al del alumno normalista?

En términos generales los cuestionamientos que orientan las actividades impulsadas por el docente A toman dos caminos: el primero se ubican hacia el aspecto de las competencias docentes porque se busca que los alumnos identifiquen la utilidad didáctica de una lectura y la segunda hacia el manejo conceptual de unos contenidos como lo es la definición de ecología y otros conceptos relacionados con éste.

En el segundo caso se habla indistintamente de secuencia de actividades y propuestas. En sí estos dos conceptos son diferentes pero en las sesiones trabajadas son sinónimos. Por otro lado el docente asume un papel que está fuera de los lineamientos planteados por los documentos rectores, parece ser que esto no es grave, pero el tiempo para la integración y análisis de propuesta se encausa hacia aprendizajes de contenido.

El caso C existe un distractor más importante que la revisión retrospectiva de la práctica: el homenaje, y el trabajo formativo se aborda de una manera muy superficial.

IV Actividades de enseñanza.

Para la descripción de esta categoría se consideraron algunos momentos del trabajo docente que realizan, como cotidianos, maestros egresados de la licenciatura en educación secundaria con especialidad en Química, de la generación 2000 - 2004, las fases de trabajo hacen referencia a: planeación y sesión de trabajo con los alumnos de educación secundaria. Esto con la intención de manifestar el manejo que ellos hacen de algunas competencias docentes promovidas dentro de su proceso de formación inicial en la Escuela Normal de Chalco.

Caso A:

Plan de clase.

El plan de clase inicia con datos generales, a partir de ellos se observa que tienen la característica de ser quincenal (del 23 de agosto al 3 de septiembre del año en curso), corresponde a la asignatura de Química II, tercer grado Grupo A y B, el tema a trabajar

durante ese tiempo es “propiedades del agua”, los subtema son: “características físicas y químicas del agua, el ciclo del agua”, el número de sesiones previstas para cubrir estos son seis.

Dentro de la parte denominada conocimiento científico se hace anotar algunos referentes teóricos sobre la importancia del agua en los seres vivos, también se registra las características físicas de ésta y finalmente se describe el ciclo del agua. Otra parte de la planeación son los métodos, técnicas o dinámicas a emplear, se anota la técnica de lluvia de ideas, exposición y preguntas intercaladas

En el espacio de materiales y recursos didácticos individuales y grupales se anota como individuales revistas y como grupales esquema del ciclo del agua. Finalmente el plan termina con la pregunta ¿dejará tarea del tema?, para lo cual se contesta con un sí, señalando como primera buscar los cambios de estado e ilustrar propiedades físicas (3º “A”). traer el esquema del ciclo del agua (3º “A”) y concluye con realizar carteles, por equipos, sobre el agua (3º “A” y “B”). Este es el registro levantado:

Escuela secundaria “Benito Juárez”
Aula del tercer grado
Turno vespertino.
Asignatura: Química
Tema: “propiedades del agua”
Fecha: 2 de septiembre
Hora 13:40 pm.

El siguiente registro de observación fue realizado en la Escuela Secundaria “Benito Juárez”, ubicada dentro de la unidad habitacional de cuatro vientos, junto a la comunidad de San Marcos, Chalco, Estado de México. El edificio escolar fue edificado por la misma empresa constructora, cuenta con tres grupos de cada grado.

Las aulas cuentan con una mesa y silla para el docente, suficientes sillas -de tipo universitario-. El piso es de cemento y la iluminación, natural y artificial es buena.

A las 13: 40 el docente entra al grupo de 3º “A”, todos los alumnos se ponen de pie,

ante esto le pregunte a uno de ellos del ¿por qué lo hacen? y él sólo levantó los hombros, lo cual se puede entender como “quien sabe”.

D Siéntense. Saquen su material que les pedí.

A1ns ¿Cuál?

D El que pedí ayer.

Se dirige a la fila que se encuentra junto a la puerta, con su lista en mano. Al primer alumno le pide su material, él lo saca de su mochila, lo muestra se levanta de su lugar -al mismo tiempo lo hacen otros- y pegan una cartulina blanca en el pizarrón.

D Con el material que les pedí van a elaborar un cartel, en él van a plasmar lo que ustedes crean necesario para dar a conocer a todos sus compañeros de la escuela el ¿cómo pueden cuidar el agua? o ¿qué puede ocurrir si se desperdicia?.

Los alumnos inician su trabajo; algunos pegan su material, otros trabajan en la mesa del docente, otros abarcan el resto del pizarrón. Los alumnos platican sobre lo que van hacer, otros inician un juego pero sin distender la disciplina. Algunos alumnos -tres- se levantan de su lugar con algunas hojas de color.

A1ns ¿Podemos realizar nuestro trabajo en estas hojas de colores?

D Sí

A1 Maestro no traje colores.

D No trabajes.

El alumno que señaló no traer colores, se levanta y saca de su mochila una caja lapicera con colores y se va a su equipo.

Un equipo, de los que están trabajado sobre el pizarrón se aproxima al maestro y le preguntan:

A1ns Podemos trabajar cuatro

D Quién no es del equipo.

A2 Yo.

D Si el equipo quiere compartir el material contigo adelante trabajen.

Los alumnos continúan su trabajo. El docente va pasando por los diferentes equipos, con su lista en mano y va registrando frente al nombre del alumno una (✓) cuando observa el trabajo y (X) cuando el alumno no está haciendo nada. Algunos alumnos hacen un bosquejo en una hoja de su cuaderno y enseñan éste al maestro. El docente dice:

D Creen que con esto ustedes están informando la importancia que tiene el cuidar el agua.

A1ns Sí

D Entonces realícenlo en su cartulina.

Un alumno se acerca a otro equipo, una integrante de él le dice:

A3 Qué vez, h... b...

Se observa que un alumno ha permanecido gran tiempo solamente sentado en su lugar, le pregunté al docente ¿por qué? él permanecía en su lugar y no estaba dentro de la dinámica como el resto del grupo. El maestro contestó; no trajo material y no ha tenido iniciativa para: o hacer su trabajo en una hoja como los alumnos de aquí enfrente o integrarse en un equipo. Ya hablé con él y permanece así, bueno esa actitud yo ya la registre en mi lista.

El formato del cartel es variado unos lo hacen en forma horizontal, otros en forma vertical y

un equipo en forma diagonal. Si el equipo realiza un trazo mal borra, sus herramientas de trabajo son marcadores, colores, reglas, sus propias manos -para tomar distancias y/o medidas y hacer los espacios necesarios-. Algunos hacen el bosquejo otros lo pasan en la cartulina, otros escriben un mensaje en el papel. Se detecta que los alumnos, en su mayoría, están dentro de una dinámica de trabajo. Sólo algunos, en el momento conté a 8 de 45, están platicando en su equipo y sólo una alumna está maquillándose.

Algunos mensajes escritos por los alumnos son:

- ❖ El agua: de gota en gota el agua se acaba
- ❖ El agua: es un líquido vital que todos necesitamos
- ❖ Cuídame soy tu vida

A las 14:10 suena el timbre que indica fin de la sesión y se da el cambio de asignatura y docente. Los alumnos se acercan al maestro y le preguntan:

Alns Para cuándo le entregamos el trabajo, para la próxima clase.

D No. Mañana me lo van a entregar en los tiempos que tengan libre, me buscan, en la parte de atrás anoten los integrantes del equipo.

Mientras el docente recoge un trabajo que le entrega una alumna.

A3 Oigaaan, mañana hay que entregar el cartel con el maestro y hay que buscarlo.

Descripción

La sesión inició con la solicitud, por parte del maestro, de presentar el material a utilizar, algunos adolescentes lo presentaron inmediatamente, otros tardaron y otros no contaban con él. Finalmente, la mayoría de los alumnos se fueron integrando en equipo con su material respectivo para realizar la actividad. Conforme el docente pasaba a los lugares de los alumnos y/o de los equipos, registraba en su lista el cumplimiento del material. Dentro de las actividades organizadas llama la atención el que *"los alumnos inician su trabajo: algunos pegan su material, otros trabajan en la mesa del docente, otros abarcan el resto del pizarrón. Los alumnos platican sobre lo que van a hacer, otros inician un juego pero sin distender la disciplina"* y no estaban realizando otra actividad más que la indicada por el maestro.

Algunos alumnos no se integraron a un equipo por no haber cumplido con el material, pero se acercaron al docente para comunicarle que harían su cartel en una hoja de color y el docente le dio la aprobación a esta propuesta, por lo tanto los alumnos iniciaron de esa forma su trabajo.

Mientras esto ocurría, y durante el tiempo que duró la sesión, el docente caminaba entre los equipos y hacía comentarios con ellos sobre el trabajo que realizaban: así se

observó que *“algunos alumnos hacen un bosquejo en una hoja de su cuaderno y lo enseñan al maestro, al preguntarle el alumno sobre éstos el docente les contestó: creen que con esto ustedes están informando la importancia que tiene el cuidar el agua. Los alumnos respondieron sí, ante este hecho el docente dice; entonces realícenlo en su cartulina”*.

Durante la sesión se observa un caso diferente *“un alumno ha permanecido gran parte de la sesión solamente sentado en su lugar, le pregunté al docente ¿por qué el alumno no se encuentra dentro de la dinámica?, contestó; no trajo material y no ha tenido iniciativa para: o hacer su trabajo en una hoja como los alumnos de aquí enfrente o integrarse en un equipo. Ya habla con él y permanece así, bueno esa actitud yo ya la registre en mi lista”*.

El registro de observación invita a preguntar: qué competencias aplica y cuáles son algunas implicaciones de éstas en la formación de los alumnos de educación secundaria y por qué el maestro egresado no buscó alguna estrategia para integrar al alumno a un equipo o inducirlo a realizar su trabajo en forma individual.

Caso B

El plan de clase de este caso se describe de la siguiente manera; no se contiene un formato específico como el anterior, al preguntarle al docente sobre ello la respuesta radicó en cuanto que no hay un director o subdirector que así lo organice y el supervisor, como encargado de la escuela (nueva creación), no se ha dado a la tarea de emprender esta situación. La planeación se integra en una libreta tamaño carta, en la parte superior se encuentra el tema (ciclo del agua), enseguida se encuentra el periodo en que se va a trabajar éste (30 de agosto al 3 de septiembre). Adelante se encuentra un propósito que dice: “los alumnos identifiquen las etapas del ciclo del agua; así como la importancia que este tiene para la vida del humano”.

Después de esto se encuentran las actividades a desarrollar, las cuales son:

- Durante la primer sesión se realizará una exposición por equipo de alumnos, referente a cómo se lleva a cabo el ciclo del agua, explicando cada una de sus etapas.

- En la segunda sesión se realizará una retroalimentación del tema, mostrando una lámina que contenga un esquema del tema, y con la ayuda de una lectura posterior se generalizará el tema trabajado.
- Cuestionar a los alumnos acerca del tema trabajado con ayuda de la técnica “la pregunta preguntona”, y se iniciará a trabajar el tema de la contaminación del agua.

Con las actividades presentadas concluye el plan presentado y no existe registro de otros elementos. El registro de observación levantado fue:

Escuela secundaria de Nueva Creación.
Aula del tercer grado,
Turno vespertino.
Asignatura: Química
Tema: ciclo del agua
Fecha: 30 de agosto
Hora 13:40 pm.

El docente egresado tiene algunos días de haber iniciado su actividad docente. La escuela se encuentra ubicada en una de las unidades “Geo” de Santa Bárbara, que recientemente se han ido construyendo en la región oriente del Estado de México. La institución inició sus servicios educativos en ciclo escolar 2003 - 2004 con el turno matutino, y en este año con el vespertino. Esta escuela de nueva creación tiene un grupo de cada grado y los docentes, en su totalidad son egresados de la normal, algunos son de Sultepec, otros de ciudad Nezahualcóyotl y otros de Chalco. No hay directivo sólo un maestro encargado, por parte de la supervisión.

Son las 13:29 y el docente a observar llega corriendo, se acerca a su grupo y les indica que avancen a su salón. El aula del grupo es de block y concreto, en él hay un número mayor de sillas universitarias que alumnos (25).

La sesión inicia con lo siguiente:

D: Entren todos y guarden silencio.

-Los alumnos hablan y juegan con algunos muñecos de peluche. Los muñecos parecen que

van a ser utilizados dentro de alguna asignatura, porque hay gran cantidad de ellos-.

D: Se sientan. De qué vamos hablar hoy.

Los alumnos continúan hablando entre sí y aventando los muñecos de peluche.

D: Haber, ustedes dos, coloquen por favor esta lámina. Si se portan bien jóvenes les presto mi lámina.

-La lámina tiene como título el ciclo del agua, tiene la imagen de un paisaje y flechas en dirección hacia arriba y abajo, dentro de una flecha la palabra evaporización, en otra condensación, en una tercera precipitación y en una cuarta filtración. Por su apariencia, el material didáctico fue comprado-.

D: El equipo ¿va a exponer?.

Alns: Nooo.

D: Bueno entonces yo voy a presentar el tema. -Escribe en el pizarrón lo siguiente:

Tema: "Ciclo del agua"-.

D: ¿Cuál es el primer punto para iniciar el ciclo del agua? -Los alumnos continúan hablando y al no escuchar, posiblemente, la respuesta repite la pregunta-.

D: Pongan atención. ¿por dónde empieza el ciclo del agua?

A1: Por la luz del sol.

D: Gracias al sol se genera el calor (da unos pasos para dirigirse frente a la lámina). Aquí tenemos en esta lámina el ciclo del agua, primero está la evaporización y después la condensación, señorita ponga usted atención (se dirige a una alumna que se encuentra platicando con su compañera). ¿Qué sucede después de la condensación?

A2: La precipitación en forma de lluvia, granizo o nieve.

-Una alumna habla-.

D: Escuchen el comentario de su compañera, haber repítelo.

-La alumna guarda silencio-.

D: Su compañera dice que si el agua de los canales se evapora, -los alumnos, en grupo, contestan entremezclando la respuesta Nooo, Siii-, y si vuelve a caer contaminada.

-Los alumnos ya no contestan. Algunos se encuentran chupando una paleta de caramelo y otros platican-.

D: Cómo podemos describir el ciclo del agua, de acuerdo a la lámina que está aquí, en el pizarrón. Reina, pásame ese pato.

Reina: Luego me lo da.

D: De quién era.

Reina: De Juanis.

D: No, ahora es mío. ¿Cuáles son las fases del ciclo del agua? -los alumnos no contestan-, un estudiante que se encuentra en la parte de enfrente del salón, le dice algo a la maestra en voz baja y ella le contesta sí. Anoten la fecha en su cuaderno y remarca el tema ("ciclo del agua"). Escriban lo que dice su compañero: "la evaporación se aplica de acuerdo al calor del sol". Les voy a leer algo, un pedacito del escrito que traigo en esta hoja y ustedes toman nota sobre lo que es el ciclo del agua. -La maestra da lectura a un texto pequeño, aproximadamente media cuartilla, al mismo tiempo va pasando por entre las filas mal alineadas. Mientras esto sucede, varios alumnos (ubicados en la parte final e intermedia del aula) platica entre sí-.

D: Jessica cállate. Eso es todo sobre el ciclo del agua. ¿Cuáles son las ideas principales? Con lo que acabo de leer elaboren un resumen y después un esquema. - algunos alumnos están callados otros platican- . Vamos trabajen.

Alns: ¡Haaa!, nooo -y rien-.

A3: Maestro me revisa mi tarea.

D: No, el trabajo fue para ayer. Recuerden que tareas fuera de tiempo no se aceptan después.

-Mientras algunos estudiantes escriben e iluminan otros se paran a platicar con un compañero que está lejos de su lugar-.

D: Vamos, anoten, anoten, que esperan, ya latoso... apúrate. -Estas palabras las dice conforme pasa por las filas-.

-Un alumno se levanta de su lugar y le muestra su libreta al maestro-.

D: Vaporización lleva acento en la "o", condensación con acento... mira cuantas faltas de ortografía, revisa el trabajo.

-Otro alumno se levanta y le muestra su cuaderno-.

D: No, checa bien el esquema, lo tienes ahí en el pizarrón. ¿Qué pasó? Elena no entendiste, repítelo.

-Un alumno pregunta-.

A4: ¿También hacemos el dibujo?.

D: Sí, no igualito como mi esquema, pero sí.

-Los alumnos sacan sus pinturas, otros se levantan de su lugar para ir a otro lugar por algún color-.

-El docente se acerca a unas alumnas de la parte última del aula supongo que para revisar su trabajo, el gesto de su rostro indica que lo está leyendo, después de un tiempo dice; checa tu trabajo tienes muchas faltas de ortografía. Algunos alumnos se acercan a otros con una actitud como de copiar el trabajo de su compañero-.

A3: - Maestroooooo ¿revisa mi tarea?

D: Voy a sellar su trabajo, recuerden que cada sello cuenta para su calificación.

A3: Maestro revise mi tarea. Si hago bien el esquema ¿me sella y también mi tarea?

D: Y tú ¿por qué no haces nada?

A5: Es que no le entendí.

D: Ya terminó Jessica.

Jessica: No.

A6: No veo maestro

D: Párate. ¿Ya acabo?, y ¿tú que haces?

A3: Ya acabé.

-El docente se dirige al lugar en donde se encuentran sus cosas y saca una bolsa de plástico, en la bolsa se encuentra una caja con un sello, se aproxima al alumno que indicó que había concluido su trabajo, toma su cuaderno y le aplica un sello dejando en la libreta la huella de una "carita sonriendo". Un alumno se aproxima y le da su cuaderno-.

D: Luis, ilumínalo porque así se ve muy mal.

-Algunos niños se levantan de su lugar y se aproximan al compañero a quien fue sellado su trabajo y escriben. El docente va recibiendo libretas con los trabajos y da algunas indicaciones-.

D: Al esquema escríbele nombre. Evaporación con acento en la "o"-un alumno le pregunta si su trabajo esta "bien"-Si así le entiendes déjalo (aplica sello). Tú corrige -se dirige a otro alumno-.

-Tomando algunos cuadernos de los niños se observa que el esquema que están presentando es similar al que contiene la lámina del docente, también el pequeño escrito es similar entre

sí.

A6: ¿Y lluvia ácida?

D: Ustedes creen que el agua que cae de la lluvia está contaminada. Recuerden que gracias al ciclo del agua esta se purifica. Y la lluvia ácida se da por efecto de la contaminación.

D: Los que ya terminaron saquen su libro de Química.

-Algunos alumnos le dicen al docente que no tienen el libro-

D: ¿Quién más no tiene libro?

Alns: Yo, yo, yo...

D: -Cuenta- uno, dos, tres... nueve, voy a checar si hay en la dirección se los traigo. Por mientras acérquense con un compañero y lean el tema "El agua y la vida", cuando terminen de leer elaboran un mapa conceptual.

-Algunos alumnos se reúnen en pequeños equipos; tres, cuatro o cinco elementos. En los equipos algunos discuten sobre quien debe leer y en otros se juegan.

D: El mapa conceptual es para la próxima clase, lo hacen de tarea.

-El docente se acerca a su lugar, toma una bolsa de plástico, guarda su cojín y el sello. En ese momento varios alumnos se levantan de su lugar y con su cuaderno en mano se acercan al docente apresuradamente. El docente saca de la bolsa su material y comienza a sellar cuadernos. En este momento ya no hace correcciones de ortografía. El docente sale del aula a las 14:15-

A6: ¡Hay b...! Otro poco no alcanzo al p... del "mairo".

Descripción

En el presente caso existe una relación entre la actividad prevista y la sesión desarrollada, se da un cambio por la consecuencia de que al equipo, a quien se le asignó el tema del "ciclo del agua" no expuso; *"el docente pregunta: el equipo va a exponer, los alumnos contestan; no"*.

Ante esto el docente inicia la presentación del tema con la expresión *"bueno entonces yo voy a exponer, aquí tenemos en esta lámina el ciclo del agua. primero está la evaporización y después la condensación"*. Este material didáctico tiene la representación gráfica del ciclo del agua, por sus características físicas fue comprado y al docente, durante toda la sesión, le permite hablar del tema y también ilustra lo que va hablando.

Se plantearon algunas preguntas, por parte de los alumnos, a lo largo de la sesión y fueron abordadas por el docente, por ejemplo *"¿y lluvia ácida?"*; la respuesta del docente fue *"ustedes creen que el agua que cae de la lluvia está contaminada. Recuerden que gracias al ciclo del agua ésta se purifica. Y la lluvia ácida se da por efecto de la contaminación"*. Dada

la respuesta se continua con el trabajo.

Otro momento importante que llama la atención es la actividad realizada al solicitar la elaboración de un resumen, a partir de la lectura de un escrito pequeño por parte del docente, así como la integración de un mapa conceptual, aquí quedaría latente los cuestionamientos sobre el dominio metodológico que tiene el alumno y el maestro para desarrollar estas estrategias didácticas, otra sobre el cómo se habrá integrado lo solicitado por el docente, y con qué calidad presentaron los alumnos su trabajo.

Una de las competencias docentes es que el maestro promueva ciertas habilidades en sus alumnos, por consiguiente cómo trabaja el maestro egresado estas situaciones con sus alumnos, el registro también lleva a reflexionar sobre las competencias docentes para trabajar contenidos científicos con los estudiantes de secundaria.

Las sesiones descritas ponen en manifiesto ciertas situaciones de un docente, dentro del caso A y B. Compartimos la idea: la práctica docente se desarrolla dentro de un ambiente creado, este ambiente lo generan básicamente los alumnos y el maestro y se crea esta atmósfera para llevar la enseñanza y el aprendizaje. La situación en ambos casos es distinta: en A es un cierre del tema y B es, prácticamente, el desarrollo de él, pero la calidad del trabajo docente en ambos casos es distinta. También en ese contexto se ponen en juego las habilidades y las competencias docentes que el maestro adquirió dentro de su proceso de formación inicial, la forma en que son aplicadas permiten identificar diferencia entre los casos.

C) Análisis de categorías.

Las tendencias actuales con las que labora el docente de educación básica y la propuesta de formación de maestros, con que se cuenta desde 1999 para los licenciados en educación secundaria, tienen la disposición de cubrir las llamadas necesidades educativas

básicas con mira a preparar al sujeto con ciertas habilidades y competencias. En el asunto de formación de docentes se ha propuesto hacerlo a partir de cinco campos. Estos enuncian en sí las características ideales de un docente, por lo que se escucha hablar en diferentes instancias educativas de habilidades intelectuales, dominio de elementos propios de la educación secundaria, competencias didácticas, identidad profesional y adaptación al contexto social y escolar de trabajo. Estos cinco campos son los elementos base a consolidar en el futuro maestro, para éstos son los programas uno de los principales medios de fijación, porque ellos y en ellos se encuentran latentes las habilidades y competencias docentes necesarias a adquirir por el estudiante normalista en forma progresiva.

Esta tarea compleja de formación de maestros se busca cumplir al interior de las escuelas normales. En diversas reuniones realizadas en la escuela normal de Chalco, con carácter académico y administrativo, figuran el plan de estudios, los programas y otros documentos rectores como instrumentos base que orientan el quehacer académico de la institución. Hacer el reconocimiento del cómo se esté consolidando dentro de las aulas la reforma y ésta por medio de los programas de asignatura resulta llamativa, porque en ellos se encuentra el gran paso para la consolidación de las habilidades y competencias del futuro docente.

Así en esta parte del trabajo se procederá a realizar un estudio profundo de los elementos identificados como categorías: programas, planes de curso, actividades formativas y actividades didácticas descritas. Esto con la intención de llevar un proceso de contrastación entre lo que se dice y lo que se hace.

I El programa de asignatura

En los propósitos generales integrados para las asignaturas del caso A, B y C se encuentran contempladas las habilidades y competencias docentes que se plantean como finalidades a lograr al concluir el semestre. Para el caso A la dirección está dada a razón de habilidades - competencias docentes. Esto quiere decir que son las implicaciones de las habilidades el medio para que los normalistas continúen adquiriendo las competencias necesarias durante el curso, en este caso sobre la enseñanza y aprendizaje de la ecología. En

el caso B y C el sentido es diferente, son las competencias los elementos base para promover las habilidades.

La diferencia entre A, B y C se deriva por la ubicación que presentan dentro del plan de estudios, con relación al campo de formación, el área de actividad y la línea de formación. Este lugar ocupado por una asignatura permite describir el tipo de aprendizaje que se requiere en los normalistas: para el caso A lo conceptual es la parte principal de su tarea, por ello se propone, como principio básico analizar conceptos y procesos ecológicos, como también llevar un aprendizaje de los elementos conceptuales de la ecología. Esta descripción da el primer paso para que el docente formador y los alumnos normalistas, con otras actividades, logren alcanzar la integración de propuestas didácticas para la enseñanza y aprendizaje de esta disciplina, en la escuela secundaria.

En la entrevista realizada al docente responsable de la asignatura del caso A comenta que al ingresar a la escuela normal le *"daba prioridad al trabajo conceptual de los contenidos; así lo hice con los alumnos de la generación 2000 - 2004, de la licenciatura en química. El tercer bloque, como en esta asignatura (los seres vivos y su ambiente: ecología), no le daba la importancia necesaria, es más ni lo tocaba. Hoy veo que es importante dentro de la formación de los futuros maestros"*. Así también se deja entrever en el registro de observación integrado en el presente trabajo: *"partamos de esto: ¿qué pueden hacer para utilizar la lectura en la escuela secundaria?"* y de esta interrogante surgieron algunas propuestas (cuestionamiento, cuadro comparativo, línea del tiempo), estas propuestas más adelante, si son recuperadas por el normalista y el formador, se traducirían en una secuencia de actividades para obtener como producto de aprendizaje el cuadro comparativo o la línea del tiempo. O como el trabajo extraescolar que encomendó el maestro al grupo de licenciatura en biología, para el día 21 de septiembre, el que consistió en la elaboración de una monografía sobre los ciclos bioquímicos (ver anexo C).

Esta situación es diferente para las asignaturas del caso B y C donde los propósitos generales, básicamente, están planteados en términos de aprendizajes procedimentales y actitudinales, porque se apunta hacia la búsqueda de ampliar las habilidades, entre otras

cosas, para planificar, seleccionar y diseñar propuestas de trabajo docente que favorezcan aprendizajes. De estas situaciones el siguiente paso es trabajar con los resultados y/o los datos recabados y abordarlos a razón de ciertas habilidades. En las entrevistas aplicadas a los docentes, los casos señalan; en B no poseer los elementos pedagógicos para trabajar situaciones como las estrategias de enseñanza y aprendizaje; mientras que en C declara poseer esas situaciones que son necesarias para el futuro docente de ahí su idea de formación está expresada en la siguiente afirmación *"para mí, formar un docente es: primeramente tener, yo maestro, conciencia de la responsabilidad que tengo de orientar de la mejor manera a la persona que ha decidido ser docente, ya que ellos - los futuros maestros - van a tener en sus manos a "personitas" y en ese momento asumirán un compromiso similar al mío de una preparación constante, de una entrega a su trabajo, sin olvidar que en esa labor tiene la obligación de atender de la mejor manera a sus alumno"*. En estas palabras expresadas por el docente se encuentra latente el sentido de contar con las habilidades y competencias necesarias para desarrollar la tarea docente, por ello plantea que el maestro tiene la necesidad de poseer los elementos necesarios para orientar de la mejor manera a los alumnos.

Hasta aquí, en los tres casos se observa la existencia de habilidades y competencias docentes dentro del propósito (s) general (es), propósito (s) de bloque y actividades de cada asignatura con su particularidad. Así, mientras que para un caso, por dar un ejemplo, se hace uso de la habilidad de análisis para el aprendizaje de conceptos, en otra se ocupa la misma habilidad pero se propone aplicar hacia la práctica docente realizada por un maestro observado o del alumno en su papel de docente.

En los programas llama la atención la incorporación de actividades didácticas, aunque en el caso A no se encuentran explícitamente como en B y C, dada las condiciones en que se encuentran los programas no son las mismas. Las acciones están diseñadas para el desarrollo de los temas de un bloque y se presentan en una forma muy detallada, situación que en la reforma 1985 no se encontraba presente. El sentido de la propuesta de actividades está a razón de ser consideradas como sugerencias para llevar la forma de enseñar, no es necesario seguirlas, pero lo que no se puede perder es la esencia de éstas, porque su orientación esta encausada; por un lado, al enfoque de la asignatura de formación y también,

en algunos casos, al de la educación secundaria, pero por otro lado están dirigidas a la estimulación y/o consolidación de habilidades y/o competencias.

En esto se observa la necesidad de recuperar la aportación de Rosa María Torres para ubicar las habilidades a trabajar dentro de las áreas de enfoque y por lo tanto reconocer la tendencia de ésta y el tipo de aprendizaje a promover. Así las actividades que se propongan pueden ser diferentes pero congruentes con los propósitos de la asignatura, la modalidad del curso, las orientaciones didácticas y los criterios de evaluación (SEP: 1999). Bajo el mismo sentido se tendrían que trabajar las competencias docentes ubicando a estas en los ejes que le corresponden.

Lo anterior se puede subrayar con lo siguiente: al interior de los programas de los casos A, B y C se encuentra la habilidad de análisis; A. lo hace desde el espacio de los procesos y conceptos de la ecología, mientras que B y C la plantean desde el trabajo docente desempeñado por el alumno normalista en su función de docente frente a grupo. Así, el proceso de análisis se encausa hacia los conocimientos conceptuales en A, mientras que en B y C se ubican dentro de los conocimientos procedimentales y valorales, es decir se requiere de la reconstrucción y descomposición de los conceptos o de las acciones realizadas en el grupo de práctica y sus implicaciones en las sesiones de trabajo educativo. Pero qué ocurrió en esos momentos de trabajo: el caso A (en el bloque I, en el tema 1 el campo de estudio de la ecología, en el subtema la ciencia de la ecología) lleva el análisis a través de preguntas que se van intercalando gracias al diálogo que existe entre el docente y los alumnos:

D: Haber, preguntamos qué es la ecología, no cuál es la definición del campo de trabajo de la ecología.

-Los alumnos gritando manifiesta elementos relacionados a la pregunta realizada-

D: No. ¿Cuál es el estudio de la ecología?, a ver Ceci.

Ceci: Se refiere a los organismos que interactúan entre sí. Estudia los sistemas bióticos y abióticos.

D: Sí. Pero cuál es la importancia de eso. qué características tienen. qué consecuencias presentan.

Javier: Se refiere a los problemas ecológicos.

D: No.

Javier: Al ambiente Físico...

Esta misma habilidad dentro del trabajo educativo de C se trabaja de otra forma (cuadro1):

A1 y 2 Nosotras les vamos a hablar de lo que platicamos sobre la planeación.

-Mientras los alumnos hablaban, sus compañeros (los varones) ausentes se fueron integrando poco a poco. En algunos momentos el docente observó que unos alumnos se encontraban hablando con el compañero de junto y les llamaba la atención, por ejemplo: "Abraham menos plática"; también otros se encontraban recortando alguna imagen-.

En entrevista con los alumnos sobre la preparación de estas situaciones de aprendizaje se expresó que la asignación de los puntos a trabajar estuvieron distribuidos por el docente, así como la integración de los equipos. No se partió de la propuesta de ensayo, lo cual no es grave, sino se trabajó en base a comentarios de la experiencia que vivió cada integrante y esto fue lo que incorporaron dentro de las láminas que presentaron, por esto se infiere la justificación de los alumnos antes del inicio de su exposición: *"les vamos a platicar sobre lo que comentamos..."* y no por lo que analizaron, entonces el análisis implicaría un trabajo más complejo que va a razón de determinar criterios para emprender la tarea y el ejercicio de los alumnos, giraría entorno a la identificación de los elementos que conforman la planeación, su interrelación y su importancia de diseño, así como de otros elementos que ellos mismos identifiquen y no sólo bajo un comentario superficial.

Lo anterior permite plantear dos situaciones, la primera es necesario que el docente formador reconozca las implicaciones que encierra una habilidad, esto llevaría a integrar una secuencia de actividades más acertadas y dirigidas hacia la habilidad o la competencia identificada, y también se requiere que el formador de docentes posea, primeramente esa habilidad (y otras) para planear situaciones que lleven al alumno hacia la determinación de criterios, reconocimiento de sus rasgos, funciones que desempeña esa parte dentro del todo y observar su comportamiento.

Desde este panorama presentado, la planeación de una asignatura varía según el entendimiento que el responsable tenga sobre aquello que ha de enseñar, de lo cual simpatizamos con la siguiente idea: "el profesor que conoce los aprendizajes que desea que los alumnos consigan se tomará un tiempo (...) de preparación. Se necesitan habilidades

específicas para realizar las tareas de preparación de un curso" (Sain, 1997: 165).

La segunda situación concierne a: una habilidad no es exclusiva de un área, línea, campo, asignatura o de un tipo de conocimiento, lo importante en la formación de docentes es el diseño de actividades que permitan estimular la habilidad y/o la competencia y por otro lado provocarla como parte del proceso de formación, para contar, más adelante, con un docente con cierta capacidad para realizar su trabajo, como lo señala el plan de estudios para la formación docente integrado por la Secretaría de Educación dentro de los rasgos deseables del nuevo maestro: "(...) organiza y pone en práctica estrategias y actividades didácticas, adecuados a los grados y formas de desarrollo de los alumnos (...), con el fin de que los educandos alcancen los propósitos de conocimientos, de desarrollo de habilidades de formación valoral establecidos (...)" (SEP; 1999: 11).

Entonces, si no hay un trabajo formativo basado en habilidades y competencias se está propenso a formar un maestro descontextualizado capaz de realizar una práctica docente que no encuadre con las demandas educativas y/o sociales y sólo logre un trabajo escolar que conlleve a conocimientos obsoletos envueltos en una práctica vieja. Por consiguiente, algunos egresados entrevistados plantean la inquietud de no contar con elementos para integrar su plan anual: *"tengo el problema para integrar mi plan anual de trabajo, y me estoy dando a la tarea de preguntar con otros maestros con años de experiencia qué es eso y cómo se hace, también tengo problemas para realizar una evaluación justa, se me dificulta integrar mi escala estimativa, ¿cómo valorar de una manera justa los trabajos que el alumno me está entregando?, ¿por qué y en base a qué ponerle un diez o un cinco a alguien?"*.

Esta parte del análisis también permite identificar que la formación docente bajo el sentido de no dar el peso necesario o la importancia debida a las habilidades y competencia docentes que traza cada programa y por lo tanto, el trabajo formativo se lleva bajo una dirección muy personal del docente. Esta actitud se observó claramente en el registro de observación del caso B (26/10/2004) en donde se habló indistintamente de plan de clase, secuencia didáctica y propuesta didáctica.

La lógica que encierra la propuesta actual de formación docente, aunque parezca reiterativo tiene lógica, se observa una secuencia bien integrada, pero parece que en el momento en que ésta pierde la trayectoria trazada es cuando entra en operatividad al interior de las aulas, cuando el docente formador traspola esa propuesta al trabajo práctico. Pese a que se han realizado talleres regionales y nacionales para puntualizar y delinear el camino a seguir de la reforma se ha notado el surgimiento de pluralidades, como lo ocurrido en el caso B donde el programa plantea la participación de especialistas, a razón del manejo que hace el docente en formación del contenido científico y es por iniciativa del propio asesor el asumirlo “*Bueno con la presentación de sus secuencias he notado fallas en el dominio del conocimiento científico y de esas situaciones de laboratorio. Propongo que el día tres de noviembre realizar dos prácticas de laboratorio para tener un panorama más concreto sobre el tipo de material de laboratorio y sobre el tipo de soluciones. ¿Cómo ven?*”

II El docente y su plan de curso

En una plática informal con el profesor encargado de recabar los planes de curso de los docentes comentó que sólo una mínima parte de los maestros que en este semestre imparten asignatura no habían entregado su plan de curso. Sobre el caso C, este es el primer semestre en que no cumplió con la entrega de su plan, pero la asignatura la ha trabajado desde la puesta en práctica del nuevo plan de estudios. Con esto se infiere que la secuencia de los temas y el contenido de los mismos los conoce. Pero también hace suponer que ha adoptado una forma de trabajo y que ésta se encuentra sustentada en la lectura particular que ha dado al programa y, por lo tanto a la reforma misma. Esta particularidad se observa claramente en la entrevista realizada y en las sesiones observadas: “*con las sesiones de trabajo yo voy detectando logros y retos en mis alumnos y de ahí determino en que hay que profundizar y busco superar esto con la lectura de un texto, esta lectura esta fuera de la que marca el programa*”.

En el caso A y B si entregaron su plan de curso, se aprecia que el contenido del plan corresponde a lo propuesto por el programa de asignatura. El caso A distribuye sus acciones conforme a los bloques propuestos. Si en la entrevista con el docente se planteaba que “*por la amplitud del programa y la diversidad de actividades que se desempeñan al interior de la*

normal no era posible llegar al bloque III que habla sobre las estrategias didácticas para la enseñanza y el aprendizaje de la ecología en la escuela secundaria, con el tema: las ideas previas y errores conceptuales en el estudio de ecología, entonces por qué planear situaciones (como se observa en la descripción del plan de curso), posiblemente ha distribuido el tiempo de tal forma en que si es viable llegar a ese punto o tal vez se ha incluido por el simple hecho de cumplir un requisito.

En la jornada de planeación de la escuela normal, del ciclo escolar 2003 - 2004, se sugirió la planeación basándose en el actual formato. Para esto se distribuyó un documento titulado “Enfoque para la formación de licenciados en educación primaria y educación secundaria en la escuela normal de Chalco (satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje)”, en su contenido se habla de las necesidades básicas de aprendizaje y se definen como los “conocimientos, capacidades, actitudes y valores necesarios para que las personas sobre-vivan, mejoren su calidad de vida y sigan aprendiendo (...) el término de necesidad de aprendizaje hace énfasis en el derecho inalienable de cada individuo a desarrollar su potencial intelectual” (Escuela Normal de Chalco, 2003:s/p). Se habla también de las cuatro áreas que plantea Rosa María Torres (lenguaje, matemáticas, habilidades intelectuales y valores y actitudes); con estas áreas se hace un trabajo donde se ubican los rasgos del perfil de egreso de la licenciatura en un cuadro, por ejemplo:

| Áreas de enfoque de necesidades básicas de aprendizaje | Rasgos del perfil de egreso de la licenciatura en educación secundaria con especialidad en química |
|---|--|
| Lenguaje | <ul style="list-style-type: none"> • Alta capacidad de comprensión de material escrito. • Valoración crítica de lo que se lee. |
| Matemáticas | <ul style="list-style-type: none"> • Reflexión crítica. • Dominio de los campos disciplinarios. |
| Competencias cognitivas | <ul style="list-style-type: none"> • Capacidad de favorecer aprendizajes. • Plantea, analiza y resuelve problemas |
| <ul style="list-style-type: none"> • Actitudes y valores | <ul style="list-style-type: none"> • Reconoce las diferencias individuales. • Es capaz de establecer un clima que favorece la confianza, autoestima, respeto, disciplina, así como la autonomía personal de los educandos. |

Con esto es posible tener una aproximación al recuadro de habilidades del plan de

curso y se deduce que hay una confusión conceptual en el docente sobre lo que es habilidad y competencia didáctica, por ésto se registra en la columna de habilidad, del caso A lo siguiente:

HABILIDADES

- Planear, desarrollar, aplicar, adecuar y evaluar experiencias de aprendizaje accesibles, creativas motivantes que desplieguen el intelecto e interés de los adolescentes que atenderá en su futura profesión docente.
- Localiza, selecciona y utiliza información de diversos tipos.

En este recuadro el primer punto se refiere a una competencia docente y el segundo a una habilidad del área de competencia cognitiva. Estas consideraciones llevan a señalar dos situaciones; la primera, la formación docente del formador es el contexto base que da dirección y sentido a las actividades de planeación y de aprendizaje de formación de los futuros maestros y la segunda, la necesidad de generar al interior de la normal un proyecto de formación continua para los docentes de la institución que les permita encontrar clarificación de conceptos manejados en la reforma. A pesar de las acciones llevadas al interior de los talleres organizados por la Secretaría de Educación existe diversificación en las acciones de formación, esto no es delicado, el problema se origina cuando se pone en manifiesto la desviación que el propio docente provoca de la reforma.

Para fortalecer un poco más la idea está el recuadro de valores, aquí el docente registra una definición del valor de respeto, parece extraída de un diccionario, más que del programa mismo.

VALORES

- **Respeto.** Aceptarse a sí mismo con la debida consideración, permite tratar con igual atención y diferencia a las demás personas, a los otros seres vivos y al ambiente que nos rodea.

El caso B hace una organización del trabajo semestral a partir de las tres tareas principales a realizar por el asesor y el alumno normalista: diseño de propuestas didácticas, trabajo docente y documento recepcional. Los propósitos corresponden a lo planteado en el programa. Pero es interesante observar que los núcleos temáticos no aparecen como tales, se

pueden percibir tal vez su abordaje en la actividad de revisión bibliográfica.

En el registro de observación levantado, en el caso B, el día 25 de octubre el docente comenta: *Recuerden que en la última sesión colectiva que tuvimos se quedó en que se iba a trabajar durante esta semana con las propuestas didácticas a trabajar durante la primera semana de trabajo docente.* Y dentro de las actividades de sesión era muy común escuchar, al inicio de la presentación de su trabajo o en la participación de los alumnos, lo siguiente: *“Yo voy a presentar mi plan para trabajar lo que es la combustión”.* *“Yo veo la secuencia de actividades de la compañera medio rara”.* Lo que quiere decir que hay un manejo de sinónimos en los conceptos de manera errónea, por la confusión presente da lo mismo hablar de propuesta didáctica que de secuencia de actividades. Por lo tanto bajo esta idea es con la que se trabaja en las sesiones del taller y es aquí donde se puede incorporar algún elemento de uno de los núcleos temáticos.

III Las actividades de formación

Bajo esta categoría cobra vida real la reforma a la educación normal. En este espacio es donde realmente se concretizan las habilidades y competencias docentes. Aquí es donde la planeación, los enfoques de asignatura y los propósitos cobran vida. Es el trabajo escolar de la normal el espacio en donde se logra el perfil de egreso de los futuros maestros. La institución y el aula son un contexto de formación docente y aquí es donde el juicio de valor del formador dice ya eres maestro o faltan elementos.

Qué ocurre en ese espacio áulico con relación a la formación docente a partir de la propuesta de 1999. Bajo este ofrecimiento es necesario adentrarse más, pero ahora desde el contexto de las aulas de clase para analizar la forma concreta en que son promovidas las habilidades y las competencias docentes. En el programa del taller de diseño de propuestas didácticas se enuncia que el estilo docente está matizado, entre otros elementos, por las habilidades y las competencias docentes de cada maestro que egresa de las normales. Por lo tanto, haber levantado los testimonios sobre algunas de las sesiones de trabajo académico, a través de los registros de observación fue muy puntual. En este momento solamente se consideró el realizado dentro de la asignatura de Observación y Práctica Docente III (caso

C), ya que los otros se han trastocado a lo largo de este capítulo.

El docente inicia la mañana de trabajo, entre otras cosas, con la siguiente expresión: *“vamos a trabajar con las actividades planeadas (...) iniciemos con las actividades del bloque”*. Se observa que las actividades realizadas durante este día son relativamente compatibles con las propuestas en el programa. Los puntos a trabajar (planeación, organización de grupo y ambiente escolar) si están marcados en el documento: en el primer tema (una mirada retrospectiva: mi formación docente) del bloque I (sistematización y evaluación del aprendizaje. Logros y retos).

Los preparativos del trabajo fueron organizados directamente por el formador, así lo comentaron los alumnos en entrevista: *“el maestro integró los equipos y distribuyó los puntos a tratar al interior de cada subgrupo”*. Aquí no se cumplió con la tarea como lo sugiere el programa (partir de la elaboración de un ensayo, para lo cual es necesario hacer una revisión del expediente personal y la discusión de los elementos encontrados en él), y por ende queda la interrogante ¿cómo se trabajaron las habilidades y competencias que encierra la actividad? Parece que dentro del ambiente grupal existía otra actividad más fuerte a trabajar en ese momento:

D: “al finalizar las actividades se verá lo relacionado a las mesas, el adorno del aula, lo del homenaje de la próxima semana. Y recuerden que todas las comisiones deben estar ya trabajando porque el tiempo se va pronto y hay muchísimo trabajo”.

Bajo esta premisa, algo similar ocurrió el día 14 de septiembre; durante la exposición del equipo que habló sobre “atención diferenciada”, al interior de los subgrupos, los alumnos se encontraban elaborando dulceros, porque ocuparían éstos para ser colocados en el presidium del homenaje del 15 de septiembre; algunos normalistas estaban armando las cabezas, otros pegando el cuerpo y otros jugando durante las actividades académicas (equipo de varones). Este pendiente generó la reducción del tiempo destinado para ocuparlo en lo académico.

Se ha venido hablando a lo largo del trabajo de un docente eficaz, para este momento se rescata lo referente al uso del tiempo. Sobre éste se ve la necesidad de generar, en los

nuevos maestros, cambios y estas modificaciones se manifestarían dentro del trabajo cotidiano. Lo ocurrido en esta sesión sobre la inversión del tiempo conlleva hacia una imitación, así es posible observar a maestros que invierten más tiempo en otras actividades que en el trabajo de enseñanza y aprendizaje: "la conversión del tiempo nominalmente destinado a actividades instructivas en tiempo realmente ocupado en ellas depende en gran parte de la capacidad del profesor para organizar y dirigir en el aula como un entorno eficiente de aprendizaje" (Montero, 1995: 262) y en el caso C en ocasiones se dio más peso a lo referido al homenaje.

Ya dentro del trabajo académico, existe un común en los alumnos al iniciar su exposición, ellos partieron de la expresión "*nosotros les vamos hablar sobre lo que platicamos de...*"; lo que quiere decir que el trabajo de las habilidades de análisis, reflexión, discusión, valoración, organización, diferenciación e identificación que en el programa plantea para la revisión retrospectiva no se cumplió como tal y de esto deriva el tener un productos como los esquemas con los problemas detectados, donde se registran elementos muy superficiales y simples, por ejemplo lo presentado en el cuadro 1.

Estableciendo la relación entre lo que se realizó en el aula y lo propuesto por el programa se observa una revisión retrospectiva muy pobre en los resultados de análisis de los alumnos. Porque algunos elementos de la planeación son: el diseño de objetivos de aprendizaje, secuencia de actividades, proceso de evaluación entre otros y son en ellos donde los alumnos normalistas presentan problemas, así se observó en la presentación de los planes de sesión de los alumnos de cuarto año. Y como resultado de toda esta actividad el plantear retos; ideas posibles para superar ciertas deficiencias y lo que tal vez, en otras sesiones, se pudiera convertir en propuestas de trabajo académico.

Tal vez, procesos parecidos a este se llevaron durante la formación inicial de los egresados de la licenciatura en química y generaron un tipo de aprendizaje muy particular, y hoy bajo otro contexto los egresados expresan lo siguiente: "*los contenidos no eran trabajados conforme se plantean en los programas que la Secretaría de Educación nos daba. en muchas ocasiones se trabajaban contenidos que no eran de gran utilidad y otros los*

veíamos medio raros porque no tenían gran utilidad en el trabajo docente que realizábamos en las escuelas secundarias, en otras ocasiones si se abordaban contenidos pero como que les faltaba algo. esto. yo creo que me ha generado el carecer de elementos que hoy me son necesarios”.

Retornando el registro de observación y el trabajo desarrollado durante la sesión. se provocó las siguientes situaciones: *“En ciertos momentos el docente observó que algunos alumnos se encontraban hablando con el compañero de junto y les llamaba la atención, por ejemplo: “Abraham menos plática”, también otros estaban recortando figuras (...) algunos alumnos toman nota (copian lo que esta escrito en la lámina), otros remarcen los dibujos de su copia y unos más lo iluminan- () algunas estudiantes del subgrupo que se localiza junto a la puerta están jugando arrebatándose una libreta y escribiendo en una hoja (...) El docente vuelve a llamar la atención -Abraham guarda silencio-”.*

Estas observaciones pueden dar cuenta del interés académico que presentan los alumnos ante lo expuesto por sus compañeros. Esta misma actitud presentaban al instante en que el docente participaba sobre lo ofrecido por los normalistas: *“Bueno. la situación del control del grupo, como también la captación de la atención de los alumnos siempre ha sido un problema, ¿verdad Wendy?, Abraham. pongan atención. Estas situaciones que estamos en este momento checando nos permitirán mejorar en nuestro trabajo”.* Este momento da elementos para enfatizar en la necesidad de diseñar actividades que tengan impacto en los alumnos, si se valora que lo presentado en los programas no es llamativo para ser trabajado en el grupo, entonces la actividad se puede cambiar por otra que sí sea funcional en donde el alumno identifique el para qué sirve y qué función tienen, éste es el sentido que da Antonio Zavala (2000) a la enseñanza.

También lo expuesto permite retomar. del segundo capítulo de este trabajo, lo relativo a la formación docente: donde formar implica un acto educativo y, por lo tanto se prepara a alguien para algo, en el caso del maestro para desempeñar una actividad profesional (Yuren, 1999:55 - 57). Y es la Escuela Normal en donde con sus actividades formativas, se busca que el alumno adquiera las bases necesarias para desempeñar un

trabajo. Además se identifica una contradicción muy fuerte; el formador tiende a imponer su estilo, él hace una práctica docente de una forma y luego solicita que los alumnos la lleven de otra tal vez más dinámica o bajo otra situación:

D: Después de esto es necesario estar conscientes de que nunca vamos a tener una planeación perfecta, por qué. ¡ah! por el simple hecho de que siempre se presentan acontecimientos no previstos como; la llegada de algún padre de familia, de algún compañero maestro (...) Aquí yo les recomiendo documentarnos para mejorar cada día nuestro trabajo. Por ejemplo la escuela primaria "Gustavo Baz" es una de las mejores escuela de las que yo conozco, por qué, porque ellos realizan una planeación de tipo carta descriptiva, en ellas manejan situaciones, conocimientos, experiencias que tienen sobre los programas educativos, vean que bonito trabajan esos maestros van adentrando al conocimiento de tal manera que cuando el niño se da cuenta ya están trabajando una situación de matemáticas combinada con historia (...) Planear (...) se requiere de la creatividad y de un propósito bien definido.

Este comentario que se dio, como parte de las actividades, se puede entender de dos formas. La primera está vinculada al párrafo anterior en donde desde la reforma se solicita un maestro innovador y el mensaje que se puede transmitir, desde la participación del docente, es el transferir situaciones de otros contextos al trabajo propio de los alumnos normalistas sin un previo análisis; y la otra sobre el trabajo de la sesión donde los alumnos no llegaron a la conceptualización de lo que es planeación y es el propio docente quien lo enuncia.

IV Actividades de enseñanza

El producto final del proceso de formación inicial de la escuela normal es un maestro pasante o titulado que se incorpora en el mes de agosto a una institución de educación básica para atender a un (os) grupo (s) y brindar el servicio de educación escolarizada. Para llevar y cumplir con esta tarea el maestro convoca, básicamente, a su estilo docente que integró durante su proceso de formación inicial (el que por sus experiencias replanteará). En este estilo estarán contenidos los elementos científicos, éticos, psicológicos, sociales y pedagógicos que adquirió durante su carrera.

Además, gracias a las habilidades y competencias que hoy posee podrá dar respuesta a ciertas necesidades presentadas dentro de su trabajo. Algunos asuntos que no pueda

resolver por el momento quedarán, tal vez, en manos de lo que se ha denominado formación continua y para otros encontrará alternativas de solución gracias a su experiencia que irá acumulando a lo largo del tiempo.

Qué ocurre al momento en que un maestro egresado se incorpora a su centro de trabajo. En la entrevista a egresados uno comentó que tuvo *"mala suerte y no fui ubicado en asignaturas de mi especialidad, me encuentro trabajando materias como educación artística, educación física, historia e inglés, esto provoca no contar con los elementos suficientes para llevar el proceso de enseñanza y aprendizaje en mi grupo"*. Se sospecha de esto otras consecuencias como el de evaluación, diseño de actividades y dominio de contenidos. Por otra parte están los egresados que si fueron situados en asignaturas de su especialidad y uno de sus pensamientos principales es: *"ahora ya no estoy practicando, ahora ya no estoy de adjunto, ahora soy el maestro y tengo la responsabilidad de cuatro grupos, ahora me pregunto cómo voy hacer para enseñar química a esos adolescentes, la normal me dio elementos para poder llevar una sesión, pero hoy no es lo mismo, siento que los alumnos no me hacen caso"*.

Las últimas palabras abren la puerta para ratificar lo que se ha estado diciendo a lo largo del trabajo, lo cual se concretiza en el siguiente enunciado: En la escuela normal se forman sujetos para desempeñar una función social que es la de maestro: la reforma a la educación normal toma tintes muy particulares dentro de cada institución donde se practica, así la formación de los egresados de la normal de los Reyes no es igual a la de Chalco, pese a que es el mismo plan y programas de estudio; al interior de la normal se realiza el proceso de formación basado en ciertos documentos normativos y son los maestros formadores los que organizan y dan vida a la reforma.

En esto ocurre una situación muy especial la cual se puede ejemplificar con base a la experiencia vivida dentro de las asignaturas del séptimo y octavo semestre de la licenciatura en química y primaria (trabajo docente y taller de diseño de propuestas didácticas y análisis del trabajo docente). Por lo común el grupo de cuarto grado de licenciatura se fracciona en dos o tres subgrupos y cada uno es atendido por un asesor. Cada asesor trabaja los elementos

asignados al programa de diferente forma, así uno le da mayor peso al documento recepcional u otro a la práctica docente. Para particularizar: en la integración del documento recepcional, pese a la existencia de un instrumento rector, cada asesor lo orienta de diferente manera; así se observan ensayos donde abunda la situación teórica u otros donde la experiencia o la ilustración se favorece. Esto quiere decir que dada la reforma de 1999 cada formador le da una lectura particular que va dependiendo del bagaje cultural que el asesor presente y por ello en el proceso de formación inicial cada maestro le da un toque diferente en el trabajo de la reforma.

En los registros de observación realizados a los maestros egresados se encuentran diferentes situaciones didácticas. Rescatando de uno de ellos una sesión se halla, en primer lugar, el plan de sesión: *"La planeación se integra en una libreta (...). en la parte superior se encuentra el tema (ciclo del agua) (...), adelante está anotado un propósito que dice: los alumnos identifiquen las etapas del ciclo del agua; así como la importancia que este tiene para la vida del humano. El maestro egresado se ha propuesto abordar con sus alumnos el tema del agua bajo las siguientes actividades: Durante la primer sesión se realizará una exposición por equipo de alumnos"*. Por lo observado, ocurrió que el equipo asignado no cumplió con la encomienda:

D: Haber, ustedes dos, coloquen por favor esta lámina. Si se portan bien jóvenes les presto mi lámina.

La lámina tiene como título el ciclo del agua, tiene la imagen de un paisaje y flechas en dirección hacia arriba y abajo, dentro de una flecha la palabra evaporización, en otra condensación, en una tercera precipitación y en una cuarta filtración. Por su apariencia, el material didáctico fue comprado.

D: El equipo ¿va a exponer?

A/As: Nooo.

Ante la negativa del equipo para exponer, el docente es quien asume la dirección de las actividades de enseñanza y aprendizaje para cubrir lo previsto. Aquí es necesario preguntarse; ¿cuál es el dominio que tiene el maestro egresado sobre el tema?, también, ante el suceso ¿qué previsión hizo sobre las actividades a realizar? Regresando a los perfiles de egreso de la licenciatura se encuentra que: dentro de las capacidades a desarrollar el futuro docente está contar con los elementos para realizar una traducción didáctica de los

quehaceres científicos al aula, para esto se requiere la integración de una secuencia de actividades pero también el contar con los elementos científicos. Qué ocurrió en la sesión:

D: Bueno entonces yo voy a presentar el tema. -Escribe en el pizarrón lo siguiente; Tema: "Ciclo del agua".

D: ¿Cuál es el primer punto para iniciar el ciclo del agua?-Los alumnos continúan hablando y al no escuchar, posiblemente, la respuesta repite la pregunta.

D: Pongan atención. Por ¿dónde empieza el ciclo del agua?

A1: Por la luz del sol.

La negativa del equipo para exponer no se comentó en el grupo. Además esta situación llevó al maestro a cubrir la sesión con la siguiente etapa de su planeación la retroalimentación con una lámina y la generalización del tema con la lectura de un artículo. En el campo del perfil de egreso, el referido a las competencias didácticas se comenta que el docente egresado pondrá en práctica estrategias y actividades didácticas de acuerdo al grupo en que se encuentre: ¿por qué el alumno llevó una práctica muy simple con una orientación confusa?, tal vez por no haber preparado el tema, tal vez porque la secuencia de actividades no fueron bien pensadas, tal vez la presencia de alguien ajeno al grupo provocó inseguridad (el observador), tal vez por no tener bien fundamentadas sus habilidades y competencias didácticas, en fin existen una multiplicidad de razones que hallan provocado la situación, pero lo cierto es que en esta sesión el alumno presentó graves errores.

D: Su compañera dice que si el agua de los canales se evapora. -los alumnos, en grupo, contestan entremezclando la respuesta Nooo, Siii-, y si vuelve a caer contaminada.

Los alumnos ya no contestan. Se encuentran chupando una paleta de caramelo y otros platican.

Aquí las inquietudes cognitivas de los alumnos no las abordó de manera especial, parece ser que el docente esperaba la respuesta del alumno sobre el acontecimiento que no se dio, luego él lo propuso ante los alumnos, no encontró respuesta y también no lo explicó. Por lo tanto la pregunta quedó en el "aire", es decir sin atención o solución alguna. "(...) se sugiere que los profesores no pasen por alto las preguntas relevantes de los alumnos, sino las contesten o las dirijan a la clase (...) esta recomendación se hace para tener mayor efecto en los comportamientos instructivos (...)" (Montero, 1995:267).

Otro momento que llama la atención es la encomienda que hace para que los

estudiantes de secundaria elaboren un resumen de un texto pequeño que él leyó, aquí las preguntas son: ¿los alumnos cuentan con las habilidades suficientes para integrar un resumen? y ¿es suficiente la lectura de un artículo pequeño para realizar esa tarea? En un curso impartido sobre planeación didáctica, en la escuela normal de Chalco, se llegó a la conclusión siguiente; una competencia lleva dentro de su proceso ciertas habilidades, y este es el caso del resumen. Para integrar un resumen lleva con su desarrollo otras situaciones y entre ellas está la selección de rasgos o elementos para comparar y encontrar en ellos la correspondencia, en este caso sería sobre las fases que encierra el ciclo del agua. Obsérvese:

D: (...) Les voy a leer algo, un pedacito del escrito que traigo en esta hoja y ustedes toman nota sobre lo que es el ciclo del agua. -La maestra da lectura a un texto pequeño, aproximadamente media cuartilla, al mismo tiempo va pasando por entre las filas mal alineadas. Mientras esto sucede, varios alumnos (ubicados en la parte final e intermedia del aula) platica entre sí-

D: Jessica cállate. Eso es todo sobre el ciclo del agua. ¿Cuáles son las ideas principales? Con lo que acabo de leer elaboren un resumen y después un esquema. - algunos alumnos están callados otros platican-. Vamos trabajen.

D: Vamos, anoten, anoten, que esperan, ya latoso (...) apúrate. -Estas palabras las dice conforme pasa por las filas-

-Un alumno se levanta de su lugar y le muestra su libreta al maestro-

D Vaporización lleva acento en la "o", condensación con acento (...) mira cuantas faltas de ortografía, revisa el trabajo.

Similar situación ocurrió en el momento en que el docente pide que los alumnos elaboren un mapa conceptual de la lectura "El agua y la vida", la pregunta aquí sería los alumnos tienen dominio sobre el proceso para integrar un mapa conceptual y si lo reconocen como una estrategia de aprendizaje, además el docente conoce las implicaciones de esta estrategia. En general, en este suceso hay una acción sin intención: en un proceso educativo se requiere un plan de acción para alcanzar las intenciones propuestas (Coll y Bolea, 1995: 360).

D: Los que ya terminaron saquen su libro de Química.

D: -Cuenta- uno, dos, tres... nueve, voy a checar si hay en la dirección se los traigo. Por mientras acérquense con un compañero y lean el tema "El agua y la vida", cuando terminen de leer elaboran un mapa conceptual.

-Algunos alumnos se reúnen en pequeños equipos: tres, cuatro o cinco elementos. En los equipos algunos discuten sobre quien debe leer y en otros juegan-

D: El mapa conceptual es para la próxima clase, lo hacen de tarea.

Por otra parte, parece que el objetivo de aprendizaje está ubicado dentro de la forma y no por el aprendizaje procedimental que ciertamente es el requerido para identificar los momentos del ciclo del agua:

D: ¿Cuál es el primer punto para iniciar el ciclo del agua?-Los alumnos continúan hablando y al no escuchar, posiblemente, la respuesta repite la pregunta-

D: Pongan atención. ¿por dónde empieza el ciclo del agua?

A1: Por la luz del sol.

D: Gracias al sol se genera el calor (da unos pasos para dirigirse frente a la lámina). Aquí tenemos en esta lámina el ciclo del agua, primero está la evaporización y después la condensación, señorita ponga usted atención (se dirige a una alumna que se encuentra platicando con su compañera). ¿Qué sucede después de la condensación? (...)

A4: ¿También hacemos el dibujo?

D: Sí, no igualito como mi esquema, pero sí.

D: Y tú por qué no haces nada.

Por último, parece ser que entre los alumnos el fin último es lograr un sello en el trabajo realizado durante la sesión, esto quiere decir, tal vez, que entre más sellos mejor calificación se obtendrá en el bimestre:

D: Voy a sellar su trabajo, recuerden que cada sello cuenta para su calificación...

-El docente se dirige al lugar en donde se encuentran sus cosas y saca una bolsa de plástico. en la bolsa se encuentra una caja con un sello, se aproxima al alumno que indicó que había concluido su trabajo, toma su cuaderno y le aplica un sello dejando en la libreta la huella de una "carita sonriendo". Un alumno se aproxima y le da su cuaderno-

D: Luis ilumínalo porque así se ve muy mal.

-Algunos niños se levantan de su lugar y se aproximan con el compañero al que le fue sellado su trabajo y escriben (...)-

-Tomando algunos cuadernos de los niños se observa que el esquema que están presentando es similar al que contiene la lámina del docente, también el pequeño escrito es similar entre sí-

-El docente se acerca a su lugar, toma una bolsa de plástico, guarda su cojín y el sello. En ese momento varios alumnos se levantan de su lugar y con su cuaderno en mano se acercan al docente apresuradamente. El docente saca de la bolsa su material y comienza a sellar cuadernos. En este momento ya no hace correcciones de ortografía. El docente sale del aula a las 14:15-

A6: ¡Hay b...! Otro poco no alcanzo al p... del "mairo.

En el primer caso es todo lo contrario a lo que se presenta en este momento. Dentro de la sesión se realizaron actividades para dar cierre al tema del agua, hay una secuencia bien definida y encausada, los casos de alumnos fueron atendidos en su tiempo, el docente mostró poseer competencias docentes y habilidades. Esto confirma que no puede existir formación

y, por lo tanto, generaciones de maestros egresados trabajados académicamente en serie, cada quien aprehende lo requerido según sus necesidades, pero para que exista una reforma como tal es necesario evaluar. en este caso de la escuela normal de Chalco, el proceso y avance de las habilidades y competencias que el alumno en formación incorpore a su profesión y vayan perfilando su estilo docente. Aunque por otro lado, cada formador sigue un procedimiento propio para formar al futuro docente, y en esto existe la promoción o no de habilidades y competencias, pero también la distorsión de éstas.

Para concluir, en el soporte teórico de este trabajo se habló de que la orientación del aprendizaje escolar puede ir a razón de dos vertientes: la primera se ha denominado superficial y la segunda profunda (Pozo, 1995: 206). El aprendizaje superficial lleva hacia el incremento de conocimiento científico con cimiento poco firme. El otro, a razón de la secuencia de actividades planeadas, busca tener significado en el alumno y aplicación. Por lo tanto, el aprendizaje escolar está directamente vinculado con la sucesión de estrategias previstas. Además el trabajo docente (formador y maestro egresado) requiere, entre otras cosas, de un diseño de sistema instruccional (Basil y Coll, 1995: 65). Este sistema se traza en un estado integral y abarca desde los objetivos de trabajo para la enseñanza y aprendizaje hasta el estado de evaluación. En todo este diseño es posible incorporar las habilidades y competencias seleccionadas.

CONCLUSIONES

El presente trabajo partió de la idea de hacer una aproximación hacia el proceso de formación docente, licenciado en educación secundaria, bajo el contexto de la propuesta actual; Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales (PTFAEN). Para esto se integró, como intención básica, el hacer un seguimiento al programa de transformación en el sentido de su aplicación muy particular que hace la escuela normal de Chalco, específicamente en el aspecto de las habilidades y competencias para la docencia, y en base a esta idea se integraron los objetivos del trabajo para observar la dicotomía existente entre lo que se propone y lo que se hace al interior del proceso de formación inicial. Y en términos generales, la propuesta del programa de transformación toma un tinte especial al buscar ser aplicado en la institución y esto se debe esencialmente a los intereses y al bagaje teórico-práctico que posee el docente formador al aproximarse a los soportes del programa y aplicarlos en sus trabajos cotidianos: al busca ajustarlos a su contexto y lo hace de tal manera que los va modificando para aplicarlos en la parte del proceso de formación que le corresponde. Esta singularidad va generando un sentido "nuevo" y diversificado del programa de transformación , y de cada una de las líneas que lo integran. Situación que ocurre al momento de abordar los contenidos programáticos.

En este sentido, los programas de asignatura en interior se encuentran implicadas las habilidades y competencias docentes, las que sufren también del ajuste que la institución y el docente hace. Esto provoca ir generando un producto diferente: un tipo de docente distinto al que se esperaba, según lo expresado en los rasgos deseables del nuevos maestro.

Por otro lado, el programa de transformación pretende ser una alternativa más completa y detallada que sus antecesores, para ésto se ha observado una derogación de recursos humanos, materiales y económicos y un seguimiento constante que ha dado la Secretaría de Educación Pública, al interior de los eventos organizados y en las propias

escuelas normales, en las implicaciones que encierra cada una de las líneas que integran el programa.

En particular se ha focalizado a la Escuela Normal de Chalco: primeramente por ser una institución formadora de docentes; segundo por contar con una trayectoria histórica, de varias décadas, sobre este proceso y para lo cual ha vivido y experimentado propuestas de formación docente de manera directa y a partir del surgimiento del PTFAEN ha participado en la integración de programas de asignatura, en la evaluación de proyectos de PROMIN, facilitando docentes para la realización de cursos regionales y nacionales.

Hacer una revisión del PTFAEN se puede hacer desde cada una de las líneas que conforman a éste y cada una de estas líneas poderla considerar desde un punto específico de análisis, así lo han hecho también notar en los informes que la Secretaría de Educación a emitido sobre él. En este caso ha sido la configuración de las competencias docentes; como parte de la formación inicial de un maestro y como parte de la tarea compleja y ardua que lleva la normal de Chalco. Ante esta situación se partió de dos cuestionamientos importantes dentro de la formación docente: el primero hace referencia a la lectura que da el docente sobre el programa de transformación y el segundo sobre la forma en que se promueven, en el profesor en formación, las competencias docentes necesarias para emprender un trabajo educativo, con lo cual se concluye que son diferentes con relación a lo propuesto.

Se ha buscado la manera de hacer notar que las competencias no son sucesos aislados sino están estrechamente vinculadas con otras situaciones como lo es en la propia tarea del formador, de la institución y de las habilidades que encierran las áreas de enfoque de las necesidades básicas de aprendizaje contempladas en los planes y programas de formación docente y también se encuentran en los planes y programas de la educación básica.

Este estudio, sobre las competencias docentes, constituye una aproximación

compresiva; por ello la necesidad de revisar un poco el desarrollo histórico del normalismo en México y específicamente en el Estado de México. Ésto encierra toda una trayectoria de formación docente bajo propuestas integradas y definidas con cierta intención, como la que comprende el PTFAEN y busca dar respuesta a ciertos planeamientos económicos y políticos a escala nacional e internacional, como los que pone en la mesa de la discusión Rosa María Torres, y son visualizados como compatibles con los fundamentos psicopedagógicos del programa de transformación y por consecuencia en el hacer cotidiano del nuevo maestro a partir del perfil de su formación inicial.

En las justificaciones del PTFAEN se plantea que la propuesta de formación docente 1984 no contribuyó en manera plena a la formación de un maestro con dominio de destrezas culturales, aprendizaje autónomo, conocimiento científico, entre otros, esto quiere decir que aproximadamente en trece generaciones de docentes se formaron maestros con deficiencias, y el programa de transformación fue integrado para superar esas deficiencias; por esto se propone hoy en día formar un docente bajo las características que marcan los cinco campos en los que se agrupan los rasgos deseables del nuevo maestro: habilidades intelectuales específicas, dominio de los contenidos de enseñanza, competencias didácticas, identidad profesional y ética y capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno de la escuela.

Uno de los resultados obtenidos del trabajo está relacionado con los planteamientos que soportan la propuesta, estas columnas están diseñadas y ubicadas estratégicamente para que entre ellas se encuentren en plena armonía y ésta es tal que parece ser una propuesta muy convincente y sólida; pero con lo realizado, no solo desde la Secretaría, sino desde la propia institución normal y en el aula misma van generando contradicciones directas entre lo que se plantea y lo que se realiza. En este enunciado se puede encontrar un punto de debilidad del por qué el programa de transformación puede pasar a ser otro más en la historia. El resultado de las contradicciones entre lo que se dice y se hace son el referente principal del trabajo, centrado básicamente en la forma de cómo se propone que el normalista adquiera las competencias para desarrollar su trabajo docente desde los propios planteamientos del programa de transformación. Ese cómo se

vivifica en la institución y en el aula a través de los proyectos, los planes de curso y de las acciones mismas de formación, esto son los medios directos de la formación inicial. No cabe duda que las competencias docentes son necesarias (no sólo en este tiempo del PTFAEN, sino de siempre) para cristalizar el trabajo del maestro pero el cómo el normalista se ha apropiado de ellas y si este modo de apropiación qué tan compatible es con el discurso que se encuentra diseñado en el plan y en los programas de asignatura de la licenciatura.

Así se encontró, la generalidad de los trabajos académicos de la escuela normal de Chalco no están orientados por un proyecto escolar en el cual esté definido el tipo de docente que aspira formar, el cómo lograrlo y para qué. Existe un proyecto denominado Plan de Desarrollo Institucional, pero se observó que su integración está dada a partir de propósitos y actividades personales de cada responsable (s) de los departamentos que conforman la estructura orgánica de la normal. Esta situación da la apariencia de que cada docente ha traspolado los planteamientos del PTFAEN de una forma muy personal; luego entonces existen tantos programas de transformación puestos en práctica como docentes hay laborando en la institución. Con esto no se coincide con el autoritarismo ni con la uniformidad, pero sí con el sentido de reconocer que el trabajo de los departamentos y del propio docente formador apunta hacia un blanco, este blanco es la formación de un sujeto con ciertas competencias, las que, en convicción propia van perfilando el estilo docente de cada egresado.

Si desde 1984, cuando se estableció el grado de licenciado en la educación normal, en las instituciones formadoras se generaron -diversas expectativas de transformación en las funciones encomendadas, hoy con el programa de transformación permanece la misma tendencia desde las líneas de éste y la nueva estructura orgánica de la escuela, por ello se dio el encontrar trabajos de exposición de los alumnos de una forma simple. Más sin embargo, el tiempo que ha transcurrido para la transición de las implicaciones (ocho años) es el reflejo obvio de que esto no se ha concretado y por lo tanto se siguen planteando una serie de preguntas del cómo hacer lo que lleva a ciertos desafíos del propio programa de transformación; como el observado en los planes de

trabajo semestral de asignatura, en donde hay una lúcida confusión entre lo que es una habilidad y una competencia docente, esto va arrastrando un trabajo formativo confuso y una formación con deficiencias las cuales se reflejan en la práctica propia del normalista y/o del alumno egresado.

En este sentido, los escenarios institucionales en los que se pone en práctica el programa de transformación no son precisos; tal parece que esta situación forma parte de una tradición en la formación del maestro, porque las mismas situaciones se escuchaban decir y observaban en la reforma de 1984. En consecuencia sigue estando alejada la necesidad de atender al alumno normalista con un compromiso y un propósito definido para apropiarse de la “nueva” concepción de formación, de los contenidos de aprendizaje y de las prácticas educativas alternas para la conducción de actividades. Desde estas nuevas demandas la actitud del formador es, por un lado defensiva e indiferente ante las actuales demandas (y esto se observa claramente en las reuniones de academia o en los “cursos” aislados que se han promovido) lo que lleva a la limitación y debilitamiento del trabajo académico del formador y de la propia escuela normal.

Este estado particular en que se da la formación inicial del docente permite fundamentar sobre el problema y la confusión en que está inmersa la escuela normal de Chalco y sobre la dificultad que tiene para conformar el perfil de egreso distribuido en los cinco campos, por ello la situación urgente de dar direccionalidad a esta tarea que tienen la normal basada en los diversos elementos que favorezcan la situación de los futuros maestros que egresan de la institución. Y encausar los esfuerzos hacia lo que plantean ciertas tendencias sobre formación: conocimientos científicos, estrategias de enseñanza y aprendizaje y el metaconocimiento.

Por otro lado, sería bueno que la normal emprenda, a parte de la propuesta de proyecto, un proceso de evaluación que permita identificar el estado de conocimiento de los formadores del programa de transformación (esto puede dar una idea de la concepción e interpretación particular), en donde también sea posible señalar qué y cuáles habilidades y competencias se ha apropiado el normalista que esta en proceso y de aquel que esta por

egresar.

Finalmente, se simpatiza con el concepto de profesor profesional, pero entendido como aquel sujeto poseedor de una base conceptual suficiente para desarrollar su tarea. Este soporte, entre otras cosas, contempla las competencias docentes suficientes para conocer y tener una conciencia de su propio trabajo, pero también que sea el elemento motor de búsqueda de aquello de lo cual carece.

BIBLIOGRAFÍA

A) Libros:

- ACEVES, Lozano Jorge E. (1996) Historia oral e historias de vida. Teoría, métodos y técnicas. Una bibliografía comentada, edit. Ceisas, México.
- AGUERRONDO, Inés (2003). Formación docente: desafíos de la política educativa, cuadernos de discusión No. 8, edit. Secretaría de Educación Pública México.
- ARNAUT, Alberto. (1998) Historia de una profesión, edit. Secretaría de Educación Pública. México.
- BASIEL, Carmen y César Coll (1995). La construcción de un modelo prescriptivo de la instrucción: la teoría del aprendizaje acumulativo, en desarrollo psicológico y educación II, edit. Alianza, España.
- BERTELY, Busquets María. (200) Conociendo a nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar, edit. Paidós, México.
- BRUNER, J. S. (1995) Desarrollo cognitivo y educación, Edit. Morata, España.
- CHADWICK, Clifton B. y Nelson Rivera F. (1997) Evaluación formativa para docentes, edit. Paidós, México.
- DOCOING, Patricia (1999). Acerca de la historia en la pedagogía, en: formación de profesionales de la educación FFL - UNAM, México.
- COLL, César y Eric Bolea(1995). Las interacciones educativas y los objetivos de la educación escolar: alternativas y fundamentos psicológicos, en desarrollo psicológico y educación II, edit. Alianza, España.
- COLL, César (1995). Psicología y educación: aproximación a los objetivos y contenidos de la psicología de la educación, en desarrollo psicológico y educación II, edit. Alianza, España.
- CORAGGIO, José Luis y Rosa María Torres (1999). La educación según el Banco Mundial. Un análisis de sus propuestas y métodos. Edit. Centro de estudios multidisciplinares. España, 1999.
- DARLING-HAMMOND, Linda (2003). El desarrollo profesional de los maestros, cuadernos de discusión No. 9, edit. Secretaría de Educación Pública México.
- DELVAL, Juan (1995). Los fines de la educación, siglo XXI. México.
- DÍAZ, Barriga Frida. (2002) Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista, Edit. Mc Graw Hill, primera edición. México.
- FERNÁNDEZ, Pérez Miguel. (1998) La profesión del docente, Edit. Siglo XXI, México.

- FERRY, Guilles. (1990) El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica., edit. Paidós, México.
- FLORES, Manuel (1981). Citado por Francisco Larroyo. Historia comparada de la educación en México, Edit. Porrúa, México.
- FULLAN, Michel G. y Suzanne Stiegelbauer. (2000) El cambio educativo. Guía de planeación para profesores. Edit. Trillas, México.
- FULLAN, Michel y Andy Hargreaves. (1999) La escuela que queremos. biblioteca para la actualización del maestro, Edit. Secretaría de Educación Pública, México.
- GADAMER, Hans - Georg. (1996) Verdad y método. Trad. Ana Agud Aparicio, edit. Sígueme, Salamanca España.
- GARCÍA, Cancino Everardo. (2001) ¿Qué qué?, el arte de preguntar para enseñar y aprender mejor, Edit. Byblos, México.
- HERNANDEZ, Sampieri Roberto. (1996) Metodología de la investigación. Ed. Mc. Graw Hill, México.
- IBERNON, Francisco (1999). La formación del profesorado, edit. Paidós, México.
- JACOBO, García Héctor M. (2003) Nuevos escenarios en la formación de los educadores mexicanos. Una visión sistémica, cuadernos de discusión No. 10. edit. Secretaría de Educación Pública, México.
- KEMMIS, Stephen. (1996) La teoría de la práctica educativa, en una teoría para la educación, España, Morata.
- LATAPI, Sarre Pablo(2003). ¿Cómo aprenden los maestros?, cuadernos de discusión No. 6. edit. Secretaría de Educación Pública, México.
- MAURI, María Teresa e Isabel Solé (1995). La formación psicológica del profesor: un instrumento para el análisis y la planeación de la enseñanza, en desarrollo psicológico y educación II, edit. Alianza, España.
- MARDONES, J. M. y N. Ursúa. (1991) Filosofía de las ciencias humanas, Edit. Anthropos. Barcelona.
- MARTIN ELENA e Isabel Solé (1995). Intervención psicopedagógica y actividad docente: clave para una colaboración necesaria, en desarrollo psicológico y educación II. edit. Alianza, España.
- MEDINA, Melgarejo Patricia. (2000) ¿Eres maestro normalista y/o profesor universitario? La docencia cuestionada, editores Plaza y Valdez. México.
- MIRTA, L. Abraham. (1994) Como pensar la relación con el conocimiento y sus implicaciones en la formación docente, colección de Educación. Universidad Pedagógica Nacional, México.
- MONTERO, María del Carmen (1995). Comportamiento del profesor y resultados del aprendizaje: análisis de algunas relaciones, en desarrollo psicológico y educación II, edit. Alianza, España.

- MONTERO, María del Carmen (1995). Los estilos de enseñanza y las dimensiones de la acción didáctica, en desarrollo psicológico y educación II, edit. Alianza, España.
- NOGUERA, Juana etd. al. (1985) Métodos de selección y formación de profesores, edit. Herder, España.
- PALACIOS, Jesús. (1989) La cuestión escolar. Crítica y alternativas. Edit. Laia. España.
- PASILLAS, Valdez Miguel Ángel. et al.(1999). Formación de docentes y profesionales de la educación, Consejo mexicano de investigación educativa, México.
- PÉREZ, Serrano Gloria (1998). Investigación cualitativa. Retos e interrogantes I (métodos), edit. La muralla, Madrid España.
- PÉREZ, Serrano Gloria (1998). Investigación cualitativa. Retos e interrogantes II (tecnicas y análisis de datos), edit. La muralla, Madrid España.
- PORLAN, Rafael y Martín, José(1998). El diario del profesor. Un recurso para la investigación en el aula, Edit. Diada, México.
- POZO, Juan Ignacio (1995). Estrategias de aprendizaje, en desarrollo psicológico y educación II, edit. Alianza, España.
- REYES, Esparza Ramiro y Zúñiga Rodríguez Rosa María (1995). Diagnóstico del subsistema de formación inicial, edit. Fundación SNTE para la cultura del maestro mexicano, México.
- SAINT-ONGE, Michel. (2000) Yo explico pero ellos... ¿aprenden?. colección biblioteca para la actualización del maestro, edit. Secretaría de Educación Pública, México.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. (1993) Artículo tercero constitucional y la ley general de educación, SEP, México.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (1993). Plan y programas de estudio. Educación secundaria, SEP, México.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. (1998) Plan de estudios. Licenciatura en educación primaria. SEP México.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (1999). Plan de estudios. Licenciatura en educación secundaria. SEP. México.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (2002). Observación y práctica docente III y IV. Programas y materiales de apoyo para el estudio. SEP. México.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (2002). Lineamiento para la elaboración del documento recepcional . SEP. México.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (2002). Lineamiento para la organización del trabajo académico durante el séptimo y octavo semestre. SEP. México.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (2002). Taller de diseño de propuestas didácticas y análisis del trabajo docente I y II. Guía de trabajo y material de apoyo para el estudio. SEP. México.

- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (2003). Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica. documento base. cuadernos de discusión No. 1, edit. Secretaría de Educación Pública, México.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (2003). Programa para el mejoramiento institucional de las escuelas normales públicas (PROMIN). SEP. México.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (2004). Los seres vivos y su ambiente: Ecología. Guía de trabajo y material de apoyo para el estudio. SEP, en http://normalista.ilce.edu.mx/normalista/r_n_plan_planprog.htm México.
- TORRES Septien, Valentín. (1998) Pensamiento educativo de Jaime Torres Bodet. Edit. SEP - Caballito. México.
- TORRES, Rosa María.(1998) Qué y cómo aprender. Necesidades básicas de aprendizaje y contenidos curriculares, colección biblioteca del normalista, edit. Secretaría de Educación Pública, México.
- VÉLEZ, Sobrino Netzahualcoyotl. (1996) ¿Calidad en la educación o educación de calidad?, en revista Académica, s/año, s/número, s/volumen, México.
- VERA, Rosa (1986). Reforma a la educación normal en el sexenio 1970 - 1976, Vol. I. cuadernos de la casa Chata, CIS - INAH, México.
- WEISS, Eduardo. (1987) Hermenéutica crítica y ciencias sociales. DIE-CINVESTAV-IPN, párrafo 8, en antología técnicas y recursos de investigación IV, SEP-UPN, México.
- WITTROCK, C (1997). Merlin. La investigación de la enseñanza I (enfoques teorías y métodos), edit. Paidós, España.
- WITTROCK, C. Merlin (1997). La investigación de la enseñanza II (métodos cualitativos y de observación), edit. Paidós, España.
- YUREN, Camarena María Teresa. (1999) Formación. horizonte al quehacer académico. edit. UPN, México.
- ZABALA, Vidiella Antoni. (2000) La práctica educativa. Cómo enseñar, edit. Graó. 6ª edición, España.

B) Revistas:

- CARRIZALES, Retamoza Cesar (1987). Consideraciones para una teoría de la formación docente, en Revista Pedagogía, Vol. 4, No. 10, UPN, México.
- DIAZ, Barriga Ángel et al. (2001) El docente en las reformas educativas: sujeto o ejecutor de proyectos ajenos, en revista Ibero - Americana, enero - abril, No. 25.
- GONCZI, Andrew. (1994) Perspectivas internacionales sobre educación basada en competencias, en revista Técnica y Humanismo del CONALEP, No. 80 julio y agosto, México.
- LEIVA, Carlos(1995). Educación basada en competencias, en revista Docencia No. 3 UPN, México.

- MERCADO, Ruth (1994). Formar para la docencia: reto de la educación normal. En revista Universidad Futura, vol. No. 6, núm. 16, invierno de 1994. UAM: - Atzacapotzalco, México
- PLASCENCIA, Vásquez Felipe. (s/a) Apuntes sobre los orígenes del normalismo en México, en revista La tarea, s/n, material fotocopiado.
- REYES, Espaza Ramiro (1988). La formación inicial del profesor de educación básica. En revista cero en conducta, año 8, núm. 33-34, mayo.
- REYES, Espaza Ramiro (1988). La investigación y la formación en las escuelas normales. En revista cero en conducta, año 8, núm. 33-34, mayo.
- SANTOS, Rego Miguel A. (1986) Accountability, contextualización del modelo de competencias en educación, en revista Ciencias de la educación, No. 28, Vol. 32 octubre - diciembre, España.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA Acuerdo nacional para la modernización de la educación básica, en revista cero en conducta, año 7, núm. 31-32, septiembre - diciembre, México 1992.

C) Documentos:

- CISNEROS, Velásquez José Alberto. (1996) Educación basada en competencias, material utilizado para la conferencia realizada en la Escuela Normal de Chalco. Edo. Méx., 14 de febrero.
- ESCUELA NORMAL DE CHALCO (2003). Plan anual de trabajo.
- ESCUELA NORMAL DE CHALCO (2003). Plan de desarrollo institucional.
- FIGUEROA, Millan Lilia Magdalena. (2000) La identidad en la formación docente. colección horizontes alternativos para los docentes III, ISCEEM, Toluca, México.
- GOBIERNO DEL ESTADO DE MEXICO. (2003) Manual de organización. Escuelas normales del Estado de México.
- GOBIERNO DEL ESTADO DE MEXICO. (2003) Reglamento. Escuelas normales del Estado de México.
- GUARDADO, Salvador et al. (1998) La formación de docentes de enseñanza primaria, colección de documentos de investigación educativa No. 4 Universidad Pedagógica Nacional, México.
- ZAMORA, A. Aproximaciones para el estudio de la acción social. De los reduccionismos objetivistas y subjetivistas a propuestas globalizadoras. en Revista Sociología, año 5 No. 14, México, UNAM.
- ZUÑIGA, Rodríguez Rosa Ma. (1988) Un imaginario alienante: la formación de maestros. en revista cero en conducta, año 8, núm. 33-34, mayo.
- ISCEEM. (1991) Educación en los informes de gobierno números 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 y 10 Toluca, México.

- RODRÍGUEZ, Revoredo Marco Antonio. Una experiencia de formación de profesores investigadores relacionada con el estilo de aprendizaje. consultado en <http://www.uv.mx/iie/investigadores/Marr/publmarc.htm>
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, Dirección General de Operación de servicios Educativos en el Distrito Federal. (2003) Cuaderno de autoevaluación de las competencias docentes, Coordinación Sectorial de Educación Primaria, México.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, Dirección General de Normatividad, Dirección de Planeación Normativa y Apoyo Técnico. (s/a) El seguimiento y la evaluación de las prácticas docentes: una estrategia para la reflexión y la mejora en la escuelas normales, documento base, material fotocopiado, México.

ANEXOS

ANEXO A

ESCUELA NORMAL DE CHALCO REPORTE ESTADÍSTICO SOBRE EGRESADOS, TITULADOS Y REZAGO

| CICLO ESCOLAR | TIPO DE ESTUDIOS (NORMAL DE 3,4,5 AÑOS PROFESORES DE EDUCACIÓN PRIMARIA) | EGRESADOS | TITULADOS | REZAGO | PORCENTAJE DE REZAGO |
|---------------|---|-----------|-----------|--------|----------------------|
| 1964 | NORMAL DE 3 AÑOS PRIMARIA | 89 | 69 | 20 | 22.4 |
| 1965 | NORMAL DE 3 AÑOS PRIMARIA | 59 | 47 | 12 | 20.3 |
| 1966 | NORMAL DE 3 AÑOS PRIMARIA | 40 | 37 | 3 | 7.5 |
| 1967 | NORMAL DE 3 AÑOS PRIMARIA | 39 | 31 | 8 | 20.5 |
| 1968 | NORMAL DE 3 AÑOS PRIMARIA | 38 | 34 | 4 | 10.5 |
| 1969 | NORMAL DE 3 AÑOS PRIMARIA | 46 | 35 | 11 | 23.9 |
| 1970 | NORMAL DE 3 AÑOS PRIMARIA | 37 | 31 | 6 | 16.2 |
| 1971 | NORMAL DE 3 AÑOS PRIMARIA | 26 | 25 | 1 | 3.8 |
| 1972 | NORMAL DE 3 AÑOS PRIMARIA | 26 | 24 | 2 | 7.6 |
| 1973 | NORMAL DE 3 AÑOS PRIMARIA | 42 | 41 | 1 | 2.3 |
| 1974 | NORMAL DE 3 AÑOS PRIMARIA | 41 | 38 | 3 | 7.3 |
| 1976 | NORMAL DE 4 AÑOS PRIMARIA | 52 | 52 | 0 | 0.0 |
| 1977 | NORMAL DE 4 AÑOS PRIMARIA | 69 | 67 | 2 | 2.8 |
| 1978 | NORMAL DE 4 AÑOS PRIMARIA | 76 | 74 | 2 | 2.6 |
| 1979 | NORMAL DE 4 AÑOS PRIMARIA | 75 | 74 | 1 | 1.3 |
| 1981 | NORMAL DE 5 AÑOS PRIMARIA | 71 | 67 | 4 | 5.6 |
| 1982 | NORMAL DE 5 AÑOS PRIMARIA | 68 | 63 | 5 | 7.3 |
| 1983 | NORMAL DE 5 AÑOS PRIMARIA | 79 | 77 | 2 | 2.5 |

| CICLO ESCOLAR | TIPO DE ESTUDIOS (NORMAL DE 3,4,5 AÑOS PROFESORES DE EDUCACIÓN PRIMARIA) | EGRESADOS | TITULADOS | REZAGO | PORCENTAJE DE REZAGO |
|---------------|---|-----------|-----------|--------|----------------------|
| 1984 | NORMAL DE 5 AÑOS PRIMARIA | 73 | 70 | 3 | 4.1 |
| 1985 | NORMAL DE 5 AÑOS PRIMARIA | 81 | 79 | 2 | 2.4 |
| 1987 | NORMAL DE 5 AÑOS PRIMARIA | 79 | 78 | 1 | 1.2 |
| 1987 | LIC. ESPAÑOL 2 AÑOS C. O. V. | 25 | 19 | 6 | 24.0 |
| 1987 | LIC. MATEMÁTICAS 2 AÑOS C. O. V. | 22 | 20 | 2 | 9.0 |
| 1988 | LIC. PSIC. EDUC. 2 AÑOS C. ABIERTO | 37 | 28 | 9 | 24.3 |
| 1988 | LIC. ESPAÑOL 2 AÑOS C. O. V. | 26 | 21 | 5 | 19.2 |
| 1988 | LIC. C. NATURALES 2 AÑOS C. O. V. | 26 | 24 | 2 | 7.6 |
| 1988 | LIC. C. SOCIALES 2 AÑOS C. O. V. | 28 | 24 | 4 | 14.2 |
| 1988 | LIC. PEDAGOGÍA 2 AÑOS C. ABIERTO | 48 | 45 | 3 | 6.2 |
| 1989 | LIC. ESPAÑOL 2 AÑOS C. O. V. | 33 | 22 | 11 | 33.3 |
| 1989 | LIC. C. NATURALES 2 AÑOS C. O. V. | 15 | 12 | 3 | 20.0 |
| 1989 | LIC. C. SOCIALES 2 AÑOS C. O. V. | 23 | 20 | 3 | 13.0 |
| 1989 | LIC. PRIMARIA (2 GRUPOS) 4 AÑOS C. O. | 47 | 45 | 2 | 4.2 |
| 1989 | LIC. ESPAÑOL 4 AÑOS C. ORDINARIO | 21 | 19 | 2 | 9.5 |
| 1989 | LIC. MATEMÁTICAS 4 AÑOS C. O. | 22 | 19 | 3 | 13.6 |
| 1989 | LIC. C. NATURALES 4 AÑOS C. O. | 23 | 21 | 2 | 8.6 |
| 1989 | LIC. C. SOCIALES 4 AÑOS C. O. | 20 | 20 | 0 | 0.0 |
| 1989 | LIC. C. NATURALES 4 AÑOS C. I. | 19 | 16 | 3 | 15.7 |
| 1989 | LIC. PEDAGOGÍA 4 AÑOS C. I. | 32 | 29 | 3 | 9.3 |
| 1989 | LIC. PSICOLOGÍA 4 AÑOS C. I. | 34 | 31 | 3 | 8.8 |
| 1990 | LIC. C. SOCIALES 4 AÑOS C. O. V. | 18 | 14 | 4 | 22.2 |

| CICLO ESCOLAR | TIPO DE ESTUDIOS (NORMAL DE 3,4,5 AÑOS PROFESORES DE EDUCACIÓN PRIMARIA) | EGRESADOS | TITULADOS | REZAGO | PORCENTAJE DE REZAGO |
|---------------|---|-----------|-----------|--------|----------------------|
| 1990 | LIC. PEDAGOGÍA 4 AÑOS C. O. V. | 31 | 25 | 6 | 19.3 |
| 1990 | LIC. PRIMARIA 4 AÑOS C. O. M. | 38 | 36 | 2 | 5.2 |
| 1990 | LIC. ESPAÑOL 4 AÑOS C. O. M. | 27 | 27 | 0 | 0.0 |
| 1990 | LIC. MATEMÁTICAS 4 AÑOS C. O. M. | 22 | 22 | 0 | 0.0 |
| 1990 | LIC. C. SOCIALES 4 AÑOS C. O. M. | 23 | 22 | 1 | 4.3 |
| 1990 | LIC. PEDAGOGÍA 4 AÑOS C. I. | 24 | 24 | 0 | 0.0 |
| 1990 | LIC. PSIC. EDUC. 4 AÑOS C. I. | 12 | 10 | 2 | 16.6 |
| 1990 | LIC. C. SOCIALES 4 AÑOS C. I. | 15 | 11 | 4 | 26.6 |
| 1990 | LIC. ESPAÑOL 4 AÑOS C. I. | 31 | 29 | 2 | 6.4 |
| 1990 | LIC. MATEMATICAS 4 AÑOS C. I. | 13 | 11 | 2 | 15.3 |
| 1991 | LIC. ADMON., ESCOLAR 4 AÑOS C. O. V. | 14 | 14 | 0 | 0.0 |
| 1991 | LIC. PSIC. EDUC. 4 AÑOS C. O. V. | 13 | 11 | 2 | 15.3 |
| 1994 | LIC. PRIMARIA 4 AÑOS C. O. M. | 18 | 14 | 4 | 22.2 |
| 1994 | LIC. C. SOCIALES 4 AÑOS C. O. M. | 12 | 9 | 3 | 25.0 |
| 1994 | LIC. PSIC. EDUC. 4 AÑOS C. ABIERTO | 10 | 4 | 6 | 60.0 |
| 1994 | LIC. PEDAGOGIA 4 AÑOS C. ABIERTO | 19 | 6 | 13 | 68.4 |
| 1995 | LIC. PRIMARIA 4 AÑOS C. O. M. | 13 | 12 | 1 | 7.6 |
| 1995 | LIC. C. NATURALES 4 AÑOS C. O. M. | 18 | 11 | 7 | 38.8 |
| 1996 | LIC. PRIMARIA 4 AÑOS C. O. M. | 54 | 51 | 3 | 5.5 |
| 1996 | LIC. PSIC. EDUC. 4 AÑOS C. I. | 49 | 30 | 19 | 38.7 |
| 1996 | LIC. PRIMARIA 4 AÑOS C. I. | 33 | 28 | 5 | 15.1 |

| CICLO ESCOLAR | TIPO DE ESTUDIOS (NORMAL DE 3,4,5 AÑOS PROFESORES DE EDUCACIÓN PRIMARIA) | EGRESADOS | TITULADOS | REZAGO | PORCENTAJE DE REZAGO |
|---------------|---|-----------|-----------|--------|----------------------|
| 1996 | LIC. INGLES 4 AÑOS C. I. | 24 | 11 | 13 | 54.1 |
| 1996 | LIC. PEDAGOGÍA 4 AÑOS C. ABIERTO | 15 | 4 | 11 | 73.3 |
| 1997 | LIC. PRIMARIA 4 AÑOS C. O. M. | 38 | 27 | 11 | 28.9 |
| 1997 | LIC. C. SOCIALES 4 AÑOS C. O. M. | 29 | 11 | 18 | 62.0 |
| 1997 | LIC. C. NATURALES 4 AÑOS C. I. | 34 | 21 | 13 | 38.2 |
| 1997 | LIC. PSIC. EDUC. 4 AÑOS C. I. | 46 | 21 | 25 | 54.3 |
| 1997 | LIC. PRIMARIA 4 AÑOS C. I. | 30 | 23 | 7 | 23.3 |
| 1997 | LIC. ADMÓN. ESC. 4 AÑOS C. I. | 36 | 16 | 20 | 55.5 |
| 1998 | LIC. PRIMARIA 4 AÑOS C. O. M. | 67 | 45 | 22 | 32.8 |
| 1998 | LIC. C. NATURALES 4 AÑOS C. O. M. | 40 | 24 | 16 | 40.0 |
| 1998 | LIC. C. NATURALES 4 AÑOS C. I. | 33 | 20 | 13 | 39.3 |
| 1998 | LIC. PEDAGOGÍA 4 AÑOS C. I. | 44 | 27 | 17 | 38.6 |
| 1998 | LIC. MATEMÁTICAS 4 AÑOS C. I. | 41 | 27 | 14 | 34.1 |
| 2000 | LIC. PEDAGOGÍA 4 AÑOS C. I. | 38 | 18 | 20 | 52.6 |
| 2000 | LIC. PSIC. EDUC. 4 AÑOS C. I. | 44 | 17 | 27 | 61.3 |
| 2001 | LIC. EDUC. PRIM. 4 AÑOS C. O. M. | 37 | 37 | 0 | 0.0 |
| 2001 | LIC. C. SOCIALES 4 AÑOS C. O. M. | 40 | 34 | 6 | 15.0 |
| 2001 | LIC. EDUC. PRIM. 4 AÑOS C. I. | 39 | 27 | 12 | 30.7 |
| 2001 | LIC. MATEMÁTICAS 4 AÑOS C. I. | 35 | 7 | 28 | 80.0 |
| 2001 | LIC. PSIC. EDUCAT. 4 AÑOS C. I. | 31 | 18 | 13 | 41.9 |
| 2001 | LIC. PEDAGOGÍA C. I. | 44 | 166 | 28 | 63.6 |
| 2002 | LIC. PRIMARIA 4 AÑOS C. O. | 22 | 22 | 0 | 0.0 |

| CICLO ESCOLAR | TIPO DE ESTUDIOS (NORMAL DE 3,4,5 AÑOS PROFESORES DE EDUCACIÓN PRIMARIA) | EGRESADOS | TITULADOS | REZAGO | PORCENTAJE DE REZAGO |
|---------------|---|-----------|-----------|--------|----------------------|
| 2002 | LIC. C. SOCIALES 4 AÑOS C. O. | 22 | 6 | 16 | 72.7 |
| 2002 | LIC. PRIMARIA 4 AÑOS C. I. | 48 | 22 | 26 | 54.1 |
| 2003 | LIC. PRIMARIA 4 AÑOS C. O. | 24 | 24 | - | 0.0 |
| 2003 | LIC. MED. HISTORIA 4 AÑOS C. O. | 22 | 24 | - | 0.0 |
| 2004 | LIC. SEC. FÍSICA 4 AÑOS C. O. | 15 | 0 | 15 | 100 |
| 2004 | LIC. SEC. QUÍMICA 4 AÑOS C. O. | 13 | 0 | 13 | 100 |
| | TOTAL | 3948 | 3073 | 829 | 20.6 |

Este cuadro concentra estadísticamente gran parte de la historia de la normal, aquí se encuentra reflejado, por un lado el número de docentes egresados que a lo largo de su historia a tenido. Se conoce que algunos de ellos se encuentran desempeñando actividades administrativas, como jefes de departamento (en oficinas centrales de educación, en la Cd. de Toluca), otros como supervisores, directivos, subdirectores o docentes frente a grupo. Algunos otros no se encuentran en servicio por diversas circunstancias como renuncias, decesos, suspensiones o simplemente porque nunca ejercieron la profesión.

ANEXO B

RELACION DEL PERSONAL QUE LABORA EN LA ESCUELA NORMAL DE CHALCO

I Categoría laboral

| CATEGORIA | HOMBRE | MUJERES | TOTAL |
|---------------------------|--------|---------|-------|
| DIRECTIVO | 3 | - | 3 |
| INVESTIGADOR EDUCATIVO | 2 | 2 | 4 |
| PEDAGOGO "A" | 7 | 15 | 22 |
| PROFR. HRS. CLASE | 22 | 13 | 35 |
| | | TOTAL | 64 |

En el cuadro de categoría laboral se observa lo siguiente: en la Escuela Normal de Chalco trabaja más personal del sexo masculino que femenino, en todas las categorías, excepto en pedagogo "A", lo cual llama la atención porque de los seis varones cinco están como jefes de departamento y tres mujeres en la misma situación.

II. Preparación profesional

| CATE- GORIA | DOCT PAS.. | MAEST TIT. | MAST PAS. | LIC. TIT. | LIC. PAS | NOR.. ELEM | OTROS | T |
|----------------------|---------------|---------------|--------------|--------------|-------------|---------------|-------|----|
| DIRECTIVO | - | - | 3 | - | - | - | - | 3 |
| INVEST. | - | 1 | 1 | 1 | - | 1 | - | 4 |
| PEDAGOGO "A" | 1 | - | 9 | 11 | 1 | - | - | 22 |
| PROFR. HRS. CLASE | - | 1 | 2 | 19 | 4 | 3 | 6 | 35 |
| | | | | | | T O T | A L | 64 |

En preparación profesional predomina el docente con el título de licenciado, lo cual permite suponer, incluyendo al personal con estudios de maestría y doctorado, contar con la preparación suficiente para formar licenciados en educación. Más sin embargo llama la atención de aquellos que tienen estudios de normal elemental, diez casos, por la situación de estar formando licenciados, esto no quiere decir que no sea personal actualizado sino que esa actualización no está reflejada en su preparación profesional.

III. Antigüedad en el subsistema estatal

| INTERVALO | C A T E G O R I A | | | | TOTAL |
|-----------|-------------------|-----------------|-----------------|------------------------|-------|
| | DIRECTIVO | INVEST EDUC. | PEDAGOGO "A" | PROFR HRS. CLASE | |
| 34 - 30 | - | - | 2 | 1 | 3 |
| 29 - 25 | - | 1 | 7 | 3 | 11 |
| 24 - 20 | 3 | 1 | 4 | 6 | 14 |
| 19 - 15 | - | 2 | 7 | 5 | 14 |
| 14 - 10 | - | - | 1 | 5 | 6 |
| 9 - 5 | - | - | - | 10 | 10 |
| 4 - 0 | - | - | 1 | 5 | 6 |
| TOTAL | 3 | 4 | 22 | 35 | 64 |

A partir de esta información: relativamente existe laborando en la escuela normal un personal docente joven, en cuanto a la antigüedad en el servicio educativo. Esto puede ser un punto importante porque permite cierta identificación entre alumnos (en los cuales circunda una edad promedio de veinte años) y docentes.

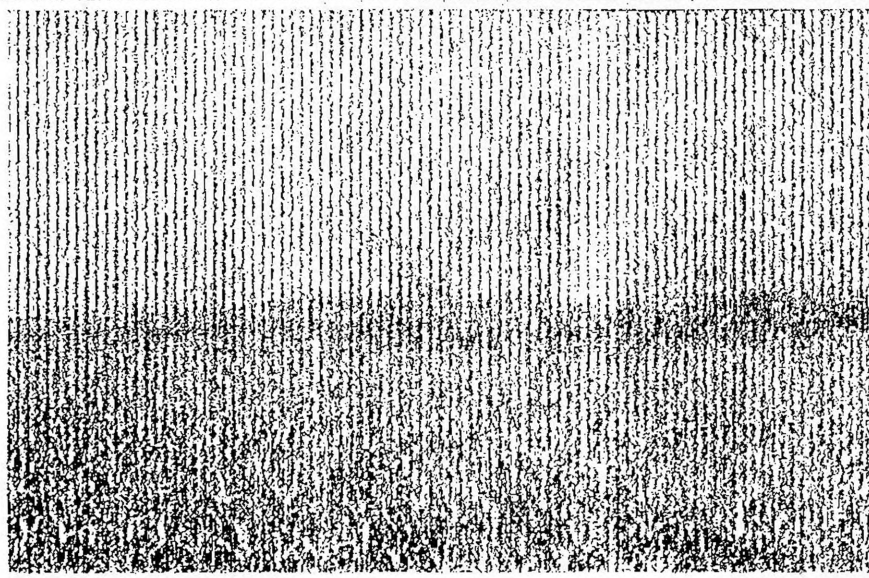
III. Antigüedad en educación normal

| INTERVALO | C A T E G O R I A | | | | TOTAL |
|-----------|-------------------|------------------|-----------------|------------------------|-------|
| | DIRECTIVO | INVEST. EDUC. | PEDAGOGO "A" | PROFR HRS. CLASE | |
| 29 - 25 | - | - | 1 | - | 1 |
| 24 - 20 | - | 1 | 3 | 3 | 7 |
| 19 - 15 | - | 1 | 5 | 11 | 17 |
| 14 - 10 | - | 1 | 8 | 3 | 12 |
| 9 - 5 | 3 | - | 2 | 9 | 14 |
| 4 - 0 | 1 | 1 | 2 | 9 | 13 |
| TOTAL | 4 | 4 | 21 | 35 | 64 |

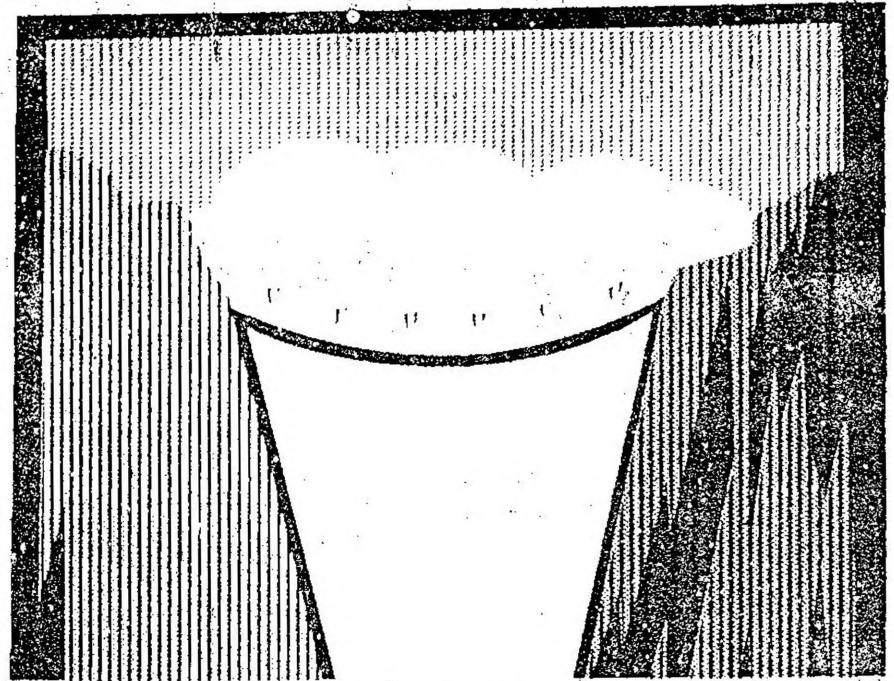
Esta información permite hacer un reconocimiento de que muchos de los maestros que laboran (51) en la institución han tenido relación directa con la reforma actual de educación normal.

CICLOS: CARBONO Y AGUA

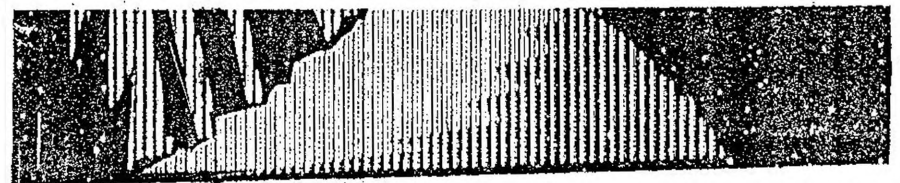
El calculo revela que sobre cada hectárea de la superficie terrestre, la atmósfera contiene unas 6 toneladas de carbono, en forma de bióxido. El bióxido, de carbono se fija por las bacterias y los animales, es otra manera de disminuir la cantidad de bióxido de carbono, aunque cuantitativamente menos importante. El bióxido de carbono vuelve a la atmósfera por las descarboxilaciones que ocurren en la



El ciclo del carbono, uno de los ciclos mas importantes de elementos químicos del medio ambiente. Por este ciclo el bióxido de carbono del aire puede ser utilizado por los organismos vivientes para elaborar toda la variedad de compuestos orgánicos, es devuelto a la atmósfera.



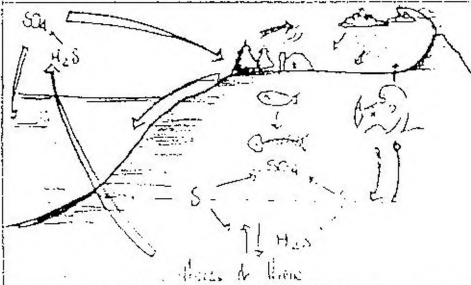
El calor del sol la evapora y forma nubes. Estas, empujadas por el viento, pueden llegar a la Tierra, donde se enfrían lo suficiente para que el líquido se precipite como lluvia o nieve. Parte del agua precipitada se infiltra en el suelo; otra corre por la superficie formando arroyos y vuelve directamente al mar.



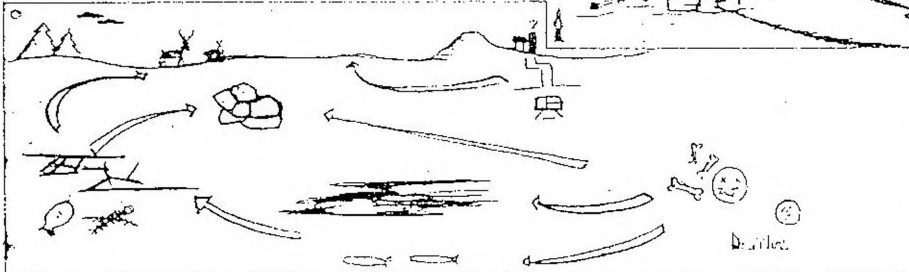
CICLOS BIÓGEOQUÍMICOS

No. 0013

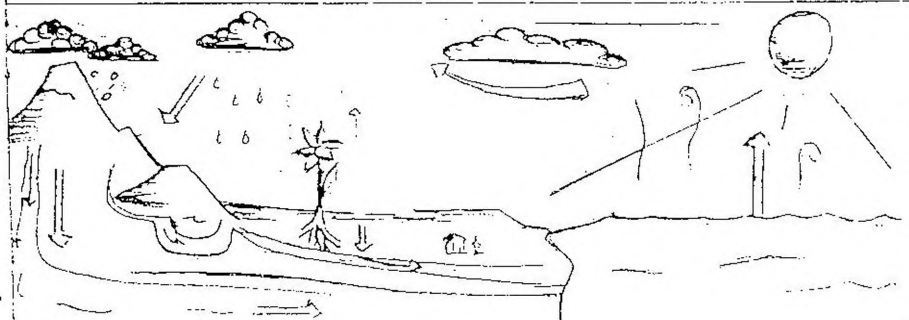
CICLOS DEL AZUFRE



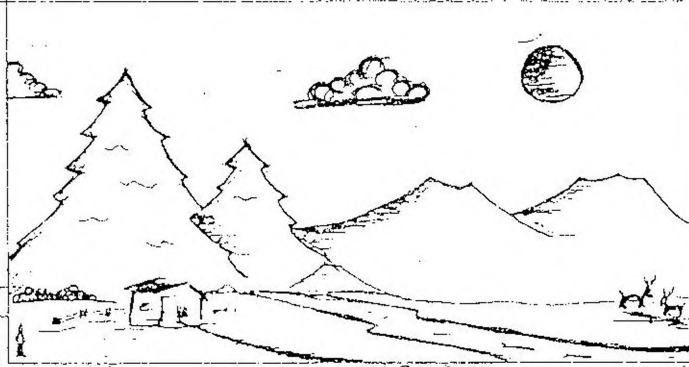
CICLO DEL FÓSFORO



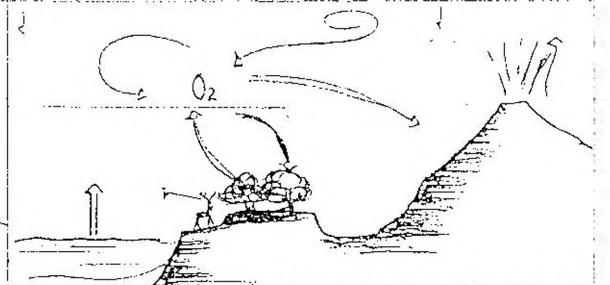
CICLO HIDROLÓGICO



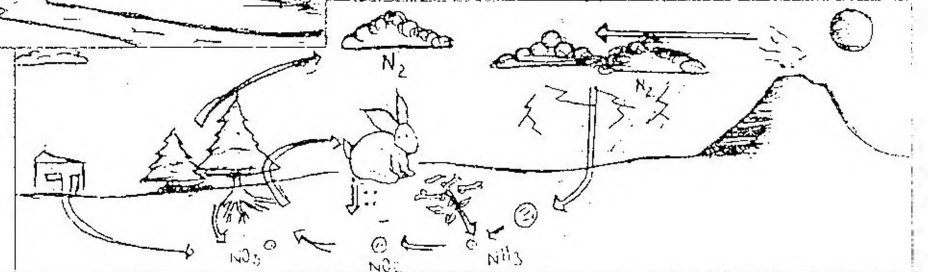
CICLO BIÓGEOQUÍMICOS



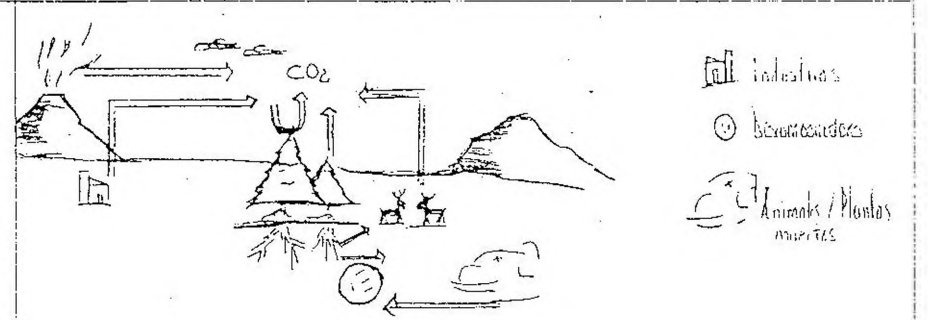
CICLO DEL OXÍGENO



CICLO DEL NITRÓGENO



CICLO DEL CARBONO



- Industrias
- Bacterias
- Animales / Plantas

| CICLO DEL OXIGENO | CICLO BIOGEOQUIMICOS | CICLOS DEL AZUFRE |
|---|---|--|
| <p>La principal vía de paso de este elemento entre la atmósfera y los seres vivos es la respiración. Unos lo consumen para obtener energía en el curso de reacciones oxidativas, como lo es el caso de los animales; mientras que otros aunque consumen cierta cantidad, son productores natos: es lo que sucede con las plantas. El oxígeno libre del aire se incorpora también a la corteza terrestre reaccionado con los distintos elementos que la componen.</p> <p>El oxígeno presente en la atmósfera, esta presenta en agua, por lo tanto no esta presente en oxígeno libre. La radiación ultravioleta participa en gran importancia para que este sea liberado y se logre la emisión del oxígeno a los diferentes organismos.</p> | <p>Los organismos vivos están constituidos a base de elementos químicos. Los ecosistemas no están aislados entre si y los nutrientes llegan a un ecosistema por virtud de los mecanismos de transporte meteorológico, geológico o biológico, por los cuales también salen de él. Los elementos químicos, entre los cuales se incluyen todos los componentes del protoplasma, circulan en la biosfera a través de vías características, pasando por el ambiente. Estas vías más o menos circulares se conocen como ciclos biogeoquímicos.</p> <p>Pueden dividirse en 1) C. Nutrientes gaseosos, el depósito es la atmósfera, estos son, el ciclo del carbono, oxígeno y nitrógeno. 2) C. Nutrientes sedimentarios, el depósito son las rocas sedimentarias, estos son, el ciclo del fósforo y azufre. 3) C. Hidrológico, involucra al agua.</p> <p>Características de un ciclo biogeoquímico: El movimiento del elemento nutriente desde el medio ambiente hacia los organismos y su retorno a éste. Inclusión de organismos biológicos. Depósito geológico (atmósfera y litosfera). Cambios químicos (fotosíntesis). cada ciclo puede dividirse en dos pozas: el reservorio (abiótico) y la poza lábil o circulante (ambiente-organismos).</p> | <p>Componente de los aminoácidos. Las plantas, como productores primarios, son las encargadas de transformarlo en materia orgánica a partir de los sulfatos y nitratos que se absorben del suelo a través de sus raíces o del medio acuático por su pared celular. Convertidos así en sustancia vegetal, pasan a ser alimento de los animales y con la muerte de estos, regresan al suelo o al medio acuático en que se formo.</p> |
| <p>CICLO DEL NITROGENO</p> <p>Dentro del ciclo del nitrógeno, el nitrógeno gaseoso es transformado en amoníaco o nitratos. La energía aportada por los rayos solares y la radiación cósmica sirven para combinar el nitrógeno y el oxígeno gaseosos en nitratos, que son arrastrados a la superficie terrestre por las precipitaciones. La fijación biológica responsable de la conversión del nitrógeno, es por la acción de bacterias libres fijadoras del nitrógeno, simbióticas que viven en las raíces de las plantas. El nitrógeno fijado en forma de amoníaco y nitratos es absorbido directamente por las plantas e incorporado a sus tejidos en forma de proteínas vegetales. Después, el nitrógeno recorre la cadena alimentaria y cuando las plantas y los animales mueren, los compuestos nitrogenados se descomponen produciendo amoníaco (proceso de amonificación) Parte de este amoníaco es recuperado por las plantas; el resto se disuelve en el agua o permanece en el suelo, donde los microorganismos lo convierten en nitratos o nitritos (proceso de nitrificación). Los nitratos pueden almacenarse en el humus en descomposición o desaparecer del suelo por lixiviación o convertirse en nitrógeno mediante la desnitrificación y volver a la atmósfera.</p> | <p>los organismo. El depósito principal del fósforo lo constituyen las rocas sedimentarias, que únicamente intervienen en el ciclo básico en cantidad mínima, como resultado de la intemperización (desgaste por agentes atmosféricos). El ciclo no posee una fase gaseosa importante y por lo tanto, se mueve en forma sumamente lenta. El fósforo es un componente vital del DNA, RNA y ATP (moléculas genéticas y productoras de energía), necesario para todas las células vivas. El ciclo básico del fósforo se inicia con los fosfatos disueltos. Las plantas los absorben a través de sus raíces y se incorporan a todas las células, formando parte de células complejas. Los animales obtienen el fósforo mediante la ingestión de vegetales.</p> | <p>CICLO DEL FOSFORO</p> <p>Es un ciclo típico de nutrientes sedimentarios como participe en las reacciones energéticas que tienen lugar en el interior de</p> |
| <p>CICLO DEL CARBONO</p> <p>El carbono es el principal componente de la materia orgánica y se encuentra presente en la atmósfera en forma de CO₂. El anhídrido carbónico penetra en las plantas a través de los estomas y es empleado por los cloroplastos en la producción fotosintética de hidratos de carbono. Las plantas sirven de compuestos de carbono para los herbívoros, y luego al convertirse estos en alimento, constituyen las fuentes de sustancias orgánicas para los carnívoros. Los descomponedores obtienen los nutrientes con carbono de los desechos animales o de los cuerpos muertos de los animales y las plantas. Los organismos de cada nivel trófico descomponen también los nutrientes orgánicos durante la respiración, y el anhídrido carbónico se libera de este modo en el medio ambiente.</p> <p>Los métodos para liberar el CO₂ varían considerablemente: A) organismos unicelulares y otros organismos pequeños, el CO₂ llega al exterior directamente a partir de la superficie de las células. B) en las plantas el gas es expulsado a través de las células superficiales, los estomas, las lentículas y demás aberturas. C) en los animales grandes, el CO₂ es eliminado principalmente de unas estructuras respiratorias especializadas tales como branquias o pulmones. D) el suministro de CO₂ ambiental reaprovisionado puede volver a ser utilizado de nuevo por las plantas en la fotosíntesis. Por proceso geológicos que generan una gran cantidad de carbono que pasa a la atmósfera.</p> | <p>CICLO HIDROLOGICO</p> <p>El agua se mueve desde la atmósfera, donde se halla como vapor de agua a la superficie de la tierra, donde la utilizan los organismos y luego retorna a la superficie, e inicia nuevamente el ciclo. Da inicio cuando el sol evapora el agua que puede ser de: A) océanos. B) durante la precipitación. C) transpiración y evaporación de la flora y fauna. D) de charcas, lagos, lagunas, y de los ríos. El vapor de agua es transportado por masas de aire que se mueven al continente. Al llegar a una temperatura este se condensa formando nubes, si la condensación es demasiada ocasiona la precipitación líquida (lluvia) o precipitación sólida (granizo o nieve) y cae a la superficie. Aquí es posible que, al caer no llegue a los océanos directamente y alguna de las siguientes circunstancias a obliguen a tomar distintos caminos 1) es transportada tierra adentro como vapor de agua, o una corriente en seco la evapora otra vez. 2) cae en la vegetación, donde vuelve a evaporarse. 3) se une a ríos y lagos para unirse después al mar. 4) es absorbida por la tierra, por filtración, y en el subsuelo se convierte en agua freática, la cual puede ser absorbida por las raíces de las plantas, extraída por el hombre o realizar un proceso de escumamiento, que consiste en salir por un manantial y unirse a un río que se dirige a un océano. Iniciando nuevamente el ciclo del agua.</p> | |