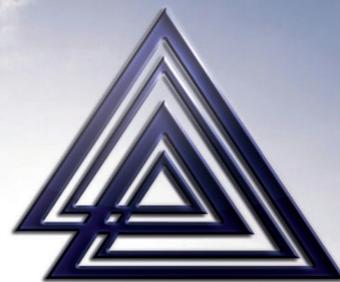


rumbo educativo

AÑO 15 No. 18 AGOSTO-DICIEMBRE 2015



CCHEP

Centro Chihuahuense
de Estudios de Posgrado

*Entrevista a la Dra. Margarita Zorrilla Fierro,
Consejera de INEE
Construir confianza en el proceso de
evaluación del desempeño docente*

*Formación docente en la frontera: La contribución
del CCHEP, Unidad Juárez*

*El Programa para el Desarrollo Profesional
Docente en Escuelas Normales Públicas
Avances, rezagos y retos*

*Evaluación del Alumnado: una oportunidad para
mejorar la práctica profesional docente*

“Formando profesionales de la educación con calidad y sentido humano”



CENTRO CHIHUAHUENSE DE ESTUDIOS DE POSGRADO

DIRECTOR

Mtro. Arturo Vázquez Marín

SUBDIRECTOR

Mtro. Luis Carlos Silva Pavía

COORDINADORA EDITORIAL

Mtra. Irma Elena Vázquez Pérez

CONSEJO EDITORIAL

Carmen Lorena Armendáriz Vázquez

Isaac Carrión Meza

Evangelina Cervantes Holguín

Luis Alberto Guardado Rodríguez

Ramón Leonardo Hernández Collazo

Luis Arnulfo Ponce Loya

Jorge Sandoval Aldana

Sara Torres Hernández

Irma Elena Vázquez Pérez

DISEÑO GRÁFICO

Julio Ismael Caldera Bencomo

Jesús Manuel Ponce Calderón

Rumbo Educativo, Año 15, No. 18, agosto-diciembre 2015, es una publicación semestral del Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado. Avenida División del Norte 3707, Col. Altavista, Chihuahua, Chihuahua, C.P. 31200, Tel. (614) 414-2676 www.cchep.edu.mx, rumboeducativo@cchep.edu.mx Editor responsable Irma Elena Vázquez Pérez. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2014-070211161400-102, ISSN 2395-9789, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Impresa por Talleres Gráficos del estado de Chihuahua, en Chihuahua, Chih., Calle 4ta. No. 3013 Sector Bolívar C.P. 31000 Tel. (614) 429 3491. Este número se terminó de imprimir el 16 de diciembre de 2015 con un tiraje de 500 ejemplares.

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación. Queda estrictamente prohibida la reproducción parcial o total por cualquier método de esta publicación.

CONTENIDO

Editorial	2	EDITORIAL Mtro. Arturo Vázquez Marín
Entrevista	4	CONSEJERA DEL INEE: CONSTRUIR CONFIANZA EN EL PROCESO DE EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE. Dra. Margarita Zorrilla Fierro
Investigación	10	FORMACIÓN DOCENTE EN LA FRONTERA: LA CONTRIBUCIÓN DEL CCHEP, UNIDAD JUÁREZ. Dra. Evangelina Cervantes Holguín
	23	VIOLENCIA ESCOLAR: UN DIAGNÓSTICO DE LAS PERCEPCIONES DE ESTUDIANTES EN INSTITUCIONES DE LA CIUDAD DE CHIHUAHUA. Dr. Jorge Sandoval Aldana, Mtro. José Guadalupe Ramos Trevizo y Mtro. Luis Carlos Silva Pavía
	31	LA EVALUACIÓN DEL CONSEJO TÉCNICO ESCOLAR A TRAVÉS DE ESTÁNDARES DE GESTIÓN Mtro. Raymundo Cruz Sigala, Mtra. Ibette Nieto González y Mtra. Irma Elena Vázquez Pérez
Evaluación	44	EVALUACIÓN DEL ALUMNADO: UNA OPORTUNIDAD PARA MEJORAR LA PRÁCTICA PROFESIONAL DOCENTE Mtra. Macarena Castillo Corral
Ensayo	52	SER MAESTRO HOY: DESAFÍOS Y OPORTUNIDADES Lic. Armando Valles Piñón
	58	LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y LOS PROFESORES DE EDUCACIÓN BÁSICA. DEBATE VIGENTE Mtra. Beatriz Anguiano Escolar
	63	LA NARRATIVA PEDAGÓGICA COMO ESTRATEGIA EN LA FORMACIÓN DOCENTE Mtro. José Castañeda Ochoa y Dra. Evangelina Cervantes Holguín
	67	EL PROGRAMA PARA EL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE EN ESCUELAS NORMALES PÚBLICAS. AVANCES, REZAGOS Y RETOS Mtro. Alejandro Anguiano Baeza
	74	LA FORMACIÓN DE DOCENTES ANTE EL PANORAMA EDUCATIVO ACTUAL Mtra. Ibette Nieto González, Mtro. Raymundo Cruz Sigala y Dr. Sergio Arturo Payán Gómez
	79	LA ACTIVIDAD DOCENTE EN EL ACOMPAÑAMIENTO DE LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS CIENTÍFICOS Dra. Celia Gabriela Villalpando Sifuentes
	83	INCORPORACIÓN DE ACTIVIDADES LÚDICAS Y PROBLEMAS CONTEXTUALIZADOS PARA APRENDER MATEMÁTICAS Lic. Daniela Estrada Borjas
Reseña	86	EDUCACIÓN Y SOCIEDAD. REFLEXIONES, DEBATES Y PROPUESTAS EDUCATIVAS Dra. María Armida Estrada Gutiérrez
Institución	88	INAUGURACIÓN DEL ÁREA ACADÉMICA MAESTRO MARIO JESÚS FRANCO GARCÍA
	89	PARTICIPACIÓN DEL CCHEP EN EL XIII CONGRESO NACIONAL DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA
	91	PRESENTACIÓN DEL LIBRO: CONOCER PARA TRANSFORMAR INVESTIGACIONES SOBRE LA EDUCACIÓN EN EL ESTADO DE CHIHUAHUA
	93	COLABORACIÓN INTERINSTITUCIONAL CCHEP/UACJ



Mtro. Arturo Vázquez Marín
Director del CCHEP

Es un placer para la comunidad del Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado (CCHEP) poner a disposición de la sociedad mexicana y, en especial, del sector educativo, un nuevo número de nuestra revista "Rumbo Educativo". A través de este medio damos a conocer las acciones que realiza nuestra institución, a la vez que realizamos la divulgación de productos académicos que fortalecen el conocimiento del hecho educativo y fomentan el debate en torno a los problemas e insuficiencias que enfrenta el sistema educativo y la profesión docente.

La publicación de este número 18 de nuestra revista nos brinda la oportunidad de mostrar una parte de la historia de nuestra institución y los diferentes rostros que lo conforman. Es una gran satisfacción para la comunidad CCHEP que este número luzca en su portada la imagen que la Unidad Juárez eligió y aún es mayor el orgullo que significa para la sociedad chihuahuense las fortalezas que ha logrado nuestro Posgrado en esa frontera, de la mano de la destacada labor de su Coordinadora, Dra. Evangelina Cervantes Holguín, así como del arduo trabajo de los catedráticos y al gran compromiso de todo el personal que ahí labora.

La vida académica del CCHEP en Cd. Juárez es motivo de alta satisfacción, pues al lado de una docencia de calidad, dirigida a las y los maestros de

nuestra más importante frontera, se desarrolla trabajo de investigación, difusión y divulgación que ha tenido significativos éxitos y reconocimientos en el año recientemente terminado. Muestra de ello es el reconocimiento otorgado por el H. Congreso del estado al otorgar la "Medalla Chihuahua al Mérito Educativo" Edición 2015, en la modalidad por equipos, a uno integrado por personal de la Unidad Juárez del CCHEP en conjunto con la UACJ y Secundarias Técnicas Federales. Es también el caso de la reciente publicación de los libros "Mujeres vestidas de sol y gis" y "La Educación y Sociedad", en coedición con la Universidad Autónoma de Cd. Juárez. Destacan así mismo las conmemoraciones cívicas y las que tienden a mantener vivas nuestras tradiciones, en donde sin duda la entusiasta participación de los alumnos le dan ese toque alegre y especial a todo lo mencionado. Hago un reconocimiento a todos los integrantes de nuestra Unidad Juárez, por el brillo y prestigio que le aportan al Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado.

Por otra parte, el contenido de nuestra revista se viene incrementando tanto en calidad como en cantidad, los temas que aquí se abordan resultan, además de interesantes, de una enorme pertinencia, pues junto a los reportes de investigación, el tema de la Evaluación del Desempeño Docente y el de la Formación de Docentes, son tratados por varias de las colaboraciones. Destaca la entrevista a la Dra. Margarita Zorrilla Fierro, Consejera del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE); en ella, ilustra con su visión la prospectiva que en esa materia se vislumbra desde ese organismo que hoy juega un papel protagónico en la agenda educativa.

El espacio de esta publicación también sirve para dar a conocer a la comunidad algunas de las actividades más destacadas en que ha participado el CCHEP recientemente, o que se han llevado a cabo de forma institucional, como la inauguración del área académica "Mtro. Mario Franco García", en la Unidad Chihuahua; la presentación de nuestro libro "Conocer para transformar", de la cual podemos señalar que no hay precedente alguno por el texto en sí, además de la asistencia de grandes personalidades a ese evento en particular.

La participación del CCHEP en el “XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa”, y de manera especial en el Encuentro Nacional de Estudiantes de Posgrado en Educación (ENEPE), fue altamente reconocida, pues su organización e implementación fue responsabilidad directa el personal del CCHEP y, para la satisfacción de todos los que participamos en su desarrollo, la Dra. Concepción Barrón Tirado, Presidenta del COMIE, vertió grandes elogios por sus resultados y organización.

Otro de los elementos que le dan valor a nuestra revista es la Reserva de Derechos al Uso Exclusivo con la que ya se cuenta, y el ISSN (International Standard Serial Number / Número Internacional Normalizado de Publicaciones Periódicas), este es un código numérico reconocido

internacionalmente para la identificación de las publicaciones periódicas de carácter científico, docente y/o de investigación. Ambos elementos garantizan sin duda, la validez y confiabilidad de las publicaciones que aquí se presentan.

Es indudable que se pronostican cambios estructurales en el Sistema Educativo Nacional, particularmente en el currículo de la Educación Básica y en lo que a la Formación de los Docentes se refiere. En el CCHEP observamos esta etapa como de grandes oportunidades, por la gran fortaleza académica y la gran capacidad autogestiva que nuestra institución posee, la cual se podrá evidenciar al revisar el contenido de esta entrega número 18. Sin duda, estamos preparados para aprovechar el futuro precisamente porque tenemos “Rumbo Educativo”.

MISIÓN

Transformar positivamente el sistema educativo a través de la formación de profesionales de alto nivel, así como de la generación, aplicación y difusión del conocimiento educativo.

VISIÓN

Ser una comunidad de aprendizaje con una sólida identidad, prestigio y reconocimiento académico; con programas de calidad y pertinencia social, que genera un alto impacto en la formación del profesorado y en la transformación positiva del sistema educativo.

VALORES

- ✓ **Ética.** La congruencia entre el sentir, pensar y actuar del profesional de la educación.
- ✓ **Responsabilidad.** El compromiso de que los cambios ocurran de forma eficaz y eficiente.
- ✓ **Calidad.** Los procesos administrativos y académicos se desarrollan con base en normas; los productos de investigación y difusión tienen valor científico y académico.
- ✓ **Inclusión.** Responder al reconocimiento de lo diverso y la apreciación de los demás, así como la capacidad de convivir, respetar y trabajar con otros, comprometidos todos con el desarrollo de la comunidad educativa.
- ✓ **Sentido Crítico.** Reflexionar y actuar sobre la realidad para su transformación.

ENTREVISTA A LA DRA. MARGARITA ZORRILLA FIERRO, CONSEJERA DEL INEE: CONSTRUIR CONFIANZA EN EL PROCESO DE EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE

Mtra. Irma Elena Vázquez Pérez

Docente y Jefa del Departamento de extensión y difusión en el CCHEP

irmavazper@cchep.edu.mx

Mtro. Alejandro Anguiano Baeza

Docente y Adjunto al Departamento de docencia en el CCHEP

anguiano_cchep@hotmail.com



Dra. Margarita Zorrilla Fierro
Consejera del INEE

El Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado, a través de los maestros Irma Elena Vázquez Pérez y Alejandro Anguiano Baeza entrevistan a la Doctora Margarita Zorrilla Fierro, quien se desempeña actualmente como consejera de la Junta de Gobierno del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) en México. La Doctora Margarita Zorrilla realiza trabajo profesional en el área educativa desde hace más de cuatro décadas, se ha desempeñado como profesora e investigadora en el Departamento de Educación de la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Además de su experiencia en la docencia universitaria tanto a nivel de licenciatura como de posgrado, ha sido profesora de primaria, secundaria y media superior.

Ha realizado investigaciones sobre temas como la eficacia de la escuela secundaria en México, la descentralización del sistema educativo, la exploración de buenas prácticas en escuelas de enseñanza básica, supervisión escolar, valores y educación, sistemas de evaluación de aprendizajes, políticas y gestión educativas y calidad educativa. Es autora de numerosas publicaciones nacionales e internacionales sobre educación que incluyen libros, artículos, ensayos y ponencias.

La presente entrevista se realiza en el marco del XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa 2015, convocado por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) en la ciudad de Chihuahua; y tiene como propósito principal contribuir a construir confianza y generar certidumbre en los profesores de Educación Básica que participan en el proceso de evaluación del desempeño docente y para quienes participarán en el futuro. Se busca rescatar las voces, inquietudes y dudas desde la práctica educativa de los docentes en servicio, quienes están siendo actualmente evaluados en el marco del Servicio Profesional Docente (SPD), el cual es responsabilidad de la Secretaría de Educación Pública y el INEE funge como autoridad en materia de evaluación educativa a nivel nacional y su responsabilidad es validar los distintos elementos que conforman los procesos de evaluación del SPD, así como supervisar eventos relacionados como son las aplicaciones, la sesión pública de asignación de plazas con base en las listas de prelación, entre los más importantes.

Desde su perspectiva, ¿qué cree usted que ha sucedido para que no le haya llegado a los maestros oportunamente la información acerca del proceso de evaluación del desempeño docente? ¿En quién pudiera recaer esta responsabilidad?

Son muchos los actores que participan en este proceso evaluativo y toda la información que requieran los docentes se encuentra en la página de la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente (CNSPD), de la propia Secretaría de Educación Pública, y en la página del INEE, de hecho parece que una buena manera de entrar a la página de la CNSPD es través de la página del INEE; ahí se encuentra toda la información que requieran los diferentes sujetos que participarán en algún proceso de evaluación.

Sin duda el internet es en la actualidad un recurso eficiente para difundir información; sin embargo, no tengo duda de que se necesitan otras vías de comunicación con los profesores, porque no todos tienen acceso a este servicio.

En este sentido, se necesita mucho el concierto, la colaboración y el trabajo de las autoridades educativas locales, o de instituciones como la de ustedes que tienen sensibilidad y que están buscando la manera de que les llegue a los profesores la información disponible.

En cada estado, por ejemplo, el INEE tiene un Consejo de Vinculación, y dentro de cada Consejo hay un responsable de la entidad, la mayoría de quienes conforman este Consejo han participado desde la creación del INEE en 2002 y continúan en esta nueva fase de Organismo Constitucional Autónomo. Por esta característica de este Consejo del INEE, ha sido posible dar un tipo de seguimiento a este proceso de la evaluación docente. Sin embargo, la eficacia de quienes participan en este Consejo de alguna manera depende de la ubicación en la estructura organizativa de la Secretaría de Educación encada entidad federativa, para informar y mantener comunicación con las personas interesadas. Por otro lado, hay que reconocer que estamos frente a un proceso muy complejo, existen muchas informaciones y desafortunadamente la información pura y dura compite de manera desigual con los rumores, con las leyendas urbanas o rurales que se van generando y sobre las cuales, por lo general, la gente no tiene evidencias pero cree en ellas.

A partir del 26 de febrero de 2013 el INEE se convirtió en un organismo público autónomo, con personalidad jurídica y patrimonio propio ¿qué ha sucedido en esta nueva relación del INEE con la SEP?

Ha sido una relación respetuosa y de mucha conversación con la autoridad educativa. Como resultado de esa buena comunicación, se han ido construyendo las decisiones y los mecanismos para implementar esta parte de la Reforma Educativa, me refiero al SPD. A partir de los cambios recientes de los funcionarios de primer nivel en la SEP, en ambos organismos (SEP e INEE) se han ido atendiendo diversas preocupaciones respecto al proceso de evaluación del desempeño docente, qué criterios se considerarán, quiénes participarán, cómo se llevará a cabo la publicación de los resultados y qué uso se les dará a los mismos, sólo por mencionar algunas.

¿Los docentes y directivos evaluados tendrán la oportunidad de una revisión en cuanto a los resultados de la evaluación del desempeño docente o de la función directiva, si los resultados no les son favorables? y de ser así ¿cómo se llevaría a cabo esa revisión?

En la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD), en su Artículo 68 se establece que los docentes evaluados recibirán junto con los resultados del proceso de evaluación o concurso de oposición, el dictamen de resultados que contenga las necesidades de regularización y formación continua que correspondan. Este proceso está protegido por la Ley, es decir, es un derecho de los docentes y de quienes tienen funciones de dirección, supervisión o asesoría técnico pedagógica, ellos tienen derechos y obligaciones. Uno de sus derechos es poder recurrir a los recursos de revisión que se establezcan o que en el poder judicial existan, para interponer dicho recurso. Los docentes pueden argumentar “no estoy de acuerdo”, “quiero una revisión exhaustiva” y realizar los trámites que correspondan.

En general se llaman recursos de revisión. El mecanismo específico lo planteará la autoridad educativa federal con el concierto de las autoridades educativas estatales porque el Servicio Profesional Docente es una responsabilidad de ambas partes; el INEE tiene una participación en los procesos de evaluación, pero las decisiones y los mecanismos de solución se deberán llevar a cabo de manera conjunta.

Al estar la Reforma Educativa consignada y establecida en el Artículo Tercero Constitucional y en las leyes secundarias: la Ley General de Educación, la Ley General del Servicio Profesional Docente y la Ley del

INEE, todos los actos de autoridad son justiciables. La gente puede recurrir a los tribunales que corresponda para ampararse o para solicitar una revisión y, sin duda, esto les dará certidumbre a los docentes, saber que tienen el derecho de recurrir a un proceso de revisión de sus resultados de evaluación.

Como parte de la evaluación ¿qué ponderación se le asigna a cada una de las etapas del proceso de evaluación del desempeño docente?

En el caso de la educación básica y, en particular, la evaluación de desempeño de los docentes son cuatro componentes los que conforman la evaluación, también llamadas etapas: La primera se refiere a un informe emitido por el director de la escuela o en su caso por el supervisor, considerando la importancia de la Normalidad Mínima de Operación Escolar con la finalidad de identificar el grado de cumplimiento de la responsabilidad profesional, su participación en el aula, en el colegiado y su vinculación con las familias y la comunidad; la segunda etapa consiste en la elaboración de un expediente de evidencias de enseñanza, es decir es una muestra de trabajos desarrollados por los estudiantes en clase con su respectivo análisis por parte del docente; la tercera etapa comprende la aplicación de un examen de conocimientos y competencias didácticas que favorezcan el aprendizaje de los alumnos; la cuarta etapa consiste en la elaboración de una planeación didáctica argumentada, en la que el docente justifica el ¿qué? y ¿por qué? de su planeación. Esta planeación tendrá que estar contextualizada, el docente deberá mostrar que conoce el contexto externo e interno en el que se ubica su escuela, sus condiciones y las características de su grupo. Esos son los elementos que deberá utilizar para argumentar que propósito se plantea, que actividades va a realizar y porque lo hace.

Para cada etapa el INEE estableció los criterios de evaluación. Este proceso requirió de varios meses de mucha discusión y conversación. Nuestra preocupación central consiste en que los procedimientos de calificación fueran justos y claros.

Respondiendo a la pregunta, finalmente se decidió lo siguiente: para efectos de calificación sólo se utilizarán los resultados de las siguientes tres etapas: el Expediente de evidencias de enseñanza, el Examen de conocimientos y competencias didácticas y la Planeación didáctica argumentada. El Informe de cumplimiento de responsabilidades profesionales por parte del director, que corresponde a la primera etapa, se va a revisar, pero sólo se va a usar para retroalimentación del docente y, por tanto, no tiene peso en la calificación.

Cada una de las tres etapas mencionadas tendrán el mismo peso, es decir, la misma ponderación, porque si se le da, por ejemplo, más peso a la planeación didáctica, entonces un docente que esté muy bien en cuestiones de elaboración de planeación didáctica y esa es la etapa que tiene mayor peso, pues le va a ir muy bien, y el que tenga mayor debilidad en esa etapa, pues no le va a ir tan bien, lo que no es ni equitativo, ni justo. Fue una discusión matemática, estadística, de justicia, de equidad y la conclusión fue la decisión de que cada etapa tuviera el mismo peso para la calificación global.

Es importante señalar que si un docente que fue notificado para realizar la evaluación de desempeño y sólo presenta una o dos de estas etapas, pero no las tres, se le calificará y se le entregará una retroalimentación de las etapas en las que participó, pero automáticamente se le ubicará en un nivel insatisfactorio, ya que no se le puede generar una puntuación global porque no contiene el resultado de las tres etapas. Lo anterior es un aspecto relevante que los maestros deben saber.

Formalmente cada maestro recibirá un dictamen, mismo que contendrá la retroalimentación específica para cada caso ya que esta evaluación es un proceso del que se obtienen resultados individuales, y se va a requerir un trabajo coordinado con las autoridades educativas locales para direccionar los aspectos que se están analizando y que requieran atención.

Mencionó anteriormente que el informe de cumplimiento de responsabilidades profesionales por parte del directivo sólo se va a utilizar para retroalimentación y no tendrá peso en la calificación global ¿Por qué no considerar esta primera etapa?

Sin duda la elaboración del informe de cumplimiento de responsabilidades profesionales es tarea del director o de la autoridad inmediata superior, sin embargo, al interior de los centros escolares suceden muchas cosas, hay tensiones entre las personas y puede haber algunos directores o directoras que utilicen dicho informe para expresar su descontento o enojo como resultado de una mala relación con los docentes, ello podría desvirtuar la función docente que el profesorado realiza. Frente a esto se decidió que los resultados de esta primera etapa sólo se utilizaran para retroalimentar a los docentes y no tuviera ningún peso en la calificación global.

Mucho se ha dicho que esta evaluación será contextualizada ¿Cómo garantizar que la evaluación toma en cuenta elementos del contexto?

Reconocemos que las zonas rurales y las zonas urbanas tienen características que las hacen diferentes, cada una tiene contextos disímiles; sin embargo, habría que señalar que contextualizar no significa “evaluación a modo”. Cuando se confunde una evaluación contextualizada con una “evaluación a modo”, se estaría ocasionando un problema de inequidad y de injusticia, es decir, pareciera que los que están en situaciones de mayor desventaja, deberían tener mayores consideraciones y menos exigencias y por el contrario, a los que tienen mejores condiciones, se les exigiría más, como resultado de lo anterior, se estarían reproduciendo las mismas desigualdades.

La equidad es una palabra que a todo mundo le gusta, de alguna manera está relacionada con la calidad técnica de las evaluaciones y del contexto; sin embargo, cuando uno hace una evaluación menos exigente para unos y más exigente para otros, esa manera de actuar no es equitativa, es injusta.

Por ejemplo, si en la planeación didáctica argumentada el docente considera el contexto interno y externo de la escuela, así como las características de su grupo estaría tomando en cuenta los elementos del contexto para el desarrollo de su práctica docente. Claro que existen contextos difíciles, regulares y de todo, pero como se mencionó anteriormente, una evaluación contextualizada no es “evaluación a modo”, más bien se refiere a rescatar como parte de la evaluación, el reconocimiento de lo que el docente realiza en el contexto en que desarrolla su práctica. En general tiendo a pensar que un buen docente, es buen docente en cualquier lado, independientemente del contexto. Cada día tenemos que ir generando mayor confianza en nosotros mismos, en la formación docente, en la formación inicial y en la formación continua. Mayor confianza en "nosotros mismos" como individuos y en "nosotros mismos" como colectivo.

¿Qué garantía tienen los docentes de que el personal que los evaluará esté lo suficientemente calificado para tal fin?

La revisión de cada una de estas etapas la harán evaluadores certificados ¿pero de dónde vienen? Estos evaluadores son docentes de preescolar, primaria, secundaria y bachillerato, de tal manera que exista cercanía del evaluador con las circunstancias y las tareas de los docentes que cuyo desempeño estará siendo evaluado. Todos estos evaluadores ya pasaron por un proceso de evaluación, incluso por una evaluación de desempeño, ya que no pueden evaluar lo que ellos no han vivido; es un personal que está formado a través de programas a distancia o semipresenciales que ha contado con la participación y colaboración de las autoridades educativas locales.

El proceso de evaluación del desempeño docente se lleva a cabo mediante una evaluación a ciegas, es decir, nadie sabe quiénes son los que evalúan o quiénes están siendo evaluados. Esta revisión garantiza la objetividad y la equidad de la evaluación, así como el respeto a la confidencialidad y a la discrecionalidad del proceso evaluativo, eso es importante que se conozca.

Realizar la evaluación del Servicio Profesional Docente es una tarea muy compleja ¿qué dificultades técnicas, materiales, de recursos financieros, ha tenido que enfrentar el INEE, para evaluar este proceso?

El Servicio Profesional Docente es eso, un servicio profesional y esta cimentado en procesos de evaluación y de profesionalización, estos son los dos ejes fundamentales y, a partir de ello, se toman decisiones con relación al ingreso, la promoción, los incentivos o reconocimientos y la permanencia.

El INEE tiene la capacidad suficiente para llevar a cabo las tareas que le mandata la LGSPD como son la de emisión de lineamientos para llevar a cabo los procesos de evaluación del SPD, validación, supervisión, certificación de evaluadores, entre otras. En el Instituto se cuenta con técnicos, personal especializado en distintas áreas: matemáticos, actuarios, psicólogos, sociólogos, politólogos, comunicólogos, expertos en política pública, en administración pública, abogados, todos ellos cuentan con un bagaje importante de conocimientos y experiencias en cada una de sus áreas.

Como resultado de lo anterior, el INEE está desarrollando un Sistema Integral de Resultados de las Evaluaciones (SIRE), se trata de que la información se encuentre referenciada geográficamente y actualizada de manera periódica según corresponda.

Sabemos que este proceso no es mágico, que hay un largo camino por recorrer. Necesitamos construir mejores vías de comunicación que logren estar más cercanas a los docentes, sea cual fuere el lugar donde se encuentren y se les pueda ofrecer oportunamente materiales y recursos que requieren para un mejor desempeño docente. La evaluación produce mucho conocimiento, por lo tanto, el reto también es el de saber utilizar de manera eficiente la información obtenida, como resultado de la evaluación, para apoyar la formación y actualización de los maestros.

En términos de presupuesto el INEE, en últimas fechas, volvió a sufrir una restricción, pues en todo el país habrá restricciones presupuestales, como resultado tenemos que ser más eficientes en el gasto, más eficientes con el tiempo de las personas y más eficientes con el uso de su inteligencia.

¿Cuál fue el proceso que se siguió para establecer el referente de evaluación?

El referente de evaluación de docentes está dado por los perfiles, parámetros e indicadores. Estos los define la SEP, el INNE lo que hace es un análisis que permite validar su consistencia.

El proceso para definir este referente se dio partir de una convocatoria emitida por la SEP, donde participaron un grupo expertos en materia de evaluación de los subsistemas de Educación Básica y Educación Media Superior, y a partir de ello, se fueron construyendo los perfiles, parámetros e indicadores, que constituyen lo que se espera realice un buen maestro, un buen director o un buen supervisor. Se especifican los conocimientos que permiten realizar una práctica profesional que esté orientada por el propósito de conseguir mejores logros de aprendizaje en todos los alumnos. Lo anterior es el referente para la elaboración de instrumentos que permitan evaluar para el ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia en el Servicio Profesional Docente. Se trata de asegurar que quienes obtengan mejores resultados en las evaluaciones puedan ingresar al servicio docente o promoverse a puestos de mejor nivel y remuneración, con pleno respeto a los derechos de los trabajadores de la educación.

A partir de los resultados de esta primera fase, el INEE contará con una radiografía que muestre los resultados del desempeño de cada docente de acuerdo con su función, y en cada una de las regiones del país. Considerando que el fin de esta evaluación es propiciar la reflexión del docente sobre su propia práctica ¿qué mecanismos se van a implementar para cumplir con este propósito?

En el país existen muchos profesores que realizan una buena práctica docente, dentro del mismo gremio se

sabe quién tiene un buen desempeño, se les reconoce y admira, sin embargo, necesitamos abrirnos, se necesita mucha conversación y aceptar los liderazgos naturales que existen en el propio magisterio. Las instituciones de posgrado, como la de ustedes, tienen el compromiso y la responsabilidad de abrir espacios de interlocución, de diálogo y de formación para atender y responder a todo este tipo de inquietudes e interrogantes.

Hay que invertirle tiempo y dedicación a los procesos de formación docente a partir de cursos, diplomados y capacitaciones que respondan a las necesidades de los docentes; es necesario reconocer que los cambios no ocurren en automático, se necesita todo tipo de apoyos, tener paciencia y, sobre todo **confianza** de que los resultados de la evaluación sí sirven para mejorar las prácticas docentes si lo sabemos utilizar bien.

Por último, como consejera de la Junta de Gobierno del INEE, y a partir de su experiencia en el ámbito de la evaluación ¿qué mensaje le daría a los docentes que están atemorizados ante este proceso para generarles una mayor certidumbre?

Lo ideal sería que todos nos sintiéramos responsables y pudiéramos hacer de manera óptima lo que nos toca hacer, lo más conveniente es no solo escuchar los temores de los docentes, sino también escuchar de sus experiencias, porque los temores siempre son a lo desconocido y la experiencia es lo que has vivido, por lo tanto, requerimos del concierto del profesorado para identificar en sus experiencias los elementos que hay que mejorar y animarlos a tener confianza en sí mismos y en las cosas buenas que sí tiene el SPD.

Cada uno de nosotros sabemos lo que nos falta, sabemos de nuestras debilidades y de nuestras fortalezas; a partir de ello es importante identificar nuestras áreas de oportunidad y generar acompañamientos colaborativos de formación. Un rasgo que aprecio mucho del gremio magisterial es su capacidad de solidaridad; la solidaridad significa que yo me doy cuenta que el otro necesita algo de mí sin que me lo haya pedido. Creo que eso ayudaría muchísimo, si nos unimos para otras cosas, unámonos para ser mejores profesionales de la educación.



FORMACIÓN DOCENTE EN LA FRONTERA: LA CONTRIBUCIÓN DEL CCHEP, UNIDAD JUÁREZ

Dra. Evangelina Cervantes Holguín
Coordinadora en el CCHEP Unidad Juárez
e.cervantes@cchep.edu.mx

Resumen

El presente texto tiene como propósito reconstruir la historia de la Unidad Juárez del Centro Chihuahuense de Posgrado a partir de un ejercicio cualitativo, de corte narrativo, que convocó a personal docente, administrativo y de apoyo. En su devenir, la institución ha contribuido en la formación de profesores adscritos a los distintos tipos, niveles y modalidades de educación en la región. Por más de dos décadas, docentes, directivos, asesores técnico-pedagógicos y autoridades educativas, han encontrado en ella una oportunidad de formación para la docencia, investigación, intervención y evaluación a través del análisis de las prácticas actuales, detección de problemas de aprendizaje y diseño e implementación de propuestas pedagógicas alternativas orientadas a la mejora del proceso educativo. En el estudio se retoman las características del contexto regional, las condiciones institucionales, así como los desafíos del posgrado frente a la reforma de la formación docente en el país. En conjunto, el documento ofrece una panorámica del contexto en que se construye y reconstruye la oferta educativa de la institución. Finalmente, se reconocen las limitaciones de la Unidad ante los nuevos planteamientos de la política educativa, así como

sus posibilidades de desarrollo y consolidación académica.

Palabras clave: *Formación docente, investigación narrativa, educación superior.*

Introducción

La Unidad Juárez del Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado (CCHEP) se constituyó en la diversidad. Si bien, emerge del proyecto institucional y se fundó en el mismo momento histórico que la Dirección general, ésta responde –por su ubicación geográfica- a condiciones distintas, que son hoy sus fortalezas en el complejo contexto de la formación docente en la frontera.

Ciudad Juárez acoge a 1, 321, 004 habitantes, lo que la convierte en la localidad más poblada del estado de Chihuahua (INEGI, 2010). Su localización, en la frontera con los Estados Unidos, y su desarrollo económico basado en la industria maquiladora ha generado el interés masivo de miles de personas –tan sólo en el año 2010, llegaron en total 58 mil 334 individuos a vivir entidad-, procedentes de Durango, Veracruz, Coahuila, Distrito Federal, Oaxaca. El encuentro pluricultural refleja dos realidades: por un lado, una vida social dinámica, llena de contrastes y posibilidades; por el otro, el escenario complejo, favorable para el desarrollo del crimen organizado. Galvano (2014) señala que en el periodo de cuatro años (del 2006 al 2010) “fueron asesinadas 17,754 personas por bandas criminales (...) Estas cifras hacen cuestionar cómo ha sido que Ciudad Juárez se convirtió en tan poco tiempo en la ciudad más insegura de México y una de las más peligrosas del mundo” (pág. 14).



Además, en el ámbito educativo la ciudad se ha colocado en el primer lugar en la asignación de plazas, con ello en el escenario de prueba para los profesores noveles; por ejemplo en el concurso de oposición para el ingreso a la educación básica, ciclo escolar 2015-2016, 18 de las 44 plazas para el nivel preescolar, y 108 de las 301 plazas para el nivel de primaria se localizaban en los diferentes polígonos de la ciudad (SEECH, 2015).

Según datos del Departamento de Estadística de los Servicios Educativos del Estado de Chihuahua para el ciclo escolar 2013-2014, en la entidad se atendieron a 750,799 estudiantes, con la

colaboración de 33,221 docentes en 6,176 centros de educación básica. De ellos, a nivel municipales atendió a una matrícula de 292,206 estudiantes, en 1,171 centros educativos y el apoyo de 11,109 docentes. Lo anterior significa que en Ciudad Juárez se encuentra el 39% de la población escolar en el estado (en Chihuahua capital al 23%, mientras en el resto de la entidad al 38%) y una planta docente que representa el 33% del profesorado estatal (en Chihuahua capital el 24% y en el resto de la entidad el 43%). De este modo, en la ciudad se encuentra el sistema educativo municipal de mayor peso en la entidad.

Tabla 1. Estadística del municipio de Juárez. Ciclo escolar 2013-2014

Nivel educativo	Municipio de Chihuahua			Municipio de Juárez			Resto de la entidad		
	Alum	Doc	Esc	Alum	Doc	Esc	Alum	Doc	Esc
Preescolar	34,004	1,448	377	41,696	1,665	447	49,956	2,625	1,562
Primaria	91,710	3,564	387	175,159	5,710	567	167,100	7,540	1,899
Secundaria	45,114	2,820	125	75,351	3,734	157	70,709	4,115	655
Total	170,828	7,832	889	292,206	11,109	1,171	287,765	14,280	4,116

Fuente: SEECH, 2014

En la formación del profesorado juarense participan distintas instituciones, con diversos proyectos curriculares y estrategias de formación. Siguiendo la propuesta de Greybeck, Moreno y Peredo, bajo la noción de formación de docentes se distinguen las funciones de formación inicial, actualización, superación, capacitación y nivelación de docentes. Con oferta para: a) la formación inicial, orientada a la preparación profesional para la docencia -especializada en algún nivel o área educativa-, se encuentra: la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua (UPNECH), la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ), la Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R. (ENSECH), el Centro Cultural Universitario de Ciudad Juárez (CCU); b) la actualización, que amplía la formación inicial incorporando nuevos elementos -disciplinarios, metodológicos, tecnológicos- se localizan: el Centro de Actualización del Magisterio (CAMJ) y el Centro de Maestros; y, c) superación, dirigida a la profundización de la formación inicial mediante programas de posgrado

para profesionales de la educación, como el Colegio de Chihuahua, el Instituto de Estudios Superiores y Formación Humana, la UPNECH, la UACJ, el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM), la Universidad Regional del Norte (URN), la ENSECH, el CCU, la Universidad de Durango y el CCHEP, Unidad Juárez (SEECH, 2014).



El contexto múltiple y contradictorio de Ciudad Juárez, aunado a una oferta de formación docente heterogénea y llena de posibilidades, coloca al posgrado en educación frente a los nuevos planteamientos de la política educativa. Sobre este punto, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2015) afirma que

la práctica docente ocurre en contextos complejos, por lo que se requieren políticas públicas que consideren dicha complejidad con el propósito de mejorar las condiciones y los factores que la afectan. Si el objetivo es tener un mayor número de docentes con perfiles idóneos, alto desempeño y autonomía profesional fortalecida, además de procurar las condiciones institucionales y de trabajo adecuadas para ellos, también se requiere, entre otras cosas, garantizar una mayor pertenencia y una mejor calidad de su formación.

En este sentido, el presente trabajo de investigación tiene como propósito analizar la contribución de la Unidad Juárez del CCHEP en la superación del profesorado de la región, a través de

la voz y experiencia de los docentes, estudiantes y personal de apoyo en la reconstrucción de la historia institucional.

Referentes teóricos

En el país históricamente las principales líneas de acción destinadas a elevar la calidad de la educación colocan al profesorado, en especial desde su formación y desarrollo profesional, como recursos centrales. Lo anterior implica reconocer el papel clave de los docentes en las diversas funciones que nutren el proceso educativo.

Desde el año de 1984, las Instituciones Formadoras de Docentes (IFD) han iniciado una etapa de transformaciones orientadas a fortalecer su función, mediante políticas de gestión, organización, normatividad, calidad y cantidad de la oferta educativa, dirigidas a mejorar el logro de los perfiles de egreso coherente con los requisitos del desempeño profesional actual. En 1993, con la reforma curricular, se incorporaron nuevas competencias profesionales al plan de estudios de educación básica, lo que implicó replantear el paradigma de la formación docente. Como respuesta, el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 estableció como prioridad el impulso y mejora de las IFD, “partiendo de la valoración de que la calidad educativa depende en gran medida del desempeño -día adía- de los profesores”. A partir del año 2013, se reafirma la necesidad del diseño de políticas públicas para mejorar el desempeño docente en torno a las necesidades del momento, por lo que “los servicios de formación inicial, continua o en servicio para la docencia deben considerarse dentro de un sistema integral”.

En el marco de las directrices propuestas por el INEE (2015) para mejorar la formación inicial de los docentes de educación básica se retoma el papel de los posgrados en educación. En la Directriz 3. Crear un Sistema Nacional de Información y Prospectiva Docente, se describe como un problema clave la “insuficiente información y estudios sobre la relación oferta-demanda de docentes de educación básica a nivel nacional, regional y local” que puede resolverse con un análisis de la pertinencia de los programas de licenciatura y posgrado que se ofrecen en cada región.





En la entidad, el CCHEP constituyó la primera institución con oferta de posgrado en educación. Desde 1992, el centro se propuso “formar recursos humanos de la más alta calidad, que profundicen y amplíen el conocimiento y la cultura nacional y universal para desarrollar la ciencia, la tecnología y las humanidades, así como transformar e innovar los aparatos educativos” (Sandoval, 2007, pág. 20). El programa de Maestría en Desarrollo Educativo (MDE) representó la propuesta curricular eje de la institución por más de 20 años, hasta el diseño de la Maestría en Competencia para la Docencia (MCD) en el 2014, el diplomado de Evaluación del Desempeño Docente (EDD) y el diplomado de Prevención de la Violencia Escolar (PVE), en el 2015.

En conjunto, la propuesta formativa institucional es una oferta educativa sólida para el profesorado activo que, desde las funciones de docencia, dirección, asesoría técnico-pedagógica o la supervisión escolar, comprende que enseñar implica tener capacidad para aprender permanentemente de la experiencia docente –individual y colectiva–, así como organizar su propio trayecto formativo. Para hacerlo, los posgrados requieren de un

currículo que propicie nuevas dinámicas pedagógicas y de gestión del conocimiento: se

enfatisa la importancia de que los contenidos disciplinares y didácticos sean pertinentes, relevantes y se actualicen de manera permanente respecto a los cambios sociales, científicos, tecnológicos y educativos en el país y el mundo (INEE, 2015, pág. 16).

En correspondencia, la oferta educativa del CCHEP, orientada a la profesionalización, se distingue por promover entre los estudiantes un conjunto de competencias para la investigación a partir de su propia práctica docente, como fuente para el análisis, discusión y reflexión del ejercicio profesional. En esta línea, Enríquez (2004, en Anderson y Herr, 2007) señala

Es desde la práctica, entendida como síntesis del pensamiento y acción, donde se puede realizar una reflexión sistemática y un análisis profundo que desemboquen en la formulación de nuevos constructos teóricos. Por lo tanto, la producción de conocimiento efectuado por los docentes implicados en el proceso pedagógico es lo que va a permitir la aprehensión profunda de la compleja y cambiante realidad educativa (pág. 50).

La investigación se convierte así en un referente para indagar la realidad educativa; constituye una estrategia didáctica para implicar a los estudiantes, a partir de su experiencia docente, en procesos de

aprendizaje significativo, contextualizado y dialógico. Esta investigación basada en la práctica permite abordar conjuntamente en el estudiantado sus competencias para la docencia –en tanto profesores en servicio–, como sus competencias para la investigación –en tanto alumnos de educación superior–, en favor de comprender y mejorar su desempeño en el aula, la escuela o el sistema. Al respecto, el INEE (2015), entre las recomendaciones para el desarrollo profesional docente, insiste en generar “posgrados y posibilidades de realizar investigación centrada en el aula y los procesos de aprendizaje escolar” (pág. 70).

En cuanto a la formación para la investigación, en la Unidad se reconoce el papel primordial de la investigación para detonar entre profesores y estudiantes las competencias necesarias para analizar el desempeño docente y mejorarlo. Para Anderson y Herr (2007) la investigación docente constituye un “vehículo para la formación inicial y continua del docente (...) para reconstruir la base de conocimientos públicos sobre procesos de enseñanza/aprendizaje y gestión escolar” (pág. 50).

En la educación superior, el desempeño profesoral se despliega en cuatro funciones “orientadas a la generación de conocimiento y de ambientes estimulantes de aprendizaje e innovación de la práctica docente” (INEE, 2015, pág. 20): a) investigación, se privilegia la formación de cuerpos académicos, el fomento de la investigación institucional –diagnósticos, seguimiento de egresados, estudios de trayectorias escolares– y el diseño de proyectos de investigación sobre la mejora de los procesos y materiales educativos, la innovación tecnológica, metodológica, didáctica y de organización; b) docencia, eficaz y pertinente, con capacidad para analizar el sistema educativo y desempeñar su práctica en un esquema de innovación centrada en su reflexión; c) tutoría, orientada a ofrecer apoyo y acompañamiento institucional para mejorar los procesos de formación de los estudiantes; y, d) gestión, referida a la vinculación en dos sentidos: primero, con otras instituciones, en especial, la creación de redes interinstitucionales en los ámbitos regional, estatal, nacional e internacional

y, segundo con las comunidades para fortalecer la formación y su función social.

Ruta metodológica

El trabajo se adscribe al paradigma constructivista de la investigación cualitativa que centra su interés en la comprensión y reconstrucción de la experiencia humana (Guba & Lincoln, 2002), con acento en la investigación narrativa que “permite ampliar el conocimiento de lo que sucede en las instituciones educativas a través del punto de vista de las personas implicadas, cuyos testimonios escritos o hablados” (Huchim & Reyes, 2013, pág. 2) posibilitan el rescate de la visión personal de los procesos educativos, recuperando así la voz de quienes les dan vida.

Para Bolívar, Domingo y Fernández(2001), el uso de la narrativa en la investigación educativa se fundamenta en el giro hermenéutico, en donde el significado de los actores constituye el eje de la investigación; su empleo se utiliza para comprender el contexto, configurar la memoria institucional, fomentar la identidad colectiva, identificar los ciclos de vida y procesos de desarrollo organizacional, así como construir y compartir sueños o proyectos.

Desde la postura de Denzin(1978, en Huchim y Reyes, 2013), el trabajo adquiere el enfoque de historias de vida, entendido como la elaboración “de un estudio de caso de la vida de una o varias personas o institución que puede ser representada de diversas formas de elaboración y análisis”(pág. 4).Para la recuperación de los datos se recurrió a dos tipos de instrumentos: a) documentos personales, que refieren a aquellos materiales no provocados por el investigador cargados de valor simbólico, como fotografías, documentos institucionales, crónicas y colecciones epistolares en forma de oficios, y; b) registros biográficos, obtenidos por el investigador como relatos, conversaciones y notas de campo.

Resultados

El CCHEP surge en el marco de la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la

Educación Básica (ANMEB, 1992) que señalaba como línea de acción: la revaloración de la función magisterial. Para ello proponía que en “cada entidad federativa se establecerá un sistema estatal para la formación del maestro que articule esfuerzos y experiencias en los ámbitos de formación inicial, actualización, capacitación, superación e investigación” (pág. 12). En ese mismo año, el centro inicia operaciones en la ciudad de Chihuahua y Ciudad Juárez “con recursos mínimos, pero con un grupo de personas convencidas de la importancia del proyecto” (CCHEP, 2012).

Para el 2015 la oferta educativa de la Unidad Juárez se diversifica a través de dos programas de posgrado y dos diplomados:

- a) La MDE está organizada alrededor de dos objetivos: 1. Formar profesionales de la educación de alto nivel, competentes para impulsar la transformación del sistema y las instituciones educativas de educación básica, media superior, formación docente y educación superior; a través de procesos sistemáticos de investigación en el campo educativo, intervención para la mejora de las organizaciones educativas, así como la evaluación de instituciones, programas y del profesorado; todo ello con base en sólidos fundamentos teóricos y metodológicos; y, 2. Desarrollar evaluación, investigación y desarrollo de proyectos de intervención en el sistema educativo, a través de la planta docente y los maestrantes (CCHEP, 2014, pág. 3).

A la fecha, de la MDE han egresado 35 generaciones, dando un total de 514 estudiantes: 185 varones y 329 mujeres. Actualmente se atiende a cuatro generaciones, conformadas por 74 estudiantes, con lo que se tiene una matrícula total de 588 estudiantes (CCHEP, 2015).

Por su parte, la MCD se orienta a la formación “de profesionales de la educación

de alto nivel, competentes para impulsar la transformación de la práctica docente en sus niveles de Educación Básica y Media Superior; a través del análisis de las prácticas actuales, detección de problemas de aprendizaje y diseño e implementación de propuestas pedagógicas alternativas para superar la calidad, eficiencia, equidad y eficacia de los procesos docentes” (CCHEP, 2014, pág. 14). Actualmente, se tiene una matrícula de 50 estudiantes en las primeras dos generaciones del programa: nueve, varones y 41 mujeres, adscritos a los diferentes tipos y modalidades educativas en la región (CCHEP, 2015).

- b) Para la formación continua, a partir del primer semestre del 2015 en la Unidad se ofertan dos opciones: Diplomado en Prevención de la Violencia Escolar (PVE) con el objetivo de “desarrolla(r) en los participantes competencias para la realización de intervenciones para la prevención de la violencia escolar; y, Diplomado en Evaluación del Desempeño Docente (EDD), dirigido a “profesores y profesionistas que se desempeñen en funciones de docencia y dirección en instituciones de educación Básica y Media Superior que desean prepararse para los procesos de evaluación del desempeño docente” (CCHEP, 2015).

Referente al profesorado, al igual que en la unidad central, la Unidad Juárez inició con “un número limitado de profesores asignados, con su plaza comisionada y con estudios de maestría” (Sandoval, 2007, pág. 21). En Ciudad Juárez, frente de la institución estaba el Profr. Alberto Valencia Mariñelarena, con un equipo docente conformado por los profesores Reynaldo Sandoval Balderrama, Rodolfo Ramírez Raymundo¹, Sergio Alfonso Arroyos, Elisa Burgos Lagarda y Graciela Aguilera H., además de María Guadalupe Ortega –secretaria- y José María Pérez M. –trabajador manual-.

¹ Actualmente profesor en la Dirección General de Investigación Estratégica del Instituto Belisario Domínguez del Senado de la República.



El inicio de labores académicas se realizó el 07 de febrero de 1992 con 33 estudiantes en las instalaciones de la Escuela Primaria Estatal Félix U. Gómez, No. 2506. En 1996 se gestionó, en comodato, el uso de cuatro aulas de la Escuela Primaria Estatal Jesús Urueta No. 2029 -fundada en el año de 1904 y, actualmente, parte del patrimonio histórico de la ciudad (IMIP, 2014)-, mientras el resto del plantel se compartía con la escuela primaria y el jardín de niños con el mismo nombre. Desde ese momento, el Profr. Sandoval asumió la coordinación de la Unidad, responsabilidad que desempeñaría hasta el 2005; le sucedieron la Mtra. Leticia Vega Pérez y la Dra. Evangelina Cervantes Holguín, a partir de junio del 2010. En la gestión vigente, las funciones institucionales se realizan a través de una subdirección a cargo de la Dra. Edith A. Campos Loya y siete oficinas:

Docencia, Mtro. Isaac Carrión Meza; Investigación, Dra. Celia Villalpando Sifuentes; Extensión y Difusión, Mtro. Luis Arnulfo Ponce Loya; Servicios Escolares, Sonia Holguín Navarrete; Contraloría, Lic. Carlos Sandino Gutiérrez Sandoval; Apoyos académicos, Dra. Luz Estela Madero Duarte; Calidad, Mtra. Fátima Anaya Ramírez (CCHEP, 2013).

Gradualmente la planta docente se ha consolidado, tanto en cantidad como en la calidad de sus procesos formativos. En el momento actual, el colectivo docente se conforma por trece profesores: siete de tiempo completo y seis por honorarios. Referente al personal adscrito a la unidad, éste se caracteriza por su trayectoria académica, producción y experiencia docente en educación básica, media superior y superior.

Tabla 2. Profesores de la Unidad Juárez por nivel de procedencia, grado académico y línea de investigación

Nombre completo	Nivel de procedencia	Grado académico	Línea de investigación
Beatriz Anguiano Escobar	Educación primaria	Maestría	Procesos de formación
Celia Gabriela Villalpando Sifuentes	Educación primaria	Doctorado	Trabajo docente
Lourdes Molina Domínguez	Educación Media superior	Doctorado	Procesos de formación
Luis Arnulfo Ponce Loya	Educación especial	Maestría	Inclusión educativa
Fátima Anaya Ramírez	Educación preescolar	Maestría	Prácticas educativas
Isaac Carrión Meza	Educación secundaria	Maestría	Formación docente
Evangelina Cervantes Holguín	Educación preescolar	Doctorado	Trabajo docente



contratado por honorarios (SEP, 2010). En el caso de la Unidad Juárez, la contratación de profesores por honorarios no sólo representa la solución a un problema constante, sino la posibilidad de enriquecer los procesos formativos a partir de la experiencia, trayectoria y producción académica. En la historia institucional se ha contado con el apoyo de docentes adscritos a diferentes IES con reconocimiento nacional como el Centro de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), la UACJ, el Colegio de Chihuahua y la UPNECH; algunos de ellos miembros del Sistema Nacional de Investigadores (SNI).

A nivel nacional, el personal de base en las IFD constituye el 59.59%; mientras que el 26.96% está

Tabla 3. Profesores por honorarios por nivel de procedencia, grado académico y línea de investigación

Nombre completo	Nivel de procedencia	Grado académico	Línea de investigación
José Castañeda Ochoa	Educación secundaria	Maestría	Didácticas especializadas
Juan Andrés Elías Hernández	Educación superior	Maestría	Sujetos de la educación
Manuel Bernardo Hernández Torres	Educación Media Superior	Maestría	Política educativa
José Magallanes Domínguez	Educación primaria	Maestría	Didácticas especializadas
Armida Estrada Gutiérrez	Educación superior	Doctorado	Política educativa
Edith A. Campos Loya	Educación secundaria	Doctorado	Sujetos de la educación

Además, se cuenta con la colaboración del personal administrativo y de apoyo en las

diferentes actividades que sostienen el proyecto académico de la institución.

Tabla 4. Relación del personal de apoyo por función y tipo de contrato

Nombre completo	Función	Tipo de contrato
Luz Estela Madero Duarte	Apoyos académicos	Base
Sonia Holguín Navarrete	Servicios escolares	Base
César Paul Bejarano Cisneros	Intendencia	Base
Carlos Sandino Gutiérrez Sandoval	Contraloría	Base
María Rodríguez Persona	Secretaría	Eventual
Mónica Rodríguez Persona	Intendencia	Eventual
Luis Guzmán González	Estacionamiento	Eventual



En el país, desafío para las IES refiere a la generación de conocimiento. Desde la posición de Martínez (2008, en SEP, 2010) las instituciones encargadas de la formación docente necesitan “reconceptualizar sus modelos y prácticas institucionales (...) deben pasar de ser “consumidoras de conocimiento” que se generan en otras IES como las universidades a “generadoras de conocimiento” para nutrir directamente al sistema de educación básica del país” (pág. 102). Sobre esta idea, en la Unidad Juárez la investigación constituye una labor fundamental que se promueve mediante distintas líneas de acción orientadas al fortalecimiento de las competencias investigativas entre estudiantes y profesores. Las actividades incluyen el acercamiento de los estudiantes de la MDE y la MCD a la investigación educativa, ya sea desde los espacios curriculares hasta las actividades complementarias, como el Coloquio de Investigación Educativa que se realiza anualmente y el Seminario Permanente de Fortalecimiento Docente (antes Seminario Permanente de Investigación Educativa), organizado quincenalmente con invitados especialistas en diversos temas.

En el marco del trabajo colaborativo con instituciones estatales y nacionales, se ha participado activamente en las sesiones del

Encuentro de Investigación Educativa (CID, 2012), organizado en conjunto con la UPNECH y el CID; en el primer y segundo Congreso de Investigación Educativa en el Estado de Chihuahua (UPNECH, 2014), coordinado por la Red de Investigadores Educativos Chihuahua (REDIECH) en colaboración con la Secretaría de Educación, Cultura y Deporte (SECyD), y; en los congresos nacionales convocados por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE, 2015).

Además, la formación para la investigación entre el estudiantado se materializa con la elaboración de la tesis de maestría. A la fecha se registran 248 egresados que obtuvieron el grado de MDE, de los cuales el 85% lo lograron durante los últimos tres años como resultado de la consolidación del trabajo académico y la implementación de opciones para la titulación: proyectos, informes o tesis de intervención, investigación o evaluación de programas, instituciones y profesorado.

En este rubro, los principales logros del trabajo investigativo realizado en la institución se aprecian en el reconocimiento que el Poder Ejecutivo del Estado de Chihuahua, a través de la Secretaría de Educación, Cultura y Deporte, y el H. Congreso del Estado de Chihuahua ha realizado a

sus profesores y estudiantes. Dos proyectos han sido acreedores al premio Medalla Chihuahua al Mérito Educativo que distingue a los trabajos orientados a mejorar el desarrollo de los procesos y resultados del sistema educativo nacional. Tanto el trabajo *Una visión microcósmica del sistema educativo estatal* -ganador de la convocatoria 2012-, como la experiencia *Habilidades intelectuales superiores* -de la convocatoria 2015-, refieren a proyectos de intervención, realizados colectivamente y sin financiamiento, producto del trabajo interinstitucional con la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (Poder Legislativo, 2015).

Conclusiones

El proyecto educativo de la Unidad, en apego a la misión y visión de la institución, avanza en la transformación positiva de la realidad educativa en la región a través de una oferta para la formación docente que se distingue por su pertinencia, actualidad y compromiso con la generación, aplicación y difusión del conocimiento. Gradualmente, el personal académico, administrativo y apoyo se identifica como una comunidad de aprendizaje que se nutre con la participación activa de todos a fin de generar un espacio educativo innovador.

Con todo se necesita avanzar en varios sentidos. A pesar de ser considerada una IES, en la Unidad Juárez se carece de la estructura necesaria para desarrollar actividades adicionales a la docencia, como la práctica investigativa, tutorial y de gestión. En general, la Unidad comparte algunos de los problemas, debilidades y riesgos que señala el INEE (2015) para las escuelas normales: ausencia de perfiles académicos para los formadores de docentes, insuficiente planta docente, debilidad en los sistemas de tutoría, carencia de programas sistemáticos de seguimiento de egresados, fragilidad en la evaluación interna y externa, además de escasa vinculación con otras IES que ofrecen programas para la superación docente. Sin embargo, las

condiciones anteriores se asumen como áreas de oportunidad que tendrán que liberarse a fin de dar cumplimiento al lema institucional: Formando profesionales de la educación con calidad y sentido humano.

Referencias bibliográficas

Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica. (1992). Obtenido de Secretaría de Educación Pública: <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/b490561c-5c33-4254-ad1c-aad33765928a/07104.pdf>

Anderson, G. L., & Herr, K. (2007). El docente-investigador: la investigación-acción como una forma válida de generación de conocimientos. En I. Sverdlick, *La investigación educativa: una herramienta de conocimiento y de acción* (págs. 47-70). Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.

Bolívar, A., Domingo, S., & Fernández, C. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación: enfoque y metodología.* Madrid: La Muralla.

CCHEP. (2012). Video conmemorativo del 20 Aniversario de la fundación del Centro. Chihuahua, México.



- Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica.* (1992). Obtenido de Secretaría de Educación Pública: <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/b490561c-5c33-4254-ad1c-aad33765928a/07104.pdf>
- Anderson, G. L., & Herr, K. (2007). El docente-investigador: la investigación-acción como una forma válida de generación de conocimientos. En I. Sverdlick, *La investigación educativa: una herramienta de conocimiento y de acción* (págs. 47-70). Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Bolívar, A., Domingo, S., & Fernández, C. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación: enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- CCHEP. (2012). Video conmemorativo del 20 Aniversario de la fundación del Centro. Chihuahua, México.
- CCHEP. (2013). *Manual de funciones*. Chihuahua: Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado (CCHEP).
- CCHEP. (2014). *Maestría en Competencias para la Docencia. Plan de estudios 2014*. Chihuahua: Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado.
- CCHEP. (2014). *Maestría en Desarrollo Educativo. Plan de estudios 2014*. Chihuahua: Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado.
- CCHEP. (2015). *Archivo institucional*. Ciudad Juárez: Servicios escolares. Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado, Unidad Juárez.
- CCHEP. (2015). *Oferta educativa. Diplomados y cursos*. Obtenido de Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado (CCHEP): <http://www.cchep.edu.mx/cuu/index.php/oferta-educativa/diplomados-y-cursos>
- CID. (2012). *Anuncian a medios el próximo Encuentro de Investigación Educativa 2012*. Obtenido de Centro de Investigación y Docencia: http://cid.edu.mx/index.php?view=article&catid=41%3Aextension-y-difusion&id=148%3Aanuncian-a-medios-el-proximo-encuentro-de-investigacion-educativa-2012&format=pdf&option=com_content&Itemid=61
- COMIE. (2015). *XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Obtenido de Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE): <http://congreso.comie.org.mx/2015/>
- Galvano, M. (2014). *Narcotráfico en México ¿Quisieron combatirlo y lo terminaron sembrando?* Buenos Aires: Editorial Dunken.
- Greybeck, B., Moreno, M. G., & Peredo, M. A. (1998). Reflexiones acerca de la Formación de Docentes. *Revista Educar. Número 5 Formación Docente*, 1-10.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (2002). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. En C. Denman, & J. Haro, *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social*. (págs. 113-145). Hermosillo: El Colegio de Sonora.
- Huchim, D., & Reyes, R. (2013). La investigación biográfico-narrativa, una alternativa para el estudio de los docentes. *Revista electrónica "Actualidades investigativas en Educación"*, 1-27.
- IMIP. (2014). *Plan Maestro de Desarrollo Urbano del Centro Histórico de Ciudad Juárez*. Obtenido de Instituto Municipal de Investigación y Planeación (IMIP): http://issuu.com/imipjuarez/docs/pmchcj_2014_final/0
- INEE. (2015). *Directrices para mejorar a formación inicial de los docentes de educación básica*. Obtenido de Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación: <http://www.inee.edu.mx/images/stories/2015/directrices/Directrices-0915.pdf>
- INEGI. (2010). *Información por entidad / Chihuahua*. Obtenido de Instituto

Nacional de Estadística y Geografía (INEGI):
<http://cuentame.inegi.org.mx/monografias/informacion/Chih/Poblacion/default.aspx?tema=ME&e=08>

<http://www.upnech.edu.mx/index.php/difusion/403-realizaran-segundo-congreso-de-investigacion-educativa-en-el-estado-de-chihuahua>

Poder Legislativo. (2015). Sesión Solemne de Entrega del Reconocimiento Denominado Medalla Chihuahua al Mérito Educativo. *Diario de los Debates. Poder Legislativo del Estado Libre y Soberano de Chihuahua*, págs. 1-12.

Sandoval, J. (2007). El CCHEP frente a la transformación de los posgrados en educación. *Revista Rumbo educativo. 15 Aniversario*, 19-22.

SEECH. (2014). *Estadística del Municipio de Juárez*. Obtenido de Departamento de Estadística. Servicios Educativos del Estado de Chihuahua (SEECH): <http://seech.gob.mx/estadistica/Descarga/PRI NCIPALES%20CIFRAS%20INICIO%202014-2015.pdf>

SEECH. (2014). *Folleto de Educación Superior 2014-2015*. Obtenido de Departamento de Estadística. Servicios Educativos del Estado de Chihuahua (SEECH): http://seech.gob.mx/estadistica/paginas_esp/Inicio2009.asp

SEECH. (2015). *Espacios disponibles para el ingreso a la educación básica 2015-2016*. Chihuahua: Coordinación Estatal del Servicio Profesional Docente.

SEP. (2010). *Modelo curricular para la formación profesional de los maestros de educación básica. Seminario Académico para la Reforma Curricular de las Escuelas Normales. Documento interno*. México, D.F.: DGESEPE.

SEP. (2014). *Documento base. Educación normal*. Obtenido de Foros de consulta nacional para la revisión del modelo educativo: <http://www.modeloeducativo.sep.gob.mx/>

UPNECH. (2014). *Realizarán Segundo Congreso de Investigación Educativa en el Estado de Chihuahua*. Obtenido de Universidad Pesagógica Nacional del Estado de Chihuahua:

ANEXOS

Anexo 1: Profesores de base por año de incorporación

Año	Profesores
1992	Alberto Valencia Mariñelarena Reynaldo Sandoval Balderrama Elisa Burgos Lagarda
1993	Guillermina Diaz Mariñelarena
1994	Leticia Vega Perez
1996	José de la Luz Olivares Gándara
1998	Edith Araceli Campos Loya
2005	Josefina Pérez Sam Lee
2007	Evangelina Cervantes Holguín Luz Estela Madero Duarte
2008	Luis Carlos Ledezma Corral
2011	Celia Gabriela Villalpando Sifuentes
2012	Abelardo Loya Peña
2013	María de Lourdes Molina Domínguez Federico Rigoberto Castillo Barrón Fátima Anaya Ramírez
2014	Ana María Maldonado Ordoñez Luis Arnulfo Ponce Loya
2015	Isaac Carrión Meza Beatriz Anguiano Escobar

Anexo 2: Profesores por honorarios por año de incorporación

Año	Profesores
1992	Sergio Alfonso Arroyos Graciela Aguilera H. Beatriz Consuelo Mayor Pando Beatriz Estela Calvo Pontón Isabel Del Rosario Arcudia García
1993	Juan Holguín Rodríguez Manuel Tolentino José Dolores Lugo Soto
1994	Jesús Rincón Torres Nolberto Acosta Varela Marcela González Urrutia
1995	Guadalupe Pérez Miranda Roberto Torres Reyes Roberto Armando Villalobos Velázquez
1996	Bernardo Ernesto Valdez
2000	Jesús Leopoldo Acosta González
2007	Bertha Talamantes Carrasco Mauro P. Vega Osuna Félix Saucedo Castor
2008	Francisco Julián Yarza Bailón Eugenio Alvidrez Nuñez
2011	Pavel Roel Gutiérrez Sandoval José Eladio Magallanes Domínguez
2012	Luis Ernesto Cervera Gómez
2013	María Armida Estrada Gutiérrez Rafaela Mendoza Colomo Leonardo Contreras Contreras René Martínez Sandoval Manuel López Meléndez
2014	Janeth Adriana Mendoza Guzmán Juan Andrés Elías Hernández José Castañeda Ochoa Manuel Bernardo Hernández Torres

Anexo 3: Personal de apoyo por año de incorporación

1992	María Guadalupe Ortega
1996	Dora Edith Ramos Gutiérrez
1997	Sonia Holguín Navarrete
2010	María Cecilia Rodríguez Vázquez
2011	Flor Georgina Fernández Hernández
2013	María Del Refugio Rodríguez Persona

Anexo 4: Personal de intendencia por año de incorporación

1992	José María Pérez Márquez
1998	César Paul Bejarano Cisneros
2000	Pedro Nungaray Moreno
2006	Francisco Javier Bañuelos Alamillo
2007	Carlos Galván Carlos Sandino Gutiérrez Sandoval
2012	Luis Guzmán González (Estacionamiento)
2013	Mónica Lorenza Rodríguez Persona

VIOLENCIA ESCOLAR: UN DIAGNÓSTICO DE LAS PERCEPCIONES DE ESTUDIANTES EN INSTITUCIONES DE LA CIUDAD DE CHIHUAHUA

Dr. Jorge Sandoval Aldana

Docente y Jefe del Departamento de docencia en el CCHEP

jorgesand_2000@hotmail.com

Mtro. José Guadalupe Ramos Trevizo

Docente y Adjunto al Departamento de docencia en el CCHEP

ramostrevizo@hotmail.com

Mtro. Luis Carlos Silva Pavía

Subdirector en el CCHEP

subdirector@cche.edu.mx

Resumen

Se presentan los resultados de la primera etapa de un estudio realizado en dos escuelas secundarias y siete primarias de la ciudad de Chihuahua, con el objeto de medir las percepciones de las y los estudiantes en torno a diversas formas de violencia escolar: del profesor hacia el alumnado, violencia física directa y amenazas entre estudiantes, violencia física indirecta por parte del alumnado, violencia verbal del alumnado hacia el alumnado y violencia verbal del alumnado hacia el profesorado. El estudio se realizó a partir de la aplicación de un cuestionario de 29 ítems, mismo que contestaron 611 estudiantes de Educación secundaria y 548 de Quinto y Sexto Grados de Primaria. El instrumento aplicado es un cuestionario de 29 ítems tipo escala Likert denominado CUVE (Álvarez-García, Núñez y Dobarro, 2012) adaptado a México. Se encontró que las conductas violentas con más incidencia, desde la percepción de los estudiantes, es la verbal;

sin embargo, hay conductas que aunque tienen bajos porcentajes de incidencia deben prender alertas por su gravedad, como la violencia física y la violencia del profesorado hacia el alumnado.

Palabras clave: Percepción, Violencia escolar, Diagnóstico Educativo, Estudiantes, Educación Básica.

Introducción

En este artículo se presentan los resultados de la primera etapa de un estudio realizado en dos escuelas secundarias y siete primarias de la ciudad de Chihuahua, con el objeto de medir las percepciones de las y los estudiantes en torno a las diversas formas de violencia escolar, a través de un equipo de investigación del Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado¹.

La violencia y la delincuencia se han convertido en dos de las principales preocupaciones para la población, de forma tal que han desplazado al desempleo como un foco de atención. La crisis de violencia en México, y en particular en el estado de Chihuahua, despuntó a partir del 2007 y, aunque ha descendido, no ha logrado recuperar los niveles anteriores a esa fecha. Reporta USAID (2014) que seis ciudades mexicanas se colocaban en el 2013 entre las 40 más violentas del mundo, dos de ellas del estado de Chihuahua.

El estado de Chihuahua ha ocupado en años recientes los más altos lugares en incidencia delictiva, principalmente en delitos como el homicidio, robo a casa habitación, secuestro, extorsión, robo a vehículos y asalto a mano armada (Observatorio Ciudadano, 2014). Sin duda que estas cifras y el clima que provoca la comisión de delitos comprometen seriamente la tranquilidad y paz a la cual la sociedad chihuahuense aspira y por ende, esta situación afecta al ámbito escolar de manera sensible.

¹ El equipo de investigación fue encabezado por el Dr. Jorge Sandoval Aldana e integrado por los siguientes estudiantes de la Maestría en Desarrollo Educativo: Fernando Aarón Acosta Muñoz, Dora Ivonne Aguirre Luna, Karina Benavides Martínez, Ángel Ebimael Calvillo Delgado, Carlos Enrique Calvillo Delgado, Luis Rafael Calvillo Delgado, Alicia Verónica Carreón Aguirre, Patricia Margarita Gómez Delgado, Julieta Berenice Herrera Guerrero, Paloma Eustolia Jiménez Rivas, Roxana Morales Ramírez, Yaletziee Porras Carrasco, Anabel Alejandra Quezada Reza, Gerónimo Ramírez Valencia y Jazmín Alicia Sánchez Ramírez.

Las escuelas son un reflejo micro de lo que sucede en un contexto macro; por tanto, la violencia y delincuencia que se ha desatado en el país y en el estado de Chihuahua repercute directamente en estos microuniversos. La sociedad mexicana, y en particular la de Chihuahua, apuesta a la educación como la vía idónea para la formación integral de sus niños, niñas y jóvenes; así como para el impulso del desarrollo económico y social. Ante el problema de la violencia social, el discurso político sostiene que con más y mejor educación se logrará construir la sociedad no violenta y de respeto a la ley que la sociedad demanda; sin embargo, parece que la escuela es un lugar en el que se reproduce la violencia social por profesorado y alumnado.

Desde la última década del siglo pasado se introdujeron espacios curriculares en la Educación Básica tendientes a favorecer la formación cívica y ética de los individuos y se han realizado acciones de instancias gubernamentales específicas para la prevención del llamado Bullying y la promoción de la sana convivencia escolar. Por su parte, las Unidades de Servicios de Apoyo a la Escuela Regular han realizado esfuerzos para promover una cultura inclusiva en las instituciones que apoyan, que tienda a disminuir las prácticas de discriminación y el ciclo de reproducción de la violencia instalados en la cultura escolar, y específicamente en los estilos de interacciones que se generan en el entorno escolar.

Resulta pertinente indagar acerca de la percepción de las y los estudiantes respecto a la violencia que se presenta en las escuelas, de carácter físico y verbal y entre ellos mismos o con respecto al profesorado y de éste hacia sus estudiantes. El objetivo del trabajo es indagar las percepciones del alumnado de quinto y sexto grados de Educación Primaria y los tres grados de secundaria acerca de los diversos tipos de violencia instalados en sus escuelas, para así lograr visibilizar “la frecuencia con la que el alumnado considera que aparecen diferentes tipos de violencia escolar, protagonizada por los estudiantes o el profesorado de su clase” (Álvarez-García, Núñez y Dobarro, 2012, p. 191).

El propósito de identificar las percepciones en torno a la violencia escolar se relaciona con la

posibilidad de visibilizar las conductas violentas entre iguales, de los estudiantes hacia sus maestros y de éstos respecto a aquellos. Hacer visibles dichas conductas permitirá en lo particular a las escuelas en que se aplicó el estudio tener una sólida base para realizar intervenciones que permitan transformar los estilos de convivencia y rasgos de la cultura escolar que favorecen las culturas violentas y, en general, desmovilizar la cultura violencia que permea en diversos ámbitos de la vida social. Así mismo, permitirá observar el impacto de los diversos esfuerzos para la formación ética, la prevención de la violencia y la construcción de estilos sanos de convivencia en la escuela. Una de las intenciones básicas del estudio radica en identificar la percepción de los estudiantes respecto a conductas violentas que se realizan en su contra no sólo por sus iguales, sino también por sus maestros. Esto favorecerá que los colectivos escolares visibilicen el fenómeno logren reconocer que no sólo los estudiantes son portadores de conductas violentas, sino que ellos mismos, aunque no sean actos conscientes, contribuyen a la reproducción de la violencia.

Fundamentos

Sanmartín (2006) considera que las personas somos agresivas por naturaleza, pues esto se relaciona con la eficacia biológica; es decir, la capacidad humana de sobrevivir y dejar prole fértil. Si bien la agresividad tiene origen biológico, la violencia es de carácter cultural; desde este punto de vista se puede afirmar que el ser humano es el único ser violento. La Organización Mundial de la Salud (en Organización Panamericana de la Salud, 2002, p.4) define a la violencia como

El uso deliberado de la fuerza física o el poder, ya sea en grado de amenaza o efectivo, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones.

La violencia escolar generalmente se equipara al acoso escolar o bullying. Olweus (en Prieto García, 2005) afirma que se presenta cuando existe un desequilibrio de fuerzas (una relación de poder asimétrico), donde el o los alumnos que están

expuestos a acciones negativas tienen dificultad para defenderse; en cierta medida, se encuentran inermes ante el o los compañeros que le acosan. Sin embargo, no toda la violencia en la escuela es bullying.

La violencia escolar es definida por la Secretaría de Educación Pública (SEP) como “cualquier forma de actividad violenta dentro del marco escolar” e incluye el acoso escolar, el abuso verbal y el abuso físico (SEP, s.f.). Además de las reconocidas por la SEP, existen otras formas de violencia escolar, como la que se ejerce a través de las TIC y las conductas disruptivas en el aula. En el estudio que aquí se reporta se añaden como otras formas de violencia escolar la Exclusión social y la violencia que ejercen los maestros en perjuicio de sus estudiantes.

El presente diagnóstico retoma como fundamento las definiciones de diversas manifestaciones de violencia en el ámbito escolar, especialmente porque Díaz-Aguado (2004, p. 23) plantea que

la mayoría de las investigaciones realizadas sobre la violencia entre escolares ignoran la decisiva influencia que los responsables de la educación, incluido el profesorado, pueden tener en dicho problema; tratándolo, incluso, en algunas ocasiones como si fuera una consecuencia inevitable de la interacción entre iguales, o en la que lo adultos no pueden o no deben intervenir.

Retomamos la trascendencia de visibilizar el fenómeno de la violencia, por tanto, un primer paso consiste en recuperar las percepciones que tienen los destinatarios directos del servicio educativo respecto de la violencia. El instrumento aplicado recupera la percepción sobre violencia física de parte del alumnado, violencia del profesor hacia el alumnado, violencia verbal por parte del alumnado y exclusión social.

Se entiende por violencia física aquella en la que existe contacto al producir daño; esta puede ser directa, por ejemplo, un golpe, o indirecta como el daño que se infringe a las pertenencias o bienes materiales de otra persona, en esta categoría se incluyen los robos o esconder pertenencias ajenas (Álvarez-García, et al., 2011).

La violencia verbal es aquella en la que el daño se causa mediante la palabra (por ejemplo, insultos, motes, rumores o hablar mal de alguien). Existen autores que distinguen, del mismo modo, una violencia verbal directa de una violencia verbal indirecta (Defensor del Pueblo-UNICEF, en Álvarez-García et. Al, 2012). En este caso, tal distinción se refiere al hecho de que la acción se realice a la cara (violencia verbal directa) –por ejemplo, por medio del insulto- o a las espaldas (violencia verbal indirecta) –por ejemplo, sembrar un rumor-.

La exclusión social se refiere a actos de discriminación y de rechazo, por motivos que pueden ser diversos, como la nacionalidad, las diferencias culturales o el color de la piel (Pachter, Bernstein, Szalacha, y Coll, en Álvarez-García, 2012) o el rendimiento académico (Estell, Farmer, Irvin, Crowther, Akos, y Boudah, en Álvarez García, 2012). Tales situaciones de exclusión pueden ocurrir tanto dentro del aula, durante la ejecución de las tareas académicas, como fuera.

Dado que “la violencia se ha filtrado en nuestros términos léxicos, en nuestra forma de hablar, en nuestra forma de nombrar realidades no agradables o no correctas políticamente.” (Fuentes y Alcaide, 2008, p. 10), se indagan las percepciones respecto de la violencia verbal que ejercen los profesores sobre los alumnos, aquella que se pone de manifiesto en las relaciones entre los estudiantes o entre éstos y los profesores.

Consideraciones Metodológicas

El artículo presenta un análisis descriptivo de los resultados de aplicación de un instrumento denominado CUVE-R adaptado a México, este es un cuestionario diseñado para identificar la frecuencia con la que los alumnos perciben frecuencia de violencia en los centros escolares. Dos versiones de prueba anteceden al instrumento CUVE R, una de ellas es el instrumento CUVE E3-EP para niños de 10 a 13 años y el CUVE3-ESO para adolescentes de 12 a 19 años. Originalmente se aplicó en 38 centros escolares de nivel primaria y secundaria en Asturias España y fue diseñado por Álvarez y colaboradores en el 2006 (Álvarez, et al., 2011).

El instrumento original identifica los siguientes tipos de violencia: Violencia física indirecta y por parte del alumnado, exclusión social, disrupción en el aula, violencia del profesorado hacia el alumnado y violencia a través de las TICS. Para su aplicación, utiliza una escala tipo Likert para identificar la frecuencia con la cual los estudiantes perciben violencia hacia ellos o hacia otros.

Para la aplicación en nuestro país se utiliza una adaptación del instrumento original (Orozco, 2012) que consta de 31 ítems tomados de los 34 que se emplea en la versión española. Posterior a la recogida de datos, es posible introducir los resultados de los cuestionarios a una hoja de cálculo que permite sistematizar, graficar y describir los estados iniciales de la percepción sobre la violencia y en su caso el estado que guardan los mismos después de una intervención.

Para la aplicación en este trabajo se tomaron 29 reactivos de la adaptación a México y se omiten los relacionados con la disrupción en el aula y la violencia a través de las TIC. Este instrumento se aplicó en siete escuelas primarias a 548 alumnos de quinto y sexto grado y a 611 alumnos de dos escuelas secundarias de la ciudad de Chihuahua. En total se aplicaron 1159 cuestionarios. La recogida de información posibilita la total confidencialidad de quién lo contesta, situación que permite obtener datos precisos y confiables.

Resultados

En un primer momento se presenta un ordenamiento de la percepción de las distintas formas de violencia en los alumnos considerando los 14 ítems con resultados más altos; después se presentan los resultados agrupados por categoría y a través de la comparación de la percepción de los estudiantes de Educación Primaria y de Educación Secundaria respecto a los diferentes tipos de violencia en la escuela.

Resultados

En un primer momento se presenta un ordenamiento de la percepción de las distintas formas de violencia en los alumnos considerando los 14 ítems con resultados más altos; después se presentan los resultados agrupados por categoría y

a través de la comparación de la percepción de los estudiantes de Educación Primaria y de Educación Secundaria respecto a los diferentes tipos de violencia en la escuela.

Resultados generales

Destaca en los resultados generales que los cuatro lugares más altos de percepción de la violencia los ocupan rasgos de Violencia verbal del alumnado al alumnado (VVA-A); rasgos de Violencia física directa y amenazas entre estudiantes (VFDA) ocupan los lugares 5 y 10, mientras que dos rasgos de violencia física aparecen en los lugares 6 y 7. Dos formas de violencia del profesorado al alumnado se colocaron entre los primeros 10 lugares (Tabla 1).

Violencia del profesorado hacia el alumnado

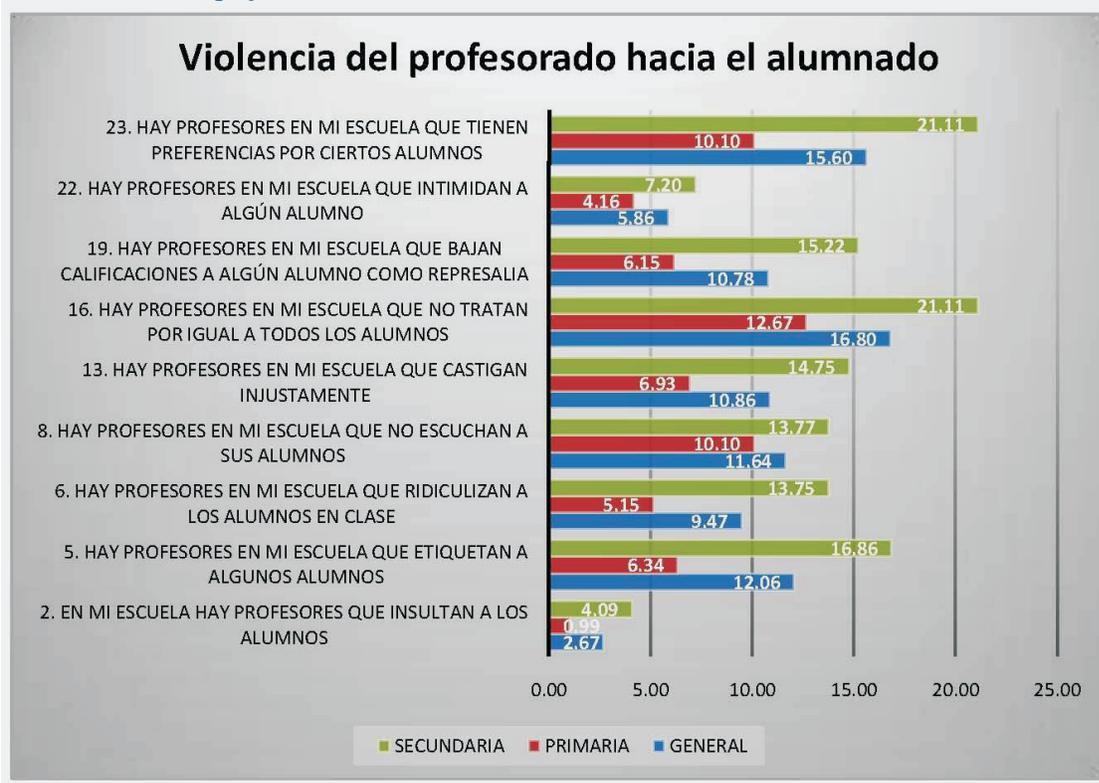
Es importante destacar que si bien en el ordenamiento los rasgos de violencia del profesorado no ocupan los primeros lugares sí son dignos de tomarles atención, pues el 9.5% de los respondientes afirma que “Siempre” hay profesores que tienen preferencia con ciertos alumnos, el 8% que “Siempre” hay profesores que no tratan por igual a los alumnos y el 6% que “Siempre” hay profesores que etiquetan a los alumnos. El 1.3 de los encuestados afirma que hay profesores que “Siempre” insultan a los alumnos, pero dicha percepción crece hasta el 29% si se considera también a quienes afirman que pocas, algunas o muchas veces se presenta esa conducta por parte de los maestros.

La percepción de la violencia del profesorado hacia el alumnado es significativamente más alta en alumnos de educación secundaria comparando con sus equivalentes de primaria, como puede observarse en la Ilustración 1. Destaca el que los docentes etiqueten a sus estudiantes y el bajar calificaciones como represalia, además de los castigos que los estudiantes perciben como injustos. Por otra parte, en este análisis no debe observarse sólo la frecuencia de los hechos violentos que se describen en los ítems, sino también su gravedad, por lo que debe destacarse, por ejemplo que el 4% de los estudiantes de secundaria afirman que hay profesores que muchas veces o siempre los insultan.

Tabla 1. Percepción de la violencia escolar en orden de frecuencia en que ocurre

Ítem del cuestionario	Lugar que ocupan en la percepción de los estudiantes las formas de violencia (el 1 corresponde a la forma más frecuente de violencia)		
	General	Primaria	Secundaria
7. En mi escuela los estudiantes hablan mal unos de otros (VVA-A)	1	1	2
1. En mi escuela los estudiantes insultan a sus compañeros (VVA-A).	2	2	1
4. En mi escuela los estudiantes ponen sobrenombres molestos a sus compañeros (VVA-A).	3	4	3
26. En mi clase los alumnos hablan mal unos de otros (VVA-A).	4	3	4
14. Se producen agresiones físicas entre compañeros (VFDA)	5	5	6
9. Estudiantes de mi escuela esconden pertenencias de otros compañeros para molestarlos (V. Física indirecta por parte del alumnado)	6	6	7
17. En mi escuela hay alumnos que roban objetos o dinero de otros compañeros (V. Física indirecta por parte del alumnado)	7	7	8
3. En mi escuela los alumnos ponen sobrenombres molestos a los profesores (Verbal del alumno al profesorado)	8	18	5
23. Hay profesores en mi escuela que tienen preferencias por ciertos alumnos (Violencia del profesorado al alumnado)	9	12	9
12. Hay estudiantes de mi escuela que amenazan a otros de palabra para causarles miedo u obligarles a hacer cosas (VFDA)	10	8	14
16. Hay profesores en mi escuela que no tratan por igual a todos los alumnos (Violencia del profesorado al alumnado)	10	10	10
15. Existen estudiantes de mi escuela que rompen a propósito material de otros compañeros (VFDA).	12	9	15
11. En mi escuela hay estudiantes que insultan a los profesores (Verbal del alumnado al profesorado)	13	11	12
8. Hay profesores en mi escuela que no escuchan a sus alumnos (Violencia del profesorado al alumnado)	14	12	13

Ilustración 1. Violencia del profesorado hacia el alumnado.

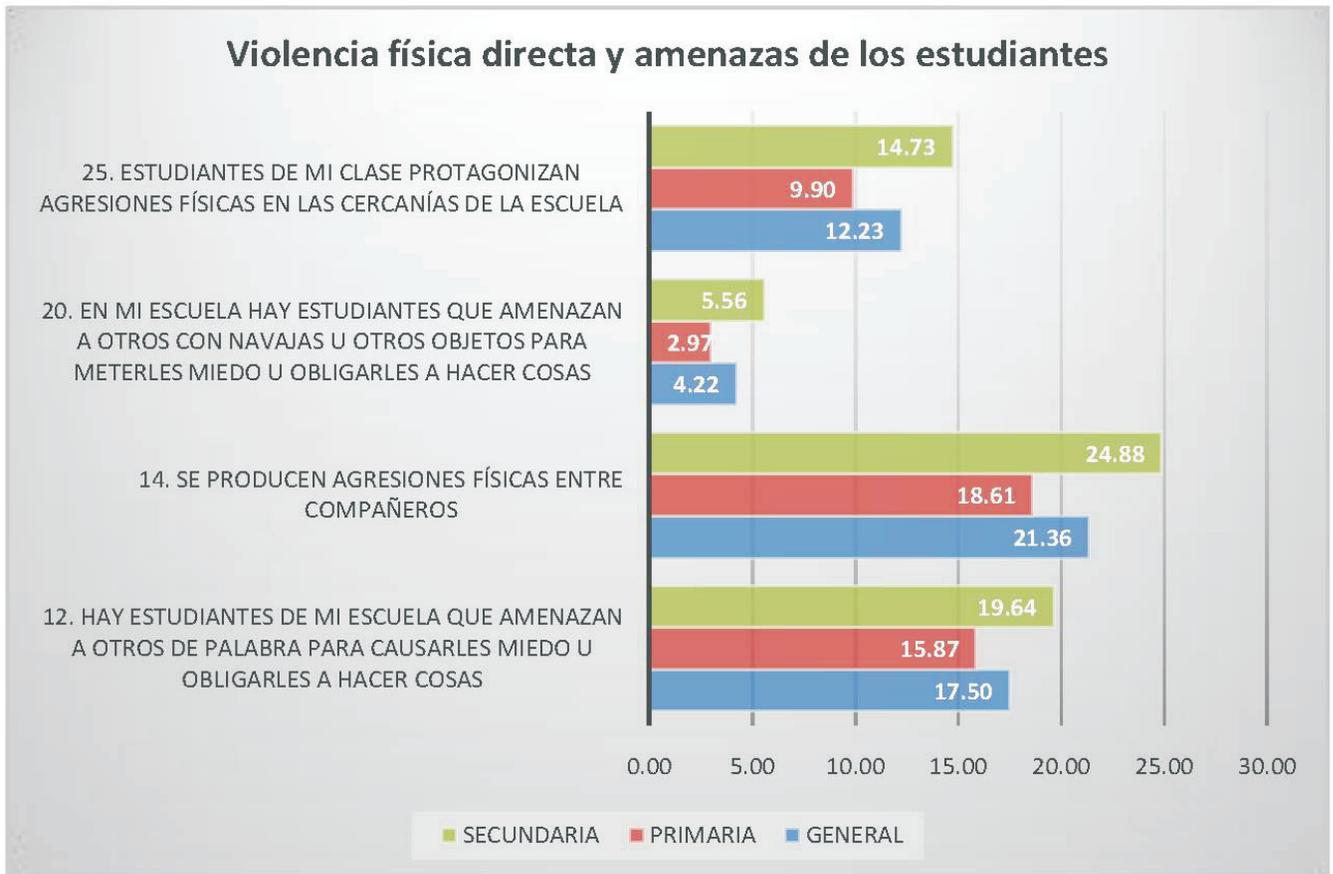


Violencia física directa y amenazas de los estudiantes

La violencia física directa y las amenazas definitivamente son las formas más graves de violencia escolar y, lamentablemente presentan altos niveles en la percepción de los estudiantes; de nuevo la percepción de los estudiantes de secundaria es más alta que la de los de primaria

respecto a la frecuencia en que se presentan estas conductas. Las agresiones físicas entre estudiantes son las que tienen más alta percepción de incidencia en esta categoría; sin embargo, es de muy importante atención el 5.6% de estudiantes de secundaria que perciben que hay amenazas con navajas u otros objetos (Ilustración 2).

Ilustración 2. Violencia física directa y amenazas de los estudiantes

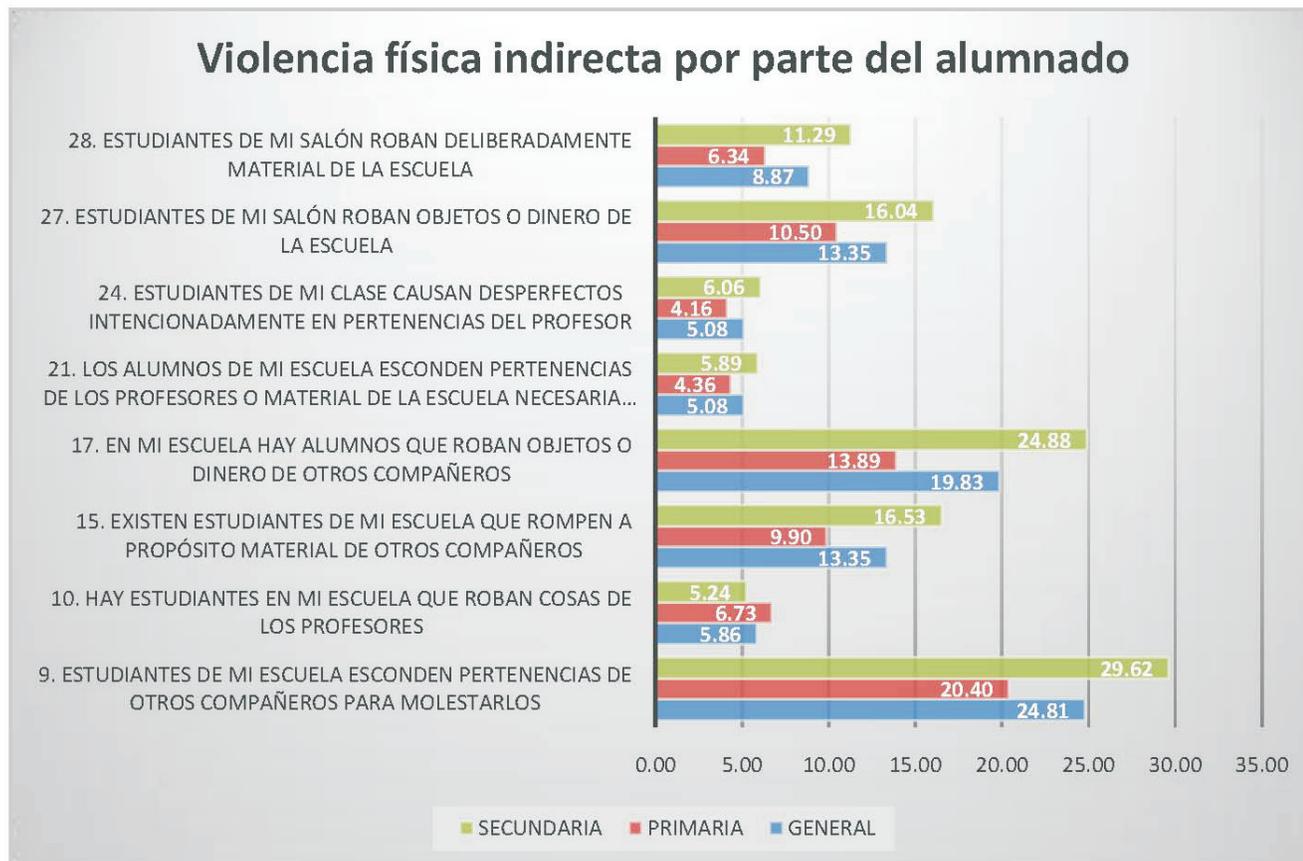


Violencia física indirecta por parte del alumnado

La violencia física indirecta remite al daño que se infringe a las pertenencias o bienes materiales de otra persona, en esta categoría se incluyen los robos o esconder pertenencias ajenas, precisamente este último rasgo es el que tiene una mayor incidencia, como se puede apreciar en la Ilustración 3.



Ilustración 3. Violencia física indirecta por parte del alumnado



Conclusiones

La violencia social y escolar son fenómenos que están presentes en la vida cotidiana de los estudiantes. Si bien los hechos violentos consumados y la percepción que de ellos puedan tener los estudiantes no necesariamente son de igual magnitud, sí proporcionan una visión de su gravedad.

Por otra parte, no necesariamente la percepción de una conducta violenta está relacionada con su gravedad, pues una conducta de alto impacto, aunque se presente en pocas ocasiones, debe alertar a las comunidades escolares. El estudio que aquí se informa muestra que, si bien la violencia verbal es la que se presenta con mayor frecuencia en las escuelas, hay conductas de alto impacto que también se presentan y deben ser atendidas, como la violencia física o las conductas violentas del profesorado hacia sus estudiantes. Los resultados

del estudio parecen indicar que el impacto de los diversos esfuerzos del sistema educativo para prevenir la violencia y promover formas sanas de convivencia escolar no han resultado del todo exitosos. La segunda parte del estudio permitirá indagar la percepción que de estas conductas violentas tiene el profesorado y los directivos de las instituciones, con lo que se completará el diagnóstico de cada una de ellas.



Referencias

Alvarez-García, D.; Núñez, J.; Rodríguez, C.; Álvarez, L. y Dobarro, D. (2011). *Propiedades psicométricas del cuestionario de violencia escolar – Revisado (CUVE-R)*. *Revista de psicodidáctica*, Vol. 16, núm. 1. pp. 59-83.

Díaz-Aguado, M. (2004). *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia*. Vol. 1. Madrid: Instituto de la juventud española.

Fuentes, C. y Alcaide, E. (2008). *(Des) cortesía, agresividad y violencia verbal en la sociedad actual*. España: Universidad Internacional de Andalucía.

Organización Panamericana de la Salud (2002). *Informe mundial sobre la violencia y la salud*. Washington: OMS. Disponible en www.who.int/violence_injury_prevention/violence/world_report/es/summary_es.pdf

Prieto Garcia, M. P. (2005). *Violencia escolar y vida cotidiana en la Escuela Secundaria*. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 1005-1026.

Sanmartín, J. (2006). *La violencia y sus claves*. Barcelona: Ariel.

SEP (s.f.). *La violencia escolar*. Disponible en http://acosoescolar.sep.gob.mx/es/acosoescolar/La_violencia_escolar

USAID (2014). *Guía del participante para la capacitación en materia de prevención social de la violencia y la delincuencia*. Recuperado de <http://www.pcc.org.mx/publicaciones/item/materiales-de-capacitacion-en-materia-de-prevencion-de-la-violencia-y-la-delincuencia>

RELACION DE TITULADOS POR CURSO		
Prevención de la Violencia Escolar		
SEMESTRE AGO-DIC 2015		
Nombre	Fecha de Examen	Asesor de Tesis
Bañuelos Martinez Coryna Paola	17-sep-15	Mtra. Sara Torres Hernandez
Carmona Najera Perla Ivette	17-sep-15	Mtra. Sara Torres Hernandez
Escorza Mendoza Rosa Alejandra	17-sep-15	Mtra. Sara Torres Hernandez
Espinoza del Val Juan Carlos	17-sep-15	Mtra. Sara Torres Hernandez
Gutierrez Ruiz Elva Estela	17-sep-15	Mtra. Sara Torres Hernandez
Larran Garcia Nancy Guadalupe	17-sep-15	Mtra. Sara Torres Hernandez
Perez Bermudez Jesus Arnoldo	17-sep-15	Mtra. Sara Torres Hernandez
Piñon Miramentes Pablo	17-sep-15	Mtra. Sara Torres Hernandez
Quintana Salcido Javier Arturo	17-sep-15	Mtra. Sara Torres Hernandez
Velazquez Gonzalez Angelica	17-sep-15	Mtra. Sara Torres Hernandez
Araiza Flores Jose Antonio	17-sep-15	Mtra. Ibette Nieto Gonzalez
Celis Alvidrez Aaron	17-sep-15	Mtra. Ibette Nieto Gonzalez
Chacon Parra Claudia Cecilia	17-sep-15	Mtra. Ibette Nieto Gonzalez
Cordero Gonzalez Maria Guadalupe	17-sep-15	Mtra. Ibette Nieto Gonzalez
Flores Flores Victor Hugo	17-sep-15	Mtra. Ibette Nieto Gonzalez
Hernandez Morales Melchor	17-sep-15	Mtra. Ibette Nieto Gonzalez
Ibarra Cortes Consuelo	17-sep-15	Mtra. Ibette Nieto Gonzalez
Manriquez Chaparro Alma Lidia	17-sep-15	Mtra. Ibette Nieto Gonzalez
Sanches Rodriguez Yolanda Sofia	17-sep-15	Mtra. Ibette Nieto Gonzalez
Talavera Chavarria Juvenal	17-sep-15	Mtra. Ibette Nieto Gonzalez
Bustillos Campos David Edmundo	17-sep-15	Mtra. Ibette Nieto Gonzalez
Fernandez Jaquez Elena	17-sep-15	Mtra. Ibette Nieto Gonzalez
Rodriguez Fernandez Rocio	17-sep-15	Mtra. Ibette Nieto Gonzalez
Vazquez Melendez Elsa	17-sep-15	Mtra. Ibette Nieto Gonzalez

LA EVALUACIÓN DEL CONSEJO TÉCNICO ESCOLAR A TRAVÉS DE ESTÁNDARES DE GESTIÓN

Mtro. Raymundo Cruz Sigala

Docente y responsable del área de sistemas en el CCHEP/Chihuahua
raycruz@cchep.edu.mx

Mtra. Ibette Nieto González

Docente y responsable del área de servicios escolares en el CCHEP/Chihuahua
ibette74@hotmail.com

Mtra. Irma Elena Vázquez Pérez

Docente y Jefa del Departamento de extensión y difusión en el CCHEP
irmavazper@cchep.edu.mx

Resumen

La mejora de los niveles de desempeño de las escuelas como colectivo es un proceso de largo plazo. La falta de referentes que oriente a las escuelas a dirigir su desarrollo puede diluir los esfuerzos que éstas emprenden para garantizar una mejor calidad educativa. Este artículo presenta los resultados de un estudio basado en estándares de gestión durante dos ciclos escolares, mismo que permite percibir el nivel de avance de cada escuela del estudio, con referencia a la autogestión promovida desde el Consejo Técnico Escolar (CTE).

Palabras clave: Calidad educativa, Estándares de gestión, Consejo Técnico Escolar, Mejora continua, Evaluación.

Introducción

La evaluación está presente en diversos ámbitos del sistema educativo desde hace ya mucho tiempo. Lo que es reciente es la introducción en las escuelas de una cultura de la autoevaluación que

promueva y genere el cambio educativo. El Programa Escuelas de Calidad (PEC) había empezado a generar estos procesos de autovaloración, pero no en todas las escuelas. A partir de 2013 con la reformulación de los CTE como una política nacional, las escuelas han iniciado este proceso y ahora realizan sus propios proyectos de mejora y mes a mes le dan seguimiento, lo que implica autoevaluarse (SEP, 2013). El riesgo es que la mejora no se realice en su conjunto y se apliquen esfuerzos a solo unas áreas, descuidando otras por falta de un buen diagnóstico y por atender lo urgente, sin el reconocimiento de lo importante.

El propósito de este estudio fue generar un diagnóstico del estado de la gestión escolar y luego hacer un comparativo transcurridos dos ciclos escolares para hacer del conocimiento tanto del diagnóstico como de los resultados a las escuelas para que con esta información pudieran focalizar mejor sus esfuerzos, planteados en la Ruta de Mejora de cada institución a través del desarrollo de sus trabajos en las reuniones de CTE. Participaron en el estudio investigadores y alumnos del Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado¹.

Los Estándares de Gestión de Escuela, referentes para la mejora escolar

Es por demás sabido que no basta con las oportunidades que ofrece un centro educativo que tiene lo necesario tanto en lo físico como en la planta docente para que se den condiciones de eficiencia, sino que además es necesario la serie de acciones comprometidas para mejorar las forma en cómo se aprende y cómo se enseña.

Las políticas educativas donde se privilegia la colaboración constante de los actores de un centro educativo, producto del trabajo colegiado, de los consensos; aunado a una buena gestión escolar como colectivos escolares, han demostrado que es

¹ El equipo de investigación estuvo coordinado por: Raymundo Cruz Sigala, Ibette Nieto González, Irma Elena Vázquez Pérez, Sergio A. Payán y como colaboradores: Francisco Alejandro Avalos Rojas, Miguel Alfredo Lerma Chaparro, Fernando Giovanni Sierra Olmos, Andrés Octavio Varela Enríquez, Lourdes Lizeth Ahumada Vargas, Liliana Aniles Muñiz, García Ruíz Rosalía, Flor Emidalia Molina González, Blanca Itzel Nieto Ordoñez, Alma Angelina Regalado Limas, Manuela Salcido Hernández, Myrna Karina Wvario Sánchez.

posible darle el empuje necesario a la mejora de los procesos de calidad educativa dando respuesta a la preocupación cada vez más creciente entre diversos sectores de lograr mejores índices de logro académico.

Desde el año 2001, el PEC había empezado a utilizar estándares para realizar las evaluaciones a las escuelas que participaban del programa. En 2007-2008 se llevó a cabo una formulación y validación por medio de piloteo de estándares para diferentes ámbitos del funcionamiento de las escuelas, realizado por organismos públicos y privados (CEE, 2008).

El resultado fue la construcción de Estándares de gestión de escuela, junto con los Estándares de contenido y desempeño curricular y los Estándares de desempeño docente en el aula, que en su conjunto son el resultado de esta iniciativa.

Un modelo centrado de estándares que fue propuesto a la SEP para su generalización a nivel nacional como un elemento para mejorar al Sistema Educativo desde la escuela misma (CEE, 2013). La SEP, no ha realizado esta institucionalización a nivel general, pero si ha promovido su conocimiento a través de diversos documentos, cursos y talleres.

Los programas de desarrollo educativo centrados en estándares han demostrado la mejora de logros educativos en Estados Unidos, Brasil, Chile, Colombia y Argentina, entre otros (SEP, 2010a).

¿Qué es lo que permite el uso de estándares? Primero permiten que cada uno de los implicados en el proceso educativo tenga un diagnóstico que le hace contextualizarse y adquirir una conciencia sobre lo que es necesario desarrollar para el logro de los fines educativos y sociales (SEP, 2010b). Segundo permiten a cada escuela dimensionarse en un contexto más amplio, tener la posibilidad de

contrastar resultados con otros centros educativos, identificando debilidades, problemáticas, logros y posibilidades, mediante la evaluación de sus niveles de desempeño; así mismo al generar la construcción de datos y resultados permiten la evaluación de los objetivos de la comunidad educativa (SEP, 2010a). Tercero permiten asumir los logros y responsabilizarse críticamente de los resultados, propiciando la generación de nuevas estrategias y alternativas de mejora, con miras a ir alcanzando paulatinamente el estado ideal en que habría de encontrarse el centro educativo con base en la consecución de los estándares (CEE, 2013).

Los estándares de gestión para las escuelas de educación básica son guías que orientan el quehacer de las mismas permitiendo mediante mecanismos de autoevaluación establecer pautas de mejora superando las debilidades conscientes.

Se sabe que cada escuela puede fijar sus propias metas y objetivos para cada una de sus proyectos y con ello realizar la medición de sus progresos, pero cuando éstas no están bien definidas, los estándares de gestión escolar son un parámetro ya definido que puede ayudar a los colectivos escolares a visualizar y objetivar sus avances.

Durante la implementación del proyecto de investigación desarrollado a través de estudios de caso sobre el funcionamiento de los CTE realizado por un grupo de profesores y alumnos del CCHEP, se buscaba alguna forma de poder realizar el diagnóstico del estado que guardaban los niveles de desempeño y los procesos de gestión de cada centro escolar. Se determinó utilizar estos estándares y realizar por medio de un cuestionario esta medición. La recuperación de estos estándares de gestión se ha realizado de diversos documentos de la SEP y se enfocan a seis ámbitos de la gestión de escuela y veinte referentes de los niveles de desempeño.

Tabla 1. Fuente: SEP, 2010b

ÁMBITOS DE LOS ESTÁNDARES DE GESTIÓN ESCOLAR	
A. Dirección Escolar	D. Órganos oficiales de apoyo a la escuela
B. Desempeño colectivo del equipo docente	E. Participación social
C. Gestión del Aprendizaje	F. Administración

Tabla 2: Fuente: SEP, 2010b

REFERENTES DE DESEMPEÑO DE LA GESTIÓN ESCOLAR			
I. Liderazgo efectivo	VI. Autoevaluación	XI. Centralidad del aprendizaje	XVI. Participación de los padres en la escuela
II. Clima de confianza	VII. Comunicación del desempeño	XII. Compromiso de aprender	XVII. Apoyo al aprendizaje en el hogar
III. Compromiso de enseñar	VIII. Redes escolares	XIII. Equidad en las oportunidades de aprendizaje	XVIII. Optimización de recursos
IV. Decisiones compartidas	IX. Fomento al perfeccionamiento pedagógico	XIV. Funcionamiento efectivo del Consejo Técnico Escolar	XIX. Control Escolar
V. Planeación institucional	X. Planeación pedagógica compartida	XV. Funcionamiento efectivo del Consejo de Participación Social	XX. Infraestructura

Metodología

Este instrumento forma parte de una investigación más amplia, orientada al estudio de casos, que incluye diversas herramientas cuantitativas y cualitativas en varias escuelas de nivel básico y que en un primer momento se usó para realizar un diagnóstico del estado de la gestión escolar en cada plantel.

Se utilizó un cuestionario de 121 ítems, aplicado a docentes y directivos en dos ocasiones durante el ciclo escolar 2013-2014 y al finalizar el ciclo 2014-2015. La aplicación se realiza en diez escuelas de nivel básico, de diversos contextos y localidades del Estado de Chihuahua.

Resultados

Aunque esta información es sólo útil para cada centro educativo, se ha considerado importante hacer la presentación de estos casos con la finalidad de mostrar el efecto que ha tenido en algunas escuelas la estrategia de hacer una evaluación constante de lo que sucede en cada institución escolar en las reuniones que mes a mes se llevan a cabo en las reuniones de CTE. Para efectos de la presente publicación solo se presentan cuatro casos de forma muy sucinta, el

informe completo podrá revisarse en www.cchep.edu.mx

Los niveles de desempeño que mide el cuestionario se categorizan por color para indicar cuáles son los ámbitos que se encuentran en un estado cercano al óptimo y en cuáles hay que focalizar los esfuerzos de mejora:

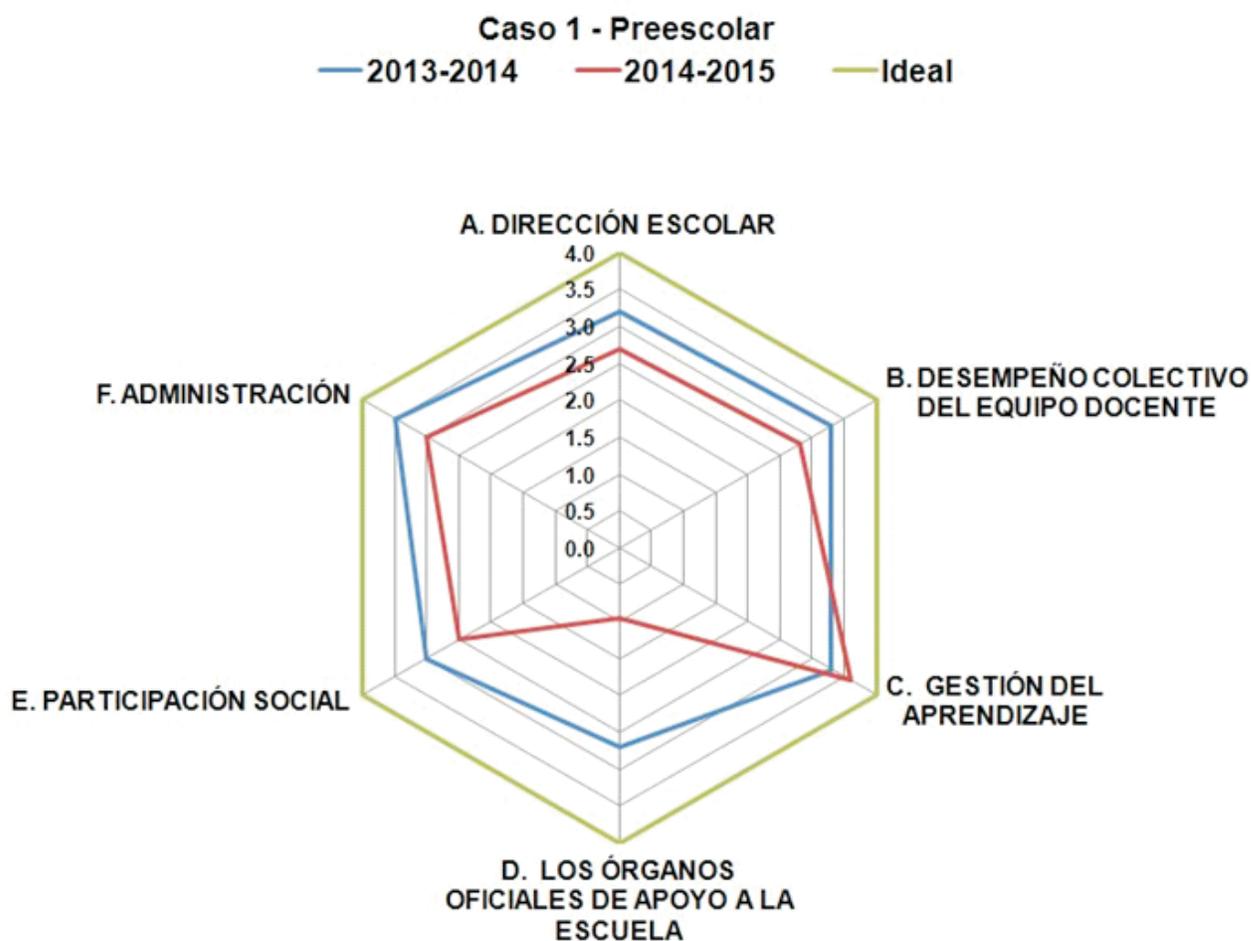
Niveles de desempeño	
Categoría	
4. Óptimo (en vías de mejora continua)	
3. Casi completo (con algunas limitaciones)	
2. Bajo (con muchas limitaciones)	
1. No existe (con agudas limitaciones)	

Caso No. 1: Preescolar

Descripción del caso: Este caso es un Jardín de Niños federalizado, ubicado en Ciudad Juárez, Chih. El contexto en el que se encuentra es un lugar con población flotante además de contar con una situación económica media - baja. El personal docente está constituido por una directora y cinco maestras con grupo, una profesora de actividades musicales, un profesor de actividades

psicomotoras y un intendente. Cuenta con tan solo cinco grupos, de los cuales son cuatro de tercer grado y uno de segundo grado. Algo significativo de este caso es que del ciclo 2013-14 al 2014-15 han habido cambios de adscripción del personal; tres de las educadoras e incluyendo a la directora. La dirección del centro escolar está a cargo de una profesora que se desempeña como directora encargada, quien llegó en el transcurso del ciclo escolar 2014-2015.

ÁMBITOS DE LOS ESTÁNDARES DE GESTIÓN ESCOLAR



Resultados: Salvo en el ámbito Gestión del aprendizaje, en los demás aspectos es evidente que ha habido una evolución negativa en la percepción del personal docente de este centro educativo al final del ciclo escolar 2014-15 con respecto al estado de los mismos ámbitos en el ciclo anterior. En los ámbitos de A, B, E y F existe un decaimiento en un grado similar de los resultados. Donde hay una marcada baja en la percepción de

distanciamiento del estándar es en el ámbito D que se refiere a los Órganos oficiales de apoyo a la escuela, en el cual los referentes son el Consejo Técnico Escolar y el Consejo de Participación Social. Puede apreciarse en la tabla 1 en el inciso D el cambio de un nivel en indicador amarillo categorizado "con algunas limitaciones" en este aspecto a otro con indicador rojo: nivel "bajo con muchas limitaciones".

Solo dos aspectos de estos ámbitos han permanecido en el nivel "óptimo estándar"; el B, Desempeño Colectivo del equipo docente y el F que se refiere a Administración, pero mientras que el primero tuvo un incremento, el segundo disminuyó. Los ámbitos A, B y E han pasado del nivel óptimo, al nivel amarillo donde debe prestarse mayor atención a las limitaciones.

Los referentes que muestran un incremento hacia el estándar son los que se refieren a cuestiones relacionadas con el logro de los aprendizajes (Planeación pedagógica, Centralidad del aprendizaje, Compromiso y Equidad en oportunidades, Apoyo en el hogar y la Optimización de recursos).

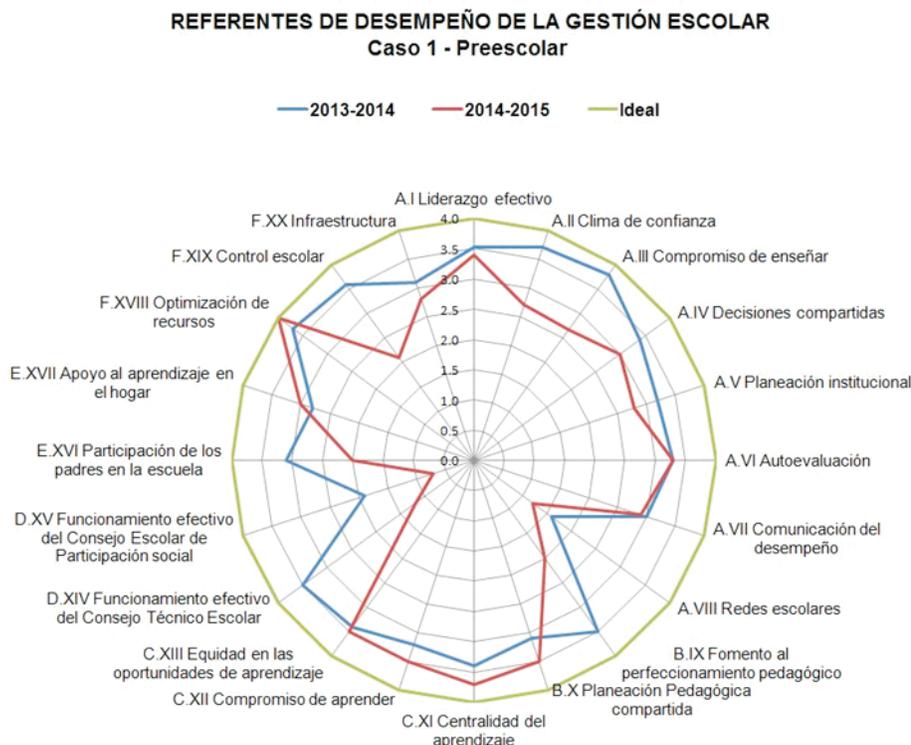
Los Referentes de Desempeño (gráfica 2), dan cuenta de la variación a la baja la mayoría de ellos en general. Los que ha pasado de un nivel óptimo a un nivel inferior inmediato son los que se refieren al Clima de confianza (A.II), el Compromiso de enseñar (A.III), la Planeación institucional (A.V), el Fomento al perfeccionamiento pedagógico, así como lo concerniente a la Infraestructura (F.XX).

Los referentes notables en su contraste a la baja y que tienen que ver con el trabajo colaborativo, son el Funcionamiento del Consejo Técnico Escolar (D.XIV), el Funcionamiento del Consejo de Participación Social (D.XV), además del referente Participación de los Padres en las actividades de la escuela (E.XVI). Puede incluirse aquí el aspecto Redes escolares (A.VIII) aunque su decaimiento no es tan notable como los anteriores.

Tabla 3: Preescolar

Ámbitos	Ciclo escolar	
	2013-14	2014-15
A. Dirección escolar	3.2	2.7
B. Desempeño colectivo del equipo docente	3.3	2.8
C. Gestión del aprendizaje	3.3	3.6
D. Órganos oficiales de apoyo a la escuela	2.7	1.0
E. Participación social	3.0	2.5
F. Administración	3.5	3.0

Gráfico 2



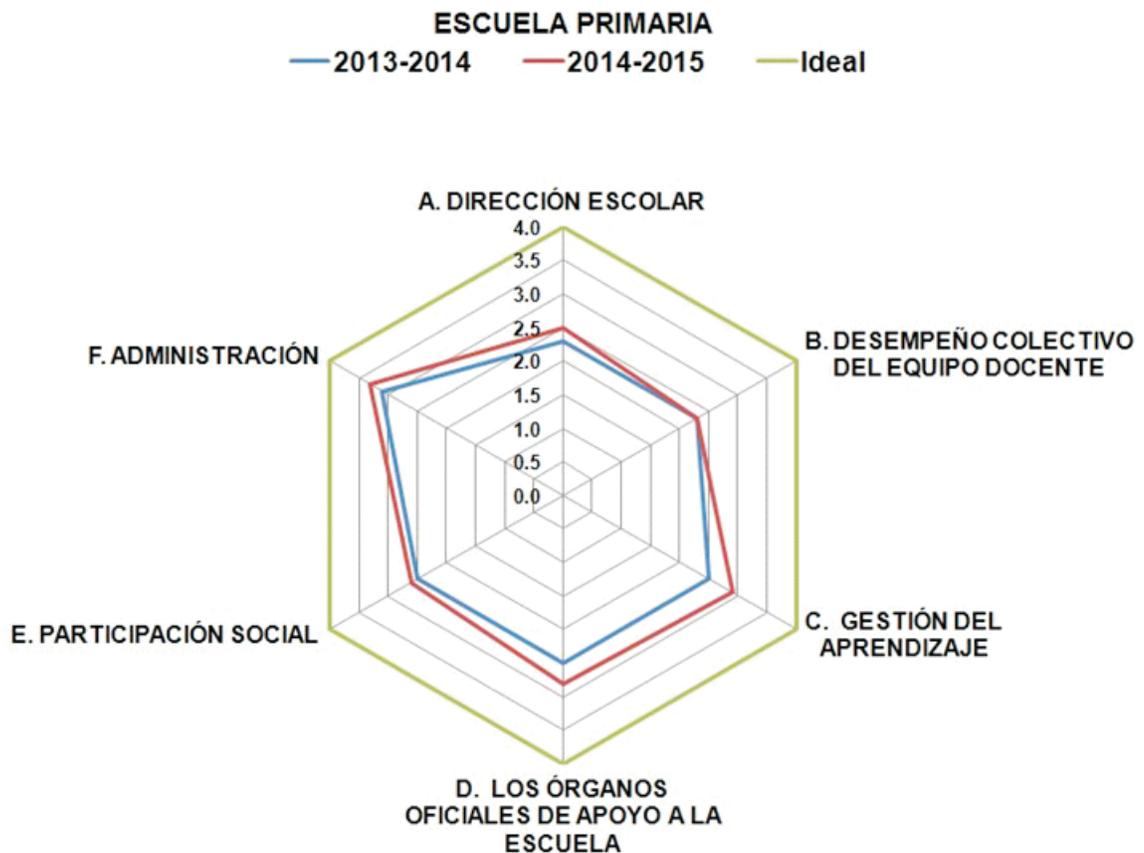
Puede concluirse que se trata de un equipo de trabajo comprometido con el logro de los aprendizajes pero que se ha visto afectado por los cambios de personal docente y directivo, pues según puede recuperarse de los registros de observación y de diario de campo de las sesiones de los dos ciclos escolares en estudio de Consejo Técnico Escolar, en el transcurso del el inicio del ciclo escolar 2013-14 al final del ciclo 2014-15 hubo cambio en por lo menos la mitad de la planta docente; lo cual pudo haber afectado el desarrollo de los planes institucionales proyectados por el grupo de docentes, y que por ello exista esa percepción de falta de continuidad. La revisión de los datos cualitativos del caso seguramente ayudará a comprender la situación de estos datos.

Caso No. 5: Escuela Primaria

Descripción del caso: Es una escuela de organización completa ubicada en una población semiurbana, ubicada al sur de la capital del Estado. Se atiende a alumnos que provienen de un nivel socioeconómico bajo y medio, con una infraestructura que se ha ido incrementando hasta contar con un aula para cada grado, salón de cómputo y los servicio públicos básicos. La organización escolar tiene como base importante la responsabilidad que cada docente adquiere al asumir una comisión específica para atender uno de los rasgos de la normalidad mínima, informar sobre el avance en cada uno de ellos a través de datos estadísticos y dar continuidad a las actividades planeadas en la Ruta de Mejora.

ÁMBITOS DE LOS ESTÁNDARES DE GESTIÓN ESCOLAR

Gráfico 3



Resultados: Los resultados encontrados en torno a los ámbitos analizados en el estudio de caso, se encontró que en general la escuela primaria

experimentó una mejora mínima, respecto al ciclo escolar inicial.

Los ámbitos de Dirección Escolar y Participación Social, mostraron una tendencia similar con un incremento mínimo, ubicándose ambos en un nivel “Muy importante, con algunas limitaciones”. Los ámbitos de Gestión del Aprendizaje y Órganos oficiales de apoyo a la escuela evidenciaron un mayor puntaje de mejora, pero siguieron ubicándose en el nivel “Muy importante, con algunas limitaciones”. El ámbito de Administración experimentó una leve mejora en puntaje de un ciclo a otro, sin embargo en ambos ciclos fue el que se ubicó en un mejor nivel de desempeño, alcanzando el “Óptimo estándar”. En contraste, el ámbito de Desempeño colectivo del equipo docente, no presentó mejora alguna y se ubicó en el nivel más bajo de los alcanzados por esta escuela, “Muy importante, con algunas limitaciones”.

La mayoría de los ámbitos se ubicaron en el nivel de desempeño “Muy importante, con algunas limitaciones”, sólo el ámbito de administración en ambos ciclos alcanzó el nivel “Óptimo estándar”.

Tabla 4: Primaria

Ámbitos	Ciclo escolar	
	2013-14	2014-15
A. Dirección escolar	2.3	2.5
B. Desempeño colectivo del equipo docente	2.3	2.3
C. Gestión del aprendizaje	2.5	2.9
D. Órganos oficiales de apoyo a la escuela	2.5	2.8
E. Participación social	2.5	2.6
F. Administración	3.1	3.3

Respecto a los Referentes de Desempeño (gráfica 3) y con base en la percepción de los docentes, en el ámbito A se evidencia una leve mejora en los aspectos de Liderazgo efectivo (A.I), Clima de confianza (A.II) y Compromiso por enseñar (A.III). Una mejora considerable en Planeación institucional (A.V) y Autoevaluación

(A.VI). Un leve retroceso en Decisiones compartidas (A.IV) y durante ambos ciclos la percepción del trabajo en Redes escolares (A.VIII) se ubicó en el nivel de desempeño “bajo con muchas limitaciones”, con el puntaje más bajo de todos los aspectos en los diversos ámbitos.

En el ámbito B, los aspectos se observan prácticamente sin cambio. En los ámbitos C y D, se presenta una mejoría en los puntajes obtenidos en todos los aspectos que comprenden, aunque continúan ubicándose dentro del mismo nivel de desempeño. En el ámbito E, sólo se muestra una leve mejora en la Participación de los padres en la escuela (E.XVI).

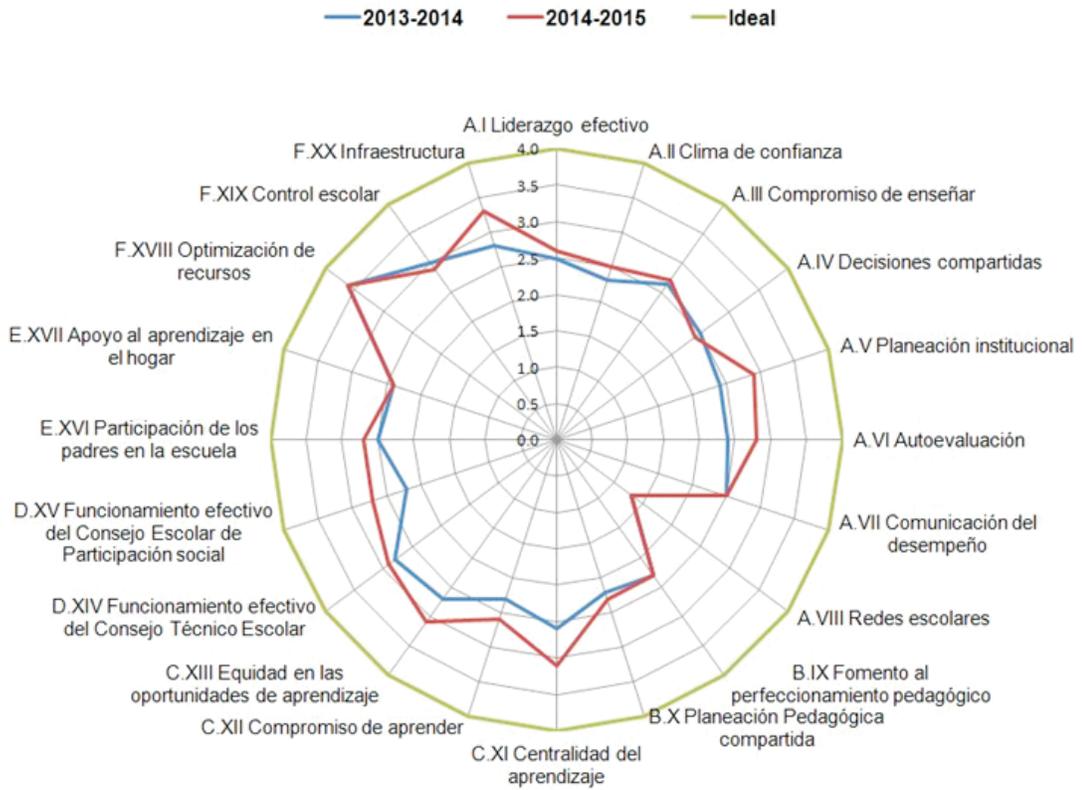
En el análisis realizado en la escuela primaria, es posible considerar que con el trabajo desarrollado durante los dos ciclos escolares estudiados, a través de la organización en los CTE, se experimentó una leve tendencia a la mejora en la mayoría de los ámbitos de gestión escolar, sin embargo, el desarrollo no resulta significativo y casi la totalidad de los ámbitos se ubican en un nivel de desempeño “Muy importante con algunas limitaciones”.

Caso No. 7: Telesecundaria

Descripción del caso: Aunque el sistema de telesecundaria está diseñado principalmente para atender a los alumnos de nivel secundaria en el medio rural, la escuela de este caso está ubicada en un contexto urbano. Se trata de una institución de organización completa, que atiende a alumnos que provienen de colonias de bajos recursos económicos, alejadas al norte la ciudad, cuyas familias son desintegradas y con mínima participación por parte de los padres en actividades propias de la escuela. Se caracteriza por tener un alto porcentaje de alumnado con necesidades educativas especiales, otra cantidad de alumnos reprobados de otras secundarias y algunos alumnos provenientes de escuelas particulares con un nivel económico más alto que la generalidad del alumnado que acuden a esta institución por necesidades también particulares. Cada maestro atiende a un solo grupo según el diseño de telesecundaria impartiendo todas las asignaturas

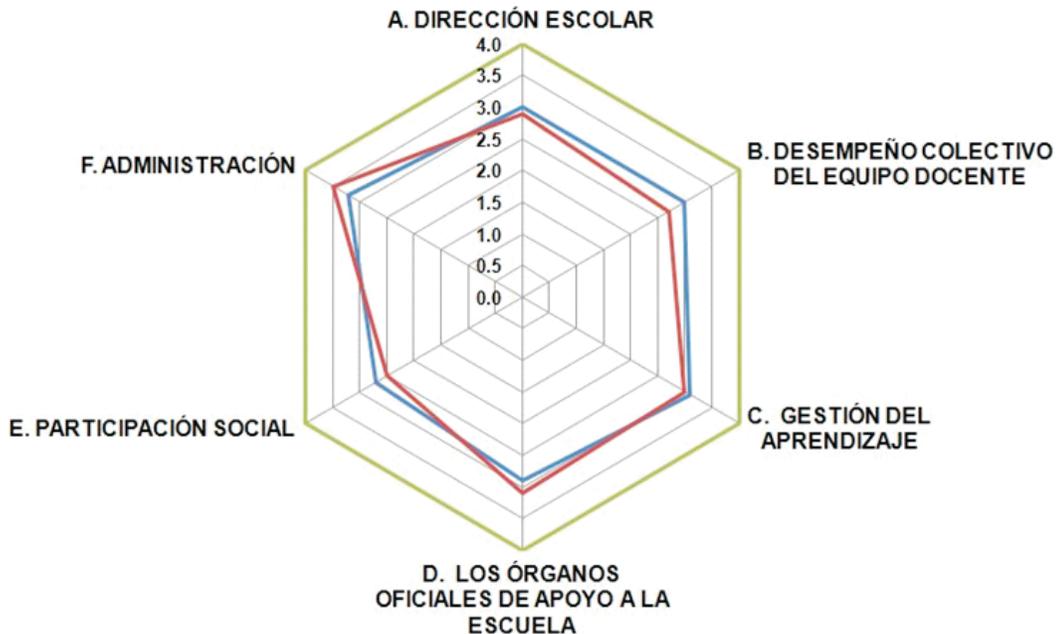
Gráfico 4

REFERENTES DE DESEMPEÑO DE LA GESTIÓN ESCOLAR ESCUELA PRIMARIA



TELESECUNDARIA

— 2013-2014 — 2014-2015 — Ideal



Resultados: En términos generales la institución ha conservado un patrón de desempeño muy similar en el transcurso de los dos ciclos escolares de este estudio (grafico 5). Se percibe una ligera baja en el ámbito de la Dirección escolar, el Desempeño colectivo del equipo docente, la Gestión del aprendizaje así como de la Participación social. Donde puede apreciarse un repunte es en lo que respecta a los Órganos oficiales de apoyo a la escuela y en la Administración. La escuela ha presentado algunos cambios de no desarrollo en el último ciclo escolar, la baja ligera en algunos rasgos puede deberse a los reajustes al nuevo ciclo escolar que conlleva adecuarse a nuevos retos de trabajo lo que genera cambios en la organización escolar y todo lo que ello implica. Lo que es notable es que a pesar de ello el patrón de desempeño en general es muy consistente en la comparación de los dos ciclos de trabajo del CTE.

Revisando los Referentes de Desempeño (gráfica 6), se observa que algunos de estos han tenido un avance y corresponden a la Planeación institucional, la Autoevaluación, la Equidad en las oportunidades de aprendizaje, el Funcionamiento efectivo del Consejo técnico escolar y el Consejo de Participación social, Control escolar e Infraestructura.

Tabla 5: Telesecundaria

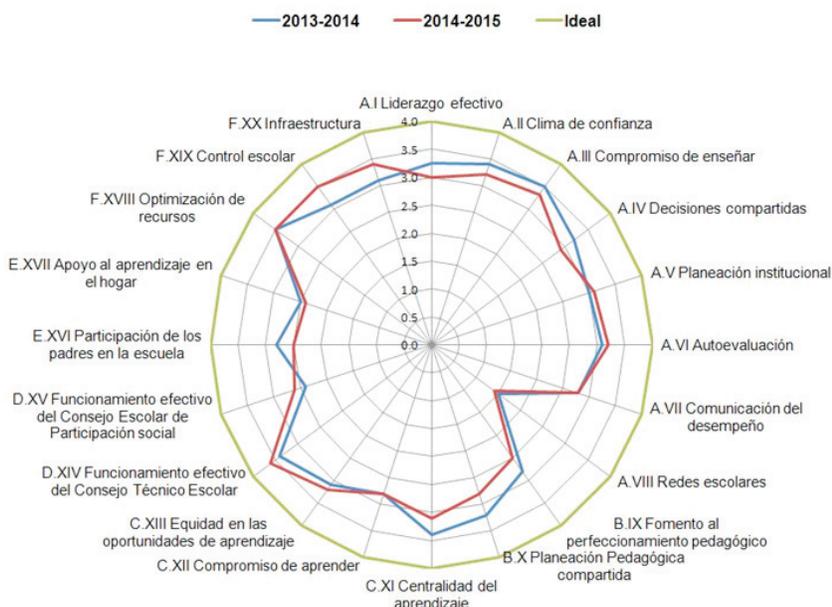
Ámbitos	Ciclo escolar	
	2013-14	2014-15
A. Dirección escolar	3.0	2.9
B. Desempeño colectivo del equipo docente	3.0	2.7
C. Gestión del aprendizaje	3.1	3.0
D. Órganos oficiales de apoyo a la escuela	2.9	3.1
E. Participación social	2.7	2.5
F. Administración	3.2	3.5

Los que han retrocedido se refieren al Liderazgo efectivo, el Clima de confianza, el Compromiso de enseñar, las Decisiones compartidas, el Fomento al perfeccionamiento, la Planeación pedagógica compartida, la Centralidad del aprendizaje. La diferencia en la comparación de estos referentes también son mínimos, por lo que debe observarse en lo sucesivo los aspectos que han decaído, que al estar focalizados pueden atenderse con una mejor planeación de la Ruta de Mejora.

El resto de los referentes ha permanecido igual o con un grado de variación no significativa.

Gráfico 6

REFERENTES DE DESEMPEÑO DE LA GESTIÓN ESCOLAR TELESECUNDARIA



Concluyendo, después de dos ciclos escolares de desarrollo del trabajo del Consejo Técnico Escolar el esquema del desempeño de este colectivo escolar no se ha modificado mucho. Los diversos referentes de la gestión escolar tomados en cuenta para realizar esta medición no han demostrado un progreso relevante. Se observan altibajos en los diversos aspectos pero el patrón permanece muy similar entre un ciclo escolar y otro.

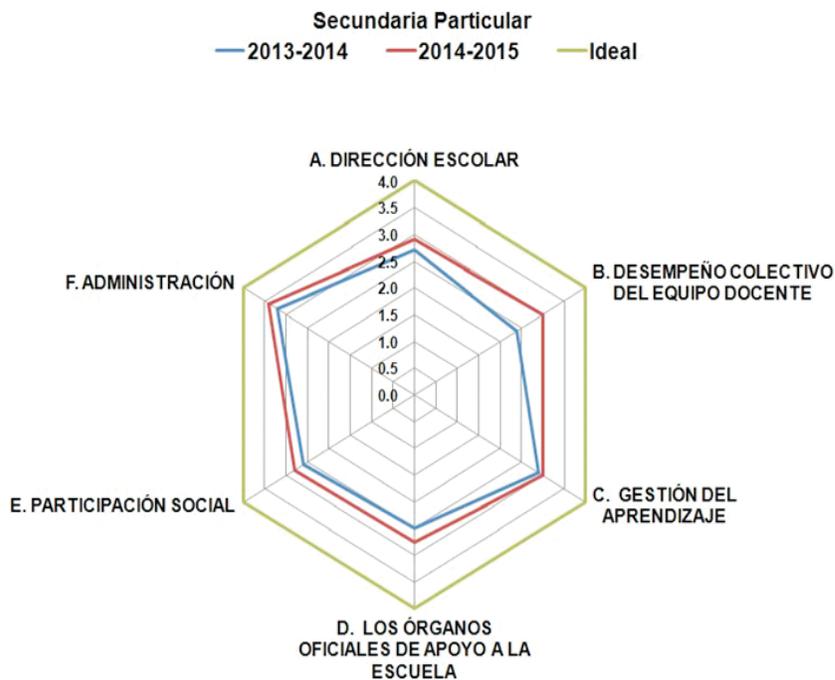
En general algunos de los ámbitos muestran un ligero decaimiento, y solo en dos de ellos se observa así mismo un leve avance. Aunque desde el punto de vista del nivel de logro, los ámbitos se encuentran en niveles "óptimos".

también se desempeñan en otras escuelas oficiales tanto estatales como federalizadas, siendo algunos de ellos, profesores del nivel de secundaria también en esas escuelas.

Resultados: En todos los ámbitos se percibe una evolución positiva de los resultados, aunque en un grado muy leve. Los indicadores de incremento tienen en los ámbitos Dirección Escolar, Órganos oficiales de apoyo a la escuela, Participación social y Administración tienen una tendencia similar. En contraste el ámbito Gestión del aprendizaje no tuvo tanto desarrollo de un ciclo escolar a otro; así mismo el ámbito Desempeño del colectivo docente tuvo un mejor repunte en comparación con los demás aspectos.

Gráfico 7

ÁMBITOS DE LOS ESTÁNDARES DE GESTIÓN ESCOLAR



Caso No. 9: Escuela Secundaria Particular

Descripción del caso: Se trata de una escuela de organización completa ubicada en un contexto urbano, ubicada en la capital del Estado. Atiende a alumnos que provienen de distintos puntos de la ciudad, pero el contexto de los alumnos es de un estrato social medio a medio alto. La institución cuenta con los recursos y la infraestructura necesaria para llevar a cabo sus funciones. Una característica relevante es que una parte importante de los docentes que ahí laboran

El nivel de desempeño de los ámbitos referidos a la Dirección escolar y la Participación social se encuentran en el de "Muy importante, con algunas limitaciones" (indicador amarillo); en tanto que los de Desempeño colectivo del equipo docente, la Gestión del aprendizaje y los Órganos oficiales de apoyo a la escuela, ha evolucionado de este nivel al de "Óptimo estándar" (indicador verde); por último el ámbito referido a la Administración se desarrolla levemente permaneciendo en el "Óptimo estándar" también (tabla 6).

Tabla 6: Secundaria particular

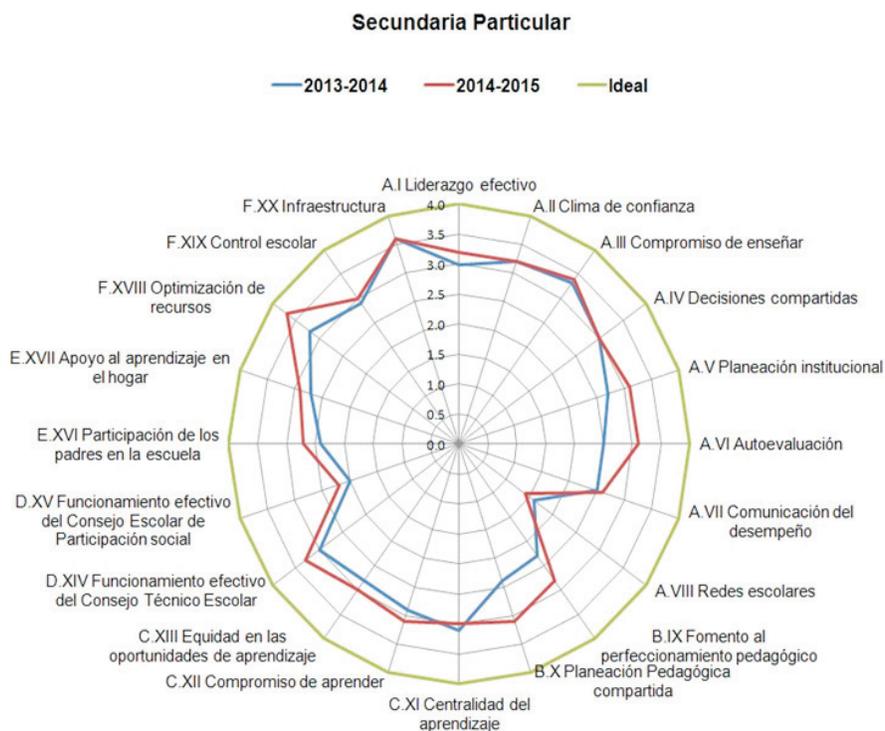
Ámbitos	Ciclo escolar	
	2013-14	2014-15
A. Dirección escolar	2.7	2.9
B. Desempeño colectivo del equipo docente	2.4	3.0
C. Gestión del aprendizaje	2.9	3.0
D. Órganos oficiales de apoyo a la escuela	2.9	3.1
E. Participación social	2.5	2.8
F. Administración	3.2	3.4

que concierne al Liderazgo efectivo (A.I), la Planeación institucional (A.V) y la Comunicación del desempeño (A.VII), con un marcado despegue con respecto a la medición del ciclo escolar anterior con respecto a la Autoevaluación (A.VI). No así con el Clima de confianza (A.II), el Compromiso por enseñar (A.III) y las Decisiones compartidas (A.IV) que no tuvieron mucho avance. Mientras que la percepción del trabajo en Redes escolares (A.VIII) tuvo un retroceso con respecto al estándar ideal.

En el ámbito C, dentro del aspecto Centralidad del aprendizaje (C.XI) ha habido una leve baja en la percepción de los docentes de este centro escolar, mientras que en el resto de los referentes C.XII al F.XX, es notable una mejoría y desarrollo (gráfica 8).

Con base en los Referentes de Desempeño (gráfica 8), se observa en el ámbito A, un desarrollo en lo

Gráfico 7



En conclusión puede percibirse como el desarrollo de los estándares de gestión han evolucionado positivamente, pero no de una manera definitiva a la mejora, ya que solo tres de los ámbitos pueden

considerarse en un nivel de desarrollo "óptimo inferior" ya que se encuentran apenas por encima del nivel tres, considerando el nivel "ideal" el nivel cuatro (ver tabla 4).

Conclusiones

Con respecto a las escuelas del estudio; la utilización de Estándares de gestión permite objetivar los resultados obtenidos por un colectivo docente en el lapso de un ciclo escolar, así como la identificación de sus avances y sus retrocesos. Estos procesos de comparación interna hacen posible la focalización de los referentes en que se percibe debilidad, con el objeto de concentrar asimismo los esfuerzos. La identificación de los puntos débiles de la organización escolar, hacen posible la generación de proyectos específicos para el fortalecimiento de esas áreas.

La estabilidad o la rotación del personal docente tienen un papel importante en la conformación de comunidades educativas. El factor de nula movilidad de la planta docente, fortalece la continuidad de las decisiones de micro política de las instituciones escolares pero no la determina, las condiciones cambiantes del contexto son también una amenaza a la continuidad y eficacia de los proyectos escolares, la ruta de mejora precisa de parámetros de largo plazo que permitan que aunque fluctúen las condiciones del personal o del contexto de la institución, se pueda asegurar el alcance de los objetivos propuestos.

Aunque en la mayoría de los casos muestran consistencia en los patrones de los niveles de desempeño, lo cual ha redundado en avances, estos no son del todo significativos.

Con respecto al uso de estándares para la gestión escolar; el cuestionario utilizado para medir el desempeño de los CTE con respecto a la generación de la autonomía institucional, se ha aplicado en dos ocasiones distintas, una en cada ciclo escolar, pero aun y cuando se trate del mismo colectivo docente se denota un cambio de los objetivos y de los derroteros de un periodo al otro; en algunos casos se conserva un cierto patrón de crecimiento y con orientación poco cambiante, pero en otras la diferencia entre una medición y otra pudiera hacer pensar que se tratara de colectivos diferentes, lo que nos lleva a la conclusión que existen condiciones que afectan a la continuidad de los progresos de un ciclo escolar a otro y que el ciclo escolar es el lapso de tiempo para el inicio y la conclusión de los proyectos de

mejora, lo que en algunos casos pudiera interpretarse como un "borrón y cuenta nueva" y que poco se rescata de los avances de un periodo a otro; y que así como cambia el ciclo también cambian las expectativas y las percepciones de los actores con respecto a su propio desarrollo como también de la mejora institucional.

Las escuelas organizan su planes de trabajo con la ausencia de objetivos a largo plazo (lo que podría lograrse con la implementación de estándares), la dinámica para la generación de estrategias y actividades para la conformación de la ruta de mejora obedece a la necesidades actuales, las cuales pueden ser emergentes y cambiantes, no se quiere afirmar con ello que esto las haga menos importantes, sino que genera con el paso del tiempo su desatención y continuidad ya que surgirán siempre nuevos problemas y necesidades que resolver.

Las escuelas deben generar estrategias que les posibilite proyectar su desarrollo más allá de la operación de los ciclos escolares.

Aún y cuando la definición de estos estándares de gestión o es nuevo, ya que se definieron desde 2008, y se han proyectado a través de diversos documentos de la SEP, en cursos y talleres de diversa índole, así como su mención en el Acuerdo 592 y el mismo Plan de Estudios 2011, los centros escolares no tienen conocimiento y claridad de su contenido y su definición, así como tampoco de su utilidad en la orientación hacia una educación de calidad. Por este desconocimiento que no son utilizados en los procesos de autoevaluación de la escuela, en los de monitoreo del desempeño institucional y mucho menos, como era uno de sus propósitos iniciales, que coadyuven en los procesos de certificación de las escuelas pro parte de los CTE y los Consejos de Participación Social (CEE, 2008).

Referencias

Centro de Estudios Educativos (CEE), Servicios Integrales de Evaluación y Medición Educativa (SIEME), & Heurística Educativa, S. C.,(2008). Referentes para la mejora de la educación básica. Estándares para la gestión de escuela. SEP, SNTE, Exeb, CEE, SIEME, Heurística Educativa. México.

CEE (2013). Estándares para la educación básica. Experiencia de mejora continua en escuelas mexicanas del nivel básico, con base en estándares curriculares, de desempeño docente y gestión escolar. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, XLIII(3) 23-72.

SEP (2010a). Estándares de Gestión para las escuelas de Educación Básica en México. Documento base. Subsecretaría de Educación Básica. México, D.F.

SEP (2010b). Módulo III. Estándares de Gestión para la educación básica. Programa Escuelas de calidad. 1a. Ed. Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa, México, D.F.

SEP (2013) Lineamientos para la organización y el funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares. México, D.F.

Consecutivo	Programa	Participantes	Institución responsable	Fecha de aplicación 2016
1	Prueba piloto de Evaluación de la Oferta Educativa EVOE Preescolar	Piloto de pruebas y cuestionarios en 156 escuelas de preescolar, en 3 entidades federativas	INEE	7 al 11 de marzo
2	PIAAC evaluación internacional de la OCDE, tipo PISA para adultos	Piloto de pruebas y cuestionarios de contexto a 1,500 adultos entre 16 y 65 años	SEP	Marzo y abril
3	"Plan Nacional para la Evaluación de los aprendizajes" PLANEA en Educación Media Superior	Evaluación en una muestra de 586 mil alumnos de las 14 mil escuelas de media superior del país para dar resultados por plantel educativo	SEP	12 al 14 de abril
4	Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadana CÍVICA 2016	Prueba internacional para alumnos de 2º grado de escuelas secundarias, aplicación nacional en 223 escuelas.	INEE	11 al 15 de abril
5	TALIS Encuesta internacional OCDE a docentes y directores de Secundaria	Piloteo de cuestionarios para ajustes en 2017 y aplicación definitiva en 2018	SEP	15 al 31 de mayo
6	Prueba piloto del "Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes" en Educación Básica	Piloto de pruebas y cuestionarios de PLANEA en 200 escuelas de educación primaria y 200 escuelas de educación secundaria	INEE	15 al 31 de mayo
7	Olimpiada del Conocimiento Infantil -OCI-	Evaluación a 5 mil alumnos de 6º de primaria y mil de 3º de secundaria para seleccionar a los 1,000 mejores estudiantes egresados para estímulo y reconocimiento	SEP	21 de mayo
8	"Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes" PLANEA Primaria alumnos de 6º grado	Pruebas que, en esta ocasión, aplicarán y calificarán los docentes a: 2.3 millones de alumnos de 6º grado de primaria en las 98,771 escuelas primarias del país y 2 millones de alumnos de 3º grado de secundaria en las 38,313 escuelas secundarias del país	INEE-SEP	8 y 9 de junio
9	"Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes" PLANEA Secundaria alumnos de 3º grado			15 y 16 de junio
10	Concurso de Asignación a la educación media superior en la zona Metropolitana de la Cd. de México -COMIPEMS-	Evaluación a 320 mil alumnos aprox. de la Zona Metropolitana de la Cd. de México que se inscriban al Concurso	SEP	25 y 26 de junio
11	"Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes" PLANEA Diagnóstica alumnos de 4º grado de primaria	Pruebas diagnósticas que aplicarán y calificarán los docentes de primaria a 2.3 millones de alumnos de 4º grado de educación en las 98,771 escuelas primarias del país	SEP	7 y 8 de septiembre
12	Evaluación de la Oferta Educativa EVOE	Aplicación nacional de la Evaluación de la Oferta Educativa en Educación Media Superior en 3,000 escuelas	INEE	26 al 30 de septiembre
13	Prueba piloto del "Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes" en Educación Media Superior	Piloto de pruebas y cuestionarios de PLANEA en 295 escuelas de Educación Media Superior, en 9 entidades federativas	INEE	10 al 21 de octubre
14	Prueba piloto del "Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes" en Educación Preescolar	Piloto de pruebas y cuestionarios de PLANEA en 295 escuelas de preescolar, en 9 entidades federativas	INEE	14 al 18 de noviembre

EVALUACIÓN DEL ALUMNADO: UNA OPORTUNIDAD PARA MEJORAR LA PRÁCTICA PROFESIONAL DOCENTE

Mtra. Macarena Castillo Corral

Docente de la Escuela Primaria Porfirio Parra #2139

lanena2503@hotmail.com

Resumen

El siguiente producto profesional es un proyecto de evaluación, su propósito es valorar los procesos de evaluación que realizan de sus alumnos, un grupo de profesores en una escuela primaria de la ciudad de Chihuahua.

Surge de la necesidad actual por alcanzar la profesionalización docente, proceso considerado como aquel que formaliza saberes, habilidades y actitudes que desde la óptica de los expertos se deben dominar en el ejercicio de esta profesión.

Se fundamenta en que la evaluación es la herramienta básica para detectar y superar los obstáculos que puedan presentar los alumnos en el aprendizaje, además de identificar aciertos o desaciertos docentes en el trabajo pedagógico que se lleva a cabo con los alumnos.

Considerando que para lograr una educación de calidad, la evaluación deberá incluir tanto elementos cuantitativos como cualitativos, para garantizar que se valoren no solo conocimientos, sino también habilidades, destrezas, actitudes y competencias en general, como lo sugieren algunos documentos que se tomaron como referentes para la elaboración del mismo.

Se diseñaron algunos instrumentos, encaminados a conocer cómo se desarrolla la evaluación en esa institución. Destacan técnicas como autoevaluación y coevaluación como medio para identificar fortalezas y deficiencias, además de buscarla superación de obstáculos en su práctica.

Palabras clave: procesos de evaluación, profesionalización docente, elementos cuantitativos y cualitativos, referentes de evaluación.

Introducción

En una sociedad como la nuestra que está inmersa en fuertes procesos de competitividad, donde la calidad de bienes y servicios se vuelve indispensable, surge a últimas fechas la necesidad de evaluarlo todo, partiendo de la premisa de que para obtener índices de calidad, es indispensable valorar y dar seguimiento a los procesos, para detectar errores y corregirlos.

En el aspecto educativo la evaluación se torna imprescindible; pues a pesar de los requerimientos educativos establecidos, nuestro sistema contrasta con una realidad que no se puede ocultar a simple vista, ya que en los últimos años y derivado de la ejecución de diagnósticos, se han detectado situaciones anómalas como una administración deficiente, prácticas docentes rutinarias, contenidos curriculares obsoletos y resultados de aprendizaje insuficientes (OEI, 1993).

La evaluación ha sido uno de los procesos más importantes y complejos con los que se ha enfrentado la docencia desde sus inicios; ha sido considerada como la culminación de un proceso de aprendizaje, enfocada básicamente a la medición de resultados y a su cuantificación. En los últimos tiempos ha sido orientada como un elemento fundamental que permite valorar cómo aprenden los estudiantes y como por medio de ella, se pueden detectar y atender las diferencias de logro de los aprendizajes.

Al incluirse México en competencias educativas de corte internacional, surgen entonces mecanismos de evaluación basados en estándares que comprende a los referentes válidos y objetivos para alcanzar los propósitos de calidad planteados y que implican una serie de medidas tendientes a determinar ¿qué se debe aprender? y ¿qué se debe enseñar en las escuelas?

Los estándares docentes se consideran referentes del quehacer del maestro a nivel del aula. Explicitan lo que un docente debe lograr con sus alumnos en un período específico.

Se determinan por indicadores que son indicios

o señales, que permiten constatar en qué medida se cumple con los objetivos planteados y que son perceptibles al realizar una evaluación y que al confrontarse con los datos esperados, pueden detectar evidencias significativas de los avances generados o las áreas de oportunidad que puedan tener los profesores (SEP, 2011).

El concepto de evaluación

Se dice que toda evaluación debe conducir al mejoramiento del aprendizaje, así como a detectar y atender las fortalezas y debilidades en el proceso educativo de cada alumno. Lo anterior recobra sentido si se asume que la evaluación es la etapa del proceso educativo que tiene por objetivo comprobar de modo sistemático, en qué medida se han alcanzado los objetivos previstos para un nivel determinado.

La evaluación por lo tanto también pretende definir conclusiones derivadas de juicios de valor, como lo mencionan Elola y Toranzos (2000) en la siguiente definición:

La evaluación es una forma particular de percibir e intervenir en la realidad, es un proceso que genera información y una aproximación al objeto de estudio, arroja conocimientos de carácter retroalimentador y requiere de criterios previamente establecidos respecto a los cuales se formulen juicios de valor y propuestas de mejora (pág. 4).

La evaluación además se fundamenta en un referente que permite valorar o construir juicios acerca del objeto que se evalúa, por ello es importante entender a la evaluación como:

Un proceso dinámico, sistematizado e intencionado de identificación, recogida o tratamiento de datos, que suele expresar juicios de valoración de suficiencia e insuficiencia con respecto a los objetivos planteados y que permite orientar la toma de decisiones, para la mejora continua (García Ramos, citado en Fundación Instituto de Ciencias del hombre, S/F, pág. 2).

Se entiende entonces que la evaluación como función de los profesores será el proceso que genera información suficiente para validar los

logros obtenidos por sus alumnos y a su vez permite orientar el trabajo hacia la toma de decisiones, para mejorar los niveles de aprovechamiento de los mismos. Además tiene objetivos más profundos, pues es también un medio para replantear nuevas estrategias de acción, dirigidas a su perfeccionamiento profesional.

Con fundamento en lo anterior, el sistema educativo nacional de nuestro país promovió desde 1998 una serie de modificaciones generales, que posteriormente impactarían a la evaluación. Así surge desde el 2009 una serie de reformas educativas orientadas a mejorar la calidad de la educación básica en el país, basada metodológicamente en el modelo de desarrollo de competencias que inicia con modificaciones al currículo, la renovación del plan, los programas de estudio y los libros de texto de la Educación Primaria, además se realiza una articulación educativa entre los tres niveles de la Educación Básica.

Para el año 2011 y dando continuidad a esa reforma, se actualizan el Plan y los programas de estudio, anexando el enfoque inclusivo y plural, en el cual se plantea una reformulación de contenidos curriculares, cuyo objetivo principal (como en la del 2009) es centrar dichos contenidos en el aprendizaje del niño, además se establecen estándares curriculares y aprendizajes esperados, también la definición de procesos claros y eficientes para realizar la evaluación para los alumnos que cursan el nivel básico. (SEP, 2011).

De la misma forma en el acuerdo número 696, se establecen las normas generales para desarrollar la evaluación, acreditación, promoción y certificación en la Educación Básica, (DOF, 2013).

Considerando esta normatividad actual, se puede apreciar la visión integradora que se le ha dado al proceso de evaluación, cuando se sugiere advertir diversos aspectos en torno a las habilidades, destrezas y actitudes que han desarrollado los alumnos y que puedan comprobar el avance de éstos en el transcurso de su aprendizaje, tomando en cuenta sus características individuales, tanto físicas, intelectuales, psicológicas, familiares, y de su entorno.

Por ello, surge la iniciativa de realizar un proyecto de evaluación cuyo objetivo general es estimar el desempeño docente, valorando las estrategias que emplean los docentes para evaluar el aprendizaje de sus estudiantes en la “Escuela primaria Porfirio Parra No. 2139” de la Cd. de Chihuahua, Chihuahua.

Objetivos

Se pretende alcanzar a partir del logro de los siguientes propósitos:

- Valorar la pertinencia de las prácticas de evaluación que realizan los docentes con respecto a lo que sugieren los referentes, en una escuela primaria de la ciudad de Chihuahua.
- Conocer el nivel de correspondencia entre las sugerencias de evaluación establecidas en la RIEB y las que se llevan a cabo en la práctica educativa por un grupo de maestros.
- Identificar prácticas de evaluación innovadoras en docentes para compartir.
- Ofrecer información para coadyuvar en la mejora de las prácticas de evaluación de una escuela primaria.
- Detectar factores que favorecen u obstaculizan la aplicación de la evaluación formativa.

Este proyecto, se ubica como un producto profesional de evaluación, en el que se ponen de manifiesto las prácticas que sobre la evaluación de los aprendizajes realizan los docentes y a partir de ellas, contribuir al mejor desempeño de su práctica.

Transitar por este camino no es tan sencillo, si se considera que la autovaloración y la crítica constructiva no son conceptos que se trabajen aún entre todos los docentes, ni entre los estudiantes y por lo tanto para muchos de ellos, la evaluación no es considerada una oportunidad de mejora, sino una medida de control y una manera de evidenciar deficiencias, marcando aún más la desigualdad.

En ese sentido, se busca que el docente logre entender a la evaluación como proceso de autorregulación y como herramienta de identificación de aciertos y desaciertos en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Dicho estudio se apoyará en las propuestas de evaluación que sugieren tres referentes y se auxiliará de las técnicas de la coevaluación y la autoevaluación docente como estrategias de mejora, cuyos resultados puedan cotejarse con los parámetros establecidos en los marcos de referencia.

Tanto la coevaluación, como la autoevaluación son prácticas que permiten a través del análisis de la práctica, detectar fortalezas y debilidades. La autoevaluación como un proceso introspectivo permite visualizar y juzgar las propias conductas y pensamientos, para determinar nuevos caminos hacia la mejora. (Klenowski, 2002).

Estas prácticas de evaluación suelen ser muy convenientes dentro del proceso educativo, pues involucra al docente como protagonista de sus propios avances, considera de gran utilidad aquella autovaloración que se realice de manera objetiva, personal y que tenga como finalidad más que nada, la mejora de su práctica educativa.

Este proyecto se apoyará en las propuestas de evaluación que sugieren los referentes que se mencionan a continuación:

Referentes de la evaluación

Todo proceso de evaluación implica generar o establecer juicios hacia el objeto que se valora, de esta forma la evaluación requiere contar con esquemas normativos que sirvan de marco de referencia para poder encontrar la brecha entre lo que se evalúa y lo que establece la norma.

En este proyecto de evaluación, para evitar imprecisiones en los procedimientos de valoración, se han considerado tres referentes que pretenden marcar las pautas a seguir por los docentes en cuanto a los procesos de valoración del aprendizaje de sus educandos.

Se mencionó que en la búsqueda de la consolidación de un trayecto propio y pertinente para modificar la Educación Básica en el país,

se desarrolló una Política Pública, que dio origen a la Reforma Educativa para la Educación Básica, orientada a elevar la calidad educativa, la cual en su apartado de planificación promueve las prácticas de evaluación del aprendizaje denominada formativa que es definida como:

aquella que contribuye a una mejora continua de los procesos de enseñanza y aprendizaje, sitúa al alumno como centro del proceso educativo, y al docente lo coloca como un agente mediador en el proceso de aprendizaje y responsable de que los alumnos alcancen los objetivos planteados, atendiendo a los criterios de inclusión y de equidad (SEP, 2011, p. 31-32).

Por lo tanto, dentro de su función de evaluación, el profesor valorará, dará seguimiento y creará oportunidades de aprendizaje, además realizará los cambios necesarios en su práctica, con la finalidad de que los alumnos alcancen los objetivos establecidos por el Plan y los Programas de Estudio.

Sugiere tres tipos de evaluación, estableciendo tiempos específicos: diagnóstica, formativa y sumativa. De igual forma, se pretende que el docente promueva prácticas de autoevaluación y coevaluación, entre el alumnado y entre el colectivo. También se sugiere la heteroevaluación (dirigida y aplicada por los docentes bajo criterios previamente establecidos)

Con base en las estrategias de seguimiento que el docente realice del aprendizaje de sus estudiantes, se encuentran recursos que permiten la obtención e interpretación de evidencias y que proporcionan insumos para detectar los niveles de logro de los estudiantes, identificando factores que dificultan su aprendizaje, con la finalidad de reorientar la práctica docente y brindar apoyo retroalimentador (BlackyWilliam y Sadler, 1989, citado en Educarchile, S/F).

Para ello la RIEB sugiere algunos recursos e instrumentos que pueden utilizarse para obtener evidencias, como los siguientes:

- Rúbricas o matriz de verificación.

- Listas de cotejo.
- Registro anecdótico.
- Observación directa.
- Producciones escritas y gráficas.
- Proyectos colectivos de búsqueda de información, identificación de problemáticas y formulación de alternativas de solución.
- Esquemas y mapas conceptuales.
- Registros y cuadros de actitudes de los estudiantes observadas en actividades colectivas.
- Portafolios de los trabajos.
- Pruebas objetivas escritas u orales.

Otro de los referentes utilizados en este proyecto, es el Documento base de Estándares de Desempeño Docente para la Educación Básica en México, en el cual se respalda la elaboración de la siguiente tabla, misma que da origen a una serie de indicadores.

Tabla 1. Estándares de desempeño docente

¿Qué evaluar?	<ul style="list-style-type: none"> • El desempeño docente propio o el de otros maestros, con respecto a los procesos de evaluación que se llevan a cabo en el aula para los alumnos, con el propósito de generar procesos de reflexión y mejora continua del mismo en el Centro Escolar.
¿Para qué evaluar?	<ul style="list-style-type: none"> • Promover un proceso de mejora continua de su desempeño, en cuanto a la evaluación de sus alumnos. • Reflexionar sobre su propia práctica docente y/o la de otros maestros en torno a la evaluación que se lleva a cabo con los niños. • Valorar e identificar fortalezas y debilidades en relación a las prácticas de evaluación que se llevan a cabo. • Identificar y organizar necesidades de formación (adicionales de los conocimientos disciplinares) tanto personales como colectivas.
¿Quiénes evalúan?	<ul style="list-style-type: none"> • Docente autoevaluador: responsable de valorar su propia práctica docente y hacer ajustes encaminados a la mejora continua, a partir de la reflexión individual y colectiva de la misma. • Docente coevaluador: responsable de valorar el desempeño de las prácticas de evaluación de otros docentes. • Heteroevaluador: será el responsable de valorar el desempeño de la práctica pedagógica de los docentes participantes en el proceso de evaluación.
¿Con qué evaluar?	<ul style="list-style-type: none"> • Se elaboraron una serie de instrumentos que se fundamentan en los referentes mencionados.
¿Cuándo evaluar?	<ul style="list-style-type: none"> • Seguir plan de trabajo y aplicación de instrumentos, especificados en el cronograma de actividades.
¿Cómo evaluar?	<ul style="list-style-type: none"> • Se llevan a cabo las actividades de aplicación de instrumentos en el periodo comprendido entre ciclo escolar 2014-2015. • Las evaluaciones de los docentes se realizarán de manera individual, en un lugar libre de ruido y distracciones.

Nota. Recuperado de Documento base de Estándares de Desempeño Docente para la Educación Básica en México 2010.

Otro referente utilizado es el documento denominado Perfil, Parámetros e Indicadores para los Docentes de Educación Primaria, de este documentos se retoma la segunda dimensión, la cual hace referencia a “Un docente que organiza y evalúa el trabajo educativo y realiza una intervención didáctica pertinente”(SEP 2014, pág. 19), se ubica un apartado asociado con la evaluación (2.3), en dónde se señala a la evaluación del proceso educativo con fines de mejora, y del cual se desprenden los siguientes indicadores:

2.3.1 Explica cómo la evaluación con sentido formativo puede contribuir a que todos los alumnos aprendan.

2.3.2 Sabe cómo utilizar instrumentos pertinentes para recabar información sobre el desempeño de los alumnos.

2.3.3 Muestra conocimiento para analizar producciones de los alumnos y valorar sus aprendizajes.

2.3.4 Comprende cómo la evaluación formativa contribuye al mejoramiento de la intervención docente.

Del conjunto de indicaciones, aspectos, criterios, estándares y normas planteados en este apartado, se derivan los sustentos que se utilizan posteriormente en el desarrollo de los instrumentos que se han elaborado para la aplicación del estudio.

Niveles de desempeño docente para la evaluación

Para la valoración de los estándares se determinaron tres niveles de desempeño (del 1 al 3) para un mismo referente, el nivel 1 corresponde al menor nivel de satisfacción del desempeño y el nivel 3 como el estándar deseable del desempeño docente. Aunque cada referente cuenta con la descripción específica del desempeño docente en sus tres niveles, éstos pueden definirse de la siguiente manera:

Tabla 2. Descripción de niveles de desempeño docente

NIVEL	DESCRIPCIÓN
Nivel 3	Indica una práctica satisfactoria y que se desarrolla conforme a lo descrito en el estándar. Se puede considerar una fortaleza, y por ello se sugiere sea compartida con el colectivo docente.
Nivel 2	Hace alusión a una práctica deficiente que se distancia de lo sugerido en el estándar, pero que en sí misma se convierte en una oportunidad de mejora.
Nivel 1	Indica que su desempeño es básico o elemental, y por lo tanto el proceso de mejora implica un trabajo más intenso, de tal manera que paulatinamente se acerque a los niveles requeridos.
NIVELES	INDICADORES DE VALORACIÓN
Nivel 3	El docente lleva a cabo los tres momentos de la evaluación sugerida por la RIEB e implementa las tres formas de intervención en la evaluación sugeridas en el mismo documento, durante el ciclo escolar. Además crea y utiliza cinco o más instrumentos de evaluación sugeridos por la reforma, durante el ciclo escolar y promueve prácticas de atención diferenciada para atender las deficiencias de sus alumnos como lo sugieren los referentes y a su vez utiliza los resultados de evaluación para ayudar a sus alumnos y como mecanismo de valoración de su propia práctica.
Nivel 2	El docente realiza uno o dos de los momentos de evaluación sugeridos por la RIEB, solamente aplica una o dos de las formas de intervención de la evaluación sugeridas y utiliza de dos a cuatro instrumentos de evaluación que muestren los avances de los estudiantes, manifiesta que en algunas ocasiones promueve prácticas diferenciadas para atender las deficiencias de sus alumnos. Generalmente no evalúa su desempeño en base a los resultados de sus alumnos.
Nivel 1	El maestro no realiza ninguno de los momentos de evaluación sugeridos por la RIEB. El maestro no realiza ninguna de las formas de intervención de evaluación sugeridos por la RIEB. El maestro utiliza escasos instrumentos de evaluación que validen los avances de sus estudiantes y no promueve prácticas diferenciadas para atender las deficiencias de sus alumnos. No toma en cuenta los resultados de sus alumnos para evaluar su desempeño profesional.

Paradigma y modelo de la evaluación

El paradigma que se llevará a cabo es el cualitativo también llamado emergente, alternativo e interpretativo, tiene una larga trayectoria en los estudios de las ciencias sociales ya que destaca que las relaciones humanas son impredecibles.

El proyecto de evaluación se ubica en un nivel de estudio de tipo descriptivo, ya que se aspira a caracterizar y describir las diferentes actividades que llevan a cabo algunos docentes de educación primaria sobre los procesos de evaluación que desarrollan en su práctica cotidiana, para después realizar comparaciones con los parámetros establecidos sobre la misma.

La evaluación por otro lado es un estudio de caso, por considerar entidades únicas y en específico un estudio de caso de tipo instrumental, debido a que se busca analizar a profundidad un objeto o unidad de interés (los procedimientos de evaluación en una escuela). El caso se emplea para profundizar sobre un tema (los procesos de evaluación), de esta forma a través de la escuela (instrumento) se constituye el caso. (Stake, 1999).

El modelo más acorde a este proyecto es el iluminativo (Parlett y Hamilton 1977 citado en Ministerio de Educación y Cultura de España, S/F) en donde se determinan problemáticas localizadas y se considera preferentemente subjetivista, buscando la explicación de los procesos a través de técnicas de descripción e interpretación.

La evaluación se desarrolla bajo condiciones de campo, posee características holísticas y heurísticas, en donde los factores que intervienen en ella deben ser analizados como parte fundamental del todo, aspirando a descubrir y exponer la realidad que se vive en ese centro de trabajo, gracias a dos métodos utilizados en éstos estudios que son la observación y la entrevista.

Estos aspectos permitirán el análisis de evidencias de diversos elementos para comparar con los referentes, realizando una interpretación derivada de su contraste, tendiendo a emitir juicios de valor orientados acoadyuvar en el fortalecimiento de las prácticas de evaluación del aprendizaje y también contribuir en la profesionalización de éste grupo de maestros.

Tabla 3. Proceso de aplicación de las técnicas e instrumentos de la evaluación

MOMENTOS DE APLICACIÓN	PRIMERO	SEGUNDO	TERCERO	CUARTO
TÉCNICA O INSTRUMENTO	Entrevistas	Compendio de evidencias de alumnos	Compendio de evidencias de docentes	Autoevaluación
PROPÓSITO (S)	Identificar algunas estrategias de evaluación que emplean los profesores por medio de la descripción de los procesos que realizan para valorar los aprendizajes de sus alumnos.	Describir y analizar estrategias de evaluación que emplean los profesores desde la perspectiva de los estudiantes.	Describir y analizar estrategias de evaluación que emplean los profesores desde su propia perspectiva.	Realizar una valoración personal sobre el trabajo que se ha realizado en cuanto a las prácticas de evaluación. Reconocer fortalezas y debilidades para realizar éste proceso. Determinar estrategias de crecimiento personal o colectivo.
POBLACIÓN OBJETIVO	*Todos los docentes. * Tres alumnos por grupo de 4° a 6° grados (nivel de aprovechamiento alto, medio y bajo)	* Tres alumnos por grupo de 4° a 6° grados. (nivel de aprovechamiento alto, medio y bajo)	*Todos los docentes.	*Directivos *Todos los docentes de la institución.

Resultados:**Factores que obstaculizaron el trabajo de aplicación:**

- Que el evaluador sea parte del personal, resta formalidad al proyecto.
- Factor tiempo, por parte del evaluador.
- Constantes cambios de maestros titulares, en ese ciclo escolar.

Lo que se pudo detectar:

- El proceso de evaluación en ésta institución están en constante cambio.
- El grupo de docentes que integra ésta escuela, considera que van avanzando en la construcción de un sistema eficiente de evaluación.
- Siempre hay aspectos que se puede mejorar.
- Muchas de las prácticas de evaluación aún se realizan por hábito.
- Se reconoce que existen deficiencias entre los docentes.
- Se puede percibir que hay disposición para cambiar, por parte de la mayoría de los docentes.
- Algunos maestros no reconocen sus deficiencias.
- Se está trabajando en desarrollar una evaluación formativa consciente y argumentada.
- Los directivos requieren actualización en éste aspecto
- Los alumnos y docentes aún se angustian cuando saben que van a ser evaluados

Conclusiones:

Se observó a través de la realización del proyecto, que la evaluación es un proceso que está en constante cambio, que todavía existen muchas dudas sobre ella y que sigue causando tensión entre

maestros y alumnos.

Se detectó que se avanza en la aplicación de una evaluación más formal, guiada, argumentada y encaminada a mejorar los niveles de aprovechamiento de los alumnos y del desempeño del docente.

Sin embargo se reconoce que para desarrollar procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación eficientes en las escuelas, se debe iniciar por una valoración a profundidad de todo el sistema educativo.

Referencias bibliográficas

Educarchile. (s.f.). Feedback efectivo y evaluación progresiva. Obtenido de <http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?ID=217565>

Elola, N. T. (Julio de 2000). Evaluación educativa: una aproximación conceptual. Recuperado el 15 de Junio de 2012, de <http://www.campusoei.org/calidad/luis2pdf>

Fundación Instituto de Ciencias del hombre. (S/F de S/F de S/F). Universidad Veracruzana. Obtenido de http://www.uv.mx/personal/jomartinez/files/2011/08/LA_EVALUACION_EDUCATIVA.pdf

Gobernación, S. d. (2013). Acuerdo 696, Por el que se establecen Normas Generales para la Evaluación, Acreditación, Promoción y Certificación de la Educación Básica. México, D.F.

Gobernación, S. d. (Última reforma 2013). Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. México, D.F.

Klenowski, V. (2002). Las ventajas de la autoevaluación escolar. La nación, <http://www.lanacion.com.ar/451309-las-ventajas-de-la-autoevaluacion-escolar>.

Ministerio de Educación y Cultura de España. (S/D de S/D de S/D). Recuperado el 22 de Julio de 2014, de <http://roble.pntic.mec.es/agarci19/asignatura/temauno.htm>

OEI Programas-calidad y equidad-salas de lectura. (S/F de S/F de S/F). *La calidad de la educación: Ejes para su definición y evaluación*. Obtenido de <http://www.oei.es/calidad2/aguerrondo.htm>

SEP. (13 de Febrero de 2014). *Perfil, parámetros e indicadores para los docentes de la educación primaria*. Obtenido de <http://basica.sep.gob.mx/perfiles.pdf>

SEP. (2011, Educación Básica). *Plan de Estudios*. México D.F.

SEP. (2011, Educación Básica). *Programas de estudio*. México D:F:.

SEP,SNTE y Gobierno Federal. (2010). *Estándares de Desempeño Docente en el Aula para la Educación Básica en México*. México, D.F.

Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de caso*. Madrid SP: Morata S.L.

RELACIÓN DE TITULADOS POR CURSO
Evaluación del Desempeño Docente
SEMESTRE AGO-DIC 2015

Nombre	Fecha de Examen	Asesor de Tesis
Baca Meza Eduardo	17-sep-15	Mtro. Ramon Hernandez Collazo
Ledezma Rodriguez Odin	17-sep-15	Mtro. Ramon Hernandez Collazo
Ruiz Duran Juan Carlos	17-sep-15	Mtro. Ramon Hernandez Collazo
Arellanes Chavez Manuela Margarita	17-sep-15	Mtro. Ramon Hernandez Collazo
Loya Favela Karla Soraya	17-sep-15	Mtro. Ramon Hernandez Collazo
Meza Ramirez Liliana Elizabeth	17-sep-15	Mtro. Ramon Hernandez Collazo
Meza Ramirez Rocio	17-sep-15	Mtro. Ramon Hernandez Collazo
Nava Betances Rocio	17-sep-15	Mtro. Ramon Hernandez Collazo
Rueda Cano Sandra Leticia	17-sep-15	Mtro. Ramon Hernandez Collazo
Silva Aguirre Rosa Gabriela	17-sep-15	Mtro. Ramon Hernandez Collazo

RELACIÓN DE TITULADOS POR TESIS
SEMESTRE AGO-DIC 2015

Nombre	Nombre del trabajo	Fecha de Examen	Asesor de Tesis
Leandro Loya Loya	Influencia de los procesos de Formación Continua en la práctica docente de los maestros de educación primaria.	17-sep-15	Ibette Nieto González
Macarena Columba Castillo Corral	La evaluación de los alumnos: una oportunidad para la mejora de la práctica profesional docente.	17-sep-15	Ramón Leonardo Hernández Collazo
Sandra Francisca Salas Chávez	Mejorar la competencia lectora en la Escuela Primaria, la participación de padres de familia, una alternativa.	17-sep-15	Carmen Griselda Loya Ortega

SER MAESTRO HOY: DESAFÍOS Y OPORTUNIDADES

Armando Valles Piñón

Profesor de educación secundaria y Maestrante de la MCD en el CCHEP/Chihuahua

avallespi@hotmail.com

Resumen

La profesión docente se encuentra en la actualidad en una situación compleja. Problemas como la necesidad de educar de manera integral al alumno, la escasa retribución al trabajo docente, el arribo de la revolución tecnológica al aula, la incapacidad de dialogar con el alumno, entre otros, hacen que el profesional de la docencia asuma una responsabilidad cada vez más elevada para poder hacer frente a un nuevo modelo educativo, con todo lo que ello implica. Esto nos lleva a preguntarnos cuáles son las perspectivas reales de desarrollo en estas condiciones, y bajo qué circunstancias es posible enfrentar este desafío y salir victoriosos.

Palabras clave: Desarrollo del profesor. Educación integral. Política educativa. Problemas educativos. Prospectiva educativa.

Para nadie medianamente informado y experimentado en la práctica docente es ajeno el hecho de que la realidad histórica que vive el profesor del siglo XXI es diametralmente distinta a la que vivió el profesor de hace tan sólo cincuenta años, no se diga ya de la que transitó el docente de hace dos o más siglos.

En la actualidad, la realidad de la docencia tiende a romper mitos que durante mucho tiempo se habían generado en torno a al proceso enseñanza-aprendizaje, el papel del profesor frente al aula, las características deseables en el alumno, el grado de intervención del contexto familiar y político en el fenómeno educativo y otros más, lo que necesariamente ha derivado en nuevos desafíos y oportunidades para la práctica docente.

Tradicionalmente la labor del maestro ha estado rodeada –al lado de disciplinas como la medicina, la enfermería, el derecho o la ingeniería– de un aura de respetabilidad, esto quizá derivado tanto de

su antigüedad como de la innegable raigambre humanística que en torno a ella se ciñe como una profesión generadora de bienestar individual y colectivo inmediato. En el caso particular de la docencia el juicio público ha sido aún más elogioso en virtud del aserto generalizado de que no hay doctor, enfermera, abogado, ingeniero ni ningún otro profesionista que pueda existir sin el trabajo profesional o vocacional de un maestro. No obstante lo anterior, y como un contrapunto dramático a la venerada imagen del académico que triunfa como un apóstol del conocimiento contra las tinieblas de la ignorancia, la imagen actual del profesorado encarna hoy, más que nunca, al superviviente de una complicada crisis multifactorial que afecta y determina, en algunos casos, la medida de su desempeño frente a grupo. En este sentido, testimonios sobre las agudas crisis que evidencian esta problemática van y vienen en forma de testimonios ensayísticos y documentales en todos los medios y canales de comunicación, como un reflejo de los profundos cambios a los que la estructura escolar se está enfrentando.

En México, como en el resto del mundo, las transformaciones que a nivel global se vienen presentando han adoptado, necesariamente, un cariz particular debido a las condiciones políticas y económicas de la nación. Así, retos que en algunas de las naciones de Europa o Latinoamérica se han enfrentado con éxito, se agudizan en nuestro país como consecuencia de vicios endémicos e idiosincráticos.

El presente ensayo tiene como objetivo fundamental el proponer una reflexión en torno a algunos de los retos que actualmente enfrenta la profesión docente, a la luz de los mil y un testimonios que no sólo a partir de la literatura especializada, sino también de la apabullante evidencia filmica y documental que circula a través de las redes sociales desde hace años, han conformado un retrato actual y esclarecedor de una profesión cuya nobleza no la ha librado de golpes en los vaivenes de una sociedad cambiante.

La docencia como misión

Es tal vez en la alborada griega que el perfil general del docente quedará conformado a partir de la figura patriarcal del filósofo. Es en esta época,

también, que se sientan las bases de la filosofía de la educación, esto en cuanto a la separación del “decir” y el “hacer” (política y guerra) como elementos distintos y complementarios a la vez de un proceso educativo (Alguiero, 1992).

En la Edad Media, el papel del filósofo como *magister* recaerá sobre los clérigos, que harán del monasterio la institución educacional por excelencia, hasta el advenimiento en ese mismo período de la universidad, mismo que dará a luz el modelo áulico tradicional. Con ligeras variantes, este modelo sobrevivirá –junto con la insólita presencia de trampas para aprobar exámenes– hasta la actualidad: un mentor frente a un grupo de oyentes en el marco de un anfiteatro que sirve de cobijo a la lección del día, eminentemente demostrativa.

En términos generales, este desarrollo histórico plantea lo que será el desenvolvimiento del maestro frente a grupo, en etapas cuya única diferenciación de fondo quedará signada por lo tecnológico y, sobre todo, lo ideológico, dado que “no se privilegia la misma figura del profesor según se desee una escuela desarrolle la autonomía o el conformismo, la apertura al mundo o el nacionalismo, la tolerancia o el desprecio por las otras culturas, el gusto por el riesgo intelectual o la demanda de certezas, el espíritu de indagación o el dogmatismo, el sentido de la cooperación o la competencia, la solidaridad o el individualismo” (Escuela Normal Experimental del Fuerte, Extensión Mazatlán, 2015).

En México, el papel del profesor adquirió su relevancia como uno de los garantes fundamentales de la libertad, a partir de la obra de algunos de los pensadores más notables de la Revolución Mexicana. Entre ellos, el maestro de las juventudes latinoamericanas, José Vasconcelos, destacaría sobre todo como el educador por excelencia de una generación estudiantil aún plena, a principios del siglo XX, de convicciones e ideologías puristas (Krauze, 2011). Este imagen del educador tendrá su culmen en la representación que Diego Rivera plasmó en uno de los muros de la Secretaría de Educación Pública: la maestra rural atendiendo a un grupo de párvulos sentados en corro sobre un magnífico campo en

desarrollo, bajo la sombra de un soldado que cuida y garantiza (dentro del mismo discurso sociopolítico), su labor eminente. La estampa, cierta o no en su candorosa invocación del ideal, se perpetuó sin embargo en el símbolo del maestro humilde y abnegado, pero entregado por entero a su labor, que tantas veces nos mostrará el cinematógrafo posteriormente.

Sentado este precedente, conviene ahora confrontar la imagen de la profesión docente como respetabilísima institución cultural, frente a la realidad de la docencia actual. Y es que mientras el profesor y su alumnado en el pasado tuvieron su presencia en una era de estabilidad social, estratificación prácticamente invariable, autoritarismo patriarcal y relativa estabilidad emocional; los protagonistas del proceso de enseñanza se enfrentan hoy a un mundo cambiante de supuestos, verdades con fecha de caducidad, información y pseudo-información al alcance de la mano, el ojo y el oído, y sociedades cada vez más conflictivas.

La paternidad escolar

¿Cuándo dejó el paterfamilias de educar a sus hijos? Entiéndase aquí por educación lo que se ha llamado *capital cultural incorporado* (Pierre Bourdieu). Es esta una cuestión, más que compleja, dolorosa en su sencilla y clara realidad. Aunque tradicionalmente se ha representado a la familia mexicana como uno de los modelos por excelencia de la familia nuclear, esto se contradice en la actualidad, brutalmente, en la estampa de abuelos, padres e hijos conviviendo sin hablarse entre la mediación de uno u otro dispositivo analógico o digital que aparta, aísla y encierra en su propia y limitada torre de marfil a cada uno de los miembros del clan, particularmente los que a la fecha se encuentran en la generación de los llamados “nativos digitales”. Esto, hay que decirlo, tan sólo en lo que respecta a la influencia ubicua y demoleadora de los medios de comunicación, que a partir de la segunda mitad del siglo pasado tomaron por asalto el hogar (y las mentes) de una sociedad carente de lectores y, por ende, presa fácil del monstruo mediático. La segunda causalidad hay que rastrearla en la evolución de la familia, desde su estatus piramidal e inamovible, hasta el modelo liberal actual, consolidado en los sesenta a

partir de que la mujer hace suyas la convicción y necesidad de insertarse en el medio laboral a la par del hombre, con lo que los hijos, tradicionalmente educados por la madre en ausencia del padre, quedaron sin la tutoría estatutaria de ambos progenitores, a expensas de una tutela ejercida esencialmente por la televisión y, actualmente, por la Internet, y cuya influencia sobre una generación de adolescentes sin ningún asidero intelectual o emocional de valor ha sido desastrosa.

La recalcitrante crisis económica que desde la década de los ochenta ha golpeado al país, por otro lado, no ha hecho sino recrudecer la situación de abandono de algunos de los valores o costumbres que secularmente se inculcaba en casa a los alumnos, lo que aunado a los factores mencionados líneas arriba, ha dado como resultado previsible que sea el profesor mismo el encargado de facilitar a sus educandos algunos de los elementos formativos esenciales, más allá de los conocimientos y habilidades que cualquiera de las asignaturas pretende consolidar en los jóvenes. Ésta no es una labor sencilla: del maestro exige, ante todo, un compromiso absoluto con su profesión.

Maestro y alumno: un diálogo interrumpido

¿En qué términos puede comunicarse un docente con sus alumnos? ¿Se hace cada vez más lejana la brecha entre uno y otro? Aunque las tendencias actuales de la educación se enfocan, en gran medida, a establecer un nuevo paradigma del acercamiento maestro-alumno en igualdad de circunstancias, lo cierto es que el peso del viejo esquema autoritario sigue presente, más que en los alumnos, en el profesorado que se niega a perder una autoridad que considera en peligro. Y es que la situación de los alumnos había sido hasta ahora la de antes sin prácticamente derecho alguno; sólo obligaciones. Tal como están ahora las cosas en las escuelas, los alumnos carecen de derechos. Deben hacer lo que se les dice si no quieren ser considerados como problemas de disciplina (Glazman, 1986).

Ante el profesor actual, se abren perspectivas en las que conceptos como el del poder, la influencia y la necesidad de dirección, son puestos en entredicho ante la realidad de un alumno que cada

vez cuestiona más –y a veces lamentablemente, cada vez menos– su desempeño. Otro asunto es el de los intereses y propias capacidades del pupilo de hoy. Para el profesor de más de cuarenta años, la tecnología se vuelve poco más que un reto en su diario desempeño, por lo que su lenguaje en el diálogo con los alumnos se vuelve, necesariamente, obsoleto o francamente inútil en algunos campos, lo que nos lleva a otra problemática.

Las tics versus la tabla verde

Es éste, tal vez, uno de los mayores retos del profesorado actual. Ante la disyuntiva de actualizarse o morir, muchos docentes han preferido permanecer en una suerte de “convalecencia” o “anonimato digital”, haciéndose de los conocimientos elementales a cuentagotas mientras la oportunidad de aplicar más y mejores herramientas tecnológicas a su desempeño es para ellos cada vez más lejana e inalcanzable. Existe un miedo explicable, y sólo hasta cierto punto justificable, a todo lo nuevo, y nueva es la tecnología informática que apenas en los ochenta se instaló de manera regular en nuestro país, sin hablar del tremendo salto comunicacional de la World Wide Web, que apenas en la década de los noventa empezó a permear en el ámbito doméstico y empresarial como una curiosa novedad en un principio y, al día de hoy, como una



herramienta imprescindible para el intercambio de información, bienes y servicios en todos los tipos y formatos.

Obviando el hecho del profundo atraso que en nuestro país ha tenido por siempre la tecnología respecto de nuestro vecino país (ya no se diga de Asia o Europa), la educación informática tiene bien poco de haber arribado a las aulas tanto de nuestros alumnos como de nuestros maestros, de ahí que sea más que comprensible la poca o nula disponibilidad para acercarse en términos más amigables no sólo a la computadora, sino a la totalidad de la tecnología digital derivada de manera directa o indirecta de la misma. En este mismo renglón, el profesorado ha de hacer frente a una nueva especie de alumno, aquélla que confía de manera absoluta en lo ilimitado de lo que cree ser “información”, que entiende en términos más visuales que mnemotécnicos o auditivos, que se aburre a los pocos minutos de iniciada la clase si no hay un elemento en el desempeño magistral que capte su atención desde sus propios intereses, y que encuentra difícil desprenderse de sus dispositivos digitales móviles, cuestiones todas con las que el maestro de ahora tiene que aprender a trabajar, sacándoles el mejor de los provechos.

La docencia en la humildad

Colaterales de origen, la añeja problemática de la baja remuneración del profesorado, así como lo complicado del desarrollo profesional al que todo profesor tiene derecho, son las dos caras de una misma moneda. Entre los muchos datos fidedignos que testimonian esta debacle, puede mencionarse el que señala la incongruencia entre el gasto en lo educativo y el gasto en el elemento profesor/alumno. Así, México posee “[...]el último lugar en gasto por alumno en todo el nivel básico, además de colocarse como el quinto país que peor sueldo ofrece a los profesores de toda la OCDE, sólo detrás de países como Polonia o Hungría: Según el reporte de la OCDE, un profesor en México gana, en promedio, 20 mil pesos al mes, lo cual está por encima de la realidad de quienes están frente al grupo[...].” (Granados, 2015).

Del mito del profesorado apostólico a la realidad de la vida actual, dista un mundo de necesidades insatisfechas que ha originado una clara disyuntiva

entre enseñar por amor a la profesión, y enseñar para ganarse la vida. Entre estos dos polos, el docente promedio encuentra complicado dar lo mejor de sí en un panorama económico adverso que le exige convertirse en uno de tantos profesionistas “multiusos”, aquellos que de uno a otro empleo sacrifican lo mejor de su tiempo y capacidades en áreas que si bien no merecerían en términos habituales la misma dedicación y empeño, son los que realmente le proporcionan el sustento cada quincena. En un círculo vicioso innegable, esta situación impacta de manera directa con el desarrollo profesional del maestro, que ha de hacer en lo referido a tiempo de vida y economía esfuerzos notables para acceder a cursos, talleres o posgrados para ver incrementado en algo su valor curricular y, de ahí, poder aspirar a posiciones y sueldos cada vez mejores, en una carrera por la profesionalización documental que en muchas ocasiones no sustenta verdaderas capacidades frente a grupo.

Sobreviviendo al aula pobre

En la Sierra Tarahumara de Chihuahua, así como en algunos de los asentamientos periféricos más humildes de cualquiera de las ciudades más grandes de México, la imagen del aula y sus obligados habitantes es cada vez menos un ideal y cada vez más un crudo recordatorio de la disparidad de las políticas públicas que en materia de educación constituyen también uno de los más grandes desafíos de la profesión docente.

Salones sin mesa bancos, sin piso, sin ventanas, sin gas para calentar en el invierno, sin ventiladores o climas para mitigar el abrasador verano, sin pizarrones siquiera, por no decir sin los implementos técnicos de telecomunicación e información más elementales, son una realidad cotidiana para cientos de niños que no tienen otra alternativa de escuela. En estos casos, los profesores que están a cargo de los grupos enarbolan algo más que una obligación vocacional para despeñar sus labores con los recursos disponibles, sea porque los padres de familia hacen un esfuerzo para proveer lo que el sistema no da, sea porque el maestro dispone, de su bolsillo, lo que puede en una labor de entrega absoluta a la profesión.

La veleidad de las políticas educativas

Planes van, planes vienen. Reforma tras reforma, acuerdo tras acuerdo, los profesores del aula parecieran el conejillo de indias perfecto para consolidar planes educativos que, a la larga, poco o nada tendrán que ver con su desempeño frente a grupo, su desarrollo profesional o su satisfacción personal. Desde hace algunos meses, el profesor se alista para cumplir con uno de los retos más grandes de su historia profesional: Ajustarse a la última Reforma Educativa. Esto implica, por supuesto, ajustarse a todo un sistema que comprende lineamientos, competencias, evaluaciones y políticas que si están o no subrepticamente enfocadas a sostener un sistema neoliberal, o si son producto de una necesidad real de poner orden a algunas de las problemáticas del profesorado más agudas, es cuestión que no entra en la discusión. Acatar la reforma es lo obligado.

Desde mi punto de vista, la cuestión que ronda por la cabeza de la mayoría de profesores verdaderamente comprometidos con su trabajo (porque hay que admitir que en el campo de la educación, como en cualquier otra disciplina, existen docentes que no cumplen ni por encima con el compromiso más elemental de su profesión) es la necesidad de que en la práctica y sus resultados queden realmente justificadas una serie de disposiciones que han venido a replantear la hasta ahora estable –e intocable– carrera magisterial. El maestro quiere, y merece, saber en qué medida los cambios por venir van a ser positivos para él y sus educandos. Y aquí entramos a una cuestión difícil de entender: ningún cambio o reforma despliega resultados de la noche a la mañana. Tendrán que pasar décadas para que un análisis de los resultados nos diga si la ruta

propuesta era la correcta o es necesario volver sobre los pasos para contemplar en qué medida lo desechado funcionaba y lo implementado nunca cumplió con las expectativas. Después de todo, la actual reforma, con el sistema de educación por competencias a la cabeza, no es más que una de muchas que se han articulado a nivel mundial en torno a enfoques tan diversos como diversas son las formas de pensar. Lo veleidoso, entonces, tiene lugar cuando un discurso entre líneas, de enfoque estrictamente político, es el que determina cambios de rumbo en cuestiones que en países como el nuestro, son fundamentales, como la educación.

Una sociedad en el diván

Un profesor arroja violentamente el celular de una alumna contra el piso, frente a la mirada azorada del resto de los alumnos. Una maestra insulta cada vez con más agresividad, desde la atalaya de su escritorio, a un muchacho que no cumplió, a su juicio, con los deberes de un alumno en el aula. Un par de madres de familia se lía a golpes en el interior de un salón de clases. Un grupo de estudiantes anima a dos adolescentes, que ruedan por el suelo en una pelea desigual en la que todo tipo de agresiones físicas y psicológicas vale. Una estudiante de preparatoria se masturba, alguna otra se desnuda, otra tiene relaciones con su novio mientras se videografa, y todo ello a través del escaparate universal de la Internet. Episodios todos de una cotidianeidad brutal que tienen como denominador común el trasfondo de la escuela.

Hace algunos años, se hicieron públicas una serie de opiniones de expertos en las que se hablaba del



estrés y la depresión como los dos males del siglo XXI a nivel mundial (Ortiz, 2015). Y es cierto. Si algo caracteriza a la sociedad alienada que vivimos es la incapacidad para hacer frente, de manera saludable y efectiva, a las presiones del mundo contemporáneo, lo que ha degenerado en una grave crisis a la que de ninguna manera puede sustraerse el trabajador de la educación, quien se debate entre las obligaciones básicas de su profesión, la reformas de todo tipo, una nueva generación estudiantil y los mil y un problemas cotidianos a los que como cualquier otro trabajador debe hacer frente, con la salvedad de que, en su caso, cualquier derrota en el campo emocional recae de manera inmediata sobre uno de los patrimonios más importantes de la sociedad: un grupo de individuos en formación, entre cuyos integrantes están mayoritariamente menores de edad. ¿Cómo sortear esto? Hasta ahora, las posibles respuestas están en el aire, y cada uno —maestros, alumnos, directivos, padres de familia— hacen lo que pueden desde su particular campo de acción, y en función de sus muy particulares capacidades y saberes, en el paulatino proceso de asimilación y adaptación que sucede a cada época.

Habiendo revisado de manera sucinta la realidad y la problemática del quehacer docente, ¿cuáles son las oportunidades, la vereda por la que el maestro de hoy puede transitar sin extraviarse? Todas y ninguna. En el planteamiento de posibles alternativas para el cambio, los modelos no pueden ser absolutos, sino el resultado de todas las búsquedas y recursos que hasta la fecha nos ha legado al Historia a partir de la experiencia. Cada uno puede tomar lo mejor de esas experiencias para diseñar su propio campo de acción a partir de los valores que han trascendido épocas y lugares en una afirmación de su validez. Respeto, generosidad, tolerancia, justicia, honestidad, búsqueda de la verdad y, muy en boga en estos tiempos en que la desigualdad ha marcado de manera contundente a las sociedades de gran parte del orbe: Equidad e igualdad. A partir de estos conceptos, cada profesor y alumno debe ir encontrando los medios que aseguren el cumplimiento de los objetivos básicos de ese proyecto denominado escuela que no se sustenta necesariamente en edificios, muebles o protocolos, sino en el más elevado ideal de progreso a la luz del conocimiento heredado y

construido día tras día. En este sentido, la adopción de cualquier polo doctrinal en términos absolutos no puede ser la mejor opción, menos aún hoy día, en que si algo ha demandado su pleno derecho a existir es precisamente la diversidad de opinión en torno a problemáticas comunes.

En la innegable resistencia al cambio, profesores, alumnos y sociedad en general han de poner lo mejor de su parte —incluso yendo en contra de la ironía que representa en ocasiones la vida misma— para que la docencia siga sustentada en los más altos principios del ser humano que son, en última instancia, los que le han permitido seguir sobre la tierra a pesar de tanto dolor y tanto desvarío.

Referencias bibliográficas

- Alguiero, M. (1992). *Historia de la educación I. De la antigüedad al 1500*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Glazman, R. (1986). *La docencia; entre el autoritarismo y la igualdad (comp.)*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Granados, O. Maestros de México, con el quinto peor salario de la OCDE Recuperado en <http://www.animalpolitico.com/2012/09/maestros-de-mexico-el-quinto-peor-salario-de-la-ocde/>. el 23 de septiembre de 2015.
- Krauze, E. (2011). *Redentores: Ideas y poder en América Latina*. México: Debate.
- Lizárraga, N. L. M Panorama actual de la educación en México. Escuela Normal Experimental del Fuerte, Extensión Mazatlán. Recuperado en <http://www.slideshare.net/maranolazco/el-problema-del-docente-del-siglo-xxi> el 22 de septiembre de 2015.
- Ortiz, R. La depresión, el gran mal del siglo XXI. Recuperado en <http://salud.ideal.es/actualidad/54-actualidad/406-la-depresion-el-gran-mal-del-siglo-xxi.html>. La depresión, el 24 de septiembre de 2015.

LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y LOS PROFESORES DE EDUCACIÓN BÁSICA. DEBATE VIGENTE

Mtra. Beatriz Anguiano Escolar
Docente Académico en el CCHEP Unidad Juárez
beatriz.anguiano@gmail.com

Resumen

La relación entre la investigación y la docencia en la educación básica toma nuevo auge ante las condiciones sociales y educativas en que se desarrolla el trabajo de los profesores de educación básica. Ante las demandas de profesionalización docente y las experiencias ofrecidas para ello en la formación inicial y en servicio, el papel de los centros de estudios de posgrado adquiere protagonismo pues es el espacio en que se puede reflexionar respecto a cómo se acerca el profesor de educación básica a la investigación, con qué finalidades y qué medios pueden construirse para ello.

Palabras clave: Profesionalización docente, investigación educativa, reflexión docente.

La investigación en el campo educativo es relativamente reciente, pues es a partir de los últimos años del siglo XIX y los primeros años del siglo XX que se realizaron los primeros trabajos de este tipo, mismos que en primera instancia estuvieron orientados por los principios epistemológicos y metodológicos de las ciencias experimentales. Ocaña (2010) describe el origen de la Pedagogía experimental como una respuesta a la necesidad de generar “sólidas bases empíricas para con la educación” (pág. 4), lo que implicó también la incorporación del método experimental en el campo de las ciencias humanas y una estrecha relación con la psicología de base positivista.

Posteriormente se incorporó la perspectiva de la investigación cualitativa con trabajos como los Vandewalker (1989), Hewet (1904) y Montessori (1913), en los que se abordaban las necesidades de apoyo de la Antropología al campo educativo, la importancia de las aportaciones de esta ciencia para enriquecer la teoría y los procesos de investigación en la educación, así como la importancia de los procesos culturales en el campo

educativo (Rodríguez, Gil y García, 1996).

Denzin y Lincoln (2005) concluyen que actualmente existe una gran variedad de opciones para llevar a cabo investigación en el ámbito educativo, pues conviven perspectivas de investigación que incorporan diferentes etapas del desarrollo de la investigación en el campo y se abren nuevas opciones a partir de nuevas configuraciones sociohistóricas.

En este panorama, se inserta el vínculo entre la investigación educativa y los profesores. Stenhouse (1985) menciona que si el docente llega a dominar el campo de investigación sobre el currículum, mejoraría la imagen profesional del profesor y las condiciones de trabajo del mismo, además agrega la idea de que las aulas sean laboratorios y los profesores integrantes de la comunidad científica, y agrega “No basta con que haya de estudiarse la labor de los profesores: necesitan estudiarla ellos mismos” (pág. 194).

Elliot (1990) vincula la posibilidad de que los profesores realicen investigación con la caracterización de la docencia como profesión, al respecto señala que:

Cualquier teoría práctica acerca de cómo actuar de forma coherente con los valores profesionales presume la existencia de una teoría normativa, o sea, la comprensión de las normas derivadas de esos valores, en relación con los cuales se juzga la coherencia ética de la práctica [...] Los profesores no pueden desarrollar teorías prácticas de la enseñanza prescindiendo del desarrollo de sus teorías educativas, es decir, de sus teorías sobre la naturaleza de los valores y de los procesos educativos. Sólo desde el punto de vista de la racionalidad técnica pueden separarse la elaboración teórica educativa de la investigación educativa, y ambas de la actividad docente (Elliot, 1990, pág. 15).

Desde este planteamiento, mismo que comparte con Stenhouse, Elliot afirma que desarrollar el conocimiento profesional corresponde a los profesores, no a agentes externos especializados

en investigación o en generar teorías sobre la educación.

Critica que se oriente la formación de los profesores como técnicos operativos pues las problemáticas a que se enfrenta la labor de los mismos es compleja y cambiante, responde a estructuras de conformación múltiple: históricas y políticas además de didácticas o pedagógicas, y por tanto es necesario incorporar los elementos de la investigación acción como forma de reflexión en la acción que permite generar teoría en la acción, y constituir el sentido de la investigación educativa entendida como aquella que “tiene como objetivo la puesta en práctica de los valores educativos. Está guiada por los valores” (pág. 16).

En el mismo sentido hace una diferencia entre quienes hacen investigación sobre la educación y quienes hacen investigación educativa, pues esta tradición suele menospreciar la posibilidad de que los propios profesionales de la práctica docente puedan hacer investigación respecto a su campo; sin embargo, continua Elliot, son quienes tienen la posibilidad de determinar el valor de las teorías que se desarrollan para su campo en otras ciencias o disciplinas.

Carr y Kemmis(1986) argumentan la pertinencia de la investigación curricular como elemento constituyente de la profesionalidad docente. En este sentido presentan como condiciones para dicha profesionalización, a) que los docentes

tengan actitudes y prácticas fundamentadas teóricamente con aportaciones de la investigación educativa; b) que los profesores sean incluidos en las decisiones sobre el contexto educativo amplio en el que llevan a cabo su trabajo y c) que se articulen las responsabilidades del profesor en el aula, con las de otras personas de la comunidad que tienen interés en las problemáticas educativas.

Estas acciones demandarían al docente conocimiento más amplio que el referido a la temática técnico-pedagógica, misma que puede limitar la reflexión docente y coartar la configuración de los conocimientos profesionales que son parte de un contexto social, cultural y político amplio (pág. 25).

Durante la segunda parte del siglo XX, en México se realizan acciones para homologar la formación de los profesores, mejorar su preparación, tanto inicial como en servicio y establecer ofertas para estudios de posgrado, sin embargo, la práctica de la investigación educativa se ha mantenido concentrada en centros de investigación como la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), o el Centro de Investigaciones y de Estudios Avanzados (CINVESTAV); estas instituciones adquirieron solvencia académica y prestigio, y aglutinaron a investigadores de profesión que no necesariamente eran profesores en la educación básica nacional o que si lo fueron, dejaron ese



espacio para convertirse en investigadores de tiempo completo en universidades o centros de investigación, en donde la actividad específica es la investigación.

En contraparte, la investigación en las escuelas normales, en otros centros de formación docente o en las escuelas en que laboran los profesores formados en los diversos planes de estudio, es incipiente o se reduce a una práctica para lograr la certificación de Licenciatura o posgrado pero no se ejerce como actividad permanente de la profesión docente.

En 1984 además del cambio en los planes de estudio de preescolar y de primaria, se incluyó el bachillerato obligatorio y la carrera de profesor adquirió el nivel de licenciatura. El nuevo perfil del profesor se identifica con una nueva idea de educador, que incluye formación en una cultura científica enriquecida por aportaciones de la Psicología educativa, con dominio didáctico y capacitado para hacer investigación educativa con su práctica propia como eje de reflexión. Términos como profesor crítico, reflexivo, creativo, innovador, o analítico se unen a la descripción del nuevo profesional educativo; además de considerar la formación para el trabajo colectivo del docente con sus pares y con otros agentes sociales, su compromiso social, su convicción democrática y solidaria y su papel como agente de cambio en la sociedad (Chacón, 2005).

Ducoing (1996) hace un análisis de las condiciones en que se implementó el impulso de un profesor con perfil para realizar investigación y algunas de las características más relevantes de la producción de investigación de los docentes.

Por una parte, menciona, las condiciones de la infraestructura, del personal para la formación de los nuevos docentes –tanto en las escuelas normales como en la formación en servicio- y la cultura institucional, no cambiaron; de manera que el solo decreto de cambio curricular, no fue suficiente para generar una nueva tradición en la producción de saber, ante la histórica conformación del normalismo mexicano que priorizó la formación pedagógica sobre el saber disciplinar en contraposición al sector

universitario que ha valorado más el saber disciplinar que el didáctico.

Por otra parte, la misma autora menciona que esta institucionalización de la relación docencia-investigación, incluyó la investigación-acción como tendencia generalizada para la profesionalización de la docencia, forzando, en algunos casos, la práctica de la investigación y desencadenando conflictos en cuanto a lo que se pueden considerar productos de investigación, pues derivado de las condiciones antes mencionadas, los productos presentados por los profesores son descripciones de procesos que no dan paso a teorizaciones respecto a los problemas de orden práctico planteados como problemas de investigación.

En esta línea de argumentación se puede advertir la dificultad de que un estudiante normalista que luego pasó a ser un profesor en servicio, con las condiciones estructurales vigentes en el contexto educativo nacional y local, pudiera consolidarse tanto como un usuario de la investigación educativa como en un profesor-investigador que trascendiera la descripción de procesos.

El Plan de estudios de 1997 y el de 2012 en las escuelas normales no contemplan explícitamente la formación para la investigación de los profesores, la propuesta de 1997 restringe drásticamente la posibilidad de análisis teórico ya que se eliminaron las materias a través de las que podía haberse llevado a cabo, aun cuando al estar vigentes se mantenía la posible falta de formación de quienes las impartían, con su eliminación del plan curricular, la posibilidad se perdió por completo; por tanto, el énfasis explícito regresó a la instrumentación técnico-didáctica (SEP, 1997).

La propuesta de 2012, es más abierta en cuanto a la posibilidad de acercamiento a la investigación por parte de los docentes, pero está sujeta a la práctica de la investigación por parte de los formadores que trabajan en las escuelas normales, la intención del nuevo plan de estudios es acercar el modelo de formación al universitario, incluyendo de forma transversal elementos de investigación educativa, aun cuando como ya se mencionó no aparecen en el plan de estudios (SEP, 2012).



Conclusiones

La tradición didáctico-práctica de las problemáticas pedagógicas, que había sido el centro de la atención en la práctica docente de las instituciones formadoras de docentes y de los propios profesores en servicio, ha dificultado un cambio epistemológico-conceptual respecto al conocimiento y al uso de las aportaciones de la investigación así como a la realización de investigación por parte de los docentes mexicanos.

En este contexto, la profesionalización de los profesores, se ha impulsado en México a partir de modificaciones parciales y discontinuas a la estructura de formación inicial y continua, a los diseños curriculares, la preparación de profesores de escuelas formadoras y la infraestructura en la que se llevan a cabo estos procesos. La desarticulación entre los cambios implementados y las necesidades planteadas para el éxito de los objetivos establecidos, ha generado un avance discontinuo en la experiencia que viven los profesores a quienes se intenta formar tanto como usuarios profesionales de la investigación y como investigadores; en este debate el contraste entre las características de una profesión y las que manifiestan los docentes en servicio, ponen en

entredicho que la docencia esté ejerciéndose como tal, y que en cambio, se desarrolle el trabajo docente como un ejercicio técnico-práctico.

El nuevo contexto en el que trabajan las escuelas y las exigencias planteadas a las mismas tanto por el entorno social como por la política educativa, requiere de competencias para la investigación por parte de los docentes de modo que puedan llevar a cabo un proceso de generación y aplicación de conocimiento mediante diagnóstico de necesidades educativas en un marco que vaya de su propia necesidad de formación personal y profesional, a las necesidades institucionales y sociales.

Sin embargo, las condiciones y las experiencias para que ello ocurra, no se han articulado de manera suficiente. Por una parte, es necesario fortalecer la estructura de formación de los profesores, tanto inicial como en servicio; por otra fomentar que la gestión en las escuelas contemple la incorporación de la investigación como práctica educativa inherente al quehacer docente.

Hay una contradicción evidente entre la pretensión de que los profesores conozcan, usen y desarrollen

investigación educativa, y en las condiciones normativas concretas en las que se solicita al profesor ejecutar los planteamientos curriculares como una receta, como un listado de tareas y no como una “hipótesis comprobable en la práctica [que] invita más a la comprobación crítica que a la aceptación” (Stenhouse, 1985, pág. 194).

Para los centros de posgrado, existe el reto de que el aprendizaje de la investigación sea una experiencia real, superando la actual visión generalizada de que es una tarea escolar, de tipo factual, o acaso, procedimental, en el sentido de ejecutar secuencias de actividades preformadas; y de trabajar en la construcción del diálogo y demás acciones que permitan a los investigadores plantear un proceso de investigación educativa en el que los docentes tomen conciencia de su proceso de formación previa y asuman los retos de la destecnificación en pro de la profesionalización.

Dado el marco institucional y social vigente, el aprendizaje y el desarrollo de la investigación educativa por parte de los docentes es una necesidad y un medio para lograr los complejos objetivos educativos de nuestro entorno. Debate aparte merece el tipo de investigación a realizar, los objetos de estudio y las estrategias para que se lleve a cabo, sin embargo, cuando menos la investigación educativa sobre la propia práctica, resulta impostergable para los profesores, así como la familiaridad de los mismos con el uso de los resultados de la misma.

Referencias bibliográficas

- Carr, W. y Kemmis, S. (1986). Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado. Martínez Roca, Barcelona.
- Chacón, P. (2005) La formación pedagógica de los profesores de educación básica en México. Recuperado de <http://www.observatorio.org/colaboraciones/2005/FORMACION%20PEDAGOGICA%20-%20Polycarpo%20Chacon%20-%204%20ago%2005.pdf>
- Denzin, Norman K. & Lincoln, Yvonna S. (2005). The Sage Handbook of Qualitative Research. Third Edition. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc. Introduction. The Discipline and Practice of Qualitative Research.
- Ducoing, P. y Serrano, J. (1996) La investigación de los maestros. Una aproximación a su estudio. Revista Mexicana de Investigación Educativa. [en línea] enero-junio 1996. Volumen 1, pp. 88-106. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v01/n001/pdf/rmiev01n01scC00n06es.pdf>
- Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América. (s.f) ¿De dónde vienen y hacia dónde van los maestros mexicanos? La formación docente en México, 1822-2012. Documento recuperado de <http://www.snte.org.mx/assets/LaFormaciondoceenteenMexico18222012.pdf>
- Ocaña, R. (2010) Pasado y presente de la investigación educativa. Revista Digital Universitaria. [en línea] 1 de febrero de 2010. Volumen 11. Número 02. ISSN: 1067-6079. Recuperado de <http://www.revista.unam.mx/vol.11/num2/art18/art18.pdf>
- Rodríguez, G.; Gil, J; García E. (1996) Metodología de la Investigación Cualitativa. Málaga. Editorial Aljibe. Recuperado de <http://www.albertomayol.cl/wp-content/uploads/2014/03/Rodriguez-Gil-y-Garcia-Metodologia-Investigacion-Cualitativa-Caps-1-y-2.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (2002) Plan de estudios 1997. Licenciatura en Educación Primaria. México, cuarta edición. ISBN 970-18-0164-4 Recuperado de: <http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/planes/lepri/plan.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (2012) Plan de estudios 2012. Licenciatura en Educación Primaria. México. Recuperado de: http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepri/malla_curricular
- Schön, D. (1988) El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesores cuando actúan. Buenos Aires. Ed. Paidós. Argentina.

LA NARRATIVA PEDAGÓGICA COMO ESTRATEGIA EN LA FORMACIÓN DOCENTE

Mtro. José Castañeda Ochoa

Docente académico en el CCHEP Unidad Juárez
josecopc@gmail.com

Dra. Evangelina Cervantes Holguín

Coordinadora en el CCHEP Unidad Juárez
e.cervantes@ccheper.edu.mx

Resumen

En el presente texto se describe el empleo de la narrativa como estrategia para provocar la investigación centrada en el aula y en los procesos de aprendizaje escolar, a partir de su puesta en práctica en el curso de evaluación educativa de la Maestría en Desarrollo Educativo. Se parte de tres supuestos básicos: los docentes como productores legítimos de saber pedagógico; el trabajo en el posgrado como un detonante de la indagación, confrontación y transformación de ése saber, y; la narrativa como estrategia de formación horizontal y desarrollo profesional docente entre pares. Finalmente, se ofrecen dos ejemplos de las producciones de los participantes.

Palabras clave: *Narrativa, Formación docente, Evaluación educativa, Investigación cualitativa.*

Introducción

En la cotidianeidad de la escuela, la vida de docentes y estudiantes se convierte en una realidad múltiple. El timbre que anuncia la entrada, el pase de lista, el libro de matemáticas, la conversación con el director, la junta con los padres de familia, la conmemoración de una fecha importante, el periodo de evaluaciones, la sesión del consejo técnico, el cumpleaños de algún colega, cada uno representa una forma peculiar de vivir la escuela. Para todos, en especial para los docentes, la vida escolar significa una extensión de la vida personal.

Los mundos escolares están atravesados, constituidos, por acontecimientos de índole diversa; pero casi todas las cosas que tienen lugar en las escuelas se relacionan de una u otra

forma con la vida pasada, presente y futura de las personas que las transitan y las hacen. Los sucesos escolares se entremezclan con sus historias, ilusiones, proyectos y circunstancias. Son condicionados por ellos, y a la vez, tienen influencia sobre ellos (MECT, 2007, pág. 7)

En el curso de Evaluación educativa de la Maestría en Desarrollo Educativo se recurrió a la narrativa con el propósito de animar la investigación centrada en el aula y los procesos de aprendizaje escolar. En el trayecto, los maestrantes compartieron experiencias que se fueron documentando, con la intención de mostrar -en un lenguaje cotidiano- lo que sucede en las escuelas, en los salones de clase y en la propia formación docente. Apoyados con la teoría, se indagó en propuestas que permitieron rescatar la evaluación como una herramienta, la cual requiere de evidencias para conocer los logros de aprendizaje e identificar las necesidades de apoyo de los alumnos. “Fue así que decidimos elaborar como producto final narrativas pedagógicas; donde nos escribimos, nos describimos y nos encontramos para darle un nuevo sentido a nuestra práctica” (J. Castañeda, comunicación personal, 14 de julio, 2015).

Presentar mediante el relato los procesos de evaluación educativa desde los protagonistas y sus afanes cotidianos cuando se enfrentan a la disyuntiva de emitir un juicio de valor (cuantitativo o cualitativo), relacionado con las competencias de sus alumnos, representó una oportunidad para “indagar, reconstruir y hacer públicos los saberes que producen los docentes durante y en torno a su práctica” (MECT, 2007, pág. 4). Para ello se consideraron tres supuestos básicos: a) los docentes como productores legítimos de saber pedagógico; b) el trabajo en el posgrado como un detonante de la indagación, confrontación y transformación de ése saber, y; c) la narrativa como estrategia de formación horizontal y desarrollo profesional docente entre pares.

Con frecuencia el conocimiento docente se entiende como el saber pedagógico que los profesores construyen a partir de su experiencia diaria. No obstante “los productores reconocidos

del conocimiento docente no son los maestros sino los especialistas o "teóricos de la educación" (Moreno, 1998, pág. 76). En este trabajo se retoma la propuesta de una ecología de los saberes (Santos, 2009) que permita no sólo superar la monocultura del saber científico, sino fundamentar la idea de que el conocimiento es interconocimiento. Frente a la verdad que impone la comunidad científica, a través de contenidos curriculares o perfiles docentes, es posible contextualizar esos saberes académicos desde las necesidades de los sectores mayoritarios y excluidos, entre ellos el profesorado.

El posgrado puede construirse en el escenario para que los maestrantes reconstruyan, hagan públicos sus significados e interpreten su práctica profesional. Escribir, leer, reflexionar y conversar entre colegas acerca de sus experiencias educativas posibilita la confrontación de la práctica frente a la teoría, el establecimiento de relaciones colaborativas entre los investigadores y docentes, así como la innovación educativa. En la opinión de Suárez (2007), los docentes encuentran en la narrativa una vía "para la reformulación, la ampliación y la transformación de la propia práctica docente que incursiona en lo inédito, en lo silenciado, en lo aún no descrito ni dicho" (pág. 86).

El tercer supuesto refiere a la narrativa como estrategia de formación horizontal y desarrollo profesional docente entre pares. Para Suárez (2007) las producciones de los docentes en espacios de trabajo colaborativo "se orientan a desarrollar y poner a prueba nuevas formas de nombrar y considerar en términos pedagógicos "lo que sucede" en los espacios escolares y "lo que les sucede" a los actores educativos cuando los hacen y transitan" (pág. 72). En este sentido, desde el curso de Evaluación educativa se invitó a los alumnos del segundo semestre de la Maestría en Desarrollo Educativo, apoyados en el análisis de diversos documentos, a analizar su práctica docente en relación con los procesos de evaluación.

En conclusión se reconoce el valor clave de la narrativa para reconstruir la memoria de la práctica docente. Para McEwan y Egan (1998, en Campos,

2012), la función de la narrativa "consiste en hacer inteligibles nuestras acciones para nosotros mismos y para los otros, el discurso narrativo es fundamental en nuestros esfuerzos de comprender la enseñanza y el aprendizaje" (pág. 285). Como muestra de lo anterior se presentan dos ejemplos que remiten al valor de la misma.



Con tinta roja

Profra. Cinthia Azucena Moreno Alcántar

Haber elegido esta carrera no fue nada difícil, mi decisión estaba tomada cuando apenas había cumplido los nueve años de edad. Provengo de una familia de profesores, crecí en un ambiente donde las pláticas eran de reformas y métodos de enseñanza; muy joven asistí a diversos cursos, talleres, capacitaciones, reuniones sindicales y hasta marchas.

Recuerdo a mamá y papá sentados con montones de exámenes y su máquina de escribir llenando las boletas de calificaciones, una actividad que podía demorarles todo un sábado por la tarde. Simplemente los veía y me preguntaba por qué duraban tanto, si ya se tenía la calificación del examen. Con esta idea crecí. Pensaba que era un examen lo que determinaba que tanto había aprendido un alumno. Esta afirmación la

corroboré en gran parte de mi vida estudiantil, donde al examen se le daba el gran porcentaje de la evaluación.

Esta percepción cambió hasta mi último año en la licenciatura en la IByCENECH, donde estuve a cargo del grupo de 5° año en la escuela Presidente Díaz Ordaz, ahí realice mis prácticas del ciclo escolar de 2012-2013. Era un grupo no muy numeroso de 27 alumnos, las clases sociales se distinguían fácilmente. Recuerdo con tanta exactitud dichas prácticas puesto que mi maestro tutor estuvo en varias ocasiones comisionado, por lo que se veía obligado a dejar el grupo a mi cargo.

El trabajo que tuve con los alumnos fue casi en la mayor parte a ciegas trabajaba conforme creía que funcionarían las estrategias. En repetidas ocasiones tuve actividades que fueron fallidas, pero al pasar del tiempo fui conociendo al grupo y preparaba actividades acorde a sus intereses. Las actividades que realizaban dentro de clase, estaban bien, es decir, la mayoría comprendía, según mi percepción y la lista de cotejo de tareas y actividades en la que registraba.

La frustración llegaba al momento de evaluar. Era momento de contestar los exámenes, que según lo que apreciaba en ellos, era que estaban sencillos pues venía todo lo visto en el bloque. Cuál fue mi sorpresa al ver calificaciones entre 4 y 6. En ese momento llegue a pensar que mis alumnos definitivamente no tenían el hábito del estudio. Y seguí con esa concepción al menos hasta el tercer bloque. Observé los mismos resultados en el examen; nuevamente afirmé que todo estaba mal; no le tomaba atención a los trabajos hechos en clase; en las carpetas evolutivas, que para ser sinceros las tenía mal organizadas, cada alumno guardó el trabajo que le había sido más significativo.

Realmente no tenía una estructura fija que me permitiese ser más objetiva para emitir un juicio sobre el avance de los alumnos. Me encontré envuelta en la desesperación, comencé a buscar instrumentos que me permitieran medir y cuantificar el progreso de los niños. A mis manos fueron a dar las escalas estimativas. Unos cuadros en los que se establecían los aprendizajes esperados de cada materia de determinado

bloque, en donde por medio de colores: verde, azul, amarillo, naranja y rojo, se establecían el excelente, suficiente, bueno, regular y malo. A la vez dentro de cada uno de estos cuadros que le asignaba un color, escribí con símbolos o palabras claves aquellas dificultades que se le presentaban al alumno.

Fue fácil observar a quienes se encontraban en alerta roja, así llamaba a quienes tenían sus cuadros de color rojo. Leía los símbolos que recabé en ciertas actividades; solicité ciertos trabajos dentro de la carpeta evolutiva, que iban acompañados de una rúbrica, para establecer con claridad la calificación que habían obtenido. Se llegaron las evaluaciones y nuevamente se obtuvieron resultados poco favorables. Antes de enojarme conmigo misma, revisé las carpetas, los registros, las rúbricas que tenía de cada uno de los alumnos. Me percaté que había un seguimiento y que a muchos no les había ido tan mal durante ese proceso.

Seguía tan empeñada en hacer que los alumnos forzosamente pasaran un examen. No tomaba en cuenta la situación emocional en la que se presentaban el día del examen, las necesidades educativas y, sobre todo, dejaba de lado todo ese proceso evolutivo del aprendizaje. Emitir una calificación va más allá de segregar en un examen con tinta roja, lo que está bien y lo que está mal. Es conocer la parte en la que se requiere mayor atención, tanto en la enseñanza para el maestro como el aprendizaje en el alumno.

Narrativa pedagógica

Profra. Silvia Gabriela Alvidrez Minora

Y ahí estaba yo dentro de una pequeña casa de razón social, con un grupo de veinticuatro alumnos con edades desde tres hasta cinco años, tratando de ser la maestra ejemplar con la que siempre había soñado, y no sólo eso, aquella que el sistema me solicitaba ser y mi supervisora se encargaba de recordar todos los días con sus múltiples llamadas y visitas sorpresa. Hacía mi mayor esfuerzo para adecuar las actividades ante la diversidad de mis pequeños, buscando dar variedad en el espacio ocupado, dentro y fuera de lo que llamábamos salón de clases.

Así pasaron mis primeros meses como docente, intentando dar lo mejor de mí y buscando aprender todo aquello que antes fue abstracto durante mi formación inicial. Todo parecía marchar mejor, hasta que llegó el mes de noviembre. Tan conocido a nivel preescolar, famoso por ser el mes del primer corte de evaluación ¿Cartilla de evaluación? Pero si esto es preescolar, ¿cómo voy a asignar una calificación a mis alumnos, basada en una A para el sobresaliente hasta una D para aquel insuficiente? Eso fue lo primero que pensé. Entendía la evaluación como el resultado de todo un proceso de indagación, dirigido a recolectar información no sólo de carácter cuantitativa, sino en su mayoría cualitativa, y lo que me pedían distaba mucho de parecerse a ello.

Lo único que pasaba por mi mente eran quejas ante aquel sistema educativo tan incongruente, pero luego de una rabieta magisterial, comprendí que debía afrontar aquellos requerimientos, realizando una amalgama en cuanto a la mejora en la enseñanza y los sistemas de evaluación que utilizaba, que ha decir verdad se basaban sólo en observaciones participantes y diario de trabajo. Comencé a investigar un poco más acerca de la evaluación, aprendiendo sobre rúbricas y listas de cotejo, más de su elaboración que sobre su oportuna aplicación.

Contaba con la evaluación diagnóstica elaborada a inicio de ciclo, un montón de anotaciones en las producciones gráficas de mis alumnos y alrededor de 100 hojas de diario de trabajo. Definitivamente necesitaba una mejor sistematización si pretendía llevar a cabo una evaluación procesual. Pasaron algunos días y la fecha de ingresar las calificaciones al Sistema de Información Educativa (SIE) llegó; estaba frente a frente con la pantalla de la computadora, intentando no ser aquella docente que marcaría la vida de sus alumnos con una valoración inadecuadamente dada.

Inicié con cierta postura de evaluación normativa, buscando valorar a un alumno en función del nivel de todo el grupo y me di cuenta que no funcionaría, debido a que debía centrarme en mi alumno, en sus avances y retrocesos, así como en sus áreas de oportunidad. Busqué pasar a una evaluación

criteria, revisando mis registros, listas de cotejo y demás instrumentos que pudieran brindarme datos claros y oportunos. Después de algunas horas lo logré, generé los veinticuatro reportes de evaluación sintiéndome un tanto tranquila y aliviada no sólo por el resultado, sino por el esfuerzo que había realizado.

Hoy estoy aquí, casi tres años después recordando esos inicios tan confusos, ahora con metas más claras que reflejan los procesos de aprendizaje que día a día he vivido; pero sobre todo reconociendo que en aquella ocasión eran pocas las herramientas con las que contaba, y que tal vez en el futuro vuelvan a ser pocas, pero eso no puede ser una excusa para que yo no realice de la mejor forma mi trabajo. No sólo evaluando a mis alumnos mediante una heteroevaluación, sino utilizando la evaluación con todo el grupo y conmigo misma, para poder mejorar día a día.

Referencias bibliográficas

- Campos, A. (2012). La evaluación de la práctica docente desde la perspectiva de los estudiantes. En M. Rueda, La evaluación educativa: análisis de sus prácticas (págs. 271-304). México, D.F.: Ediciones Díaz de Santos.
- MECT. (2007). ¿Qué es la documentación narrativa de experiencias pedagógicas? Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Laboratorio de Políticas Públicas.
- Moreno, P. (1998). Formación docente, modernización educativa y globalización. Tomo III. México, D.F.: Universidad Pedagógica Nacional.
- Santos, B. d. (2009). Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social. México, D.F.: CLACSO Coediciones.
- Suárez, D. H. (2007). Docentes, narrativa e investigación educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares. En I. Sverdllick, La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y de acción (págs. 71-110). Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

EL PROGRAMA PARA EL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE EN ESCUELAS NORMALES PÚBLICAS AVANCES, REZAGOS Y RETOS

Mtro. Alejandro Anguiano Baeza

Docente y Adjunto al Departamento de docencia en el CCHEP

anguiano_cchep@hotmail.com

Resumen:

El Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP), antes Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), tiene como objetivo fortalecer y promover el nivel de habilitación académica del profesorado de las Instituciones de Educación Superior (IES), así como conformación de cuerpos académicos (CA) que generen investigaciones de impacto regional y nacional. Aunque el PROMEP se crea en 1996 para las IES, en las Escuelas Normales (EN) se incorpora hasta el 2009. Esta brecha de varios años, desde su creación en las EN en comparación con otras IES origina que en la actualidad exista en el ámbito normalista, una mayor tendencia a favor de la docencia que a la investigación de los Profesores de Tiempo Completo. Por lo tanto, se requiere fortalecer la planta docente mediante la promoción de PTC y la conformación de Cuerpos Académicos (CA) con líneas de investigación y generación del conocimiento que mejoren los procesos académicos en las EN, así como la creación de redes de investigación de CA que estén en proceso o se encuentren consolidados y que sean afines a las LGAC de las instituciones normalistas. El PRODEP es un recurso que habría que atender para transitar en ese sentido.

Palabras clave: PRODEP, PROMEP, Instituciones de Educación Superior, Escuelas Normales, Cuerpos Académicos.

Introducción

El propósito del presente trabajo es conocer el impacto que ha tenido el Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP) -antes Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP)- en las escuelas normales públicas del

país y, en particular en el estado de Chihuahua, a partir de su implementación en el 2009, así como de los resultados obtenidos en dos rubros importantes: Reconocimientos y apoyos a Profesores con Perfil Deseable y apoyos para el fortalecimiento de los Cuerpos Académicos. Los avances, rezagos y retos se señalan a partir de un comparativo entre escuelas normales públicas y otras instituciones del nivel superior.

El PRODEP, es una iniciativa de la Secretaría de Educación Pública que tiene como marco normativo el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018, donde se señala en su Estrategia 3.1.1 que hay que “establecer un sistema de profesionalización docente que promueva la formación, selección, actualización y evaluación del personal docente y de apoyo técnico-pedagógico” (DOF, 2014 s/p).

Desde su creación, el PRODEP busca fortalecer y promover la habilitación de docentes que permita lograr los perfiles óptimos en los subsistemas que integran el sistema público de Educación Superior del país, así como “la integración y desarrollo de [Cuerpos Académicos] CA que generen investigaciones de impacto regional y nacional” (DOF, 2014, s/p).

Para ello, es indispensable la creación de Nuevas Plazas de Profesores de Tiempo Completo (PTC), el Fortalecimiento de Posgrados para la Formación y Actualización del personal académico, la integración de redes temáticas, así una distribución más equilibrada del tiempo que se requiere para desempeñar las funciones sustantivas propias del nivel superior, incluida la educación normal, como son: docencia, investigación, tutoría, difusión y extensión académica.

Avances

El PROMEP se crea en diciembre de 1996 en virtud de las recomendaciones establecidas por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, donde se propone la creación de un sistema de profesionalización docente para el desarrollo de capacidades de investigación-docencia, típicas de la educación superior (Colegio de México, 2011).

Desde su inicio, el PROMEP incorpora a un total de 39 Instituciones de Educación Superior (IES), de las cuales 34 corresponden a Universidades Públicas Estatales (UPE). Para el 2004 se incrementa a 103 las IES atendidas, siendo en su mayoría Universidades Tecnológicas. En el año 2006 se dirige al personal de 129 IES; para el 2008 se incorpora al programa 110 instituciones pertenecientes al subsistema de Institutos Tecnológicos Federales, conformando un total de 242 IES; con la incorporación de las EN al PROMEP a partir del 2009, se amplía la población objetivo, incluyendo a 259 nuevas IES, que representan al subsistema de educación normal; mientras que los Institutos Tecnológicos Descentralizados y Universidades Interculturales se incorporan en 2010, siendo la población de instituciones adscritas en las Reglas de Operación en ese año de 568. En el 2012, el número de IES o población objetivo aumenta a 645, de las cuales 250 son EN, lo que representa el 38.7% del total de IES. Del 2012 al 2013 se mantienen casi igual el

número de IES participantes en el programa, siendo 645 y 671, respectivamente (Ver Cuadro 1).

El PRODEP entra en vigor a partir de 2014, donde se retoman los apoyos y reconocimientos del PROMEP para el tipo superior y se les articula con acciones de los otros dos niveles de educación: Nivel Básico y Medio Superior. Por tanto, el PRODEP desde su creación, conserva casi los mismos objetivos, reglas de operación, beneficiarios, tipos de apoyo, presupuesto y evaluaciones que su antecesor PROMEP.

La cobertura actual de atención del PRODEP se extiende a 714 instituciones públicas de Educación Superior en el país, de las cuales 34 son Universidades Públicas Estatales (UPE), 8 Universidades Interculturales, 55 Universidades Politécnicas, 107 Universidades Tecnológicas, 193 Institutos Tecnológicos y 260 Escuelas Normales –estas últimas representan el 36.4% de total de IES (Ver Cuadro 1).

Cuadro 1
Cobertura del PROMEP - PRODEP (1996-2015)

Subsistema	Número de instituciones de educación superior por año											
	1996	2002	2004	2006	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Universidades Públicas Estatales (UPE)	34	34	34	34	34	34	34	34	34	34	34	34
UPE de Apoyo Solidario	5	13	14	15	16	18	19	23	19	22	22	22
IES Federales			3	4	6	8	7	7	7	7	7	8
Universidades Politécnicas		1	4	16	16	23	30	35	43	43	49	55
Universidades Tecnológicas		22	48	60	60	60	60	65	77	88	102	107
Institutos Tecnológicos Federales					110	110	110	111	130	132	132	134
Escuelas Normales						257	250	250	250	255	255	260
Institutos Tecnológicos Descentralizados							49	60	77	82	86	86
Universidades Interculturales							9	9	8	8	8	8
Total	39	70	103	129	242	510	568	594	645	671	695	714

Fuente: SEP (2015c). Programa para el Desarrollo Profesional Docente, para el Tipo Superior

La incorporación de las EN al PROMEP en el 2009, se realizó a partir de la formulación del Programa de Fortalecimiento de la Escuela Normal (PROFEN), cuyo principal objetivo era la conformación de Cuerpos Académicos (CA) y el

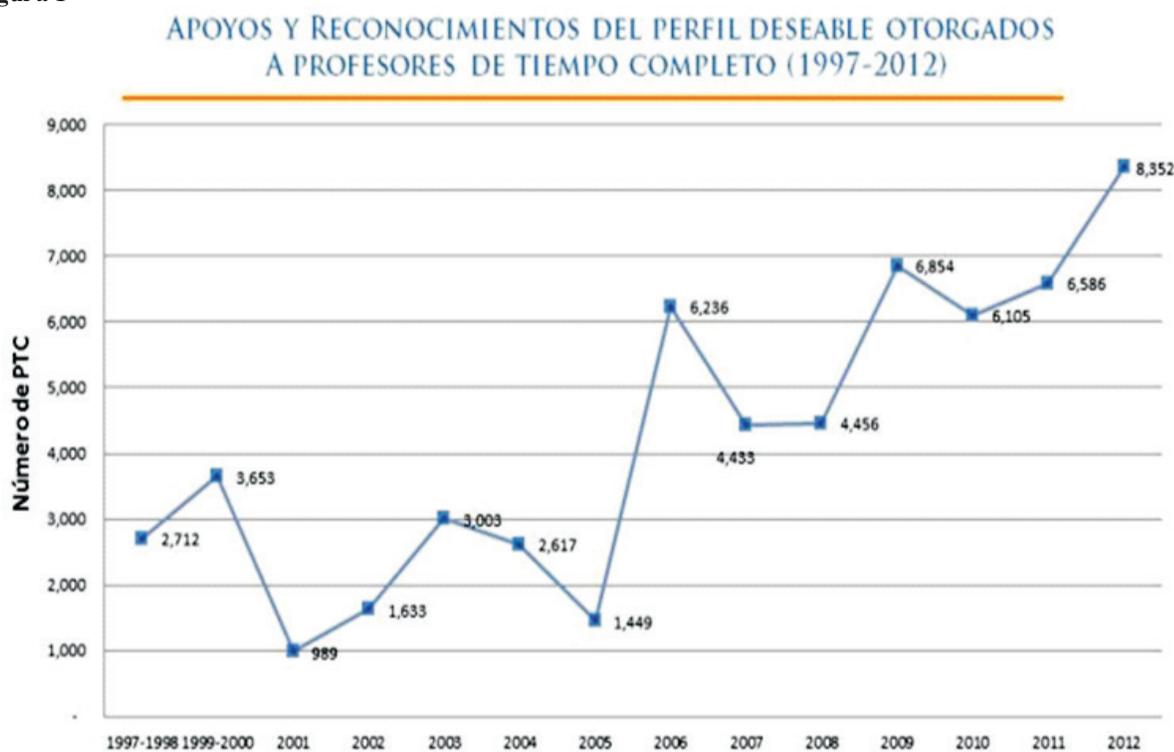
reconocimiento del perfil PROMEP: ser PTC, con nombramiento de profesor – investigador, poseer un grado académico mínimo como maestro o un grado preferente como doctor y demostrar evidencias en cuatro áreas de desarrollo:

Docencia, Investigación, Tutorías y Gestión Académica (Mendoza, 2014). En su primer año de incorporación a las EN no se les exigió este requisito.

Desde 1997 hasta la fecha el número de PTC reconocidos con Perfil Deseable en el PROMEP a nivel nacional ha ido en aumento, sobre todo a partir del 2005, pasando de 1,449 PTC en ese año, a 8,352 PTC en el año 2012, un incremento de 576% (Ver Figura 1).

Los CA reconocidos por PROMEP a partir del 2002, en comparación con el año 2012, han ido creciendo a lo largo de estos diez años. Si se desagrega por nivel o grado de consolidación el aumento más significativo se muestra en los CAC, que pasan de 34 a 819, y en los CAEC que aumentan de 170 a 1220; los CAEF sufren un aumento menor, pasando de 1,385 a 2,048. Comparando el total de CA reconocidos por PROMEP, en el 2002 solo existían 2,359, mientras que para el 2012 la existencia era de 4,087 (Ver Figura 2).

Figura 1



PROMEP/SES OTORGA EL "RECONOCIMIENTO DE PERFIL DESEABLE" POR UN LAPSO DE TRES AÑOS
EL NÚMERO MÁXIMO DE PTC CON RECONOCIMIENTO VIGENTE EN 2012 FUE DE 20,264

FECHA DE CORTE ENERO 2013

Fuente: SEP (2015b). Estadísticas PRODEP Tipo Superior

En el PROMEP se categorizan a los CA por su grado de consolidación, a partir de tres niveles: Cuerpo Académico Consolidado (CAC), Cuerpo Académico en Consolidación (CAEC) y Cuerpo Académico en Formación (CAEF). El grado de consolidación de los CA se determina por la madurez de las Líneas de Generación o Aplicación del Conocimiento (LGAC) que generan de manera colegiada.

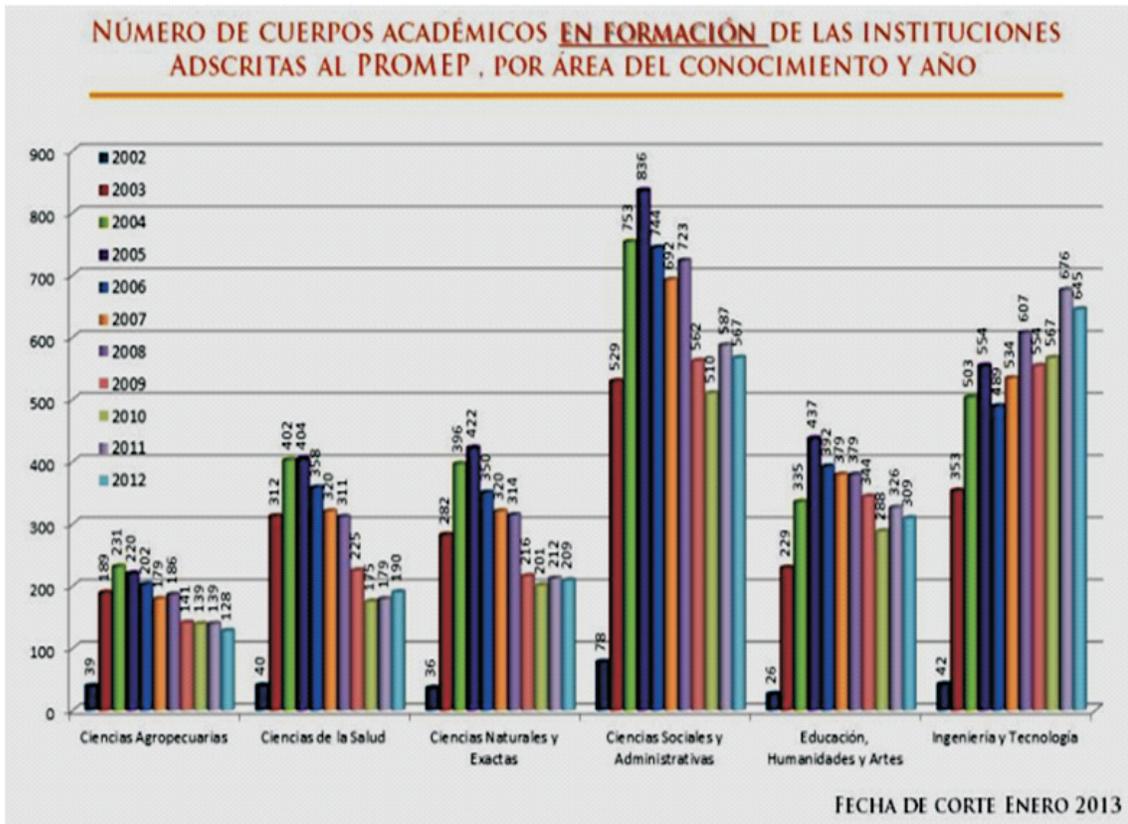
La siguiente Figura 3 muestra el número de CAEF de las IES adscritas al PROMEP desde el 2002 hasta el 2013, donde se observa que en el Área de Educación, Humanidades y Artes, que corresponde al área donde se enfocan las EN, desde el 2004 hasta el 2013, se mantiene un porcentaje similar de CAEF.

Figura 2



Fuente: SEP (2015b). Estadísticas PRODEP Tipo Superior

Figura 3

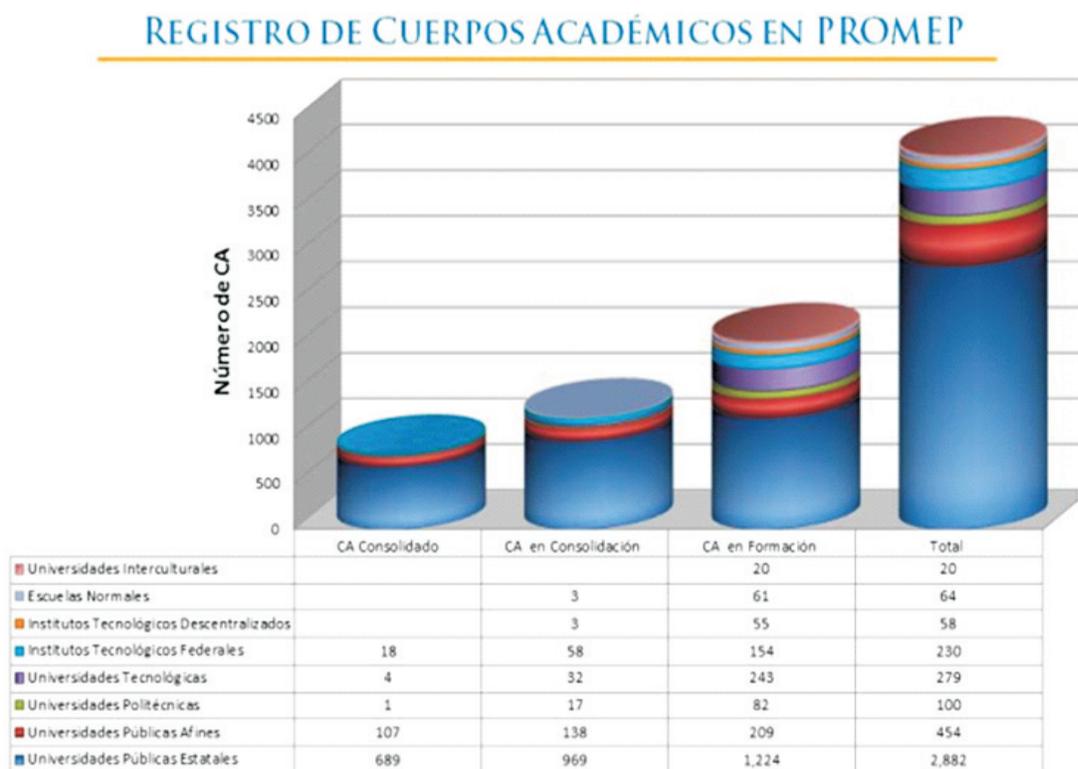


Fuente: SEP (2015b). Estadísticas PRODEP Tipo Superior

Por último, si se analizan los resultados por subsistema, el registro de CA en PROMEP ha sido muy dispar entre los subsistemas que conforman el nivel superior. La Figura 4 muestra el número de CA por subsistema en el 2013, donde se observa que el mayor número de CA se concentra en las Universidades Públicas Estatales (2882), de los cuales, 689 son CAC, 969 corresponden CAEC, mientras que 1224 son CAEF. En el caso de las EN 3 son CAEC y 61 CAEF, sin tener registro de ningún CAC.

Un año después de su incorporación de las EN al PROMEP en el 2010, existían aproximadamente 32 CA, la gran mayoría en el nivel inicial, es decir, CAEF. En 2013, el número de CA se elevó a 84, de los cuales 81 permanecían al nivel inicial como CAEF y sólo tres tenían el reconocimiento como cuerpos académicos en consolidación (CAEC), lo que representaba, para ese entonces, únicamente el 11% del total perteneciente al área de educación.

Figura 4



FECHA DE CORTE ENERO 2013

Fuente: SEP (2015b). Estadísticas PRODEP Tipo Superior

Rezagos

Este desfase de trece años, desde la creación del PROMEP en 1996, con la puesta en marcha de políticas públicas encaminadas al fortalecimiento de las IES, y la incorporación de las EN al mismo hasta el año 2009, origino que estas últimas se vieran en desventaja en comparación con el resto de los Organismos que conforman el Subsistema de Educación Superior, situación que se hizo patente con la escasa creación de CA enfocados a la investigación, pues los docentes integrantes de los CA en las EN, en su mayoría, carecían de

conocimientos teóricos y de herramientas metodológico-conceptuales en esta área (Vera, 2011).

Esta falta de identidad o reconocimiento durante muchos años de las EN como IES tuvo repercusiones negativas en su funcionamiento, desde una cultura académica arraigada en la docencia, sin una formación docente enfocada la investigación, hasta una diversidad de perfiles académicos y un ambiente poco propicio para el trabajo colegiado (Arnaut, 2004).

El panorama no fue el mismo para las demás instituciones públicas del nivel superior, pues éstas, desde años atrás, ya se habían consolidado en el PROMEP con una trayectoria de varios años, donde sus docentes-investigadores ya contaban con la experiencia de haber participado en estímulos y promociones para el Sistema Nacional de Investigadores (SNI). Por ejemplo, para septiembre de 2012, dentro de las IES ya se contaba con 3,905 CA registrados, de los cuales 28.9% se encontraban en vías de consolidación, mientras que 16.98% ya estaban consolidados. Del total de PTC registrados en el PROMEP para ese mismo año, el 31.97% se encontraba adscrito a un CA.

Otros resultados publicados por el PROMEP en el mismo año (2012) reflejan con mayor claridad este desfase: las EN del país sólo registraron 51 CAEF. Un año después, en el año 2013, se incrementó a 61 los CAEF, donde sólo seis CA de EN se les aprobó su solicitud de apoyo para fortalecimiento de CA -Chihuahua, Guanajuato, Estado de México, Nuevo León y Sinaloa- pero ningún ellos participó en la integración de redes de colaboración. De igual manera, en el 2013, según datos del PROMEP, existía 4042 CA en todo el país, de los cuales sólo 594 (14.7%) correspondían al área de educación, humanidades y artes (DOF, 2013). Para el 2014 se incrementó de manera mínima los CA en las EN, siendo un total de 88 casos registrados en PRODEP (Mendoza, 2014).

El que no todas las EN cuenten con un porcentaje suficiente de PTC, complica la realización de tareas sustantivas que toda IES debe atender: Docencia, Investigación y Difusión, lo que ha impactado de manera negativa en el ingreso de muchos docentes al SNI, lo que ha originado, a su vez, la no conformación de un cuerpo colegiado que reúna los atributos necesarios para lograr la consolidación de los CA. Por ejemplo, si comparamos el registro del PROMEP en el 2013, se observa que de un total de 58,040 PTC existentes en las IES, sólo 4,617 pertenecían a EN, lo que representa tan sólo el 7.95%.

En la actualidad, el número de CA reconocidos por PRODEP para las EN es de 116, de los cuales solo existen nueve en Chihuahua -todos CAEF-. De estos nueve CA, cinco CAEF pertenecen a la

Escuela Normal Rural “Ricardo Flores Magón”, tres a la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Chihuahua y uno a la Escuela Normal Experimental “Miguel Hidalgo” (SEP, 2015).

Retos

El PRODEP, antes PROMEP, fueron creados para que las EN y otras IES tuvieran la oportunidad de profesionalizar a sus docentes, a través de desarrollar en ellos las capacidades de investigación-docencia, el desarrollo tecnológico y la innovación que les permitiera transformar su entorno. No obstante, los resultados demuestran que el impacto en las EN ha sido insuficiente, si se les compara con otras IES donde se muestran mejores resultados.

Actualmente, en las EN existe poca vinculación e intercambios académicos entre ellas y con otras IES, con otras instituciones formadoras de docentes y con otros centros de investigación educativa, tanto en el ámbito nacional como internacional. Igualmente, en las EN ha sido difícil la creación de CA debido a que sus docentes, en muchas de estas instituciones, no cuentan con el perfil deseado, ni con un proyecto académico que articule la investigación a través de estas figuras colegiadas. Es decir, pareciera ser que la falta de tiempo para la investigación, la falta de financiamiento para operar los proyectos, la poca asistencia a congresos y la casi nula publicación o producción académica hace imposible desarrollar los grupos de investigación al interior de las EN.

Conclusiones:

A partir del impacto que ha tenido el programa en las escuelas normales desde su inicio en el 2009, en que se suscriben las escuelas normales al PROMEP, así como de las condiciones que guarda la institución con respecto al desarrollo del mismo, en cuanto a su funcionalidad, de lo que está ocurriendo dentro de cada escuela de acuerdo a las convocatorias, requisitos y conocimiento por parte del personal docente y de la propia dirección, así como de la difusión de los documentos base y seguimiento de los mismos, en los diferentes ámbitos, es que se establecen las siguientes recomendaciones:

- Es indispensable que se proporcione información oportuna por parte del Representante Institucional ante el Programa (RIP) de los requisitos, procedimiento de selección, convocatorias, registro de aspirantes y tipos de apoyo que ofrece el PRODEP a todos los docentes de las EN e incentivarlos para aprovechar los beneficios del mismo.
- Es necesario, fortalecer la planta docente mediante la promoción de PTC que permita su integración en CA y su incorporación al SNI.
- Se requiere conformar CA dentro de las EN con líneas de generación y/o aplicación del conocimiento dentro del ámbito educativo que mejoren sus procesos académicos.
- Es imprescindible crear y conformar redes de investigación con CA al interior de las EN y con otras IES, que estén en proceso o se encuentren consolidados y que tengan LGAC afines entre sí.

REFERENCIAS

- Arnaut, A. (2004). *El sistema de formación de maestros en México. Continuidad, reforma y cambio*. SEP. México. Consultado en: <http://ses2.sep.gob.mx/dg/dgespe/cuader/cuad17/cuad17.pdf>
- Colegio de México (2011). *Programa para el Desarrollo Profesional Docente-COLMEX*. Consultado en: <http://promepcm.colmex.mx/>
- DOF (2013). *Acuerdo Número 678 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa*

de mejoramiento del Profesorado (PROMEP). Consultado en: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5289454&fecha=28/02/2013

DOF (2014). *ACUERDO número 23/12/14 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa para el Desarrollo Profesional Docente para el ejercicio fiscal 2015*. SEP. Consultado en: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5377496&fecha=27/12/2014

Mendoza, D. (2014). *Retos de Investigación en las Escuelas Formadoras de Docentes de Tlaxcala*. Revista: Ra Ximhai, vol. 10, núm. 5, julio-diciembre, 2014, pp. 221-240 Universidad Autónoma Indígena de México. Consultado en: <http://www.redalyc.org/pdf/461/46132134015.pdf>

SEP (2015). *Cuerpos Académicos Reconocidos por PRODEP*. Consultado en: <http://promep.sep.gob.mx/ca1/firmadopalabraMEJORA.php?RELOAD=1>

SEP (2015b). *Estadísticas PRODEP para el Tipo Superior*. Consultado en: <http://dsa.sep.gob.mx/estadisticas.html>

SEP (2015c). *Programa para el Desarrollo Profesional Docente, para el Tipo Superior*. Consultado en: <http://dsa.sep.gob.mx/prodep.html>

Vera, J. (2011). *Reconfiguración de la profesión académica en las escuelas normales*. Reencuentro, 82-87. Consultado en: http://148.206.107.15/biblioteca_digital/articulos/3-580-8258ihu.pdf



Reciben catedráticos de Instituciones de Nivel Superior del estado de Chihuahua, recursos PRODEP

LA FORMACIÓN DE DOCENTES ANTE EL PANORAMA EDUCATIVO ACTUAL

Mtra. Ibette Nieto González
Docente y responsable del área de servicios escolares en el CCHEP/Chihuahua
ibette74@hotmail.com

Mtro. Raymundo Cruz Sigala
Docente y responsable del área de sistemas en el CCHEP/Chihuahua
raycruz@cchep.edu.mx

Dr. Sergio Arturo Payán Gómez
Docente académico en el CCHEP
spayan@cchep.edu.mx

Resumen

La calidad de la formación docente, su capacitación y actualización profesional permanente son un tema de discusión actual como un medio para lograr una educación eficiente y eficaz. En la actualidad el número de docentes competentes, la práctica docente y la formación de profesores afrontan graves problemas sistémicos. Ante esta gravedad surgen cuestionamientos cómo: ¿Qué hacen las Escuelas Normales para profesionalizar a los futuros docentes? ¿Estos procesos de profesionalización, corresponden a las necesidades reales de la sociedad contemporánea? El egresado de las instituciones formadoras de docentes, ¿sale capacitado para enfrentar los desafíos educativos que se presentan ante el desarrollo de su práctica docente? Estos y otros cuestionamientos más, dan pie a abordar la temática de la formación docente ante el panorama educativo actual.

En este ensayo se aborda la importancia de implantar en las Escuelas Normales, alternativas de formación, generación de conocimiento, formas de enseñanza, capacitación, actualización, aprendizaje y manejo de la información, en la búsqueda de desarrollar integralmente un proceso sistemático de formación docente para ofrecer ambientes educativos de calidad.

Palabras clave: Formación docente; formación inicial, prácticas educativas, capacitación y

actualización continua.

Introducción

El sistema educativo mexicano ha experimentado una serie de transformaciones orientadas a hacer realidad la oferta de un servicio educativo de calidad. En este reto los docentes juegan un importante papel al contribuir a favorecer los procesos educativos a través de su desempeño docente, el cual requieren mejorar a través de sus procesos formativos. Hoy es necesario valorar que la formación inicial está muy ligada a las prácticas docentes y éstas a las escuelas de educación básica, en este sentido, para abordar el tema de la formación de docentes, conviene mirar hacia lo que se plantea desde el marco legal de la educación.

De esta manera resulta apropiado abordar lo que se ha desarrollado desde las políticas públicas con el propósito de implementar cambios en el sistema educativo. De acuerdo con lo anterior y con base en el marco legal a través de la promulgación de tres leyes secundarias: las reformas a la Ley General de Educación, la generación de la Ley General del Servicio Profesional Docente y la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, hacen referencia a la importancia de la profesionalización del docente.

La Ley General del Servicio Profesional, en su Artículo 2, establece la importancia de:

- I. Regular el Servicio Profesional Docente en la Educación Básica y Media Superior;
- II. Establecer los perfiles, parámetros e indicadores del Servicio Profesional Docente;

Así mismo en el Artículo 4, especifica que para los efectos de la presente Ley se entenderá por:

- XI. Formación: Al conjunto de acciones diseñadas y ejecutadas por las Autoridades Educativas y las instituciones de educación superior para proporcionar al personal del Servicio Profesional Docente las bases teórico prácticas de la pedagogía y demás ciencias de la educación.

Por otra parte en el documento de Perfil,

Parámetros e Indicadores (SEP, 2015) se establece que la Ley del Servicio Profesional Docente, garantizará la formación, capacitación y actualización continua del profesorado a través de políticas, programas y acciones específicas. Considerando la Dimensión 3, que se plantea en este documento: *un docente que se reconoce como profesional que mejora continuamente para apoyar a los alumnos en su aprendizaje*. Se parte del supuesto que el docente debe tener conocimientos, habilidades y actitudes para:

3.1 La reflexión sistemática sobre la propia práctica profesional.

3.2 La disposición al estudio y al aprendizaje profesional para la mejora de la práctica educativa.

3.3 La comunicación eficaz con sus colegas, los alumnos y sus familias.

Ante la necesidad de garantizar un desempeño docente que coadyuve a fortalecer la calidad educativa, es necesario generar mecanismos de desarrollo profesional que posibiliten a los maestros lograr el perfil idóneo para realizar su función, atendiendo de manera prioritaria a la formación inicial que se brinda en las escuelas normales con el propósito de proporcionar las bases teórico prácticas que le permitan desarrollar las competencias profesionales que la complejidad social demanda del docente.

Desde los programas de formación centrados en el dominio de las didácticas de las asignaturas, lo fueron planes anteriores, o desde los estudios centrados en las disciplinas, el conocimiento, el rol que han tenido los maestros en la práctica docente es la de ser un operador de programas.

En la actualidad, la formación docente debe estar caracterizada por un trabajo intelectual para que pueda generar una alta calidad educativa. La formación desde la Escuela Normal requiere significar un lugar de encuentro de las necesidades del sistema, de la disciplina y la reflexión pedagógica. En los nuevos programas de estudio deben articularse algunos elementos que no sólo de formación inicial, sino también de espacios donde se generen, a través de un

verdadera capacitación para la docencia, la investigación y la innovación pedagógica como producto de la práctica docente.

Existen muchas opiniones sobre lo que significa formar a un profesional; pero lo que necesita caracterizar a la profesión docente es la autogestión de nuevas formas de trabajo, la puesta en práctica de la innovación y la capacidad de poder seguir gestionando su propio desarrollo profesional, sus aprendizajes y la vinculación de éstos con la práctica docente.

Las prácticas profesionales no solo deben limitarse al trabajo docente con grupos escolares, sino también es necesario incluir en las prácticas profesionales la discusión y la producción de conocimientos, el trabajo entre pares, la producción de materiales de apoyo, la generación de alternativas ante situaciones diversas y diferentes, entre otros.

Las escuelas normales necesitan convertirse en verdaderos centros de innovación pedagógica. Pero no sólo eso, sino requieren convertirse en los polos en donde la cultura se estimule, se genere, y se comparta para que sea el elemento del cual se apropien los docentes en formación. La misión de los centros de formación debe ser la de formar un profesional culto, que no sólo domine lo que tiene que ver con la enseñanza y el aprendizaje,



sino también con el asiduo contacto con el mundo de la ciencia, de la cultura, de la discusión sobre el arte, de la información, del patrimonio cultural, de la diversidad, de la contrastación, de la conexión con el resto del mundo. Igualmente convendrá que estos espacios de formación, reconozcan, valoren e impulsen a los futuros docentes como agentes activos, participativos e innovadores. Es necesario recuperar desde la formación inicial, el rol intelectual que tiene el docente, recuperar el sentido de identidad y pertenencia a su profesión. Los docentes necesitan favorecer y atender el desarrollo de un pensamiento complejo y ser capaces de verter este pensamiento en una secuencia curricular que sea significativa para el que aprende. Hoy el papel del docente debe ser el de mediador entre el conocimiento y la realidad del alumno; asimismo gestor y promotor del conocimiento.

El Marco de competencias de la UNESCO está organizado según tres enfoques didácticos diferentes (tres etapas sucesivas en la formación del docente). El primero es el aprendizaje de los elementos básicos de la tecnología, que facilita a los estudiantes el uso de las TIC para aprender de manera más eficaz. El segundo consiste en la profundización del conocimiento, que permite que los estudiantes adquieran conocimientos más avanzados de las asignaturas escolares y

los apliquen a problemas complejos de la vida real. El tercero es la creación de conocimiento, que dota a los estudiantes, los ciudadanos y la fuerza laboral en la que se integrarán de la capacidad de crear los nuevos conocimientos necesarios para forjar sociedades más armoniosas, satisfactorias y prósperas (UNESCO, 2012, párr. 4).

Las sociedades modernas se basan cada vez más en la información y el conocimiento. Por ello es necesario que desde las escuelas normales se instituyan fuerzas productivas dotadas de competencias en materia de TIC, que les permitan manejar a los futuros docentes el manejo de la información y les proporcionen la capacidad de reflexionar, crear y solucionar problemas, a fin de generar conocimientos; propiciar que los normalistas sean instruidos y capaces, de modo que cada uno pueda orientar con eficacia su propia vida y desarrollar una existencia plena y satisfactoria; alentar a todos sus estudiantes a que participen cabalmente en la sociedad e influyan en las decisiones que afectan a sus vidas; fomentar la comprensión intercultural y la solución pacífica de los conflictos (UNESCO, 2012).

Recuperando lo anterior, el modelo de formación docente inicial ofertado en las Escuelas Normales, requiere fortalecerse a través de un marco común que brinde especial atención a una formación en la



que el docente visualice y se concientice de la importancia de su labor educativa y de su responsabilidad ante la función social que desempeña, a partir de una visión holística de su imagen social como profesionales de la educación, que se adapta de manera continua a la complejidad social a través de la innovación.

Resulta conveniente también, que la formación docente cumpla con el propósito de “Mejorar, en un marco de inclusión y diversidad, la calidad de la educación y el cumplimiento de sus fines para el desarrollo integral de los educandos y el progreso del país” (SEP, 2015, pág.10). Propósito señalado en el documento Perfil, Parámetros e Indicadores para docentes y técnicos docentes.

Ante ello es necesario que el nuevo Modelo Educativo para la formación de docentes, cumpla con la tarea de orientar a sus estudiantes hacia el compromiso de mejorar las prácticas docentes adentrándose a los conceptos de inclusión y de diversidad; en este marco es necesario que los estudiantes normalistas reconozcan a la educación como un derecho fundamental y una estrategia para ampliar las oportunidades, instrumentar las relaciones interculturales, reducir las desigualdades entre grupos sociales, cerrar brechas e impulsar la equidad. Por lo tanto, al reconocer la diversidad que existe en nuestro país, el sistema educativo hace efectivo este derecho al ofrecer una educación pertinente e inclusiva. En correspondencia con este principio, es necesario que desde las escuelas normales se promueva entre los estudiantes el reconocimiento de la pluralidad social, lingüística y cultural, como una característica del país y del mundo en el que viven, y que desde ese conocimiento aprecien la importancia de fomentar que la escuela se convierta en un espacio donde la diversidad puede apreciarse y practicarse como un aspecto de la vida cotidiana y de enriquecimiento para todos.

Igualmente es necesario que el estudiante normalista, reconozca y valore que para atender a los alumnos que, por su discapacidad cognitiva, física, mental o sensorial (visual o auditiva), requieren de estrategias de aprendizaje y enseñanza diferenciadas, es necesario que se identifiquen las barreras para el aprendizaje con el

fin de promover y ampliar, en la escuela y las aulas, oportunidades de aprendizaje, accesibilidad, participación, autonomía y confianza en sí mismos, ayudando con ello a combatir actitudes de discriminación.

A la educación básica le corresponde crear escenarios basados en los derechos humanos y el respeto a la dignidad humana, en los que cualquier estudiante, independientemente de sus condiciones, se desarrolle intelectual, social, emocional y físicamente. Para ello, se requiere que los docentes desarrollen empatía hacia las formas culturales y necesidades de los alumnos que pueden ser distintas a sus concepciones. De ahí la importancia de que los estudiantes normalistas, como futuros docentes de educación básica, profundicen en la importancia de favorecer en su práctica docente la inclusión para atender a la diversidad.

De esta manera resulta prioritario trabajar en torno a tres aspectos: responsabilidad de la mejora profesional continua a través de la formación; innovación a partir de la reflexión sobre la práctica y desempeño responsable con bases legales y éticas. Para ello es necesario impulsar a que el docente desde su formación inicial se perciba y trabaje por constituirse en un profesional que mejora continuamente para apoyar a los alumnos en su aprendizaje, implemente innovaciones a partir de la reflexión sobre la práctica; así como proporcionar las herramientas que les permitan asumir el desempeño de su función responsablemente, con base en los fundamentos legales y éticos de su profesión.

Conclusiones:

La formación adecuada de un profesional de la educación, debe integrar no solo el conocimiento disciplinario sino que además le implica una preparación adecuada para el ejercicio de la profesión docente. Los docentes desde sus diversos ambientes hacen necesaria una constante formación que les permita reforzar la orientación e inducción tanto a los modelos de innovación curricular, como a la profesión y al aprendizaje basado en competencias. Las Escuelas Normales deben de integrar en su currículolas condiciones adecuadas para ofrecer procesos de enseñanza y

aprendizaje de calidad reconociendo la pertinencia de los productos del trabajo escolar; se debe procurar que estos productos estén articulados con la realidad, el Plan y los programas de estudio de la educación básica, finalmente, éste será el primer peldaño que un profesional de la educación pise al egresar de una Escuela Normal.

Resignificar la formación inicial, implica reconocer la importancia de valorar que los docentes cubren una función social, además concierne reflexionar que es necesario que el futuro docente cuente con las habilidades necesarias para desarrollar su trabajo docente, dominar las temáticas que imparten, y contar con los suficientes elementos pedagógicos para la promoción del aprendizaje.

Asimismo conviene aceptar, que desde las Escuelas Normales también se puede realizar trabajo de investigación y producción del conocimiento y que es posible generar redes de intercambio colectivo como estrategia de formación docente desde la misma práctica educativa. Sin duda, el reto es grande, se requiere de una formación del profesorado distinta porque nuestra sociedad es distinta.

Referencias

DOF (2014). *ACUERDO número 23/12/14 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa para el Desarrollo Profesional Docente para el ejercicio fiscal 2015*. SEP. Consultado en: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5377496&fecha=27/12/2014

SEP (2015). Perfil, Parámetros e Indicadores para docentes y técnicos docentes. México D.F

SEP (2015). *Programa para el Desarrollo Profesional Docente, para el Tipo Superior*. Consultado en: <http://dsa.sep.gob.mx/prodep.html>

UNESCO (2011) Marco de competencias de los docentes en materia de TIC de la UNESCO. Consultado en <http://www.unesco.org/new/es/unesco/themes/icts/teacher-education/unesco-ict-competency-framework-for-teachers/>.



LA ACTIVIDAD DOCENTE EN EL ACOMPAÑAMIENTO DE LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS CIENTÍFICOS

Dra. Celia Gabriela Villalpando Sifuentes
Asesora académica y Responsable de la Oficina de Investigación en CCHEP, Unidad Juárez
melovs15@yahoo.com.mx

Resumen

La existencia del presente artículo obedece a la atención del propósito que dicta: Realizar una reflexión sobre las formas de abordar la ciencia, la manera de producir conocimiento y de dar significado a las experiencias educativas, a través del acompañamiento que hacen los docentes a los estudiantes en la construcción de textos científicos, a fin de llevar a cabo un proceso de investigación exitoso. Los referentes teóricos, se fundamentan en autores como Sánchez (2014), Rojas-Betancour y Méndez-Villamizar (2013), Aldana (2008), Fontaines, Media y Camacho (2007), así como Camacho, Fontaines, Finol de Franco y Medina (2007); aportaciones que posibilitan el análisis del tema en cuestión, desde las concepciones epistemológicas de los docentes, esto es, las posiciones asumidas por ellos en el proceso de enseñanza de la investigación. Además, se rescata el papel que juega la enseñanza en la producción de documentos generados a partir de una investigación; conjuntamente se exponen los retos e implicaciones de la producción de textos científicos en las instituciones educativas que atienden este renglón de la educación.

Palabras clave: Relación investigación-docencia, construcción del conocimiento, práctica docente.

-Presentación

La investigación científica, desde hace tiempo, se ha establecido como un foco de atención en diferentes ámbitos de la vida, actualmente, el acento se pone en la enseñanza de la misma, por resultar ser, de acuerdo a Sánchez (2014) "un proceso complejo en el que concurren numerosas operaciones relacionadas con lo que se enseña al enseñar a investigar, además de desarrollar formas diferentes de enseñar este oficio" (p. 9); que pueden o no constituir obstáculos cotidianos para

el aprendizaje de los estudiantes, lo cual depende, al momento de incursionar en este tipo de investigación, del vínculo que el docente establece con la investigación, esto es, la relación entre la docencia y su formación científica.

La enseñanza de la investigación, su importancia y dificultades están vinculadas al trabajo desempeñado por los docentes responsables de este ejercicio, así como de las habilidades y competencias que los estudiantes ponen en juego para la producción de textos científicos. Este proceso de enseñanza reproduce en gran medida varios pensamientos y diversos enfoques del quehacer del investigador; quien en ciertos casos enfatiza los niveles teóricos y epistemológicos, pero en otros da prioridad a los métodos y procedimientos de recogida y análisis de los datos; lo que se traduce, por un lado, en prácticas interesadas a desarrollar los contenidos temáticos presentes en las asignaturas destinadas al desarrollo de la investigación, o por otro, a prácticas que propician la vivencia de estos procesos educativos, enfatizando la necesidad de hacer investigación investigando.

Resulta prioritario develar que "la investigación formativa... es un tema problemático puesto que las Instituciones de Educación Superior (IES) han sido tradicionalmente diseñadas para la profesionalización, incluso de los servicios docentes, y no fueron concebidas como instituciones para el desarrollo investigativo" (Rojas-Betancour y Méndez-Villamizar, 2013, p. 97); realidad que se ve reflejada en los procesos áulicos que se reducen a simples ejercicios pedagógicos, ajenos a la producción científica, resultado de la falta de experiencias en la materia por parte del docente. Es necesario rescatar que en contra parte a dicha realidad, existen procesos educativos que fomentan las prácticas concretas y efectivas en la generación del conocimiento; donde se enseña al estudiante a construir ciencia.

Concepciones epistemológicas del docente investigador

Es de capital importancia considerar como un elemento total en el proceso de la enseñanza de la investigación las concepciones epistemológicas que tiene el docente, esto es, las posiciones asumidas al momento de enseñar a producir conocimiento científico. En palabras de Fontaines,

Media y Camacho (2007) "la dominancia de determinados paradigmas o posiciones epistémicas, moldean las concepciones que se tienen del mundo... favoreciendo determinadas aristas y anulando otras" (p. 64), esta afirmación ayuda a comprender e interpretar dichos referentes, con la finalidad de conocer la naturaleza y función de las prácticas pedagógicas y educativas de la investigación.

Se logran cristalizar dos posturas que guían la enseñanza de esta disciplina, en primer lugar, se encuentra "el método hipotético deductivo [que] predomina como discurso de la investigación. El alumno-investigador desarrolla un esquematismo que no permite la inventiva, en este sentido, descubrir los hilos conductores de las matrices generadoras del conocimiento constituye una tarea importante" (Pérez, 2001, párr. 5). Por otro lado, según Aldana (2008), se encuentra "la postura postmoderna [la cual] está orientada hacia los procesos... valida las subjetividades, las emociones, las *necesidades especiales*, las ideas previas, el nivel conceptual de quienes aprenden" (p. 64); ante esto, es razonable suponer que el posicionamiento epistemológico del docente dirige su práctica en el proceso de investigación, más no la determina.

En voz de Blasco (como se citó en Camacho, Fontaines, Finol de Franco y Medina, 2007), con respecto a esta última postura:

Estamos ante una plataforma conceptual que nos sirve como recurso metodológico para organizar y abordar una multiplicidad de puntos de vista, modelos y desarrollos técnicos en un campo de trabajo, incluyendo cada [*sic*] una posición teórica y unas estrategias prácticas y formas de investigación (p. 316).

Dicha plataforma, sirve como impulso para realizar una lectura de la realidad y de los elementos que intervienen en ella, lo que posibilita el reconocimiento de los fenómenos sociales independientemente de la postura epistemológica que se tenga ante la investigación, dando forma y sentido a este ejercicio, esto conforme a las creencias, constructos, pensamientos y teorías que constituyen el sistema explicativo de quien hace investigación, con el único afán de descubrir o generar conocimiento.

La docencia en la construcción de conocimiento

Existen "dos tipos de operaciones [que] constituyen dos prácticas distintas, la de producir conocimiento nuevo y la de enseñar a producirlo" (Sánchez, 2014, p. 11). Ante esta afirmación, se reconocen distintas voces en torno a las diversas formas de generarlo. En concordancia con esta idea, se destaca la necesidad de identificar que de igual forma, con respecto a la segunda práctica, se presume la inexistencia de una manera única de enseñar a investigar, lo cual obedece a la forma de concebir y generar conocimiento por parte de quien desarrolla esta labor, lo que implica explicitar su modo de problematizar, de construir unidades de análisis, de posicionarse en la teoría, en fin de abordar las acciones que intervienen en la producción científica.

El acto de investigar trasciende el hecho de atender a nivel teórico los elementos propios de esta actividad, como lo es la transmisión de procedimiento o la descripción de técnicas o metodologías; contrario a lo dicho, se precisa embarcar en los saberes prácticos y operativos requeridos en la generación de conocimiento. Morales, Rincón y Romero (2005), argumentan: "El modelo de enseñanza actual limita y coarta el desarrollo de la potencialidad investigativa de los futuros profesionales; por tanto, es necesario transformar los modelos actuales" (p. 224) en prácticas coherentes que brinden al estudiantado las herramientas indispensables para su formación como investigadores, prestando de esta manera atención a las concepciones de ellos, esto es a sus necesidades en esta área.

En sintonía con esta idea, se encuentra Ossa (2005), quien plasma que, "enseñar la investigación es enseñar la pregunta (estimándola, no matándola con el rechazo, la indiferencia, o con la respuesta), es incitar a hallar la respuesta, a enamorarse de la idea y del tema" (p. 531), que aunque pareciera una frase romántica, valdría la pena darle vida. Según Rosovsky (como se citó en Rojas-Betancur y Méndez-Villamizar, 2013), "la calidad de la formación científica descansa en la índole misma de la docencia... en la construcción... de un ambiente interactivo que propicie un proceso compartido de construcción del conocimiento... con un alto grado de dirección y compromiso docente" (p. 97); incluyendo a esta idea la infraestructura adecuada, que en conjunto a

lo mencionado posibilite la re-significación del papel de la enseñanza de la investigación.

Del dicho al hecho en la construcción de textos científicos

Es sabido que dentro de las asignaturas destinadas a la investigación, se pretende que el estudiante desarrolle competencias para el estudio y el manejo de los recursos tanto instrumentales como metodológicos; además que aborde la lectura y la escritura como procesos de construcción de significados. En este sentido, habría de suponerse que este tipo de asignaturas genera los insumos requeridos para favorecer el desarrollo del perfil de egreso de los estudiantes en cualquier institución educativa a nivel de posgrado, y que a partir de ello se irá construyendo esa cultura investigativa, que tanto se anhela con la producción de trabajos científicos por parte de la comunidad estudiantil. Ante esto, Peñalosa (como se citó en Ruiz y Torres, 2005), expone:

Mediante el componente de investigación se intenta capacitar al estudiante para: (a) generar conocimientos científicos en el campo profesional; (b) resolver problemas con apoyo en la investigación; (c) realizar diagnósticos de la realidad; (d) analizar e interpretar datos profesionales; y (e) escribir informes técnico-científicos. Para tal fin, se utilizan cursos que enfatizan la enseñanza directa de los métodos de investigación y otros complementarios, tales como: estadística, seminario de investigación, computación aplicada a la investigación y seminario de trabajo de grado, entre otros.

Sin embargo, los resultados obtenidos indican que tal formación pareciera tener poco impacto en el desarrollo de las competencias investigativas y en la actitud científica de los estudiantes (p. 15).

Esta realidad es preocupante, autores como Morales, Rincón y Romero (2005), hacen patente que "la imposibilidad para producir textos académicos y realizar exitosamente trabajos de investigación... es una de las principales causas de deserción o atraso en la obtención de grado en la universidad, tanto en pregrado como en postgrado" (p. 218), esta situación se origina, por un lado, porque los docentes que atienden la

asignatura de investigación no son investigadores activos, o si lo son su quehacer docente frente a la enseñanza de la investigación es deficiente; en ambos casos no están dispuestos a dedicar más horas de las que le corresponden en la reorientación continua de los trabajos de los estudiantes, por otro lado, con respecto a estos últimos no han logrado desarrollar las competencias requeridas para la producción de textos científicos.

Reflexiones finales

La experiencia en la investigación sugiere un proceso pedagógico que requiere ser construido y orientado hacia una dirección que enfatice el acto de investigar investigando, considerando aspectos como la formación y experiencia del docente con respecto a esta práctica y su desempeño en la docencia; la formación y habilidades de los estudiantes; la metodología empleada; así como el manejo de la tecnología en la búsqueda, captura y análisis de la información. Cabe señalar que, estas condiciones, pueden afectar la disposición del futuro investigador en el ejercicio de esta actividad. Atendiendo a Stenhouse (como se citó en Rojas-Betancur y Méndez-Villamizar, 2013):

La investigación formativa debe asumirse como una actitud problematizadora y crítica del aprendizaje, también de la enseñanza y del desarrollo curricular..., tanto en el ámbito escolar como de la práctica educativa, y destinada a la producción y uso del conocimiento de manera particular y contextual, muy cercano a los participantes (p. 97).

Lejos de marcar el privilegio de una postura sobre otra, se hace necesaria una docencia que favorezca estos procesos de investigación como estrategia de enseñanza, encaminados a la producción de conocimiento y a la generación de procesos de reflexión, donde se reconozca la imperiosa necesidad de enseñar entretejiendo la teoría con la práctica. La experiencia que obtienen los docentes al hacer investigación, podría brindar la oportunidad de tener prácticas educativas que promuevan el aprendizaje en esta dirección, en contra parte, los docentes responsables de la asignatura en cuestión, que no hacen investigación o que aun haciéndola y su quehacer en la docencia es deficiente, obstaculizan cada una de las actividades requeridas para tal efecto, lo cual se

traduce en resultados alejados del éxito académico. Por otro lado:

Se requiere fortalecer la docencia en el área de investigación, lo cual requiere, entre otras cosas, la creación, la reconceptuación y la reorientación de las asignaturas, los talleres y los seminarios, dirigidos a desarrollar la investigación y a abordarla como objeto de estudio en contexto reales en la que la escritura sea concebida como un proceso recursivo y no como un simple producto (Morales, Rincón y Romero, 2005, p. 218-219).

Para finalizar, resulta interesante rescatar la importancia de poner en la mira el producto de una investigación, más allá de una titulación, promoción o calificación de la asignatura; tal producto debe valorarse en todos los sentidos, desde la problematización hasta la discusión y análisis de los datos, pasando por el diseño y aplicación de los instrumentos de recogida de los mismos; pues el tiempo destinado a su construcción, el esfuerzo requerido y el dinero invertido trasciende el aspecto administrativo de cualquier institución educativa. Aunado a esto, vale mencionar que los aprendizajes obtenidos y el desarrollo de las competencias (lectoras, de redacción, de búsqueda de información, uso de tecnologías, habilidades orales, entre otras), se quedan en el estudiante para siempre, no solo para cursar una asignatura.

Lista de referencias

- Aldana, G. M. (2008). Enseñanza de la investigación y epistemología de los docentes. *Educación y Educadores*, vol. 11, núm. 2, diciembre, 2008, pp. 61-68. Universidad de la Sabana, Cundinamarca, Colombia.
- Camacho, H., Fontaines, R. T., Finol de Franco, M. y Medina, J. (2007). Los informes de investigaciones: una experiencia didáctica para promover la enseñanza en metodología de investigación. *Revista de Artes y Humanidades UNICA*, vol. 8, núm. 19, mayo-agosto, pp. 309-328. Universidad Católica Cecilio Acosta, Maracaibo, Venezuela.
- Fontaines R. T, Media, J. y Camacho, H. (2007). Concepciones epistemológicas sobre la investigación del personal docente que enseña a investigar. *Revista de Artes y Humanidades UNICA*. Año 8 N° 18/ Enero-Abril 2007, pp. 60-85. Universidad Católica Cecilio Acosta.
- Morales, O. A., Rincón, A. G. y Romero, Jo. T. (2005). Cómo enseñar a investigar en la Universidad. *Educare*, vol. 9, núm. 29, abril-junio, 2005, pp. 217-224. Universidad de los Andes. Mérida, Venezuela.
- Ossa, J. (2005). Educar es enseñar a indagar la investigación como proceso de formación. *Educação*, vol. XXVIII, núm. 3, setembro-dezembro, 2005, pp. 525-533. Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, Brasil.
- Pérez, L. E. (2001). Investigación y formación postgraduada. El problema de la investigación y de su enseñanza. *Cinta de Moebio*, núm. 11, 2011. Universidad de Chile.
- Rojas-Betancur, M. y Méndez-Villamizar, R. (2013). Cómo enseñar a investigar. Un reto para la pedagogía universitaria. *Educación y Educadores*, vol. 16, núm. 1, enero-abril, 2013, pp. 95-108. Universidad de La Sabana. Cundinamarca, Colombia.
- Ruíz, B. C. y Torres, P. V. (2005). La enseñanza de la investigación en la universidad: el caso de una universidad pública venezolana. *Investigación y Posgrado*, vol. 20, núm. 2, 2005, pp.13-34. Universidad Pedagógica Experimental Liberador. Caracas, Venezuela.
- Sánchez, P. R. (2014). Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanas. Universidad Nacional Autónoma de México. Instituto de Investigación sobre la Universidad y la Educación. México

INCORPORACIÓN DE ACTIVIDADES LÚDICAS Y PROBLEMAS CONTEXTUALIZADOS PARA APRENDER MATEMÁTICAS

Daniela Estrada Borjas
Docente frente a grupo de preparatoria
Maestrante de la MCD
CCHEP/ Cuauhtémoc
ebdaniela@yahoo.com.mx

En el presente escrito se plantea la necesidad de rediseñar las estrategias de enseñanza aprendizaje en el área de matemáticas de manera que sean más atractivas y significativas para los alumnos, contemplando el juego y los problemas contextuales como una alternativa, se pretende que las actividades de exploración de conocimientos previas sean verdaderas problemáticas que lleven al alumno a plantearle un reto en el cual ponga en juego todas sus habilidades para resolverlo. Del mismo modo se pueden relacionar las actividades lúdicas con el aprendizaje social, ya que los juegos pueden ser por equipos, definiendo claramente los objetivos y las reglas del juego para que la actividad cumpla su función.

Palabras clave: Actividades lúdicas, habilidades matemáticas, aprendizaje social, problemas contextuales.

Introducción

Dentro del campo educativo se pueden detectar una variedad de problemáticas, algunas dependen del método didáctico, otras del contexto, otras de la asignatura o combinaciones de las anteriores; sin embargo las matemáticas constantemente presenta dificultades en los alumnos, ya que requiere de un nivel de aprendizaje alto por su complejo lenguaje y razonamiento, por lo que se requiere de especial diseño de estrategias para lograr su aprendizaje.

Los alumnos de nivel medio superior requieren estar motivados para aprender matemáticas y aunque algunos vienen motivados ya desde su hogar, a otros es necesario motivarlos en el aula. Para motivar existen diferentes técnicas y medios, sin embargo, es necesario que los alumnos le encuentren sentido a lo que aprenden y lo puedan

aplicar en algún aspecto de su vida.

Una de las opciones para motivar a los alumnos a aprender matemáticas, es el diseño de actividades lúdicas, donde se establezcan retos a su alcance, así como las reglas y el material adecuado para llevarse a cabo.

A continuación se presentan algunos de los objetivos que se lograrían con la aplicación de los presentes conceptos teóricos:

- Contribuir a que los alumnos desarrollen sus habilidades lógico-matemáticas.
- Cultivar el estilo de pensamiento legislativo, procurando que los alumnos se apropien del conocimiento en la construcción de éste, aprovechando el contexto y su experiencia para el aprendizaje de las matemáticas.
- Aplicar los conceptos del aprendizaje social de Vigosky por medio del trabajo colaborativo en procesos lúdicos y las sugerencias de reforma sobre el rol del docente como guía.
- Lograr en los alumnos un aprendizaje significativo visualizando la utilidad de las matemáticas en su contexto.

Desarrollo

Dentro del diseño de estrategias para la práctica docente se debe atender el enfoque educativo actual, en este caso, se atiende a la Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS), desde la perspectiva de esta Reforma, se deja de lado el modo tradicional de enseñar matemáticas, que consistía en la explicación de algoritmos y repetición mecanizada de éstos, acompañados de problemas que no se centraban en su contexto. La RIEMS da paso a una forma de aprender que incluya la recuperación de conocimientos previos, la autorregulación del aprendizaje y maneras de estimular al alumno para que diseñe sus propios procedimientos (métodos heurísticos) para la solución de problemas que se encuentran en su vida cotidiana y que adquieran un aprendizaje significativo, logrando así, alumnos capaces de desarrollarse eficientemente no solo en su vida escolar, sino en la laboral y demás ámbitos.

Las actividades lúdicas pueden ser diseñadas para aplicarse de manera grupal o por equipos, esta última opción puede resultar muy efectiva si se utiliza de manera correcta ya que se lleva a cabo el aprendizaje social de Vigosky, lo que se da en la mente del alumno es el reflejo de lo que interactuó

con sus compañeros, estas actividades deberán ser siempre acompañadas de una constante supervisión hacia el trabajo colaborativo por parte del docente.

Además, cuando el aprendizaje se da en el contexto social, Vigostky referido por Vargas (2005), tiene un significado más relevante debido a la interacción, al intercambiar percepciones el alumno puede encontrar relaciones que hacen un aprendizaje con sentido; esta idea lleva a reflexionar sobre la importancia que tiene el trabajo colaborativo en el desarrollo de la práctica docente.

Por otra parte, aunque el proceso de aprendizaje sea igual en todos los humanos, cada quien en lo personal tiene un estilo particular para aprender. Algunos de los estilos manejados por Stenberg y referidos por Hervas (1997) son: ejecutivo, legislativo y judicial, por lo tanto, es necesario cultivar en los alumnos un estilo de pensamiento legislativo que consiste que los alumnos sean creativos, innovadores, capaces de dirigir su aprendizaje, representar mentalmente la información y visualizar los recursos para resolver determinada situación, es decir, que hagan las cosas a su manera, y no hacer las cosas solo por instrucción del profesor.

Lo anterior contribuye a lograr a que el aprendizaje sea significativo, para el cual Ausubel (1963), recomienda el uso del estructurante o la problematización, que no es más que un medio que se utiliza para situar el nuevo aprendizaje dentro de algún conocimiento que el alumno ya tenga; el

estructurante es una manera de organizar e integrar los conocimientos, ofreciendo al alumno una visión general de la organización del contenido, por lo que al tener el alumno organizados sus conocimientos podrá de una maneras más sencilla asimilar a sus estructuras mentales los nuevos conocimientos.

Además según Mayer (1975), refiere que un problema estructurante o su equivalente en preguntas generadoras, deben tener algunas características como: que la información sea clara, breve y presentarla de manera verbal o visual, así mismo, se debe presentar antes de aprender el contenido que se va a manejar, no se debe de presentar alguna información del tema que se va a tratar, este tipo de situaciones sirve para determinar las relaciones lógicas entre el nuevo contenido y el previo, además de que son un importante factor para que el alumno detone sus saberes, al crearle un reto o un conflicto cognitivo. Por otra parte para que el aprendizaje sea significativo debe de tener sentido dentro del contexto del alumno, para lo cual Santos Trigo (1997) en su investigación: La transferencia del conocimiento y la formulación o rediseño de problemas en el aprendizaje de las matemáticas, pretende determinar qué actividades de aprendizaje ayudan a mejorar la disposición de los alumnos a aprender matemáticas, estas actividades estarán enfocadas a la resolución de problemas contextuales donde los alumnos utilicen todos sus recursos para resolverlos. A lo que se refiere la transferencia del conocimiento, es a corroborar si

los conocimientos que ha adquirido el alumno los puede utilizar en la resolución de problemas en cualquier contexto; poniendo especial atención en el diseño y estructura de problemas.

Así mismo, en las estrategias lúdicas es muy importante que el material didáctico sea utilizado no solo para atraer la atención, sino también para que el alumno tenga un aprendizaje significativo por medio de él; al mismo



tiempo es imperante que las actividades se evalúen de manera que, los instrumentos que en ella se utilizan motiven al alumno en el proceso de aprendizaje, despertándole el interés por lograr la mayoría de los puntos planteados, así mismo, que estos le permitan identificar los obstáculos que se le presentaron en el proceso para que sepa en donde debe poner más empeño.

En la actualidad, gracias a la tecnología es posible encontrar varias fuentes de información que permitan incorporar a la práctica docente actividades lúdicas que permitan que el alumno avance con más interés en sus procesos de aprendizaje, algunos de ellos como: piensa un número, puede usarse para favorecer habilidades tanto aritméticas como algebraicas y se recomienda al inicio de un tema.

Así también se recomiendan los memoramas como actividad de retroalimentación, en los casos donde se quiere conocer que tanto se comprendió un tema, sin duda también los cubos mágicos representan una actividad atractiva para que los alumnos encuentren relaciones entre diferentes cantidades, utilizando las operaciones básicas; cabe mencionar que esta actividad se puede hacer tanto con expresiones aritméticas como algebraicas, dependiendo de la intención de su uso. Por otra parte los maratones son una actividad lúdica que suele motivar a los alumnos, en este tipo de actividades es muy valioso que las reglas y los procesos a seguir estén muy bien definidos; en este caso los alumnos están viviendo las diferentes maneras en que sus compañeros resuelven los problemas planteados. Así mismo es importante que las problemáticas planteadas estén situadas en su contexto.

Y en lo que respecta al uso de las TIC, se pueden incorporar a la práctica docente el uso de algún software como "Jclíc", "Cabri", "Geogebra", "Hot Potatoes", entre otros, los cuales se pueden utilizar para diferentes áreas de las matemáticas como: Geometría, Aritmética y Álgebra.

En todas las actividades es importante fomentar en los alumnos el respeto hacia las reglas y la tolerancia hacia las distintas formas resolver los problemas de sus compañeros, así mismo en algunas actividades se puede implementar el trabajo en equipo.

Conclusiones

Es de suma importancia el interés y compromiso que el docente manifieste hacia su trabajo para que diseñe estrategias que puedan despertar el interés y motivar a los alumnos hacia el aprendizaje, más en esta etapa en que los alumnos de nivel medio superior pueden llegar a ser vulnerables por múltiples factores. En este nivel, la educación basada en competencias es un muy buen referente para incorporar actividades lúdicas y la resolución de problemas contextualizados para aprender matemáticas.

Para desarrollar la habilidad de diseñar estrategias innovadoras y dinámicas, es preciso la práctica aunada a una constante actualización, la cual, permita conocer las innovaciones educativas y utilizar la tecnología en la práctica docente, teniendo mayores posibilidades de obtener mejores resultados, que a la vez tendrá como consecuencia ofrecer un servicio de más calidad.

Referencias bibliográficas

- Ausubel, D.P. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. New York: Grune & Stratton.
- Hervás, Rosa María (1997). *Estilos instruccionales y de aprendizaje como variables de atención a la diversidad del superdotado*. En *Identificación, Evaluación y Atención a la Diversidad del Superdotado*/ María Dolores Prieto (Coordinadora). España: Ediciones Aljibe
- Santos, L. (1997) *La importancia de la transferencia del conocimiento en el estudio situado en las Matemáticas*. Pag.11. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 1997. Número 3. México. ISSN 1405-6666 Vol. 2
- Subsecretaría de Educación Básica y Normal de la Secretaría de Educación Pública. (2001). *Observación y Práctica Docente I* 1ª reimpresión. México: Secretaría de Educación Pública.
- Wertsch, James V. (1995). *Vygotsky y La formación social de la mente*. Segunda Edición. México: Paidós.

**EDUCACIÓN Y SOCIEDAD.
REFLEXIONES, DEBATES Y
PROPUESTAS EDUCATIVAS***Coordinadores:**Celia Gabriela Villalpando Sifuentes**Guillermo Alberto Álvarez Quiroz**Dra. María Armida Estrada Gutiérrez**Docente de CCHEP/Unidad Juárez*

Este libro comprende seis artículos que llevan a recapacitar sobre la actualidad educativa en el estado de Chihuahua, desde la mirada y perspectiva de sus autoras y autores, quienes se acercan, como lo expresa el Dr. Rigoberto Martínez, "a los problemas educativos desde una visión dialéctica y crítica, en donde la educación es, al mismo tiempo, un medio de enajenación y un proceso político de emancipación" (p. 10). Su eje rector corresponde a las reflexiones, debates y propuestas en cada artículo.

Almeida, en su "Propuesta de innovación para la administración pública del sector educativo", describe al SEM a partir la fundación de la SEP, como un sistema educativo estatal anquilosado, autoritario, rígido, vertical, sin estimular el desarrollo de la personalidad (p. 14). Hace propuestas desde cuatro áreas de oportunidad: 1) microplaneación regional, 2) vinculación investigación-toma de decisiones, 3) gestión escolar/comunitaria informada y, 4) innovación pedagógica, que coadyuven a resolver necesidades socioeducativas en el estado de Chihuahua, considerando el contexto y marcos culturales de sus grupos poblacionales.

De acuerdo a Almeida, la fragmentación en los procesos de apoyo impide fluidez del trabajo administrativo y no se consideran los problemas de cada escuela, ni la deserción y reprobación en la asignación de recursos. Propone una administración integral-sistemática que apunte proyectos colectivos y programas simplificados con líderes de los subsistemas de educación del estado; así como una unidad planificadora interdepartamental e intersecretarial que formule políticas socioeducativas para prevenir o abatir el rezago educativo (p. 37).

El texto de Cervantes, Gutiérrez y Ronquillo sobre "Trabajo docente: entre la reforma educativa y la reforma laboral", habla de cambios en educación pública realizados en apego a la política neoliberal. Comentan experiencias de países latinoamericanos hacia la reconfiguración del trabajo docente y la influencia represora en las

decisiones de los organismos internacionales financieros vs organismos internacionales del sector educativo y del trabajo, quienes plantean el reforzamiento de la profesión docente.

Puesto que el modelo por competencias y la reforma educativa en sus modalidades estructurales, curriculares, organizativas y político-administrativas trastocan "la planificación del trabajo escolar, el diseño de situaciones y secuencias didácticas, así como las estrategias

para la evaluación del aprendizaje" (p. 57), encontraron opiniones de crítica que establecen que primero deben atenderse los puntos medulares, ya que a la educación se le otorgan débiles funciones por favorecer los intereses del grupo en el poder y falta de un proyecto estatal.

Hablan de las asimetrías del trabajo femenino, de la precarización del trabajo docente frente a lo observado en países de la OCDE. De la imposición al profesorado de mecanismos de evaluación para el ingreso, promoción y permanencia, que incluyen temporalidad y periodo de inducción, vulnerando los derechos del magisterio y con rumbo hacia la privatización de la educación pública. El Estado promete educación de calidad, pero sin obligarse a responder por las condiciones infraestructurales en que se ofrece este servicio.

Gutiérrez, Cervantes, Ronquillo y Arizmendi, en su artículo La política de equidad de género y diversidad cultural en la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez reflexionan sobre aspectos normativos, educativos, económicos, sociales y políticos, en los cuales se evidencia la discriminación a que se ven sometidos ciertos sectores de la sociedad. Manifiestan la relevancia de los centros de estudios de género y diversidad cultural, en las acciones afirmativas para reducir desigualdades, marginaciones y violencia.

Comentan resultados investigativos en esta temática, que dan cuenta del sentido de justicia y al margen de prejuicios y discriminaciones, como aprobación de leyes, planes y programas sobre género y diversidad cultural. De acuerdo a los resultados del estudio empírico realizado, establecen una visión sobre el estado del arte de investigaciones de género y los beneficios de la implementación del Modelo de Equidad de Género en la UACJ, con la intención de garantizar armonía, equidad, respeto y formación integral de sus estudiantes.

En el texto La investigación educativa en la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, de Gutiérrez, Cervantes, Arizmendi y González, se

hace un análisis de la "praxis pedagógica, el análisis curricular y las políticas de formación para la investigación en las instituciones de educación superior" (p. 113), en estudio realizado en el 2012 en la División Multidisciplinaria de Nuevo Casas Grandes de la UACJ, en el cual realizan una minuciosa pesquisa de estudios previos sobre enseñanza-aprendizaje, implicaciones pedagógico-didácticas, diferencia-similitud de opiniones de docentes y estudiantes sobre investigación educativa y la tutoría virtual, proponiendo, de acuerdo a lo encontrado, reorientar el modelo de enseñanza virtual, que sea atractivo y enfrentar el proceso investigativo con madurez y responsabilidad.

Por su parte, Silva en "Competencias, falacia y mercado laboral en el bachillerato juarense", señala que "la reforma curricular en competencias en el bachillerato en general... responde a las innovaciones en la gestión y organización de la producción, [para] satisfacer las exigencias del mercado laboral relegando la formación de ciudadanía" (p. 167). Hace un recorrido por el origen del currículo para el trabajo, la modernización industrial, demandas curriculares, acepciones del término competencias, claroscurios del currículo, reformas e implicaciones y falacias. Expone que al desaparecer los espacios artesanales, la escuela se convirtió en el sitio apropiado para enseñar las destrezas necesarias de los trabajadores, sin entorpecer la producción y rentabilidad empresarial.

En el currículo basado en competencias (CBC) se encontró la posible correspondencia con las modificaciones productivas de la globalización. Explica la noción de competencias desde concepciones empresariales; organismos gubernamentales e internacionales; hasta analistas educativos con elementos coincidentes en "acepción de habilidades, conocimientos, destrezas, actitudes y valores usados en circunstancias concretas" (p. 179). Es ante recomendaciones de organismos internacionales que se inició la reforma curricular en bachillerato, con cambios en contenidos de aprendizajes, que alineados con el sector productivo, desatiende la educación social. Con la actualización de programas opciones hacia el mercado, pareciera que el bachillerato se ajusta a formar asalariados a satisfacción del empleador, con puestos precarios y competencias básicas o, agregársele a las competencias el apellido: emprendedoras, a fin de que ellos establezcan su propio negocio.

Por su parte, Villalpando y Álvarez en su texto La evaluación de competencias desde la visión del docente de educación básica, rescatan la experiencia vivida por los docentes de dicho nivel educativo con respecto al proceso valorativo de las competencias. En ese devenir de la evaluación

existe una endeble relación entre las valoraciones que de ella se rescatan y las decisiones tomadas a partir de éstas, lo cual sugiere la existencia de una problemática. Enfatizan sobre la necesidad de cuestionar la congruencia existente entre el edificio teórico que enmarca la evaluación basada en competencias y la realidad que lo materializa. Afirma que el nivel educativo donde se labora, determina la percepción que se da a la experiencia en la evaluación de competencias, por tal razón reconocen que el proceso de significación durante la evaluación es vivido desde diferentes aristas.

Sobre lo opinado en el estudio, comentan que existe incertidumbre y desconcierto porque la evaluación de competencias "no obedecen a las condiciones, contextos, diversidad, ni necesidades educativas de México" (p. 230) y por tanto, deteriora su propósito. Exponen la existencia de una serie de vacíos en relación no solo a la planeación de dicha evaluación en los procesos formativos, sino a los mecanismos de recolección y análisis de datos. Si se pide preparación magisterial, debería haber cursos y talleres que apoyasen dicha perspectiva. Tal reacción fomenta en el docente la construcción de una imagen distorsionada del proceso evaluativo, lo que provoca en él un comportamiento conformista por un lado, pero contradictoriamente comprometido y preocupado por otro.

De acuerdo a los docentes, este tipo de evaluación da los elementos para abrir el abanico de posibilidades a la valoración de los procesos educativos, además cristaliza la toma de decisiones con respecto al rumbo que debe seguir la educación.

Referencia

Villalpando, C. y Álvarez, G. (2015) (Coord.). La educación y Sociedad. Reflexiones, debates y propuestas Educativas. Chihuahua, México: UACJ

Dra. Celia Gabriela Villalpando Sifuentes, coordinadora del libro



INAUGURACIÓN DEL ÁREA ACADÉMICA MAESTRO MARIO JESÚS FRANCO GARCÍA

El 29 de septiembre de 2015 se inauguró el área académica Mtro. Mario Jesús Franco García, como un reconocimiento a la invaluable aportación del Maestro, para la fundación y consolidación del Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado. Asimismo se llevó a cabo la develación de la placa correspondiente.

Mario Jesús Franco García, fue docente fundador del CCHEP, en 1990 formó parte de un pequeño equipo responsable de promover la creación y el diseño curricular correspondiente de lo que sería la primera oferta de maestría en educación en el estado, pensada y diseñada para docentes de educación básica; así en 1992 nació oficialmente el Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado, del cual formó parte del personal fundador y en abril de 1999 fue nombrado Director del centro, puesto que ocupó hasta diciembre del 2013.

Un rasgo característico del ejercicio profesional del Maestro Franco fue la combinación de sus funciones directivas con el ejercicio de la docencia, misma que acompañó de anécdotas personales; de esta manera se mostró siempre como un docente de educación superior cercano a

sus alumnos, quienes lo recuerdan por impartir una cátedra amena, cargada de anécdotas de vida relacionadas con referentes teóricos y metodológicos acerca del Saber Ser y Hacer.

En el emotivo evento se contó con la presencia de autoridades oficiales y sindicales, así como de compañeros, excompañeros, amigos y familiares del Maestro Franco, que no perdieron la oportunidad para hacer un recuento de su trayectoria profesional y junto con ello un merecido reconocimiento a su loable labor como docente y director del Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado.



Mtro. Mario Jesús Franco García



Develación de la placa, Mtro. Mario Jesús Franco García

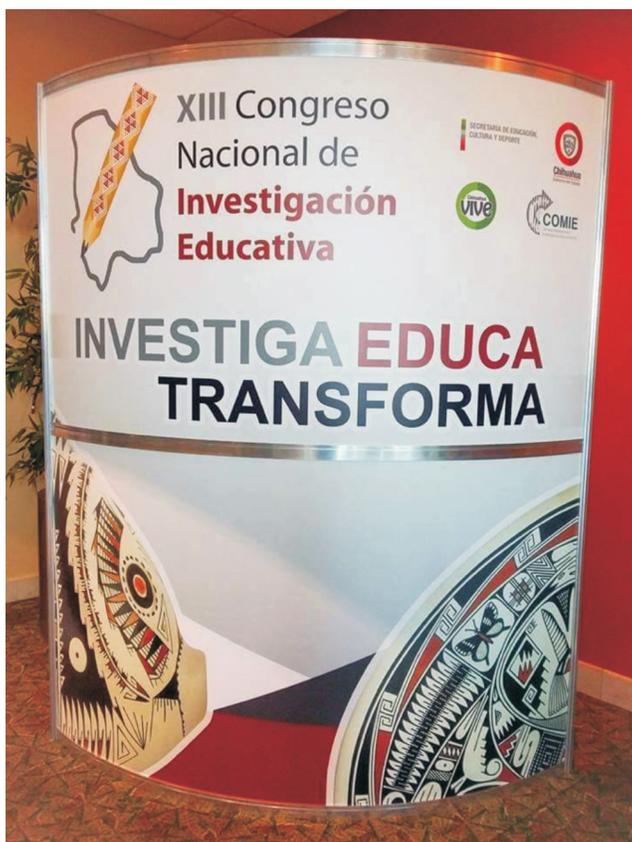


Área académica Mtro. Mario Jesús Franco García



Fundadores amigos y compañeros del Mtro. Mario Jesús Franco García

PARTICIPACIÓN DEL CCHEP EN EL XIII CONGRESO NACIONAL DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA



El Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado tuvo una relevante participación en el XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa efectuado del 16 al 20 de Noviembre del presente año en la Ciudad de Chihuahua.

Dentro de las contribuciones desarrolladas, el CCHEP tuvo la oportunidad de coordinar regionalmente el Encuentro Nacional de Estudiantes de Posgrado en Educación (ENEPE 2015), en dicho evento se contó con la participación de aproximadamente 222 estudiantes procedentes de diversas instituciones de posgrado a nivel nacional, quienes distribuidos en 66 mesas de trabajo presentaron sus avances de investigación. La institución además de la organización apoyó en las funciones de moderación y en la de comentaristas de las mesas de trabajo. El CCHEP en conjunto con el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) amenizaron esta parte del congreso con una comida de gala ofrecida a estudiantes, moderadores, comentaristas y miembros del staff del consejo.

Por otra parte, el personal docente del CCHEP tuvo una destacada participación en la presentación de ponencias de investigación y aportaciones teóricas dentro de las mesas de trabajo en el congreso. Los compañeros que expusieron sus trabajos y los títulos de sus ponencias se muestran en la siguiente tabla:



Presentación de la ponencia: Predictibilidad del instrumento para el diagnóstico de alumnos de nuevo ingreso a secundaria (IDANIS) en alumnos de primer grado en una escuela secundaria estatal de la ciudad de Chihuahua

Nombre	Título de la ponencia
Alejandro Anguiano Baeza y Luis Alberto Guardado Rodríguez	Predictibilidad del instrumento para el diagnóstico de alumnos de nuevo ingreso a secundaria (IDANIS) en alumnos de primer grado en una escuela secundaria estatal de la ciudad de Chihuahua
Irma Elena Vázquez Pérez	Prácticas de gestión escolar y aprendizaje en escuelas en contextos vulnerables
Jorge Sandoval Aldana, José Guadalupe Ramos Trevizo y Luis Carlos Silva Pavía	Violencia escolar: un diagnóstico de las percepciones de estudiantes en instituciones de la ciudad de Chihuahua
Carmen Griselda Loya Ortega	Las escuelas normales y la política educativa, la encrucijada entre la educación básica y la educación superior Los claroscuros del trabajo de los Consejos Técnicos Escolares en las escuelas Primarias

Los catedráticos del CCHEP participaron además con otro tipo de contribuciones dentro del programa de actividades del congreso, las compañeras Evangelina Cervantes Holguín y Edith A. Campos Loya presentaron el libro



Inauguración del Encuentro Nacional de Estudiantes de Posgrado en Educación (ENEPE 2015)

"Mujeres vestidas de sol y gis: las mujeres profesoras de educación primaria", la presentación de dicho texto estuvo a cargo de Beatriz Anguiano Escobar. Así mismo la Dra. Carmen Griselda Loya Ortega tomo parte en la conversación educativa titulada "Inclusión digital e investigación educativa".

Igualmente vaya un reconocimiento a los alumnos y exalumnos que participaron presentando sus ponencias de investigación tanto en el ENEPE como en el Congreso Nacional de Investigación Educativa.

Así entonces, el Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado se coloca como una de las instituciones de educación superior en el Estado de Chihuahua que destaca no solo por la promoción, gestión y difusión del conocimiento, sino que además exhibe calidad en su desempeño y capacidad instalada para sobresalir en el contexto educativo nacional.



Presentación del libro "Mujeres vestidas de sol y gis" de las compañeras Evangelina Cervantes Holguín y Edith Campos Loya

PRESENTACIÓN DEL LIBRO: CONOCER PARA TRANSFORMAR INVESTIGACIONES SOBRE LA EDUCACIÓN EN EL ESTADO DE CHIHUAHUA

El 20 de noviembre de 2015 se llevó a cabo la presentación del libro: *Conocer para transformar. Investigaciones sobre la educación en el estado de Chihuahua*, este evento se llevó a cabo en el Mezanine del Honorable Congreso del Estado de Chihuahua. La presentación estuvo a cargo de la Dra. Margarita Zorrilla Fierro, Consejera del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE), quien además escribió el prólogo del mismo y de la Dra. Evangelina Cervantes Holguín, Coordinadora del CCHEP en Cd. Juárez.

Este libro es un compendio de investigación, el primero de una colección que se llama *Conocer para transformar*; está dividido en tres apartados, que se refieren a estudios realizados en los

distintos niveles de la Educación Básica, asimismo se integran estudios que abarcan los tres niveles.

La edición de este libro se llevó a cabo a través del Departamento de Investigación de la institución, los coordinadores fueron los maestros Ramón Leonardo Hernández Collazo y Sara Torres Hernández. En dicha presentación se contó con la honrosa presencia y palabras del Profesor René Frías Bencomo, Secretario General de la Sección 42 del SNTE y del Mtro. Francisco Javier Jáquez Hernández, Director de la Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo de la SECyD. Asimismo se contó con la valiosa participación de nuestros estudiantes, tanto de la Maestría en Desarrollo Educativo (MDE), como de la Maestría en Competencias para la Docencia (MCD), así como de una lista de invitados especiales.



Honorables miembros del presidium

En esta compilación se presentan once estudios que plantean interrogantes sobre diversos aspectos del hecho educativo. Sin duda, la divulgación de los resultados de estas investigaciones enriquecerá la reflexión sobre los procesos y resultados en el ámbito educativo y dará pie a nuevas interrogantes, lo cual constituye la evolución del ciclo de conocimiento.



Alumnos del CCHP e invitados especiales



El Mtro. Arturo Vázquez, Director del Centro, acompañado de la Dra. Margarita Zorrilla, del Dr. Bonifacio Barba y autoridades educativas sindicales



Dra. Margarita Zorrilla Fierro



Coordinadores del libro con la Dra. Margarita Zorrilla



Autores del Compendio

COLABORACIÓN INTERINSTITUCIONAL CCHEP/UACJ

La colaboración interinstitucional es uno de los retos para la producción de conocimiento actual. Las instituciones de educación superior, así como los y las investigadores e investigadoras, requieren construir redes de comunicación y de trabajo conjunto mediante las cuales se aborden desde perspectivas inter y transdisciplinarias, las complejas problemáticas de las sociedades actuales.

En la Declaración de la Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe, CRES 2008, se señaló que: Es mediante la constitución de redes que las instituciones de Educación Superior de la región pueden unir y compartir el potencial científico y cultural que poseen para el análisis y propuesta de solución a problemas estratégicos.

De tal manera, la colaboración interinstitucional tiene el compromiso y la potencialidad de lograr la eliminación de brechas en la disponibilidad de los conocimientos y de las capacidades profesionales y técnicas; asimismo, apoya la generación del saber desde la mirada del bienestar colectivo y la creación de competencias para la articulación del conocimiento académico, del mundo de la producción, del trabajo y de la vida social, desde un enfoque de respeto a las persona y de responsabilidad intelectual.

En el Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado y en la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, se genera este ejercicio de diálogo y construcción de conocimiento para beneficio de la comunidad del Estado y de la Región. Por ello, la colaboración entre ambas instituciones resulta una alianza estratégica en cuanto que se vinculan intereses de investigación, de intervención y de evaluación en el campo educativo; estos intereses académicos posibilitan la generación de acciones concretas para la solución de problemas educativos en

diversos ámbitos y contextos, congruentes con las demandas sociales y con el contexto local, regional, nacional e internacional.

En el marco de esta colaboración interinstitucional el Mtro. Arturo Vázquez Marín Director General del Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado y el Doctor Pável Roel Chávez, líder del cuerpo Académico 54 Estudios de Educación y Ciencias Sociales, firmaron el documento oficial en que se expresa las finalidades y las acciones conjuntas a realizar, fungiendo como testigo de honor la Dra. Evangelina Cervantes Holguín, Coordinadora del CCHEP Unidad Ciudad Juárez. Enhorabuena por el desarrollo de las metas del Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado, que se mantiene a la vanguardia de la dinámica educativa actual.



Subdirector, Mtro. Luis Carlos Silva Pavía; Director, Mtro. Arturo Vázquez Marín; Dr. Pável Roel Chávez, líder del cuerpo Académico 54 Estudios de Educación y Ciencias Sociales y Coordinadora de CCHEP Juárez, Dra. Evangelina Cervantes Holguín.



Firma del documento oficial en que se expresa las finalidades y las acciones conjuntas a realizar CCHEP/UACJ.



CENTRO CHIHUAHUENSE DE ESTUDIOS DE POSGRADO

rumbo  educativo

CONVOCATORIA

EL Gobierno del Estado de Chihuahua y la Secretaría de Educación, Cultura y Deporte, a través del Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado, convoca a investigadores, docentes, alumnos y exalumnos a participar en la Revista Rumbo Educativo, Año 16, No. 19, a publicarse en el mes de junio del 2016, enviando sus colaboraciones y trabajos para ser considerados en esta edición.

La Revista Rumbo Educativo es una publicación impresa del Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado (CCHEP), orientada principalmente a la divulgación de trabajos sobre políticas, investigación, intervención, evaluación e innovaciones educativas. La edición No. 19 de la revista contempla trabajos de diversa naturaleza como son:

Reportes de investigación, intervención o evaluación: investigaciones empíricas con sustento teórico que permitan un avance en la comprensión del fenómeno en estudio; reportes de intervenciones educativas que señalen el alcance de la intervención, el plan de acción y los resultados obtenidos de dicha acción transformadora e informes evaluativos que muestren una alternativa de mejora para la toma de decisiones; ensayos: reflexión sobre temas que se ubiquen en el debate actual de la política educativa, que contribuyan a la reformulación o conceptualización de un problema, tema o situación, que manejen una bibliografía pertinente y actualizada; artículos teóricos, reportes de caso o de videos documentales que demuestren alguna acción donde se plantea la resolución de alguna situación problemática o el desempeño de alguna práctica docente transformadora; reseñas: análisis y discusión sobre el contenido de un documento que por su temática sea vigente y de interés para el campo de la investigación educativa. Asimismo se recibirán para esta edición, propuestas de política educativa que puedan ser consideradas como parte de la política pública estatal.

La recepción de trabajos se rige bajo las siguientes normas y condiciones:

- 1 Sólo se recibirán para su publicación trabajos inéditos y actualizados, que signifiquen aportaciones empíricas o teóricas de relevancia en el campo educativo.
- 2 El envío de una colaboración para su publicación implica, por parte del autor, la autorización al CCHEP para su reproducción, por cualquier medio, en cualquier soporte y en el momento que lo considere conveniente, salvo expresa renuncia por parte de esta última.
- 3 La recepción de un trabajo no implica compromiso alguno de publicación por parte de la Revista Rumbo Educativo ni del CCHEP.
- 4 Los autores de trabajos no recibirán retribución alguna, económica o de cualquier otro tipo por parte de la Revista Rumbo Educativo ni del CCHEP.
- 5 El autor/es se compromete a que su artículo esté sometido en exclusividad a la Revista Rumbo Educativo, mientras dure el período de evaluación.
- 6 Se acusará recibo al autor de los originales en el plazo de treinta días hábiles desde la recepción. El Consejo Editorial resolverá sobre su publicación en un plazo máximo de tres meses.
- 7 Se procederá a la selección de los trabajos de acuerdo con los criterios formales y de contenido de esta publicación. Su revisión será por medio de arbitraje ciego por pares y, a la vista del mismo, el Consejo Editorial decidirá si procede o no su publicación, notificándoselo a los autores.

Chihuahua:
Ave. División del Norte No. 3707
Col. Altavista Tel. (614) 414.2676 y
414.4329

Ciudad Juárez:
Constitución y 20 de Noviembre s/n
Col. El Barreal Tel. 615.8624 y
632.2897

Ciudad Cuauhtémoc:
COBACH Plantel 14, Salida a
Anáhuac, junto a la UACJ
Tel. 625.1113646



- 8 Cada trabajo deberá tener las características que en el anexo técnico se solicitan.
- 9 Incluir en hoja aparte, dentro del mismo archivo: el título (es recomendable que no sea superior a doce palabras, en el caso de sobrepasarlo, dividirlo en título principal y subtítulo); un resumen del artículo (no superior a 200 palabras), y cuatro o cinco palabras clave que lo describan.
- 10 En otra hoja aparte, dentro del mismo archivo, deberá incluirse el nombre del autor o autores (máximo tres), su dirección, institución donde trabaja y cargo que desempeña, así como el número de teléfono y dirección electrónica.
- 11 Todas las páginas deberán estar numeradas, incluyendo, gráficos, tablas y notas a pie de página, restringiéndose éstas al mínimo necesario. Se evitarán las notas que sean simples referencias bibliográficas, en cuyo caso deberán ir en el texto señalando solo el autor/es y, entre paréntesis, el año de publicación; la referencia completa se incluirá en las referencias bibliográficas.
- 12 Al final del trabajo se incluirá la lista de referencias bibliográficas citadas, por orden alfabético, que deberán ajustarse a las normas APA.
- 13 La corrección de pruebas se hará cotejando con el original, sin corregir el estilo usado por los autores.
- 14 El archivo se remitirá por correo electrónico en formato Word a la siguiente dirección electrónica:
rumboeducativo@cchep.edu.mx.

Agradecemos sus colaboraciones.

Anexo técnico:

- A) Los reportes de investigación, intervención o evaluación deberán contener: a) resumen en un solo párrafo, extensión máxima 200 palabras, donde se señalen los aspectos más relevantes del trabajo; b) palabras clave, máximo cinco; c) introducción o presentación donde se exprese el o los propósitos de la investigación, intervención o evaluación; d) categorías o referentes teóricos; e) la ruta metodológica, donde se exponga de manera sintética: el método, las técnicas y los instrumentos utilizados; f) resultados de la investigación, intervención o evaluación o los avances de la misma, expresados de manera clara y precisa; g) conclusiones y h) referencias bibliográficas; extensión hasta 4000 palabras.
- B) Los ensayos, artículos teóricos, reportes de caso o de video documentales, deberán sujetarse al siguiente formato: a) resumen: con las características citadas en el inciso anterior; b) palabras clave, máximo cinco; c) introducción o presentación donde se exprese el o los propósitos del texto; d) desarrollo, donde se exponga la o las tesis del autor; e) conclusiones; f) referencias bibliográficas; extensión hasta 2500 palabras.
- C) La reseña, deberá incluir la definición del objeto a tratar u opinión personal o interpersonal del documento referido; continuar con la toma de posición (que se justifica contrastando con diversos argumentos a través de opiniones personales) y cerrar reafirmando la posición adoptada. Es un escrito breve que intenta dar una visión panorámica y a la vez, crítica, sobre algo; extensión hasta 1000 palabras.
- D) El formato de las colaboraciones será en fuente Times New Roman a 12 puntos.



Chihuahua
Gobierno del Estado
Secretaría de Educación, Cultura y Deporte

La Secretaría de Educación, Cultura y Deporte



a través de

El Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado

CONVOCA

Al magisterio chihuahuense a cursar los estudios de:



Se enfoca en impulsar la transformación del sistema educativo y sus instituciones, a través de procesos sistemáticos de investigación, intervención y evaluación para la mejora de los centros escolares, programas y del profesorado.



Fortalece las competencias que permiten impulsar la transformación de la práctica docente que se ejerce en los distintos niveles de Educación Básica y Media Superior.



Favorece en los participantes el desarrollo de competencias respecto a la evaluación del desempeño docente.



Desarrolla en los participantes competencias para la realización de intervenciones para la prevención de la violencia escolar.

Los Programas de Maestría y Diplomados van dirigidos a:

Profesores y profesionistas en funciones de docencia, dirección, supervisión o asesoría técnico pedagógica, que laboren en instituciones públicas o privadas de los niveles de educación básica y media superior.

PARA MAYORES INFORMES

Chihuahua:
Ave. División del Norte No. 3707
Col. Altavista
Tels: (614) 4 14 26 76 y 4 14 43 29

Cd. Juárez:
Constitución y 20 de noviembre s/n
Col. El Barreal
Tel: (656) 6 15 86 24

Cd. Cuauhtémoc:
COBACH Plantel 14, Salida a Anáhuac
junto a la UACJ (sábados)
Tel: (625) 1 11 36 46

www.cchep.edu.mx