

ALTER

REVISTA DE LA CENTENARIA Y BENEMÉRITA ESCUELA NORMAL PARA PROFESORES

MINERVA

AÑO 1 - NÚMERO 1 - JULIO 2022.



Dra. Mary Carmen
Gómez Albarrán

DIRECTORA DE LA CENTENARIA Y BENEMÉRITA ESCUELA NORMAL PARA PROFESORES

EDICIÓN ESPECIAL



Relieve de la Minerva.

Patio central de la Centenaria y Benemérita Escuela Normal para Profesores.

DIRECTORIO

Lic. Alfredo del Mazo Maza
Gobernador Constitucional del Estado de México

Lic. Gerardo Monroy Serrano
Secretario de Educación

Dra. Bertha Alicia Casado Medina
Subsecretaria de Educación Superior y Normal

Dr. Edgar Alfonso Orozco Mendoza
Director General de Educación Normal

Lic. Verónica Lidia Guadarrama Méndez
Directora de Fortalecimiento Profesional

Dr. Juan Jesús Cardoso Hernández
Subdirector de Escuelas Normales

Consejo directivo

Dra. Mary Carmen Gómez Albarrán
Directora de la Centenaria y Benemérita Escuela Normal
para Profesores

Dr. Luis Macario Fuentes Favila
Subdirector Académico

Mtra. Alma Adriana Jaimes Aguilar
Subdirectora Administrativa

Profra. Silvia Camacho Quiroz
Directora de la revista

Lic. Sandra Isabel Guadarrama Rojas
Editora

Mtro. Esteban Bartolomé Segundo Romero
Mtro. Antonio Romero Hernández
Mtro. Antonio Reynoso Rodríguez
Comité editorial

Lic. Sandra Isabel Guadarrama Rojas
Correctora de estilo

Lic. en Diseño Gráfico Juan Carlos Esquivel
Gutiérrez
Diseño, edición digital e impresión

Lic. Miguel Ángel Mercado Becerril
Fotografía

Revista Alter Minerva Nueva Época
No. 21 Enero- Julio de 2022

Centenaria y Benemérita Escuela Normal para Profesores. Domicilio: Independencia Ote. 804
Colonia Santa Clara, Toluca, México cibenp@edugem.gob.mx <http://www.normalprofesores.edomex.gob.mx>
Tels: (01722) 2-15-22-00, 2-15-28-88, 2-15-21-39

Las opiniones expresadas en los artículos y ensayos, son responsabilidad del (de la) o de los (de las) autor (a) (es) (as).

No reflejan necesariamente la opinión institucional.

Favor de enviar las colaboraciones al correo: promocion.cultural@cybenp.edu.mx

ÍNDICE

Editorial	10		
Mensaje en el CXL Aniversario del Normalismo Mexiquense <i>Mary Carmen Gómez Albarrán</i>	12		
Percepción de los estudiantes del sexto grado de educación primaria, respecto de la evaluación SisAT y el proceso de enseñanza de las matemáticas <i>Ofelia Arzate Ortiz, Rebeca Martínez López</i>	14		
Aproximaciones analíticas sobre la formación continua de los docentes de nuevo ingreso al bachillerato <i>Leticia González Cruz</i>	22		
Marco referencial para la incorporación de las escuelas normales en el contexto de las instituciones de educación superior <i>José Mauricio Moreno Cortés</i>	28		
Dossier. Cronología del Normalismo Estatal <i>Profr. Christian Alejandro González Nolasco</i> <i>Diseño: Lic. en Diseño Gráfico Juan Carlos Esquivel Gutiérrez</i>	35		
Identificación del flujo de información documental del Sistema de Gestión de Documentos de la Centenaria y Benemérita Escuela Normal para Profesores <i>Christian Alejandro González Nolasco, María del Rosario Chávez Iturbe, Araceli Fabián Bueno, María Teresa Edelmira Vargas González</i>	38		
		La práctica docente: Consideraciones ontológicas para trabajar en el aula normalista	46
		<i>Juan Jesús Velasco Orozco</i>	
		La producción de textos escritos en el aula de clase, una mirada desde la teoría y la práctica	50
		<i>María Fernanda Castro Acosta</i>	
		Literatura indígena: Poesía mazahua	56
		<i>Esteban Bartolomé Segundo Romero</i>	
		Cambio y permanencia: pasado y presente de la CyBENP	
		Exposición fotográfica	60
		<i>Miguel Ángel Mercado Becerril</i>	
		Reseñas. La caja de pandora	66
		Línea editorial de la Revista Alter Minerva	68
		Convocatoria para escribir en las publicaciones institucionales	70

BIODATAS

Mary Carmen Gómez Albarrán

Egresada de la Escuela Normal No. 3 de Toluca, se ha desempeñado como docente frente a grupo en educación preescolar, licenciatura y maestría en esta institución, siendo además asesora disciplinaria, tutora y sinodal de la misma. Fue directora escolar en los jardines de niños “José Martí” y “Eva Sámano de López Mateos”. Ha impartido cursos, talleres, conferencias y diplomados en el área educativa en Educación Básica, Escuelas Normales y Centros de Maestros. Fue Subdirectora de Educación Preescolar del Gobierno del Estado de México, de la Dirección General de Educación Básica. En 2017 se desempeñó como asesora de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal; fue Directora de Fortalecimiento Profesional en la Dirección General de Educación Normal. Ha recibido múltiples premios y reconocimientos por la labor desempeñada en el servicio público, destacando por coordinar la colección de Libros Normalistas más grande a nivel Nacional, del programa “Ediciones Normalismo Extraordinario 2021”, firmó el primer convenio de colaboración entre Educación Media Superior y Superior, mediante el diseño y capacitación a más de 18000 docentes. Vicepresidenta de la Revista Electrónica Magisterio y promotora de la misma, a través de una app para dispositivos Android. Logra consolidar la Red Estatal de Bibliotecas de las 36 Escuelas Normales Públicas del Estado de México, con la Biblioteca Pedagógica del Estado de México y la Sala de Literatura de la Escuela Normal de Zumpango. En la actualidad, es directora de la Centenaria y Benemérita Escuela Normal para Profesores.

Ofelia Arzate Ortiz

Licenciada en Química por la UAEMex y Maestra en Docencia por el Colegio de Estudios de Posgrado de la Ciudad de México. Fue miembro del CAEF “Formación y Práctica Docente” de la Centenaria y Benemérita Escuela Normal para Profesores de 2012 a 2021, es miembro de la RedCA de la Universidad Autónoma del Estado de México; cuenta con diversas publicaciones de artículos en torno a temáticas académicas, de coaching y educación socioemocional. Es autora de los libros, “Estrategias para aplicar la inteligencia emocional en el aula” ISBN 978-620-2-16476-4 y “Coaching Educativo” ISBN 978-620-2-11694-7 publicados por Editorial Académica Española. Actualmente, se desempeña como Coordinadora de la Unidad de Planeación Seguimiento y Evaluación de la CyBENP. En dicha institución, también imparte cursos en las Licenciaturas de Educación Primaria y Educación Primaria Indígena con Enfoque Intercultural Bilingüe y es asesora de titulación en sexto y octavo semestres.

Rebeca Martínez López

Es Licenciada en Educación Primaria por la Centenaria y Benemérita Escuela Normal para Profesores. Actualmente se desempeña como docente frente a grupo en la Escuela Primaria “Imperio de Japón”, ubicada en Geranio S/N, Col. Jardines de Tepeyac, en el Municipio de Ecatepec de Morelos, Estado de México.

Leticia González Cruz

Fue Asesora Académica en la Dirección General de Formación, Capacitación y Desarrollo Profesional Docente, de la Coordinación Estatal del Servicio Profesional Docente, de la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de México. Actualmente es Secretaria Técnica de esta dependencia. Maestra en Ciencias de la Educación por el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México y en Sistemas de Gestión de Calidad por la Universidad Mexicana de Educación a Distancia.

Mauricio Moreno Cortés

Estudió la Licenciatura en Educación Primaria y es Maestro en Orientación Educativa por la Escuela Normal Superior del Estado de México. Ha sido docente en escuelas normales, asesor técnico en diversas dependencias y Subdirector Administrativo de la Centenaria y Benemérita Escuela Normal para Profesores. Ha cursado diversas actividades de actualización centradas en los procesos de formación docente, investigación y gestión educativa y valores. Ha publicado en las revistas Alter Minerva, ENSEM, Cuarto Nivel y Temachtiani. Actualmente, es subdirector académico de la Escuela Normal Superior del Estado de México.

Christian Alejandro González Nolasco

Egresado de la Licenciatura en Ciencias de la Información Documental de la Universidad Autónoma del Estado de México. Se ha desempeñado desde 2012 en la Centenaria y Benemérita Escuela Normal para Profesores en funciones distintas, tanto administrativas y académicas.

María Teresa Edelmira Vargas González

Maestra en Historia de México y candidata a doctora en Investigación Educativa. Cuenta con 25 años de experiencia, se ha desempeñado en instituciones de educación media superior y superior. Es autora de los artículos “Una propuesta metodológica para alumnos del nivel medio superior” y “Educación, historia y prospectiva”.

Araceli Fabián Bueno

Egresada de la Maestría en Administración de la Escuela Normal Superior del Estado de México, en sus 32 años de servicio se ha desempeñado en los ámbitos académico, administrativo y sindical. En 2021 recibió la Condecoración ‘Manuel Hinojosa Giles’ de la Unidad Sindical, como reconocimiento a la labor sindical y extraordinario desempeño profesional.

Ma. del Rosario Chávez Iturbe

Licenciada en Administración Escolar, por la Escuela Normal Superior del Estado de México, cuenta con 30 años de servicio en el trabajo en distintos ámbitos de la educación normal. Actualmente, se desempeña como Jefa de la Unidad de Archivo General de la Centenaria y Benemérita Escuela Normal para Profesores.

Juan Carlos Esquivel Gutiérrez

Licenciado en Diseño Gráfico, ha laborado en el periódico “Tiempo de México”, como Jefe del Área de Diseño; en el Grupo Nova, Paxar de México, en “Milenio Estado de México” y en el Consejo Editorial de la Administración Pública Estatal en el área de diseño gráfico; actualmente, es docente horas clase y responsable del área de diseño de la Centenaria y Benemérita Escuela Normal para Profesores.

María Fernanda Castro Acosta

Estudió el bachillerato en la Preparatoria Regional de Santiago Tianguistenco. Recibió un reconocimiento por parte del Movimiento Internacional WED WOMEN'S, el cual galardona a las mujeres que rompen paradigmas y trabajan por la construcción de una sociedad justa e igualitaria. En 2021 obtuvo la Certificación en Inglés por Aptis (British Council) en nivel B2. En junio de 2021 participó en el

Congreso Estatal de Escuelas Normales “Formación docente de excelencia: Una mirada desde la docencia y la investigación”, con la ponencia: “La práctica docente: Una mirada profesional a distancia”. Actualmente, es presidenta del Consejo Estudiantil de la Centenaria y Benemérita Escuela Normal para Profesores.

Esteban Bartolomé Segundo Romero

Nació en San Pedro Potla, Temascalcingo, Estado de México en 1951. Profesor normalista y maestro en Antropología Social. Escritor, ensayista, articulista, conferencista, tallerista en Lengua Jñatjo-Mazahua y poeta con pseudónimo: “Félix Coronado”.

Miguel Ángel Mercado Becerril

Originario de la ciudad de Toluca, ha sido docente de la Centenaria y Benemérita Escuela Normal para Profesores, desde 1995 hasta la fecha. Aunque su formación es de historiador, tiene una particular afición por la fotografía que se remonta a más de veinte años; tomó diversos talleres en el Centro Cultural Universitario “Casa de las Diligencias”. Ha participado en diversas exposiciones fotográficas y pertenece al Colectivo “DigiTales”.

Juan Jesús Velasco Orozco

Doctor en Antropología Social. Profesor horas clase del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México y profesor de tiempo de completo de la Facultad de Antropología de la Universidad Autónoma del Estado de México. Especialista en los patrones culturales de las relaciones sociales. Desarrolla investigación, docencia y difusión académica en la línea de Antropología de la Educación y Etnografía Escolar.

EDITORIAL

La Centenaria y Benemérita Escuela Normal para Profesores, es pionera y vanguardista en el Estado de México en la formación de docentes. Por decreto el 10 de abril de 1882, se establece la Escuela Normal para Profesores en el Instituto Literario de Toluca. Es, a partir del 27 de septiembre de 1910 que la institución ocupó su actual plantel.

A partir de esta fecha, se ha caracterizado por la formación de profesionales de la educación líderes y con un alto sentido humanista. Transitan por sus aulas, estudiantes y eminentes pedagogos que dejan una huella indeleble en la historia de la educación en México.

Su acervo biblio-hemerográfico, es una fuente inagotable de conocimientos, cuya valía en la historia de la educación, constituye aportaciones que son valoradas por especialistas en estos temas, como contribuciones que, a su vez, generan conocimientos y experiencias, mediante una espiral de saberes y sabiduría.

Con esta importante tradición escrita, la Escuela Normal cuenta con un programa editorial, que ha generado diversas publicaciones, siendo la Revista Alter Minerva, medio por el cual se recupera el mundo intelectual de su comunidad docente y estudiantil. Con 20 revistas difundidas, el presente número es evidencia de la tarea primordial de las instituciones de educación superior que es generar y comunicar conocimiento al servicio de la sociedad.

En una nueva época, Alter Minerva, plantea una línea editorial acorde con los requerimientos e indicadores de calidad que solicitan organismos dictaminadores externos, ya que el siguiente paso para esta publicación, es lograr la reserva de derecho de autor, posteriormente el ISSN y la indexación, a través de diversos modelos de acceso abierto.

Este número de la revista merece especial atención en su formato, debido al enfoque inclusivo e intercultural dado a la educación actual. Lo que distingue a Alter Minerva de otras revistas, es la presentación de sus resúmenes en tres lenguas: mazahua, español e inglés, con el afán de ampliar el horizonte de comunicación y de lectores en el contexto estatal, nacional, internacional y mundial, incorporando en sus páginas artículos de investigación, ensayos académicos y reseñas críticas.

Destaca la participación de una docente en formación de esta casa de estudios, quien a través del proceso de dictaminación que desarrolla el Consejo Editorial, logró la dictaminación para publicar un ensayo académico.

Se pretende, que la revista amplíe el bagaje conceptual, analítico y experiencial de las comunidades académicas interesadas en los procesos educativos y aporte de propuestas innovadoras en este ámbito, para hacer frente a los retos de una sociedad que está en constante transformación. A partir de esta publicación, se trabaja también en la modalidad electrónica, abriendo con ello otros espacios de consulta para las y los lectores; así como lograr la movilidad del conocimiento abierto.

Dra. Mary Carmen Gómez Albarrán

Directora de la Centenaria y Benemérita Escuela
Normal para Profesores

MENSAJE EN EL CXL ANIVERSARIO DEL NORMALISMO MEXIQUENSE

Dra. Mary Carmen Gómez Albarrán

Ernesto Sabato, escritor latinoamericano, afirmó alguna vez: “La historia no es mecánica, porque los hombres son libres para transformarla”.

Estimadas autoridades, directores, subdirectores, docentes, estudiantes de las 36 Escuelas Normales Públicas del Estado de México, estimado Patronato, Asociación de Padres de Familia, público en general, sean ustedes bienvenidos a la celebración más importante de quienes nos hemos construido y nos hemos forjado con una vocación ética, intelectual y humana de profesores; el 140 Aniversario del Normalismo Mexiquense.

La Centenaria y Benemérita Escuela Normal para Profesores, es una institución que ha transitado por tres siglos, desde su nacimiento en 1882, ha visto en ese devenir histórico los efectos del conflicto armado de la Revolución, ha vivido diversos regímenes políticos, ha experimentado numerosas reformas educativas, también ha podido ser testigo fiel de una pandemia mundial, que sin duda, marcó lamentables pérdidas, pero también es menester decir con orgullo, del crecimiento de la educación y especialmente del Normalismo a 140 años, como la independencia de la escuela Normal respecto del Instituto Científico y Literario de Toluca en cuanto a su plan de estudios y organización económica en 1903. En 1938 llega a la normal el notable pedagogo Luis Herrera Montes, quien utiliza los talleres para los estudiantes, crea el Departamento de Psicopedagogía, empieza a funcionar la Asociación de Alumnos y planea técnicamente las prácticas pedagógicas; para 1943, el Gobernador Isidro Fabela crea el Instituto de Capacitación Magisterial; no obstante, al cierre del período del Gobernador y Profesor Carlos Hank González egresado de este importante recinto educativo, ya existían 21 Escuelas Normales fuera de la capital del Estado de México, en 1984 con Miguel de la Madrid Hurtado por acuerdo presidencial, los estudios realizados en las escuelas normales son considerados de educación superior, alcanzando así el nivel de licenciatura.

En el actual período del Gobernador Lic. Alfredo del Mazo Maza, el normalismo ha tenido un notable impulso, se crea la Subsecretaría

de Educación Superior y Normal; así mismo, su matrícula tuvo un histórico crecimiento en el ciclo escolar 2020-2021.

Indiscutiblemente se cuenta en el Estado de México con 36 magníficas instituciones de Educación Superior, formadoras de docentes de educación básica, escuelas que se han destacado desde diferentes miradas: académicas, de gestión, de investigación, por su impulso artístico, cultural y deportivo, cuerpos académicos, diseños curriculares y estudios de posgrado, entre otros; pero también se han reconstruido después de un temblor con resiliencia y con temple.

Escuelas como ésta, son deudoras de un pasado prestigioso, pues por sus aulas han transitado docentes y alumnos admirables y en sus pupitres se han discutido ampliamente las teorías en boga, así como el desarrollo de las ciencias y de la humanidad, han formado numerosas generaciones de profesores, licenciados en educación, así como una sólida formación de estudiantes de posgrado.

En conjunto, estas 36 instituciones, constituimos la fortaleza del normalismo estatal y sorprendentemente también nacional, gracias a grandes líderes visionarios, que han impulsado el normalismo mexiquense con fuerza y decisión.

A nombre de la Centenaria y Benemérita Escuela Normal para Profesores les damos la más cordial bienvenida a este gran festejo, de los 140 Años de vida incansable del Normalismo en el Estado de México, una celebración en la que se conjuga el conocimiento, el deporte, la cultura y el arte, en una palabra, la hermandad normalista. Muchas gracias

Educar es redimir.

NU JŊA'A CXL NU KJÉ'É NU TANGUNXORÍ KA JIZHIJI TE'E A TS'IB'ONDO

Taarkete. Mary Carmen Gómez Albarrán

E Ernesto Sabato, ne xompíte k'i dyopji jña'a, o mamí naja pa'a: "nu in pjenda ri tsjaji dya kjobitsje, ngek'ua ko tee soo ra pojtiyo".

Textjo ko arkate, ko arkate ka d'año ngunxori, yo ts'arkate, ko xompíte, ko xorte k'i xóri kja ne jñite Tangunxori ka jizhi te'e kja ne Ts'ib'ondo a B'ondo, nu ndate in Tangunxori, nu ko ñi'i ñe o jyo'o ko xóri nu Ngunxóriba, textjo ko te'e, na joo bi enjeji nu ot'i tambaxua nu k'o te'e ko ro xóriji ñeje ke ri ne'e ra jizhiji ko textjo ko te'e nza kja namakjatjoji ko xompíte; nu dyete naja nzite (140) kjé'é nu te'e ko Jizhiji te'e a Ts'ib'ondo a B'ondo.

Nu Tangunxori ke chju'u Centenaria y Benemérita Escuela Normal para Profesores, ngeje na tangunxori ke dezde mi jingua ya ba b'ib'i ndezde jñi'i dyete, ndezde o mbiri o jyokiji nu kjé'é dyech'a jñinchjo jñite yeje (1882), po ya mi jërè nu ngunxóriba mo o kjaji nduxte ko jñangichja, po o ndezde mi kjaji ko d'año pjenda mamí ra nokiji ko te'e, xo ya mi b'ib'i mo o kjaji d'año pjenda mamiji ra kjaji mba ra mbara na joo ko te'e kja ne ngunxori, xo nu Tangunxóriba karaji ko xorte ko xóri ndezde o mbiri nu tandorkijeme ko o tsja'a na kjuana nu xoñijómi ka ri karagozjme, ba kjanu, o ndunji na punkji te'e, mbe xo ra mamí, ke ya o noki na nojo na nojo nu taxóri nu Tajizhijiba ndezde mi dyete naja nzite kjé'é (140), nzakja o xonbiji nu ngunxóriba nu Tangunxori ke chju'u Instituto Científico ñe Literario nza kja mi dyis'iji jéb'i ka mamí ja ba ra jizhiji ko te'e xo ja ba mi kara ndezde nu kjé'é dyech'a nzinchjo otjo jñi'i (1903), xo nu kjé'é dych'a nzinchjo jñite jñinchjo o sējè nu taxompíte ko jizhiji te'e ke chju'u e Luis Herrera Montes, ngejekí ko pjiri o xóri nu ko chju'u psicopedagogía, o mbiri o jmuriji ko xorte ñeje o mamí ja ba ra ma'a jizhijika d'año ts'ingunxori ko te'e ko xóriba; nu kjé'é dyech'a nzinchjo jñite jñi'i (1943), nu ot'i Arkate a Ts'ib'ondo ke chju'u Isidro Fabela o jyoki nu Tangunxori ka mi pa'a xóri na jo'o ko xompíte; xo mo ya ba nguari o b'épji nu ot'i arkate a Ts'ib'ondo Taxompíte Carlos Hank González nu ko o xóri nu Tangunxóriba, ya mi karaji a d'año jñi'i na je'e a Zumi dyote naja (21) Tangunxori ka xóri jara Jizhiji te'e, nu kjé'é dyech'a jñinchjo jñite nziyo (1984) mo mi b'ib'i nu Ot'i Arkate a B'ondo Miguel de la Madrid Hurtado nza kja o mamiji nu Tajmu a B'ondo, ko ya mi xóri mbara jizhiji ko te'e ngeje namakjatjebi nzakja ko taxóri.

Nu ot'i arkate ke padya nu jmu'u Alfredo del Mazo Maza, nu Ngunxori ka xóri mba ra Jizhiji te'e, ba jyokiji na joo mba ra nokiji, xo ba dyët'èji nu Tangumb'epji ke chju'u Subsecretaría ka pjons'iji ra Xóriji; xo a

kjanu, ko te'e ko o kichi ba xórijiba o nokija na punkji nu kjé'é dyote dyote- dyote dyote naja (2020-2021).

Ba kjanu kja'a kja ne Ts'ib'ondo a B'ondo jñite ñanto (36) ko na joo Tangunxori, ke ba xóriji ko te'e ko ra ngeje xompíte ko ts'it'i ko kjaba ra mbiriji ra xóriji, nujo ba karaji na joo xo ba jyokiji na joo a kjaba: sjóriji, ko jyod'iji ja ba ra jizhiji, ko jyod'iji ko nesta ra para na joo, ko xóriji ko pjenda ri tsjakojme xo ko só'ó ra kjaji in zero ra b'ib'i na jo'o, ko jmuriji ko xompíte ra xóriji ja ba ra jizhiji ko te'e, xo ko jyokiji nu jéb'i ka ra mamí ja ra jizhiji ko te'e, xo d'año b'épji pjenda kja'a ko xompíte; mbe xo nu Tangunxori ba yepe o jyokiji na joo mo o tsjobi nu ta mbi'i nu xoñijómi, na zézhi o xepe o tsjaji ko pjenda tsjajiba.

Yo tangunxori nzakja namakjatjoji, ngeje ko o tsja'a o noki ko mi b'ib'i ndezde mi jingua, ngeje o ts'ingunxori o kjobi ko xompíte ñeje ko xorte ko na joo na joo o xóri ñeje ndezde o ts'ingunxori ba pépji na jo'o nza ñeje ba ñaji na joo nza kja mamí ko d'año Pjenda Mbari pa ra Jizhiji na joo, xo nzakja ba ts'ike ts'ike ba mamiji ja ba ra karaji na jo'o ko te'e ko ri b'intjoji kja ne xoñijómiba, ngejekí ko o pjons'i ba pedyeba na punkji xompíte textjo kjo kjé'é, xo ba pedye ko te'e ko ya xóriji na je'e ja ba ra jizhiji ko te'e.

Textjoyo, nuko jñite ñanto (36) Tangunxori, ngeje ko xóriji mba ra Jizhiji te'e a Ts'ib'ondo a B'ondo ñeje xo ko pedye ra Jizhiji te'e a B'ondo, mbe ngeje ko tajmu ko para na joo nza kja'a nu dyët'è nu in Ot'i arkate ko Tangunxori ka Jizhiji te'e, ngejekí ko o kja'a ra tsjaji na joo ko te'e ko pépji kja yo d'año Tangunxori ka xóri te'e ko ra tsja'a Xompíte kja ne Ts'ib'ondo a B'ondo.

Nuzgojme ko ro pépji gozjme kja ne Tangunxori ke chju'u Centenaria y Benemérita Escuela Normal para Profesores ri d'aki pojo i dyenjeji nu tambaxua, nu kjé'é dyete naja nzite (140) ko o mbiri go Jizhiji te'e nu Tangunxóriba ke b'ib'i a Zumi na ka Ts'ib'ondo a B'ondo, naja mbaxua kja o jmuriji kjo pjenda kjaji nza kja ko jyod'iji ra mbaraji na joo, nu ko kjaji na joo o nzero, xo ko jizhiji kjo pjenda kjaji ko te'e, xo textjo ko ro dyis'iji a xoñi ra só'ó ra mamí ka naja jña'a, nu in dyojui kjo xompíte. Pokji texeji na punkji.

Jizhiji ngeki ra s'ó'ó ra paraji.

PERCEPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES, DEL SEXTO GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA RESPECTO DE LA EVALUACIÓN SISAT Y EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LAS MATEMÁTICAS

Ofelia Arzate Ortiz
Rebeca Martínez López

Resumen

La presente investigación se desarrolló con la pretensión de recabar la percepción de los estudiantes de sexto grado de la escuela primaria Sor Juana Inés de la Cruz, ubicada en la ciudad de Toluca Estado de México, respecto de las evaluaciones externas e internas como vía para el logro de sus competencias matemáticas; el estudio obedece a una metodología cuanti-cualitativa, y los instrumentos empleados para la recolección de los datos fueron la encuesta y la observación; los resultados permiten concluir aspectos como: que dadas las actividades institucionales, la prueba SisAT, la gran mayoría de ocasiones no es aplicada por los docentes, como se indica en el manual de la misma; que los estudiantes del sexto grado no identifican a la evaluación por su nombre; sin embargo, los docentes si emplean los resultados en los Consejos Técnicos Escolares y en la Ruta de Mejora, además de hacer participe al alumno de sus resultados para que se involucre en las acciones para disminuir el rezago educativo; Finalmente, para los estudiantes resulta más cercana a su contexto la evaluación interna, y los docentes de la escuela primaria, se comprometen con el plan y programas de estudio para la enseñanza de las matemáticas.

Palabras Clave: Evaluación, SisSAT, Matemáticas.

Abstrac

This research was developed with the intention of gathering the perception of sixth grade students from the Sor Juana Inés de la Cruz elementary school, located in the city of Toluca, State of Mexico, regarding external and internal evaluations as a way to achievement of their mathematical skills; The study obeys a quantitative-culitative methodology, and the instruments used for data collection were the survey and observation; The results allow us to conclude aspects such as: that given the institutional activities, the SisAT test, the vast majority of occasions is not applied by teachers, as indicated in the manual of the same; that sixth grade students do not identify the assessment by name; However, teachers do use the results in the School Technical Councils and in the Improvement Route, in addition to making the student participate in their results so that they get involved in actions to reduce educational lag; Finally, internal evaluation is closer to their context for students, and primary school

teachers are committed to the Plan and study programs for the teaching of mathematics.

Key Words: Evaluation, SisAT, Mathematics.

Ts'ijña

Nu b'epjjnu ro kjaji mbara para na joo pjema kjiññiji ko ts'ixori ko pa'a a ñanto ts'ingunxori ke chju'u Sor Juana Inés de la Cruz ke b'ib'i kja ne tajñiñi a Zumi a Ts'ib'ondo a B'ondo, nujyo ngeje ra pariñi na joo kjo o kjaji na joo nu b'épji mbar a paraji na joo nu xori ka ra pezheji; nu b'épjjnu ro pjiñi mbe nestaji ro pezheji ko ro nestaji, xo ro nuji pje ma ya mi mamiji ko d'año te'e; xo ro kjaji na j'éb'i ka ro dyisiji pjenda ro nuji ko kjaji ko ts'it'i ro xoriñi ñeje ro nuji ko na kjuana ba paraji ko xoriñi o ts'ingunxori; nu ko ro nuji ngeje a kjabá: Nu b'épjjnu nu ko kjaji t'oni ko chju'u SisAT dya kjaji ra chjiññiji ko ts'it'i nza kja mamí nu b'épji ko kjaji ko arkate a xori; nu ko ts'ixorte dya para pje ngeje nu b'épjjnu, mbe ngeje ko xompíte ke ba mamí ke ya kjaji nu b'épjjnu mbe dya kjuana xo ko xompíte ba dyisi ka Jmuriñi ko xompíte; Nuko ts'ixorte paraji na joo ko ts'oni ko kjaji a mboo nu ts'ingunxori, ñeje ko xompíte ba kjaji na joo mbara ko o ts'ixorte ra mbariñi na joo ko ts'ijñiñi ko pezhe.

Ot'i jña'a: Ko t'oni, SisSAT, Ts'ijñiñi ko pezhe.

Introducción.

La evaluación dentro del proceso de enseñanza aprendizaje es un elemento indispensable que permite al docente conocer y valorar el logro de los aprendizajes de los estudiantes, la aplicación de esta ha de tener un carácter formativo que posibilite al alumno y al docente analizar los resultados obtenidos y tomar acciones con la finalidad de la mejora continua.

La evaluación la podemos categorizar en externa e interna debido a su aplicación y funcionalidad. La primera, está enfocada a valorar la eficacia del Sistema Educativo Nacional respecto del cumplimiento de los aprendizajes de la educación obligatoria, por tanto el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) ha planteado evaluaciones que permitan medir el desempeño de los alumnos, tal es el caso del Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA) aplicado desde 2015 a educación básica y media superior,

con el propósito de generar retroalimentación a las instituciones educativas a partir de los resultados.

En la aplicación de esta prueba se valoran los campos de formación de lenguaje y comunicación; así como, el pensamiento matemático. Aunado a estos en cada aplicación (cada tres años) se agrega otro campo de formación.

Otra de las evaluaciones externas aplicadas en nuestro país es la prueba del Sistema de Alerta Temprana (SisAT), creada por la Subsecretaría de Educación Básica con el propósito de identificar a los alumnos en riesgo de no alcanzar los aprendizajes. En este caso, se evalúa la lectura, producción de textos y cálculo mental. Por otro lado, la evaluación interna se considera como la evaluación formativa establecida en el plan de estudios para la valoración del desempeño de los alumnos; es decir, la evaluación que aplica directamente el docente sobre las actividades realizadas en su aula de clase.

El presente estudio centra su atención en el SisAT, por ello se considera necesario describir el contexto de este; el cual proviene de la estrategia nacional denominada La Escuela al Centro, cuyo propósito es contribuir a la calidad de la educación, a través de la identificación y detección oportuna de las necesidades de la escuela, los alumnos, maestros y directores. (Secretaría de Educación Pública. [SEP], s.f., p. 5)

En el documento denominado "Orientaciones para el Establecimiento del Sistema de Alerta Temprana en las Escuelas de Educación Básica", emitido por la Secretaría de Educación Pública, se resalta la relevancia que tiene la autonomía de la gestión escolar, la cual se considera como la capacidad de las escuelas de educación básica para la toma de decisiones, orientadas a mejorar la calidad del servicio educativo que ofrecen, de tal manera que considerando la actividad esencial de las escuelas, el logro de esta calidad se alcanzará cuando los estudiantes muestren dominio de los aprendizajes. Asimismo, la pretensión del sistema básico de mejora es prevenir o atender situaciones que incrementen la desigualdad y la exclusión educativa. La prueba SisAT, permitirá a docentes directivos y supervisores contar con información clara y precisa sobre el avance de los alumnos, para la toma de decisiones establecidas en la Ruta de Mejora Escolar.

En este contexto, resulta importante conocer cuál es la percepción de los estudiantes de sexto grado de la Escuela Primaria "Sor Juana Inés de la Cruz" de la ciudad de Toluca, México, respecto a la evaluación SisAT y el proceso de enseñanza aprendizaje de las matemáticas. La pregunta de investigación a la que se da respuesta con este trabajo es ¿cuál es la percepción de los estudiantes respecto de la evaluación SisAT y el logro de las competencias matemáticas.

Para la investigación se aplicó la metodología cuantitativa y cualitativa y el método utilizado fue el descriptivo. Por otro lado, se emplearon la encuesta y la observación, como técnicas para

el acopio de datos, aunque el propósito del presente artículo fue centrarse más en la encuesta. Los resultados obtenidos permitieron conocer cómo se lleva a cabo la aplicación de la prueba SisAT al interior de la institución, y el valor que le otorga el docente, pero lo principal fue que mediante la encuesta se conoció la valoración de los estudiantes.

Desarrollo.

1. Descripción del Método.

La metodología utilizada en la presente investigación fue la cuantitativa y cualitativa, en donde se pretendió identificar la percepción de los alumnos con base en las estrategias del docente y la aplicación de las pruebas estandarizadas como SisAT.

El método utilizado en la investigación fue el descriptivo, el cual como refiere Hernández Sampieri (2014, p. 92), busca especificar propiedades y características importantes del fenómeno analizado, en donde además se recopila, resume y presentan los resultados de las observaciones o tendencias de un grupo o población. De igual forma, se busca especificar las propiedades, características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis.

2. Contexto.

Esta investigación, se desarrolló durante el ciclo escolar 2019-2020, en la ciudad de Toluca, Estado de México en una zona urbana a la que pertenece la Escuela Primaria "Sor Juana Inés de la Cruz", ubicada en el centro de la ciudad de Toluca, en avenida Independencia Oriente No. 710, entre las calles Leona Vicario y Josefa Ortiz de Domínguez, colonia Santa Clara, con la Clave del Centro de Trabajo (C.C.T.) 15EPR0628Y.

Dicha institución cuenta con 125 años de antigüedad es de organización completa encabezada por una dirección escolar, subdirección, secretaria escolar y una secretaria administrativa.

Asimismo, la escuela participa en los diversos programas como "Diseña el Cambio", "Programa Nacional de Lectura", "Programa Nacional de Convivencia Escolar Sana y Pacífica", "Programa de Valores", entre otros.

Además, trabaja con dos turnos; en el turno matutino, al momento de la investigación contaba con tres grupos de cada grado escolar, haciendo un total de 18 grupos, una matrícula de 298 alumnas y 310 alumnos, dando un total general de 608. En el turno vespertino la escuela trabaja con el nivel de secundaria.

Los participantes de la presente investigación fueron los estudiantes que integraban cada uno de los grupos de sexto grado, con un total de 32, 33 y 35 alumnos respectivamente, cuyas edades oscilaban entre los 11 y 12 años.

El objetivo de la investigación fue:

- Conocer la opinión del estudiante respecto de la enseñanza de las matemáticas y el proceso de evaluación.

Por el enfoque cuantitativo de la investigación se empleó como técnica de acopio de datos, la encuesta, mediante un cuestionario aplicado a los estudiantes de sexto grado, que permitió conocer su percepción hacia las estrategias didácticas y la evaluación que aplica su profesor, en especial de la evaluación SisAT.

3. Resultados.

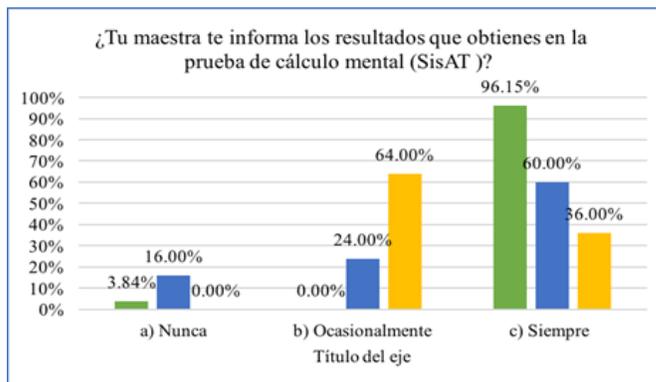
Como ya se mencionó anteriormente, para la recolección de datos se aplicó un cuestionario a los estudiantes del sexto grado, grupos "A", "B" y "C", cada grupo estaba conformado con 31, 35 y 35 alumnos respectivamente; sin embargo, el día de la aplicación de la encuesta sólo se presentaron 26, 25 y 25, dando un total de 76 alumnos encuestados, la pregunta de investigación que está inmersa es: ¿Cuál es la percepción de los estudiantes respecto de la evaluación SisAT y el logro de las competencias matemáticas?

A continuación, se presentan los resultados de esta encuesta, en donde el color de barras verde corresponde al sexto grado, grupo "A", el color azul al grupo "B" y amarillo al grupo "C".

Cabe destacar, que a partir de la presentación con el grupo y explicar las instrucciones de la actividad (aplicación del cuestionario), se les preguntó si sabían qué era la evaluación SisAT, a lo que solo algunos se mostraron con rostros de incertidumbre, por lo cual se les explicó rápidamente que la actividad era referida al cálculo mental. Fue en este momento, que respondieron saber de qué se trataba, esto ocurrió con todos los grupos; es decir, los alumnos no conocían como tal el nombre de la prueba, pero sí en qué consistía.

Así mismo, es pertinente señalar que los cuatro primeros gráficos muestran los resultados obtenidos de los cuestionamientos: ¿Tu maestra te informa los resultados que obtienes en la prueba de cálculo mental (SisAT)?, ¿Los resultados que obtienes en el cálculo mental (SisAT) dan muestra de lo que sabes de matemáticas?, ¿Consideras que es importante que se aplique la prueba de cálculo mental (SisAT)?, y ¿Tu maestra realiza ejercicios de cálculo mental en días diferentes a la prueba (SisAT)?; es decir, con estos ítems se pretende valorar desde la perspectiva del estudiante cómo influye el docente en las evaluaciones externas y si trabaja el cálculo mental cotidianamente para mejorar su dominio, ya que con ello el estudiante obtiene la ejercitación de la versatilidad e independencia de los procedimientos, la reflexión para decidir y elegir, la autoeficacia, la confianza en el cálculo aritmético, el interés y la capacidad de concentración. (Ortega & Ortiz, 2002, p.3)

Gráfico 1. La comunicación del docente sobre los resultados obtenidos en la prueba SisAT.



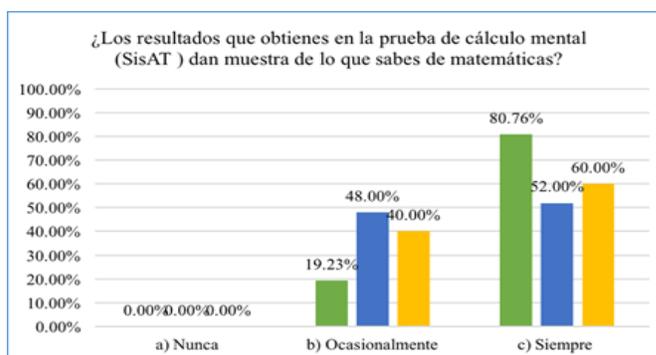
Fuente: Elaboración propia

Los resultados obtenidos en el gráfico permiten identificar que más del 50 % de los alumnos en los grupos "A" y "B" definen que su maestra titular sí comunica los resultados que obtienen en la prueba SisAT, mientras que solo el 36% dice que nunca han conocido sus resultados en el grupo "C". Sin embargo, en este último, el 64% de los estudiantes responde que ocasionalmente, en consecuencia, ninguno menciona que nunca.

En los dos primeros grupos, si se encontraron alumnos que respondieron que nunca se les comunican los resultados, pero los porcentajes son muy bajos con el 3.83 % y 16% respectivamente.

Otra manera de interpretar este gráfico sería determinando el promedio del total de los estudiantes que conocen los resultados que obtienen en la evaluación externa SisAT. A este respecto, se tiene que el 64% de los estudiantes encuestados conocen los resultados obtenidos; este dato es relevante, ya que pone de manifiesto que el docente se interesa por la evaluación externa y que al hacer participe al alumno de su resultado, éste último se involucra en el proceso de evaluación, pero a su vez de su aprendizaje. Esto se puede observar en los porcentajes obtenidos en los cuestionamientos referentes a: si los resultados de la evaluación SisAT dan muestra de su conocimiento matemático, si considera importante la prueba y si la docente acostumbra el cálculo mental en el aula; ello se observará en los gráficos presentados a continuación.

Gráfico 2. El cálculo mental como muestra del saber matemático.

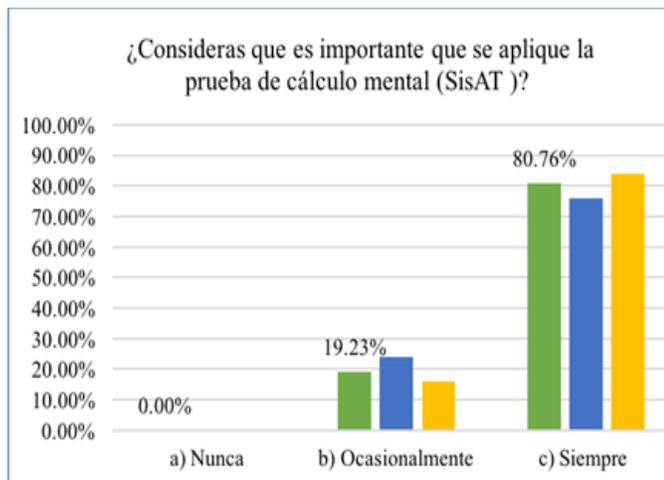


Fuente: Elaboración propia

De igual forma, con las respuestas de los alumnos, más del 50% de cada grupo considera que esta evaluación refleja lo que saben de la asignatura de matemáticas mientras que ningún estudiante respondió que nunca.

Al determinar el promedio del total de alumnos encuestados que piensa que los resultados que obtiene se relacionan con su conocimiento matemático, se observa que el 64 % lo considera así lo cual permite interpretar que la mayoría de los estudiantes le otorgan importancia a este tipo de evaluaciones y reconoce que el cálculo mental le dota de habilidades para la resolución de problemas y confianza en el cálculo aritmético, como lo mencionan, Ortega & Ortiz, 2002.

Gráfico 3. Importancia del cálculo mental.



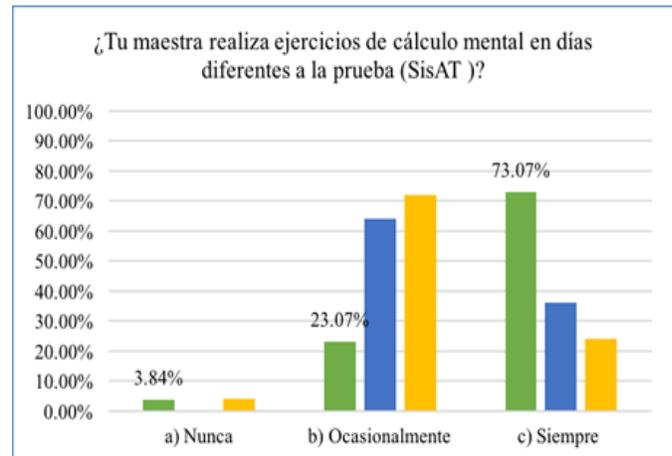
Fuente: Elaboración propia

En este cuestionamiento, los alumnos responden que es importante que se aplique la evaluación SisAT, donde de los 76 encuestados el 80% le otorga relevancia a la prueba, y con ello se observa la preeminencia que esta evaluación externa tiene para el estudiante.

Finalmente, el gráfico 4, permite observar las respuestas de los estudiantes en torno a la frecuencia de la ejercitación del cálculo mental durante las clases y no solamente en días de aplicación de la evaluación SisAT, en él, se observa cómo únicamente la docente del grupo A, realiza ejercicios de cálculo mental de manera cotidiana.

Sin embargo, al obtener el promedio de los 76 alumnos encuestados se observa que únicamente el 44% responde que la docente de grupo trabaja cotidianamente con el cálculo mental, lo que al responder la pregunta de investigación de cómo influye el docente en la evaluación externa, pone de manifiesto que desde la perspectiva de los estudiantes, estos no realizan una preparación para la prueba SisAT.

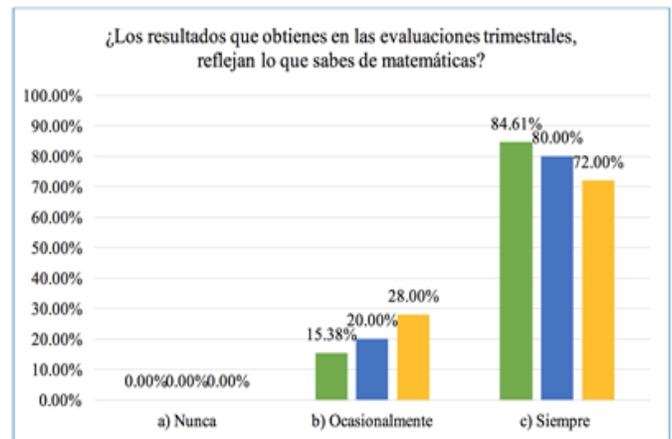
Gráfico 4. Ejercicios de cálculo mental.



Fuente: Elaboración propia

Las preguntas del cuestionario aplicado que se analizan a continuación gráficamente responden a la mirada de los estudiantes respecto de la evaluación interna.

Gráfico 5. Evaluaciones trimestrales.

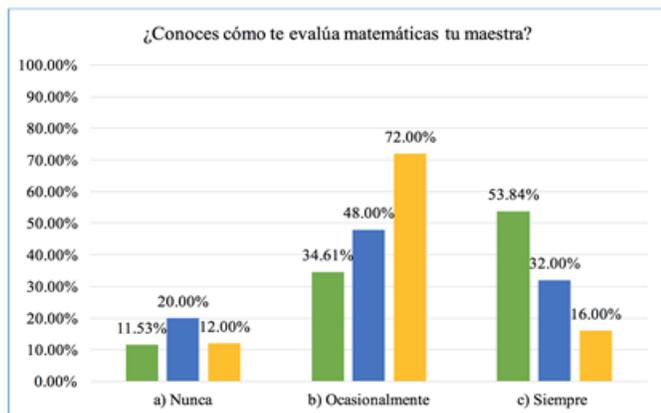


Fuente: Elaboración propia

La mayoría de los alumnos de los tres grupos señalan que las calificaciones que obtienen en la evaluación trimestral son congruentes y están de acuerdo con el logro de los aprendizajes respecto de la asignatura de matemáticas; así como, con las calificaciones asentadas por sus docentes. Cabe destacar, que el examen trimestral es el mismo para todos los grupos y las maestras lo elaboran conjuntamente. Del promedio obtenido por los 76 alumnos encuestados, se tiene que el 79% considera que los resultados que logran en las evaluaciones trimestrales dan muestra de sus conocimientos matemáticos, lo que contrasta con el 64% que considera que la evaluación externa da muestra de sus

conocimientos. Lo anterior, hace evidente la relevancia que tiene para los estudiantes la evaluación interna, respecto de la externa.

Gráfico 6. Evaluación de matemáticas.

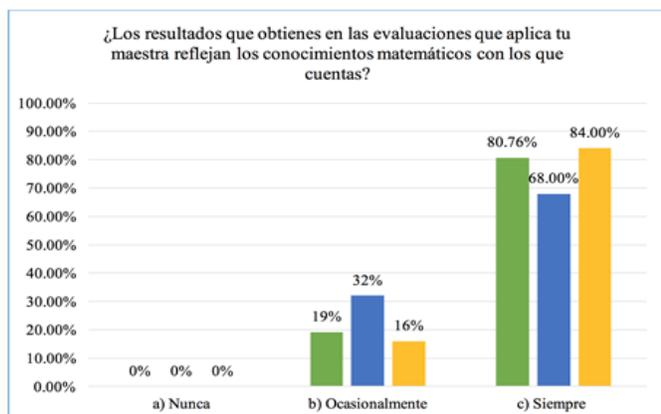


Fuente: Elaboración propia

Otro aspecto relevante de la evaluación interna fue conocer la perspectiva de los estudiantes respecto a si los docentes hacen de su conocimiento la forma en la que han de evaluar los aprendizajes. Se considera este punto notable, ya que la evaluación formativa tiene como característica involucrar al estudiante en su proceso de enseñanza y los resultados obtenidos, nos permiten ver para este caso, qué tanto se involucra el estudiante con su proceso de aprendizaje de las matemáticas. Por tanto, de los 76 alumnos encuestados el 14% dice que no conoce como lo evalúa el docente, el 51% dice que ocasionalmente conoce la forma en que es evaluado y el 34% conoce cómo es evaluado.

Con esta pregunta se pretendía conocer si la maestra comunica a sus alumnos la forma en cómo se evalúa la clase de matemáticas, ya sea mediante las actividades en clase o instrumentos de evaluación, se observa que solo un porcentaje bajo de alumnos manifiestan no conocer cómo son evaluados.

Gráfico 7. Conocimientos matemáticos.

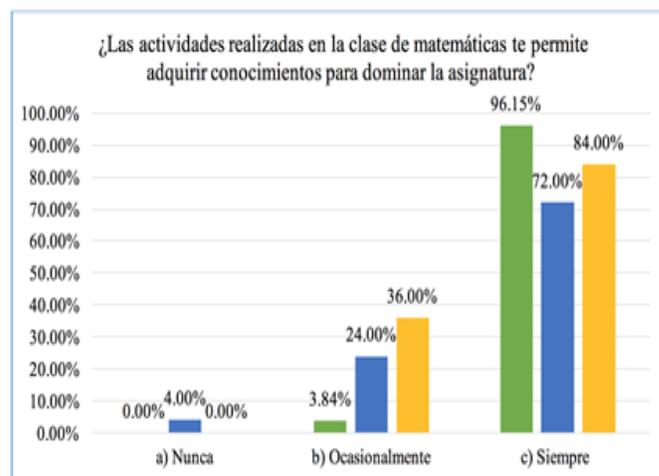


Fuente: Elaboración propia

La pregunta del gráfico 7, es similar al ítem: ¿Los resultados que obtienes en las evaluaciones trimestrales, reflejan lo que sabes de matemáticas?. Con esta pregunta se pretendía que los alumnos contestaran de forma similar y con esto, verificar la veracidad de sus respuestas. La mayoría de los estudiantes respondieron que siempre en los tres grupos, al igual que en la pregunta anterior, dan como resultado la confiabilidad de las respuestas. Del mismo modo, se reafirma que los alumnos consideran que los resultados de las evaluaciones dan cuenta del conocimiento de las matemáticas que tienen. En esta ocasión, fue el 78% de los estudiantes que consideran que sus resultados obtenidos en las evaluaciones internas reflejan sus conocimientos matemáticos.

Finalmente, en los siguientes gráficos se observa la perspectiva de los estudiantes respecto a cómo influye el docente en su aprendizaje; es decir, cómo es el proceso de enseñanza al interior del aula. Para ello, en primer lugar, se les preguntó si las actividades de aprendizaje realizadas en la clase les permitían adquirir conocimientos matemáticos.

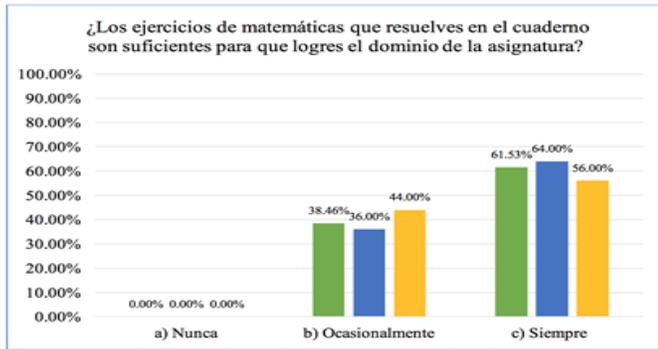
Gráfico 8. Actividades realizadas en la clase de matemáticas que permiten adquirir conocimientos para dominar la asignatura.



Fuente: Elaboración propia

El 84% de los 76 estudiantes encuestados externan que las actividades realizadas en el aula conllevan al aprendizaje de las matemáticas; solo uno del grupo "B" contesta que no. En el gráfico nueve, se presentan los resultados que nos permiten conocer si los estudiantes del sexto grado de la Escuela Primaria "Sor Juana Inés de la Cruz", consideran que lo realizado en clases contribuye al logro de las competencias matemáticas. A partir de las observaciones de las clases de matemáticas, así como, las respuestas de esta pregunta es posible definir que la realización de ejercicios en el cuaderno ayuda a la comprensión y ejercitación de los contenidos curriculares; por tanto, se tiene como resultado que los alumnos consideran este ejercicio valioso para concretar el dominio de la asignatura.

Gráfico 9. Ejercicios de matemáticas en el cuaderno



Fuente: Elaboración propia

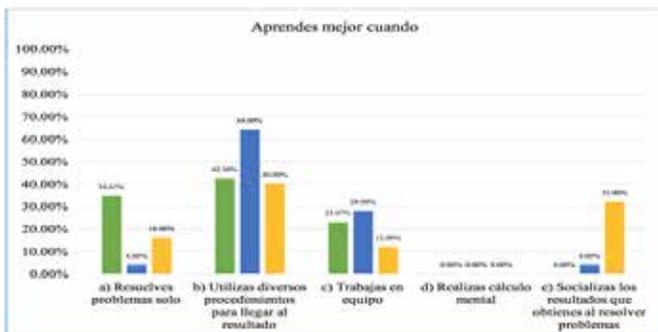
Respecto a la perspectiva de los estudiantes sobre las estrategias que le permiten aprender matemáticas, ésta se concentra en el gráfico 10. Se observa que el 50% de los 76 estudiantes considera que aprende mejor cuando emplea diversos procedimientos para llegar al resultado, el 21% aprende mejor con el trabajo en equipo y el 18% mediante la resolución de problemas. Estos datos reflejan el trabajo docente y cómo este se articula con las estrategias propuestas en el plan y programas de estudio; así mismo, concuerda con los registros de observación obtenidos.

La socialización de resultados obtenidos de la resolución de problemas cuenta con respuestas mayormente del grupo "C", en donde la mayoría de las clases se observó que la maestra realizaba esta actividad.

Sin embargo, la realización del cálculo mental no cuenta con respuestas favorables en ningún grupo, por tanto, se puede observar que los alumnos no lo consideran indispensable en actividades de matemáticas, siendo que hay un grupo que si lo realiza.

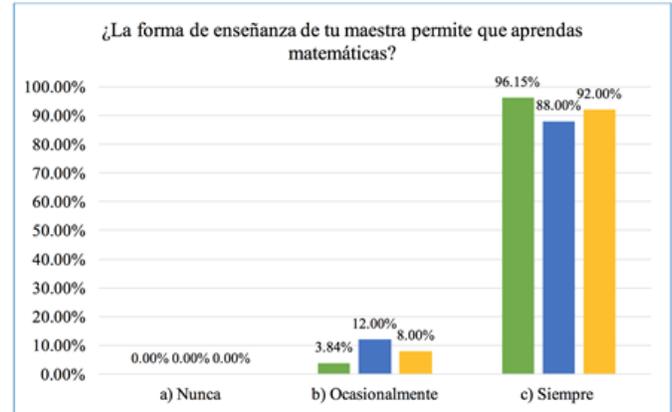
Al preguntar respecto de la forma de enseñanza de la docente, se observa en el gráfico número 11, cómo los estudiantes se encuentran satisfechos con la manera y las estrategias empleadas por la docente. En la observación, se pudo percatar que están alineadas al Plan y programas de estudio.

Gráfico 10. Estrategias que ayudan a aprender matemáticas a los alumnos.



Fuente: Elaboración propia

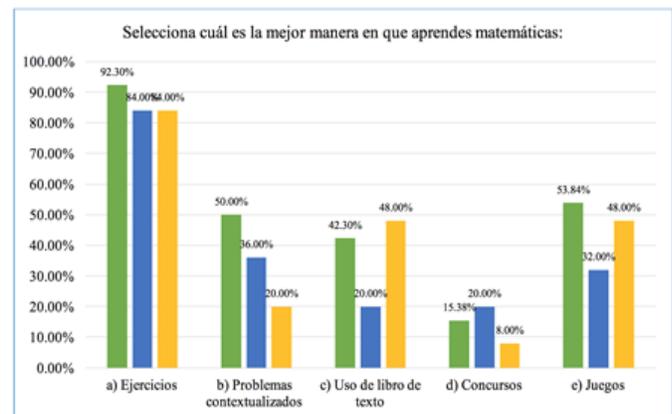
Gráfico 11. Forma de enseñanza de la maestra titular.



Fuente: Elaboración propia

Al preguntar de qué manera aprenden mejor las matemáticas, los estudiantes contestaron que la realización de ejercicios les permite aprender mejor, seguido de las actividades que impliquen juegos. En tercer lugar, señalaron la resolución de problemas contextualizados, el uso del libro de texto, y por último, la elaboración de concursos; por tanto las estrategias observadas concuerdan con la utilización de problemas contextualizados y la utilización del libro de texto. En este caso, desde la perspectiva del alumno, se prefiere la aplicación de ejercicios. Lo anterior se muestra en la gráfica número 12.

Gráfico 12. Mejor manera en que se aprende matemáticas.



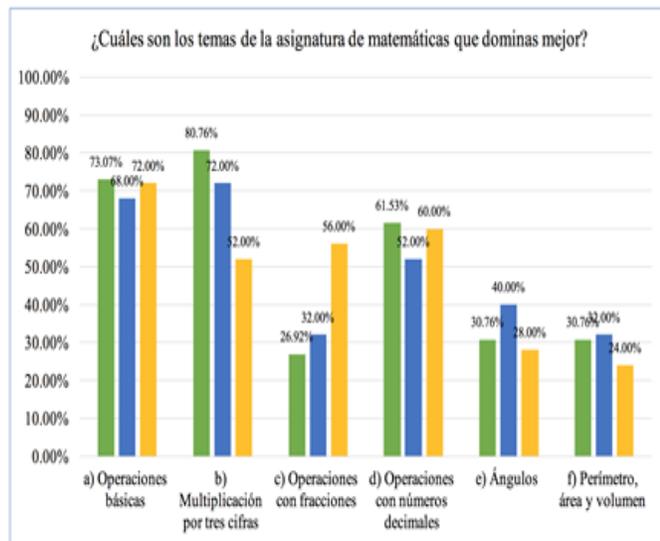
Fuente: Elaboración propia

Para la formulación de la pregunta ¿Cuáles contenidos de matemáticas dominas más? fue necesario el análisis del contenido curricular de la asignatura de matemáticas a partir del Plan de Estudios, colocando como opciones de respuesta los temas a los cuales los alumnos han estado asociados, teniendo como resultados que la mayoría de estos considera dominar la multiplicación por tres

cifras, el cual pertenece al eje: Sentido numérico y pensamiento algebraico; posteriormente, las operaciones con números decimales. Mayormente, en el grupo “A”, consideran la elaboración de operaciones básicas, la cual está altamente relacionada con los temas anteriores; las operaciones con fracciones es el tema elegido posteriormente; quedando así en los últimos lugares de selección los ángulos y el tema de perímetro, área y volumen, en los cuales pocos estudiantes consideran dominar estos temas del eje de espacio, forma y medida. Estos resultados se observan en el gráfico 13.

Para finalizar, se realizó la pregunta ¿Cuáles son las actividades que realizas en la clase de matemáticas?, los resultados se muestran en el gráfico 14, y se observa como principal actividad la resolución de problemas de manera individual, seguido por la utilización de diferentes procedimientos para llegar al resultado. La comprensión del problema al trabajar en equipo no difieren mucho sobre los alumnos que han elegido esas respuestas, y dejan en último lugar actividades como la socialización de resultados. En este caso, el grupo “C” presenta su mayor número de alumnos al seleccionar esta respuesta, pues coinciden con las actividades observadas de las sesiones de clase, debido a que la docente titular aplica esta actividad de manera continua.

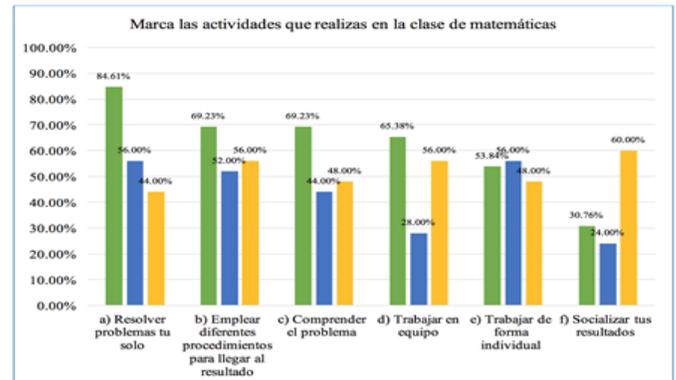
Gráfico 13. Temas de la asignatura de matemáticas que dominas mejor.



Fuente: Elaboración propia

En el caso del grupo “A”, el 84% de los estudiantes eligió la opción de resolución de problemas de forma individual; mientras que el grupo “B” seleccionó esta opción de manera conjunta con el trabajo individual. En este último caso, se observó que en el aula es complejo trabajar de forma colaborativa, debido al tiempo y espacio, por tanto, se privilegia el trabajo individualizado.

Gráfico 14. Actividades de la clase de matemáticas.



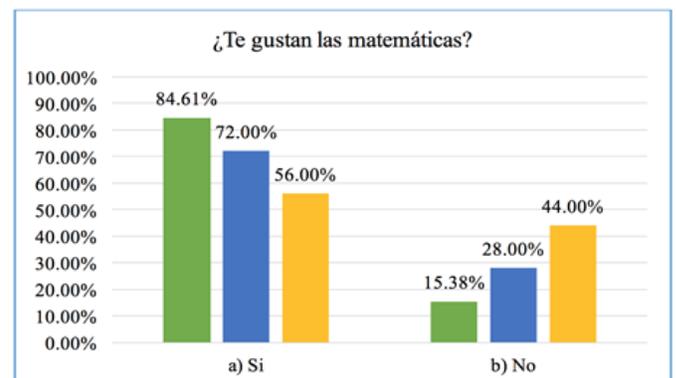
Fuente: Elaboración propia

Para la conclusión del cuestionario sobre la pregunta 15: ¿Te gustan las matemáticas?, los porcentajes mayores de la respuesta “sí”, ocurre en los tres grupos, sólo en el grupo “C”, los resultados se encuentran en 56% y 44% con una diferencia solo el 6% para que fuera la mitad del grupo con la misma respuesta, en los otros dos se puede observar el claro decline hacia la respuesta favorable.

En la argumentación de las respuestas se puede resaltar que sí les gusta la asignatura porque se utiliza en la vida diaria; así como, consideraran que en todas las ocasiones se utilizan los números y es importante esta materia.

Del mismo modo, se rescatan respuestas concretas como “Aprendes cosas nuevas y formas diferentes de resolver problemas más fáciles”, “sí, porque es una forma de aprendizaje que me podrá ayudar con mi futuro” y “yo de grande quiero ser ingeniero en mecatrónica”. Por otro lado, los alumnos que contestaron negativamente escribieron respuestas como: “es difícil de entender”, “se me hacen muy difíciles y me cuesta trabajo”, “se me hacen muy difícil de comprender, aunque la maestra explique bien”.

Gráfico 15. El gusto por las matemáticas.



Fuente: Elaboración propia

Los resultados obtenidos al aplicar la encuesta a los estudiantes del sexto grado y las observaciones realizadas mostraron coincidencia, y permitieron identificar la percepción de los estudiantes de la Escuela Primaria “Sor Juana Inés de la Cruz”, respecto de la evaluación SisSAT y el proceso de enseñanza-aprendizaje de las matemáticas.

Es pertinente resaltar que el SisAT es un conjunto de indicadores, herramientas y procedimientos, que ha de permitir que docentes, directivos y supervisores, cuenten con información sistemática y oportuna acerca de los alumnos que están en riesgo de no alcanzar los aprendizajes clave. (SEP, s.f., p. 6). En este sentido los estudiantes y docentes valoran la importancia de la evaluación externa SisAT, aunque se pudo observar que aplicarla en ocasiones se le dificulta al docente por la gran diversidad de actividades escolares; sin embargo, los resultados obtenidos se analizan y consideran como estrategia de mejora en el Consejo Técnico Escolar (CTE).

Conclusiones.

Finalmente, es posible afirmar con base en esta investigación que los estudiantes de sexto grado, al inicio de la aplicación de la encuesta, desconocían el nombre de la evaluación SisAT. Identifican de qué se trata, no obstante, desconocen su nombre y finalidad. Así mismo, se rescata que algunos docentes además de emplear los resultados para analizarlos y tomar decisiones, los comunican a sus estudiantes con la finalidad de que también ellos tomen conciencia de sus resultados y se involucren en las acciones de mejora.

Sin embargo, el estudiante al estar más cotidiana y estrechamente ligado a la evaluación interna, y debido al carácter formativo de ésta, le es más significativa y cercana al proceso de aprendizaje.

Así mismo, se advierte que el docente desempeña un papel fundamental en el aprendizaje de los alumnos, ya que es el encargado de preparar a los estudiantes para que demuestren su desempeño en las evaluaciones presentadas, así como, el logro de las competencias matemáticas que se exigen en el Plan de Estudios y los conocimientos que evidencien el logro del perfil de egreso de la educación primaria. Lo anterior, se observó al analizar cada una de las respuestas otorgadas por los estudiantes en el cuestionario, y graficarlas en el apartado de resultados, muestran evidentemente la relación que guardan sus respuestas con lo observado en el desarrollo de las clases y con los discursos de los docentes, por lo que podemos decir que para los estudiantes las evaluaciones externa e interna tienen relevancia, lo que hace más importante para ellos la evaluación interna, así mismo, consideran la forma en que sus docentes realizan actividades que los prepara para ambas y que les permiten adquirir conocimientos y habilidades matemáticas.

Referencias.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. (2014). Metodología de la Investigación (6ª edición ed.). Mc Graw Hill. INEE.
Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes. [Archivo

PDF]<http://planea.sep.gob.mx/content/general/docs/2015/PlaneaDocumentoRector.pdf>

Ortega del Rincón, T., & Ortiz Vallejo, M. (2002). Cálculo mental. [Archivo PDF] <https://www.seiem.es/docs/educacion/CM1ciclocompleto.pdf>

SEP. (2011). Plan de Estudios de Educación Primaria.

SEP. (2011). Programas de Estudio 2011. Guía para el maestro. Educación Básica. Primaria.

SEP. (2018). Manual exploración de habilidades básicas en lectura, producción de textos escritos y cálculo. <https://www.cife.edu.mx/recursos/SisAT/Aplicacion/Primaria-Escuela-ExploracionHabilidades.pdf>

SEP (s.f.), “Orientaciones para el Establecimiento del Sistema de Alerta Temprana en las Escuelas de Educación Básica” <https://www.gob.mx>

APROXIMACIONES ANALÍTICAS SOBRE LA FORMACIÓN CONTINUA DE LOS DOCENTES DE NUEVO INGRESO AL BACHILLERATO GENERAL

Leticia González Cruz

Resumen

El presente artículo se construye a partir de los hallazgos encontrados en la investigación titulada “La formación continua de los docentes de nuevo ingreso al Bachillerato General, Ciclo Escolar 2015-2016, en el marco del Servicio Profesional Docente”, desarrollada en las instituciones de la Zona Escolar No. 1. La perspectiva metodológica permitió describir y analizar la información obtenida en los cuestionarios, entrevistas y pláticas intermedias. Los resultados obtenidos permitieron interpretar los significados que tienen los novices sobre su formación continua, adherida a un marco normativo establecido en la Ley General del Servicio Profesional Docente. Palabras clave: docente, formación continua, Servicio Profesional Docente.

Summary

This article is based on the findings found in the research entitled “The continuing education of teachers new entry to the General Baccalaureate, school year 2015-2016, within the framework of the Professional Teaching Service”, developed in the institutions of the School Zone No. 1.

The methodological perspective allowed to describe and analyze the information obtained in the questionnaires, interviews and intermediate talks. The results obtained allowed us to interpret the meanings of the novices about their continuous training, adhering to a normative framework established in the General Law of the Professional Teaching Service.

Key words: teaching, continuing education, Professional Teacher Service.

Nuk'o ts'iké ni jmamĩ

Nu 'opji na o tjoku ndeze ko t'ót'i mo jyod'iji ko ni chjuu “Nuko ni sjonpi yo xónpíte nuyo d'adyo ni ngich'l ka nu yepe Texe ni Sjóri, kjéé 2015-2016, nu a mboo Ni Pépji yo Xónpíte”, ko tsjaji ka nu B'épji Ngunxóri ni Ot'i B'ezhe 1. Nu ja ba bi tjoki o tsjapi sóo ra jmamĩ neje pjeñe ni jnuu nuko chót'iji mo tsaji t'óni, neje mo ñakjaji. Nuko ch'ot'i o sóo m'arĩ pje ni mamĩ ni kjaa yo d'adyo xóri ja ri zis'iji yo sjónpi, nzina ni tjuns'i ká nu Texetjo ni Kjuanzaki ni Pépji yo Xónpíte. Jña nda ni jmamĩ: xónpíte, nzina ni sjónpi, Ni Pépji yo Xónpíte.

Introducción.

En el último lustro, la educación ha tenido importantes reformas, entre ellas, la manera de ingresar a la docencia, a través de la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD), que entre sus finalidades está la formación continua de quienes se incorporan, como una manera de potenciar sus conocimientos y habilidades para el otorgamiento de una mejor práctica docente. Una utopía necesaria, que en la realidad tendría que verse su concreción.

En este artículo se realiza una aproximación analítica en torno a la formación continua de los docentes que ingresan por primera vez al servicio en el Bachillerato General del Sistema Educativo del Estado de México, a quienes durante sus dos primeros años, la LGSPD les establece mecanismos específicos.

El estudio de donde surgen estas ideas corresponde a la formación continua de los docentes de nuevo ingreso al Bachillerato General, Ciclo Escolar 2015-2016, en el marco del Servicio Profesional Docente, el cual partió de una pregunta principal que sirvió de guía para identificar los significados de dichos actores sobre la formación continua establecida en la Ley mencionada anteriormente. A partir de este planteamiento general, se derivan otros cuestionamientos que motivaron y profundizaron la indagación sobre las estrategias, procedimientos, recursos, metodología y tiempos en que se desarrolla. Lo anterior, permitió gestionar el objetivo general establecido, mediante la obtención de la información real para interpretar las conceptualizaciones y prácticas que se han generado alrededor de la formación continua en este nuevo planteamiento educativo, generado desde la Secretaría de Educación Pública (SEP).

Para tal efecto, este escrito evoca una articulación entre la teoría, la metodología y el dato empírico; este último, aportado por los informantes clave a través de sus voces en las diversas sesiones donde fue posible discutir la experiencia en términos de sus significados de lo que han vivido; es decir, un intento por mostrar la parte de una realidad con estos nuevos docentes a quienes se ha considerado un nuevo segmento magisterial, que bien puede marcar un hito en la educación pública de nuestro país.

Para el desarrollo de dicho pensamiento hecho palabra, se realiza una discusión desde una dialéctica entre el concepto (formación continua, docente de nuevo ingreso y la LGESPD), la metodología (la etnografía como enfoque y sus mecanismos de acercamiento a la realidad) y el dato empírico (los sujetos, los escenarios y sus voces), una manera de mirar a la realidad sin agotarla.

El acercamiento hacia este proceso y sus actores se constituyó en una arquitectura artesanal, posible mediante la etnografía, que permitió una interlocución con los otros, considerando que “[...] el arte no es absoluto, sino una forma de actividad que entra en relación dialéctica con otras actividades, otros intereses, otros valores”. (Eco, en Martínez, 2006, p.9)

Desarrollo.

Como es sabido, a partir de 2013 surge la Ley General del Servicio Profesional Docente, cuya finalidad es normar el ingreso, la permanencia, la promoción y el reconocimiento de los docentes, una forma de centralizar estos procesos mediante mecanismos regulatorios. Para este escrito y con base en el estudio de la dimensión que se investigó, correspondió al primero, es decir, el ingreso y con ello lo que tiene que ver con la formación continua de los nóveles.

La discusión del concepto, la metodología y el dato empírico, en este apartado, procede de forma articulada sin ser esquemáticos o rígidos.

La formación continua entendida desde la Ley establece un proceso para “... garantizar la idoneidad de los conocimientos y capacidades del Personal Docente [...]” (LGSPD, 2013, p.30); en el que la Autoridad Educativa y las Instituciones de Educación Superior habrán de proporcionar a dicho personal, conocimientos teóricos en lo pedagógico y en las ciencias de la educación. Cabe reflexionar, que la ley como acto regulador desde su interpretación, puede iniciar un camino incierto, porque en su intento de reglamentar y hacer cumplir sus designios, omite u obvia el posible acervo cultural de los actores y procesos, en tanto pensamiento y la subjetividad que esto conlleva; al respecto, el pensador francés, explica el difícil problema de las relaciones entre formación y política, refiere que:

Una política de formación es una política de intervención (lo cual viene en los intervalos, para soldar o para desunir, siempre para provocar algo a nivel de lo que está <ligado> o de lo que está por <ligar>). Como lo señala Honoré (1980, p.29) es el proyecto que está en cuestión, por consiguiente, la esperanza de un cambio en la historia social.

Es importante reconocer con el autor, que la formación continua es un proceso con tradición, estructurado y realizado de acuerdo con los tiempos y escenarios sociales; se constituye en una cultura por demás propia del docente, su forma de realizarla puede tener diferentes caminos, pero al parecer siempre ha estado ahí, presente en el entramado de acciones que realiza este actor educativo.

El incluirla en una política educativa que se legitima en una ley,

ha generado una interposición entre la ley misma y los actores, colocando en el centro sus significados de ambas partes, lo que la ha erosionado y problematizado.

Las voces de los docentes de nuevo ingreso dieron cuenta de su apreciación sobre el planteamiento que hace la Ley con respecto a su formación continua. En este sentido, Oscar (en una entrevista a mediados de la investigación), dijo que la formación continua significa: tener una oferta igual para todos, es factible porque democratiza el acceso al conocimiento. Considero que lo anterior, es una apreciación positiva sobre el acto establecido en la Ley, porque incorpora el principio de equidad. El entrevistado concibe que es: fundamental cuando emerge del compromiso hacia sus alumnos; quienes les plantean retos con respecto a sus niveles de conocimiento.

Estos señalamientos con respecto a ley sorprenden, porque privilegia el compromiso con sus los alumnos, dejando en segundo término normas o reglas, que responden como alude Ferry (1990), a una problemática ético- política.

Los informantes clave de esta indagatoria, plantean una solidaridad entre la ley y su apreciación sobre el proceso. Según Sofia (en los inicios de las primeras conversaciones), la formación continua esté o no regulada, es necesaria. Como se puede observar, esta generación la considera parte de su dinámica y cultura, por tanto, la obligatoriedad lo que hace es fortalecerla. Al respecto Hargreaves (1995), comenta que el profesor no puede hacer una separación entre lo que sucede al interior del aula, con las relaciones establecidas fuera de ella.

En ese sentido, el contenido y perfil de la formación continua no puede desligarse del espacio donde el docente desarrolla su práctica sustantiva, ahí donde se establece la relación con sus alumnos, contenidos, problemáticas, valores, actitudes, creencias, supuestos, etcétera. Son, situaciones que de alguna manera presentan determinaciones respecto al sentido que toma la formación continua.

Esta forma de problematizar al proceso se deriva a partir de las concepciones y significados que cada quien ha construido sobre el mismo. Los teóricos, presentan pluralidad en sus significados. Como considera Honoré (1980), no se puede observar a la formación como continua solo que exista una relación permanente entre los lugares y el tiempo en que se desarrolla, antepone una actividad formativa cuyo objeto es el desarrollo de la formatividad que corresponde a “[...] la acción sobre la evolución humana, individual y colectiva, por el ejercicio de las funciones de la diferenciación y de activación” (Honoré, 1980:137). En el mismo sentido, otro de los pensadores franceses, en su perspectiva situacional, plantea que la formación es indisolublemente personal y profesional “[...] es situarla en una zona de turbulencia, ahí donde interfieren realidad y subjetividad” (Ferry, 1990, p.102). De acuerdo con Perrenoud (2001), la formación continua la establece como un proceso para la profesionalización a partir de la práctica reflexiva. En cambio, en la visión de Sarramona (2002), la formación continua la ubica como la actividad que se adquiere en el mismo ámbito laboral, dirigida a la preparación para el ejercicio del puesto y actualización de competencias.

Este marco teórico, se fue entrelazando con lo que los informantes clave emitieron respecto a la categoría de formación continua, a partir de su iniciada teorización que incluye elementos, antecedentes, referentes y formas de entenderla y desarrollarla.

Para quienes colaboraron en esta indagatoria, su formación continua está dividida en procesos formales e informales, las voces ratificaron esta segmentación, en la primera identifican que logran un desarrollo profesional, pero que al ser una alternativa horizontal para todos, no siempre lo obtenido ayuda a resolver lo mediático de la realidad que viven; en cambio, los mecanismos que cada quien gestiona, corresponden a la parte informal y son más efectivos para enfrentar las exigencias y necesidades que se les presentan.

En otro de los comentarios, Oscar describió que la formación continua es necesaria en cualquier profesión, pero en el caso de la docencia, ésta no viene únicamente de los cursos, mucho menos de la tutoría, sino de la vivencia en las aulas. De ahí se da una extensión para la búsqueda de diferentes mecanismos como los trabajos de planeación, la observación de la práctica de otros maestros, la investigación, las jornadas académicas, la consulta a colegas, entre otros.

Sofía en cambio, observa a la formación continua como un proceso estructurado, para la actualización, profesionalización, especialización y certificación, que ayuda a dar respuesta al mundo globalizante que demanda competencias.

Las voces del estudio coinciden en que se establece un puente entre su formación inicial con la continua; al respecto, Andrea (en los inicios de las primeras entrevistas), considera que les permite desarrollar el potencial y fortalecer las cosas que ya existen en ellos; por su parte Sofía agrega: podemos obtener nuevas estrategias, temas de la actualidad y del contexto del estudiante. Si se observa, la formación continua integra, adiciona, complementa, conocimiento y experiencia.

En sus significados se asoma lo contextual y disciplinar de la formación, así como el método para la profesionalización, la mejora continua y la calidad educativa.

Estas voces, como seguramente muchos otros docentes que ingresan al sector, se les presentaron situaciones complejas que los obligó a buscar alternativas para dar respuesta. Una forma de sobrevivir en la docencia.

Existe una convergencia en la conceptualización de la formación continua, parte de necesidades focalizadas en sus contextos, no puede ser igual para todos, pero es importante para todos, profesionaliza al docente, lo hace eficaz, les abre oportunidades para promocionarse, les facilita la relación con sus alumnos y compañeros de trabajo; integra una plataforma competitiva para el otorgamiento de un mejor servicio que desarrolle la creatividad como antesala de la innovación.

Pareciera que la gestación, recorrido y futuro de la formación docente, invalida un poco el calificativo de continuidad, en realidad, ha sido un proceso inherente a esta figura, con mecanismos y formas distintas, al tiempo coincidentes; es un proceso de búsqueda y de mejora, lo que le otorga el referente de continuo. Es como un trayecto (Ferry, 1997), que va dejando con nostalgia conocimientos, metodología y recursos, para ir adquiriendo otros nuevos que constituya entes concedores, actuales, competentes, habilidosos, novedosos e "idóneos" para contender en el mundo de la enseñanza.

Perrenud (2001), establece con claridad que la formación de los enseñantes desde su ciclo inicial debe mantener continuidad con el desarrollo de su oficio, teniendo como eslabón a la reflexión de la práctica, las voces han coincidido en esta idea, al concebir que emerge de su práctica, de su preocupación por sus alumnos.

Al respecto, pienso que entre las voces y los estudiosos de la formación continua, se observan concurrencias y diferencias en las conceptualizaciones, percepciones y metas sobre ella; los primeros están en un proceso de ingreso, de adaptación, de aprendizaje para la sobrevivencia, lo que provoca una mirada entre reduccionista y ascendente sobre este proceso; los segundos, han construido una filosofía de la formación continua más estructurada y hasta cierto punto ideal; sin embargo, se estima que no hay razón para juzgar a unos y a otros, cada quien en sus experiencias y vivencias ha gestado y teorizado este proceso.

Entre lo normativo y conceptual atribuible a la formación continua, se considera que vale la pena reflexionar sobre sus beneficios que han capitalizado los docentes de nuevo ingreso en su meta por gestionar una práctica eficiente y eficaz, que dé respuesta a esas demandas de sus propios alumnos como ellos lo han expresado.

Los colaboradores de esta investigación, afirmaron que la formación continua realizada durante sus dos primeros años, les ha ayudado a mejorar su desempeño y fortalecer sus competencias, mediante la obtención de contenidos, metodología y didáctica; para Andrea, esta acción significa resolver situaciones académicas con sus alumnos, organizar su práctica, preparar sus mecanismos de evaluación -que dicho sea de paso corresponde a un tema que les aflige y perturba-, fortalecer su cultura general y la parte socioemocional, construir una identidad como una generación nueva. Ella, la visualiza como el medio para la revaloración social del papel de los docentes y para lograr ascensos o promociones.

Los sujetos de la investigación coinciden en que les ha permitido reconocer que la docencia no es fácil, por tanto, la importancia de la formación inicial se significa cuando se llega al contexto escolar y se desmitifica la apreciación social que se tiene, sobre que todo mundo puede ser profesor o docente.

Al respecto inferimos, que en el caso de estas realidades, como de muchas otras que existen en el nivel y modalidad, es poco planeada

la construcción del puente del saber con el enseñar, tiene como alternativa a la formación continua, les sirve como plataforma para su fortalecimiento en lo personal, profesional, laboral, social y cultural.

A manera de conclusión.

La formación continua está reglamentada, lo que la hace obligatoria, pero en la práctica se identifica una gran brecha entre el ser y deber ser de su desarrollo. Por un lado, la Ley en su naturaleza de ser tácita, fría y lineal, elude la cultura que se ha gestado alrededor de este proceso, lo que provoca en quienes la operan diferencias y críticas; la autoridad educativa se ve presionada para ofrecer una oferta que dé cumplimiento a lo que se establece en esas normas, lo cual es visto desde los lentes del docente de nuevo ingreso, como un intento reducido, poco útil (aun cuando reconocen que han podido obtener algunos elementos).

Con respecto a quienes desarrollan el proceso (docentes de nuevo ingreso), sus esfuerzos y mecanismos que han operado se gestan a partir de sus nociones, antecedentes y comprensión de este asunto. A pesar de su desconocimiento en lo general sobre lo que establece la Ley, este estudio etnográfico condujo a focalizar el tema y reflexionar sobre sus acciones de formación continua; además de descubrir el punto de encuentro entre lo que hacen y lo que les ofrece su autoridad en todos los niveles (escolar, de supervisión, departamental y estatal), sin que esto suene a que estén totalmente convencidos o de acuerdo con lo que se opera; finalmente, cada uno en su contexto y condición, sobrevive a su manera en el ejercicio de la docencia.

No hay un filtro que cuestione si lo que se hace, es compatible o da respuesta a lo que establece la Ley, por tanto, se observa necesario, el diseño de Reglamentos y Manuales que garanticen el marco de actuación, sus logros o impactos.

Estas ausencias derivan en otras consecuencias, no se habilita la distribución de competencias que sumen esfuerzos (habilitar a diferentes figuras de la estructura) para que la formación continua se descentralice en su operación y sea más cercana a la realidad en la que se desempeña el docente, lo cual no implica que se desestime un seguimiento centralizado que es la fuente de toma de decisiones fundamentadas.

La formación continua, presenta en gran medida simulación, obstruyendo el cumplimiento de su misión y con ello lo establecido en la ley, siendo corresponsables autoridad educativa-docentes, los primeros en sus intentos de otorgar procesos atropellados y los segundos por no exigir sus derechos, derivado del desconocimiento.

Este antecedente, convoca a definir estrategias de mejora para que el proceso avance hacia un ciclo completo, integrar un diagnóstico que contenga todas las variables posibles, y sea el suministro para una planeación sistémica, que incorpore a todos los actores y elementos intervinientes. Lo anterior, vinculado a lo que establece Sarramona (2002: 46), referente a la necesidad de la planificación del proceso, ya que constituye una fase técnica fundamental para la eficacia, representa una actividad estrictamente pedagógica, donde

confluyen diversidad de conocimientos e ideas, es decir, “[...] supone la anticipación de una realidad posible que se materializa en un documento”.

Esto nos deja ver, que no es permisible pensar el éxito en medio de indefiniciones, desfases y desestructuración, la formación continua al ser una inversión debe estar permeada por un proceso de planeación sistémica, que incluye lo estratégico, para su gestión temporal, el contexto ambiental y organizativo, los destinatarios, los contenidos, y, lógicamente los formadores. No olvidar, el tramo de la evaluación que materializa su pertinencia y que permite identificar si los resultados son “[...] próximos, útiles y asequibles” (Sarramona, 2002, p. 49).

Dicha organización, permitirá que los docentes vayan delineando sus trayectos formativos, incorporando a la autoformación, la formación entre pares, la formación colegiada, las academias, las comunidades de aprendizaje, etcétera; así como, la definición de sus propios contenidos, necesidades metodológicas, tiempos, recursos, instancias formadoras; entre otros, que les garantice su profesionalización y que se signifique en su Plan de Vida, lo que Perrenoud (2001, p.102), establece como trayectorias de varios años que ayuden a lograr las competencias profesionales esenciales, que “[...] enmarquen y se desarrollen en un modelo reflexivo”; en complemento con lo que Ferry (1990), define como el trayecto de la formación, que incluye las expectativas de la que se espera el dominio de las acciones y situaciones nuevas, el cambio social y personal, la democratización de la cultura, la comunicación y cooperación entre las personas, el nacimiento a una nueva vida como él le llama.

Por lo anterior, se considera importante no agotar al docente de nuevo ingreso, él está consiente de esta necesidad y poco a poco gestiona y configura sus procesos, respaldados por ese ímpetu cuando se es nuevo; ellos traen incorporado su propio acervo, contenidos, dispositivos, son poseedores de grandes ideas, de aportaciones para la mejora del propio proceso formativo; por tanto, habría que seguirlos escuchando y luego hacer efectivo el acompañamiento que establece la Ley.

Uno de los pendientes de la Ley, desde mi perspectiva, es que la formación continua del docente novel, debe estar respaldada con la contratación y asignación de materias a impartir, compatibles a su perfil, las voces dejaron claridad de las inconsistencias al interior de la escuela, lo que les limita estructurar un proyecto formativo en su línea y especialidad, después tener una mirada hacia ellos más colegiada; la exigencia del cumplimiento, debe ser acompañada con la colocación de escenarios que la hagan posible.

Por tanto, el referente de la ley debe ser la igualdad de oportunidades para la formación continua, no la horizontalidad en las temáticas, las autoridades educativas federal y local están convocadas a flexibilizar el proceso operativo, con seguimientos estructurados, privilegiando el aspecto académico.

El docente de nuevo ingreso, está en un intento articulador entre su formación inicial, con su formación continua, cuando ambas

deberían traer un eje articulador, para evitar esa fractura caprichosa y poco pertinente, vinculado, con lo que afirma Ferry (1990), sobre la necesidad de redefinir los objetivos de la formación del docente en lo general, que incluya la inicial con la continuada, así como ampliar la formación pedagógica a una formación profesional que contemple relaciones cooperativas e institucionales y acerque la teoría con la práctica; lo que representa un llamado para quienes definen las políticas de formación de futuros docentes y las políticas de incorporación al sector, que contenga un puente articulador entre ambas facetas y le de sentido al adjetivo continuo o permanente de la formación.

Por tanto, la formación del docente es ocasión para germinar en la reflexión, en la creación, en la innovación; “Es generatriz de nuevos símbolos, reveladora de nuevas percepciones. Suscita nuevas estructuraciones a partir de los elementos ya conocidos, asociados en nuevas relaciones” (Honoré, 1980, p.188).

La formación continua para cada uno de ellos tiene significados divergentes y al mismo tiempo convergentes, los polos dan cuenta de la diversidad y de la complicación que representa un proyecto formativo desde una política general (Ferry, 1990: 50), en razón, de que el perfil y condiciones de cada docente de nuevo ingreso son totalmente diferentes y en algunos casos extremos.

La generalidad podría dar cuenta de que “[...] la problemática de la formación de los enseñantes es la misma en cualesquiera que sean los contextos y las concepciones presentes” (Ferry, 1990: 48). Hecho que a lo largo de esta indagatoria se ha desmitificado, por tanto, representa otro pendiente de la ley.

La ley no está por encima del ser humano, es creada por él mismo, corresponde a un asunto de organización, de lo contrario, se convierte en una loza, que inmoviliza, presiona y angustia. La formación continua en medio de múltiples significados y evocaciones tiene como consenso ser una alternativa para la mejora y crecimiento profesional del docente de nuevo ingreso, por tanto, es importante introducirle orden, pero, no sesgarla a un mecanismo frío, vertical, indicativo.

A dos años de servicio de quienes fueron las voces, se aprecia una actitud positiva y motivante hacia la formación continua; se abre una posibilidad para la construcción de una nueva cultura de formación docente, en virtud, de que los nóveles la impulsan desde su práctica, lo cual los hace reflexivos, para avanzar hacia una actividad formativa.

Retos.

El actual régimen había olvidado a los sujetos, el gobierno entrante pretende recuperar la participación democrática de los mismos mediante consultas, foros u otros espacios de análisis y discusión; en vísperas de estos nuevos tiempos políticos por los que transita nuestro país y los efectos que traen consigo en la definición de políticas educativas, seguramente se refundará a la formación continua para su revisión, reflexión, análisis y definición de su horizonte, en la suerte de seguir colocándola como un proceso inminente; en tanto,

los docentes de nuevo ingreso al nivel y modalidad del Sistema Educativo del Estado de México, como la configuración de nuestra sociedad magisterial futura, deberán enfrentar varios retos con respecto a su formación continua, entre los que se vislumbran los siguientes:

- Vincular lo que dice la política sobre el proceso, con sus significados y formas de desarrollarla.
- Determinar su trayecto formativo, ante las inconsistencias de contratación no compatibles con su perfil.
- Optimizar el contenido de los eventos académicos que oferta la Autoridad Educativa para su aplicación en los contextos donde se desempeña.
- Consolidar su formación continua con el resto de sus actividades inherentes a su función, la cual les implica el suministro de recursos materiales, financieros y uno no renovable: el tiempo.
- Superar las exigencias de la Autoridad, focalizadas en su formación continua.
- Abreviar la práctica de los docentes experimentados como parte de la formación continua.
- Reconocer la necesidad de humanizar a la formación continua, en virtud de que parte de la realidad de los estudiantes como personas.
- Dar respuesta al Modelo Educativo 2016, a partir de su formación continua.

Cierro esta idea, considerando que eventualmente la formación continua podría cambiar de enfoque en el devenir histórico del ámbito educativo, pero el docente de nuevo ingreso estará ahí porque su carrera apenas inicia y como consecuencia su formación continua la configurará desde sus antecedentes, significados y necesidades; lo que nuevamente le adhiere a este proceso lo inacabado y evolutivo.

1 [...] permanente esfuerzo: contra las tentaciones “[...] del saber y de las técnicas”; incansablemente buscar la diferenciación; contra las tentaciones “energéticas”; buscar la expresión del sentido en el reparto de significaciones, la actividad significativa (Honoré et al., 1980, p.166).

Referencias.

Denzin, N. y Y. Lincoln, (2011) El campo de la investigación cualitativa. Gedisa.

Ferry, G., (1990) El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica. Paidós.

Ferry, G., (1997) Pedagogía de la formación. Novedades Educativas.
Goetz, J. y M. LeCompte, (1988) Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Morata.

Hargreaves, A., (1995) Profesorado, cultura y posmodernidad. Morata.

Honoré, B., (1980) Para una teoría de la formación. Dinámica de la formatividad. Nárccea Ediciones.

Martínez, M., (2015) Ciencia y Arte en la Metodología Cualitativa. Trillas.

Perrenoud, P., (2001) Desarrollar la Práctica Reflexiva en el Oficio de Enseñar. ESF éditeur.

Poder Ejecutivo Federal, (2013) "Decreto por el que se expide la Ley General del Servicio Profesional Docente" en Diario Oficial de la Federación. 11 de septiembre de 2013.

Rockwell, E., (1987) Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985). Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.

Sánchez, G., (comp.), (2015) Reforma Educativa, Inicio de la Reforma, Tomo I. Fondo Editorial Estado de México.

Sánchez, G., (comp.), (2015). Armonización de la Legislación Estatal. Tomo II. México, Fondo Editorial Estado de México.

Sarramona, J., (2002) La formación continua laboral. Almagro.

Secretaría de Educación Pública, (2013) "Programa Sectorial de Educación 2013-2018". Diciembre de 2018.

Secretaría de Educación Pública, (2016) "El Modelo Educativo 2016. El planteamiento pedagógico de la Reforma Educativa". MAG Edición en Impreso y Digitales, S. C. Agosto de 2016.

Vázquez, M., Becerril, I. & Jardón, E. y C. Zepeda, (2012). "Reformas estructurales, prioridad de Peña Nieto". México, disponible en: https://www.ccpm.org.mx/avisos/S_ntesis%20Ejecutiva%20%203%20julio%202012.pdf [Accesado el día 5 de octubre de 2016]

MARCO REFERENCIAL PARA LA INCORPORACIÓN DE LAS ESCUELAS NORMALES EN EL CONTEXTO DE LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

José Mauricio Moreno Cortés

Resumen

Una de las preocupaciones de la política educativa del Estado Mexicano ha sido la formación de docentes. En más de 30 años, las normales se han enfrentado a dos desafíos: alcanzar eficazmente los estándares nacionales de calidad que se les exige a las Instituciones de Educación Superior (IES); así como, lograr incorporar los estándares internacionales de calidad que se demandan en materia de formación de docentes. En este artículo, se analizan tres épocas resultado de las reformas educativas que ha llevado a cabo el Estado Mexicano. La primera prioriza dicha reforma centrada en la investigación; la segunda correspondió a la formación de los normalistas en las condiciones reales de trabajo de la educación básica y acompañamiento conceptual y metodológico; mientras que la tercera época se caracterizó por reorientar la estructura orgánica de la cual dependían las escuelas normales a nivel federal. Esta evolución, ha hecho que la escuela normal enfrente varios desafíos. Uno de los principales, es la transformación de las prácticas de los docentes de estas instituciones: su habilitación, la diversificación de sus funciones en: docencia, investigación (pertenecer a un cuerpo colegiado; tutoría, extensión y gestión académica).

Palabras Clave: educación, formación, gestión, calidad, evolución.

Abstract

One of the main concerns of the Mexican educational policy is the teacher's training. Over more than 30 years, the Escuelas Normales have faced two challenges: to successfully achieve the national quality standards required to the Higher Education Institutes (IES) and to incorporate the international quality standards that is demanded for teaching training. This paper analyses three different times in Mexican education history in which there have been educational policies carried out by Mexican government. The first one was a policy oriented to research. The second one corresponded to teacher's training in real working conditions for elementary schools guided by a methodological and conceptual following. The third one focused on the reorientation of the organic structure from which Escuelas Normales depended on a national level. This evolution has placed several challenges. One of them, maybe the most important, is the transformation of teaching practice in Escuelas Normales: its sign up and diversification of its functions in the areas of teaching

and research (belong to a collegiate body; tutoring, extension and academic management).

Key words: education, learning, management, quality, evolution.

Nuko ts'iké ni jmama

Naja nu ni jnee ra tsjaji nu sjónpi yo tee yo zis'i yo tee ka jñiñi a B'ondó ngeje ja ri sjonpi yo xónpíte. Ndeze ma mi jñite kjéé, yo ngunxóri ka xórinpiji yo xónpíte ni chjébi yeje ni tsas'i: ra joo ri zas'aji na joo ko jnee a B'ondo ko ni t'ót'i yo IES; nzi ra kja ja ri zas'aji na joo nuka xoñijómi ko ni t'ót'i ja ri sjóni yo xónpíte.

Nuka t'ópji na, ni jnuu jñii ni nzaraji ko ni ñ'eje yepe ni b'óti ni sjónpi ko ni tsjaa nu arkete sis'i jñiñi a B'onrró.

Nu ni naja ni b'óti ni mbari ko ni tjod'i; nu ni yeje ni jmami ja sjónpi yo xónpíte ndeze nuka ja ri xónpiji yo ts'itr'i ko ni mébi yo pjeñe neje ja ni tsjaji; ma si nu ni jñii jmama ja ni tsjapiji ja ri pépji yo ngunxóri ka kja xónpiji yo xónpíte a jñiñi a B'ondó. Nu ni kjaa akjanu, ni tsjapi yo ngunxóri ra chjébi ko na s'ézhi ni kjaa. Nuki ni b'ib'i nda ni naja, ngeje nu ni b'óti yo b'epji yo xónpíte ka xónpiji yo kja xóri ra tsjaa xónpíte: ja ni tjoki, ka pje nde ni tsjaji nuka: sjónpíte, nuka ni tjod'i (ni jmuri xónpíte; ni jmébi; ni chüniji neje ni tjod'i ra tjoki sjóri).

Jñaa nda ni jmama: sjóri, ni sjónpi tee, ni tjod'i ra tsjaji na joo ri tsaji, ni tsjaji na joo, ni nata ni pótiiji.

1. Las escuelas normales en el marco de la educación superior: génesis y evolución.

La formación de docentes ha sido históricamente una de las preocupaciones de la política educativa del Estado Mexicano. En 1984, los estudios profesionales de los maestros de educación básica que ofrecía la educación normal en México fueron elevados al rango de licenciatura por decreto constitucional y desde entonces, se han operado las estrategias para incorporar a las escuelas normales al contexto de las instituciones de educación superior. Han pasado más de treinta años de este decreto constitucional y con él, los esfuerzos para lograr que las escuelas normales del país sean consideradas Instituciones de Educación Superior (IES), mediante diversos programas de desarrollo.

En estos treinta y cinco años, las escuelas normales se han enfrentado a dos desafíos básicos: alcanzar eficazmente los estándares nacionales de calidad que se les exige a las IES del país, y lograr incorporar los estándares internacionales de calidad que se demandan en materia de formación de docentes.

En una primera época, se priorizó la reforma curricular centrada en la investigación y la teoría educativa, considerando a éstas como elementos básicos en la formación de los licenciados en educación, así como la reestructuración orgánica de las escuelas normales incorporando las funciones sustantivas de docencia, investigación, extensión y difusión, que caracterizaban a las IES de esa época; así como, el nombramiento de profesores de tiempo completo para ejercerlas. Con los primeros resultados de esta época se concluyó que estos cambios habían formado a los primeros licenciados en educación con una ausencia de mística y vocación profesional, considerando que los primeros egresados se habían formado para la “investigación” y no para el ejercicio de la profesión magisterial.

La segunda época inició con otra reforma curricular ante los resultados del modelo anterior, producto del decreto constitucional señalado, ésta enfatizó la formación de los normalistas en las condiciones reales de trabajo de la educación básica y acompañamiento conceptual y metodológico; expresado en el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, específicamente, a través del Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales (PTFAEN).

En este programa se establecieron los dispositivos para que las escuelas normales se constituyeran en auténticos centros de educación superior, enfatizando la responsabilidad y compromiso de ofrecer una preparación sólida a los docentes de educación básica, que respondiera al contexto de cambio en el que se encontraba el país, y que de esta manera se mejora la calidad educativa. El Programa constaba de cuatro líneas de atención: renovación curricular; actualización y superación académica de los formadores; regulación y gestión institucional e infraestructura.

Esto llevó a la creación del Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales (PROMIN), con el cual se inició formalmente el apoyo financiero a estas instituciones por parte del gobierno federal. Además, estableció las bases para impulsar el desarrollo académico de las escuelas normales mediante su financiamiento.

La tercera época se caracterizó por reorientar la estructura orgánica de la cual dependían las escuelas normales a nivel federal. Con la reestructuración de la Secretaría de Educación Pública (SEP), las atribuciones en materia de educación normal se transfirieron a la Subsecretaría de Educación Superior (SES), creándose en el año 2005, la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) con el propósito, entre otros, de contribuir al mejoramiento institucional de las Escuelas Normales Públicas. De esta manera, los programas y políticas referidas a la formación de maestros estarían articulados con los establecidos para el sistema de educación superior, lo que coadyuvaría a seguir avanzando en la

transformación de las Escuelas Normales Públicas como instituciones de excelencia académica. Dicha redefinición organizativa generó la posibilidad de fortalecer al Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas PROMIN (1996), con la finalidad de contribuir a elevar la calidad en la formación inicial de los docentes, mediante el desarrollo de acciones estratégicas que tuvieran incidencia en las prácticas académicas y en la gestión de las Escuelas Normales Públicas SEP (2010). Lo anterior, dio respuesta a las exigencias internas y externas por incorporar a las escuelas normales a los estándares de la educación superior, incluyéndolas con las demás IES en los procesos de evaluación, atención y desarrollo.

Con esta decisión, se crea el Plan Estatal de Fortalecimiento de la Educación Normal (PEFEN) desde la propuesta del Programa de Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI), diseñado para elevar la calidad de todas las IES del país. Asimismo, se rescata el apoyo financiero del PROMIN, para seguir estimulando el trabajo creativo e innovador de las escuelas normales.

Después de experiencias en la operación del PEFEN, se iniciaron paulatinamente en procesos estratégicos y claves para incorporar a las escuelas normales en el contexto de las IES: cultura de la evaluación externa e interna; certificación y acreditación de programas; evaluación y actualización curricular de planes de estudio; habilitación docente; desarrollo de la investigación (generación y aplicación de conocimiento innovador) mediante la conformación de cuerpos académicos; diversificación de la docencia mediante la tutoría académica; establecimiento de redes académicas; renovación de la gestión; atención a la infraestructura académica y física así como el financiamiento de programas.

Esta evolución en más de dos décadas ha permitido a las escuelas normales experimentar una transformación significativa sin perder su esencia y misión, que es la formación de docentes. La actual escuela normal mexicana enfrenta varios desafíos, uno de los principales es la transformación de las prácticas de los docentes de estas instituciones: su habilitación, la diversificación de sus funciones en: docencia, investigación (pertenecer a un cuerpo colegiado; tutoría, extensión y gestión académica). Sin duda, este reto representa uno de los retos más importante para la educación normal, dado que con las nuevas prácticas de los profesores que forman a los maestros de educación básica, se podrá avanzar significativamente en la consolidación de las escuelas normales como IES.

2. Escenario de la educación superior en México en el marco internacional.

Después de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior, organizada por la UNESCO, en París, Francia, en julio de 2009 UNESCO (2018), se señala que es necesario comprender a la Educación Superior como un bien público de responsabilidad y apoyo económico para todos los gobiernos y una estrategia imperativa para todos los niveles de educación, así como fundamento de la investigación, la innovación y la creatividad. Asimismo, se señala

que la calidad de la educación lleva consigo el mejoramiento en todas las actividades académicas desde el proceso de enseñanza-aprendizaje, pasando por la dotación de servicios y tecnologías, hasta el desarrollo docente en todas sus esferas.

Se confirma que la educación superior, mediante sus funciones sustantivas (investigación, docencia y extensión) comprende todo tipo de estudios para la formación en el ejercicio profesional; impartidos por una universidad u otros establecimientos de enseñanza que estén acreditados por las autoridades competentes del gobierno como centros de enseñanza superior incluyendo a las escuelas normales.

Por otro lado, se señala que ésta se enfrenta a desafíos y dificultades relativos a: financiamiento, igualdad de condiciones de acceso y de permanencia en los estudios, mejoramiento de la actualización y capacitación del personal, formación basada en las competencias, mejora y conservación de la calidad de la enseñanza, la investigación y los servicios, pertinencia de los planes de estudio, acuerdos de cooperación eficaces e igualdad de acceso a los beneficios que reporta la cooperación internacional.

A través de las recomendaciones y las evaluaciones hechas por los organismos internacionales (UNESCO, OCDE, Banco Mundial, CEPAL, entre otros) a la educación superior de nuestro país y de América Latina, se han generado varios debates internacionales sobre su perspectiva. Estos debates reflejan la pluralidad de enfoques e interpretaciones sobre los procesos y proyectos educativos en cada país; así como, las resistencias de las comunidades de educación superior a las transformaciones que no han surgido de las instituciones educativas. Sin embargo, los criterios más aceptados en nuestro país —según destacados investigadores— para reorientar las reformas de las IES son los de la UNESCO, los cuales se resumen en tres cualidades: relevancia, calidad e internacionalización. La relevancia entendida como el papel y sitio que ocupa la educación superior en la sociedad —funciones de docencia, investigación y servicios así como sus vínculos con el amplio mundo del trabajo, las relaciones con el Estado y el financiamiento público—; la calidad considerada de manera pluridimensional, no sólo en sus productos sino en los procesos del sistema educativo superior —personal académico, programas, estudiantes, infraestructura, entorno interno y externo, cultura de la evaluación, de la regulación y la autonomía, responsabilidad y rendición de cuentas—, el cual deberá funcionar como un todo coherente para garantizar la pertinencia social; y el principio de internacionalización, debido a la movilidad de las personas y el aumento de los intercambios entre instituciones de educación superior de distintos países, lo cual podría redituar en un mayor entendimiento entre las culturas y una mayor difusión del conocimiento.

Con base en lo anterior, en México se han promovido estrategias para elevar la calidad y la relevancia de la educación superior, considerando como un elemento detonador a los procesos de evaluación y acreditación, ya que han sido mecanismos para dar respuesta a estos retos. Con ellos se han establecido políticas, normas, procedimientos e indicadores para valorar el impacto de la

calidad académica, la enseñanza y la investigación y la respuesta a las demandas sociales de la educación superior. Esto ha creado una cultura de la evaluación para establecer los diferentes planes estratégicos y así lograr su pertinencia.

Por lo que se ha podido avanzar en el financiamiento de la educación superior en México, con la incorporación de procesos de evaluación y acreditación a los programas de las IES; y con ello, se han estimulado los niveles de su desarrollo con financiamiento del gobierno. Tal es el caso del Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI), el Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas (PROMIN) y el Plan Estatal de Fortalecimiento de la Educación Normal (PEFEN), establecidos con el propósito de apoyar a las IES a lograr mejores niveles de calidad en sus programas educativos y servicios que ofrecen, señalando muy claramente los estándares de calidad que se deben proyectar a corto, mediano y largo plazo.

De acuerdo a Mendoza y Casanova (2022), estos programas comparten propuestas específicas respecto de: procesos de evaluación mediante dispositivos de autoevaluación, evaluación externa de pares y por los Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior (CIEES); definición de estándares nacionales de calidad que han incluido criterios e indicadores de desempeño, acreditación de programas académicos y de instituciones; y mejoramiento del nivel de ingreso del personal académico de tiempo completo mediante la promoción de becas al desempeño, apoyos diversos a la carrera docente, incremento de los montos asignados al sistema nacional de investigadores, así como acceso a los estímulos del Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP) que tiene el propósito general de lograr la superación del profesorado y la consolidación de los cuerpos académicos de las IES, para elevar la calidad de la educación en el país.

Con la incorporación de estos programas se han atendido las recomendaciones de la UNESCO (2010) respecto de la relevancia y calidad de la educación superior en México en los últimos años; sin duda, se ha mostrado un avance lento pero claro en torno a la prospectiva que presentan las IES y a las demandas a los diferentes protagonistas: docentes, investigadores y gestores, respecto de su competitividad profesional y laboral.

3. Diversificación de funciones de los profesores de tiempo completo de las IES en el marco del Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEPE).

Un asunto sobresaliente en la atención de la relevancia y calidad de la educación superior radica en los niveles de desempeño del profesorado, por lo que es muy clara la política nacional en torno a los estándares de calidad que debe lograr la planta académica de las IES. Al respecto, el PRODEP (2009), es la estrategia nacional promovida por la Secretaría de Educación Pública para mejorar el ejercicio de los profesores y sustentar la formación de profesionales de calidad, responsables y competitivos. Este programa establece un perfil deseable de los profesores de tiempo completo y

promueve el estímulo económico mediante la diversificación de la carga académica para la conformación de cuerpos académicos que considera: el desarrollo equilibrado de actividades de docencia, investigación educativa innovadora, vinculación con instituciones y organizaciones del ámbito educativo, tutorías y gestión académica.

En este sentido, el mismo programa establece con precisión la definición de las funciones que los profesores de tiempo completo tendrán que desempeñar SEP (2010).

- Docencia. Actividad de los profesores concentrada en el aprendizaje de los alumnos que implica su presencia ante los grupos en clases teóricas, prácticas, clínicas, talleres y laboratorios, que forman parte de algún programa educativo de la IES que tiene relación directa con algún tema de la especialidad o disciplina del docente. En el caso de las Universidades Tecnológicas, la participación en las Comisiones Nacionales para elaborar los manuales de asignatura se consideran una actividad de docencia.
- Investigación aplicada. Es investigación original realizada con el propósito de adquirir nuevo conocimiento; sin embargo, está dirigida a una finalidad u objetivos prácticos.
- Investigación básica. Consiste en el trabajo teórico o experimental llevado a cabo para adquirir nuevo conocimiento sobre generación o aplicación innovadora del conocimiento (GAC). Actividad de los PTC que consiste en la generación, desarrollo y aplicación de conocimientos nuevos o relevantes en un campo o disciplina. La investigación es el método más común, pero no el único para llevar a cabo las actividades de GAC.

Las actividades de GAC comprenden:

a) Realización directa de proyectos de investigación o de aplicación innovadora del conocimiento; planificación de los proyectos; preparación, redacción y publicación de los informes y artículos consecuentes.

2 El reconocimiento al perfil deseable lo otorgó la SES a través del PRODEP, a los PTC que cumplían satisfactoriamente las funciones universitarias y dan evidencia de ello por lo menos en los últimos años. En las Escuelas Normales Públicas, el reconocimiento a PTC con perfil deseable se refiere a los profesores que poseen un nivel de habilitación académica de maestría o doctorado, preferentemente en el campo de la educación y de la formación de docentes, superior a la de los programas educativos que imparten, lo cual les permite contribuir a la formación pertinente de los profesores de educación básica y responder con calidad a las demandas del desarrollo educativo del país; además realizan de forma equilibrada actividades de docencia, investigación educativa innovadora, vinculación con instituciones y organizaciones del ámbito educativo, tutorías y gestión académica.

b) Realización directa de proyectos de síntesis del conocimiento, redacción y publicación de los libros y artículos resultantes.

c) Realización directa de proyectos de creación artística; planificación de los proyectos; preparación, redacción, publicación o montaje de las publicaciones; exposiciones o presentaciones consecuentes.

d) Realización directa de proyectos de aplicación convencional o rutinaria del conocimiento.

e) Otras tareas relacionadas con la GAC: impartición de conferencias y seminarios sobre los proyectos de GAC o sus temas; participación en reuniones científicas, artísticas, técnicas o con usuarios de las aplicaciones. Particularmente en las Escuelas Normales Públicas, la participación en los procesos de elaboración de los Programas de Fortalecimiento de la Escuela Normal (ProFEN) no se consideran como parte de este rubro.

- Innovación. Según el Manual de Oslo (2006), se define como la introducción de un nuevo, o significativamente mejorado, producto (bien o servicio), de un proceso, de un nuevo método de comercialización o de un nuevo método organizativo en la práctica interna de la empresa, la organización del lugar de trabajo o las relaciones externas.
- Gestión académica-vinculación. Son las acciones que realizan las organizaciones colegiadas de una IES en función de su conocimiento. En la conducción y operación de una institución los profesores de tiempo completo tienen un papel central, ellos mismos son los profesionales encargados de generar y aplicar los conocimientos. Son ellos quienes cuentan con la información necesaria para establecer las características propias que definen a la institución. La gestión académica-vinculación es la función que define el rumbo de la IES a partir de la implantación y operación de las decisiones académicas cuyo beneficio se ve reflejado a nivel institucional. Puede ser individual o colectiva y comprende la participación en:

a) Cuerpos colegiados formales (colegios, consejos, comisiones dictaminadoras, etcétera).

b) Comisiones para el diseño, la evaluación y operación de programas educativos y planes de estudio.

c) Comisiones para la evaluación de proyectos de investigación, vinculación o difusión.

d) Dirección, coordinación y supervisión de programas educativos, de investigación, de vinculación o difusión.

e) Gestores de vinculación que son los que establecen las relaciones de cooperación e intercambio de conocimientos con organismos, públicos o privados, externos a la IES.

- Vinculación con la comunidad. Conjunto de actividades que supone la planeación, organización, operación y evaluación de acciones,

donde la docencia y la investigación se relacionan internamente en el ámbito universitario y externamente con las comunidades, para la atención de problemáticas y necesidades específicas. Estas actividades contribuyen al desarrollo de proyectos socioeducativos, culturales y productivos y se desarrollan por medio de sus organizaciones sociales y productivas, así como organismos y/o instituciones públicas y privadas.

- Tutoría: Se considera una forma de atención educativa donde el profesor apoya a un estudiante o un grupo pequeño de estudiantes de una manera sistemática, por medio de la estructuración de objetivos, programas, organización por áreas, técnicas de enseñanza apropiadas e integración de grupos conforme a ciertos criterios y mecanismos de monitoreo y control, entre otros.

Referencias.

Diario Oficial de la Federación (2010). Convocatoria de reconocimiento a profesores de tiempo completo con perfil deseable.

Manual de Oslo (2006). Guía para la recogida e interpretación de datos sobre innovación. https://drive.google.com/file/d/0B4_85liUt0KOWVmZGZmYjMtMWFmYS00ZGMxLTlhMzgtYjU2OTM5NjVkJkZGZj/view?resourcekey=0-K_1LnMUCYWgjaR3VRKVeRA

Mendoza R., Javier, (2022). La acreditación como mecanismo de regulación de la educación superior en México, en Casanova Hugo y Roberto Rodríguez. 364 y 365. <https://issuu.com/slavertical1/docs/w120>

PROMIN. (1996). Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas. <http://www.educacionbc.edu.mx/departamentos/DFAD/docencia/promin.pdf>

UNESCO. (2018). Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción. Revista Educación Superior y Sociedad (ESS), 9(2), 97-113. <https://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/article/view/171>

SEP. (2010). Acuerdo No. 568 por el que se emiten las Reglas de operación del Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP). <https://promep.sep.gob.mx>

SEP. (2089). Programa para el Desarrollo Profesional Docente. www.iesalc.unesco.org/2021/05/26/informe-sobre-el-futuro-de-la-educacion-superior-preve-respuestas-colectivas-y-holisticas-a-los-retos-mundiale



Vista panorámica del Patio Central de la Centenaria y Benemérita Escuela Normal de Profesores.



Exposición de esculturas de Fernando Cano.



Ceremonia de egreso de estudiantes que cursaron las Licenciaturas en Educación Primaria, Inclusión Educativa y Educación Primaria Indígena con Enfoque Intercultural Bilingüe.



Biblioteca "Beatriz Benavidez" de la Centenaria y Benemérita Escuela Normal para Profesores.



Día Naranja. Concientizar a la comunidad escolar sobre la prevención de la violencia contra mujeres y niñas.



Jornada de práctica en la Escuela Primaria Miguel Alemán.



Actividad artístico-cultural realizada por estudiantes de la CyBENP en el contexto del Programa de Formación Complementaria.



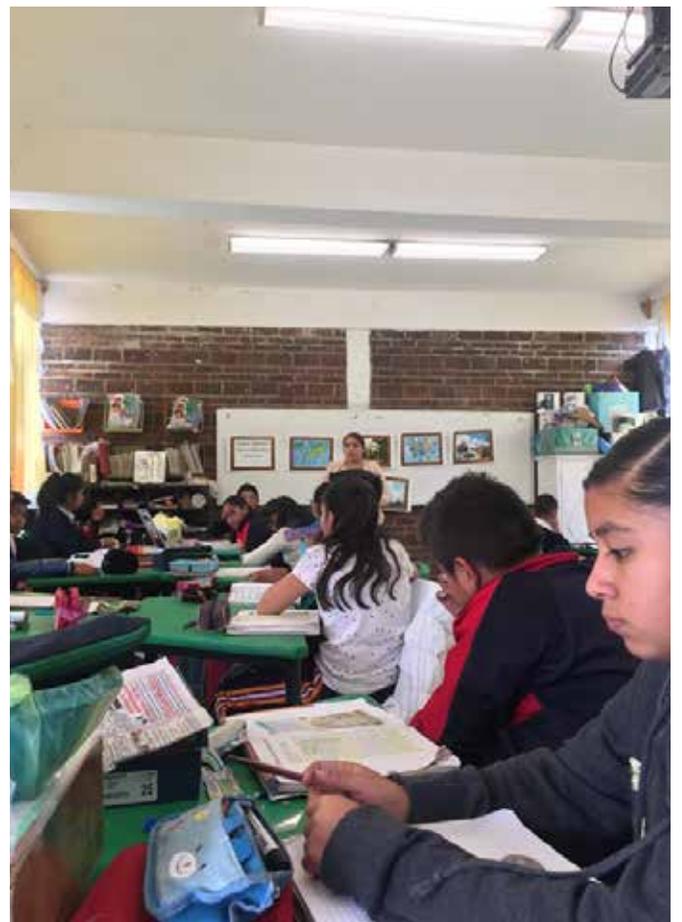
Conferencia sobre entornos familiares en la Escuela Primaria "Hermenegildo Galeana", como parte del Proyecto de Intervención Socioeducativa.



Jornada de práctica de estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria Indígena con Enfoque Intercultural Bilingüe de la CyBENP.



Jornada de práctica de estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria Indígena con Enfoque Intercultural Bilingüe de la CyBENP en la Escuela Primaria Indígena "Francisco González Bocanegra", en La Concepción de los Baños, Ixtlahuaca.



Jornada de práctica de estudiantes de la CyBENP en la Escuela Primaria "Hermenegildo Galeana".

DOSSIER. CRONOLOGÍA DEL NORMALISMO ESTATAL

Investigación:
Lic. Christian Alejandro González Nolasco

Diseño:
Lic. en Diseño Gráfico Juan Carlos Esquivel Gutiérrez

1872
El gobernador, Alberto García decreta la nueva Ley Orgánica del Instituto Literario de Toluca, en cuyo currículo de carreras se incluye la de profesor de instrucción primaria, para la que se podían obtener títulos de primera y segunda clase, según la duración de los estudios. Cinco años de la primera, con inclusión de materias pedagógicas. Tres años de la segunda, a base sólo de materias instructivas.

1882
El gobernador, José Zubietta, con base en el decreto del 3 de mayo de 1881, ordena el establecimiento de la Escuela Normal de Profesores con el objeto de formar profesionales, que entablen se consideraron de primera, segunda y tercera clase, en las condiciones que imponían específicamente el propio decreto.

1882
Por medio del decreto núm. 10 del Consejo de Asilo para Niños Normales para Profesores y después, por un decreto del 18 de mayo de 1881, el Congreso del estado José Vicente Villada, ordena la para señoras (donde se funda la actual Escuela Normal No. 1 de Toluca).

1882
Inician las actividades de la Escuela Normal para Profesores el 4 de mayo del mismo año. Según el texto del decreto en sus artículos 3, 5º y 9º, la Escuela Normal funcionó en las instalaciones del Instituto Literario.

1935
Se formaliza la fusión de las dos normales, la cuales ocuparán el edificio de Independencia. El internado de varones permanece en el edificio del Carmen y se ratifica la Dirección del egresado Enrique E. Schultz.

1935
Enrique E. Schultz, director honorario de la Escuela Normal para Profesores organiza el Consejo Consultivo de Educación Normal, en el que son los más destacados maestros, para estudiar las reformas a los planes de estudio. De la Normal emerge también el Instituto de Orientación Social que pretende dar una clase clara de lo que es, y busca la educación social al estilo soviético.

1936
Año crucial para el normalismo. Se adoptan en ambos planteles, el femenino y el varonil, los planes de estudio de la Escuela Normal Nacional de Maestros. El ingeniero Enrique E. Schultz por el Consejo Técnico de Educación crear la Normal Mixta.

1938
Llega a la Normal el notable pedagogo Luis Herrera Montes, quien reestructura la secundaria, introduce nuevos contenidos del aspecto vocacional -como la utilización de talleres para dar salidas laborales a los estudiantes- y crea el departamento de Psicopedagogía, elemento nuevo dentro de la Normal. Se reestructura y empieza a funcionar la Sociedad de Alumnos. Por otra parte, planea sistemáticamente las prácticas pedagógicas.

1943
El gobernador Isidro Fabela crea el Instituto de Capacitación Magisterial en su primer intento. Durante las vacaciones en el edificio de la Normal Mixta y sólo dura dos años. Posteriormente, los maestros rurales que ahí se preparaban tratarían de continuar sus estudios en la Normal Nocturna.

1949
Se crea la Escuela Normal para Profesoras de Jardines de Niños (antecedente de la Escuela Normal No. 3 de Toluca), la cual inicia sus funciones como anexa a la Escuela Normal para Señoras.

1959
Por acuerdo del Ejecutivo estatal, se crea la Escuela Normal del Estado de México, actual Escuela Normal No. 1 de Toluca.

Desaparece la Escuela Normal Mixta, por lo que a partir de 1950 los varones y la Normal para Maestros en Servicio son enviados al ex convento del Carmen para formar la Escuela Normal "Miguel Hidalgo", antecedente de la Escuela Normal núm. 1 de Toluca, y se establece la Escuela Normal para Señoras, conservando, tal y como lo constatan los fondos documentales de la actual CyBENP, gran parte de la documentación generada por el normalismo de 1882 a 1949. Desde esa misma fecha las normalistas continuaron en el edificio de la Avenida Independencia, bajo el nombre de Escuela Normal de Señoras. Esta acción marca el inicio de la descentralización de la Educación Normal en el Estado. Desde esta fecha y hasta 1991 se crean las instituciones que establecen las bases del normalismo en la entidad.

Referencias
Dirección General de Educación Pública (1974). 150 años de la educación en el Estado de México. Gobierno del Estado de México.
Dirección General de Educación Normal y Fortalecimiento Profesional (2019). Anuario de las Escuelas Normales Públicas del Estado de México. Toluca, Toluca.
Rojas, Rafael. (2023). Resucitan las Escuelas Normales del EDOEX y aplican currículo actualizado. <https://www.elfinanciero.com.mx/>
Sánchez García, Alfonso (1982). Primer seminario del normalismo en el Estado de México, escuela normal. Biblioteca Enciclopedia del Estado de México.
Subsecretaría de Educación Superior y Normal (2019). Anuario de las Escuelas Normales Públicas del Estado de México.
Autora: Centenario y Benemérita Escuela Normal para Profesoras
Edición general: Dra. Mary Carmen Gómez Alvarán
Investigación: Profra. Christian Alejandro González Nolasco
Diseño: Profra. Juan Carlos Esquivel Gutiérrez

IDENTIFICACIÓN DEL FLUJO DE INFORMACIÓN DOCUMENTAL DEL SISTEMA DE GESTIÓN DE DOCUMENTOS DE LA CENTENARIA Y BENEMÉRITA ESCUELA NORMAL PARA PROFESORES

Christian Alejandro González Nolasco
María del Rosario Chávez Iturbe
Araceli Fabián Bueno
María Teresa Edelmira Vargas González

Resumen

El presente artículo presenta el primer avance de la investigación que pretende identificar el flujo de información documental del Sistema de Gestión de documentos de la Centenaria y Benemérita Escuela Normal para Profesores, que se basa en una metodología de tipo cuantitativo, utilizando las herramientas propuestas por el Tratamiento Documental Archivístico.

Palabras clave

Flujo de información documental, gestión de documentos, calidad, archivo, proceso, procedimiento.

Summary

This article presents the first insight of a research which intention is to identify the documentary information flux related to the file management in the “Centenaria y Benemérita Escuela Normal para profesores” and which is based on a quantitative methodology, using the tools proposed by the “Tratamiento Documental Archivístico”.

Keywords

Documentary information flux, files management, quality, file, process, procedure.

Ts'ixori

Nu jé'b'ijnu ngeje nu ot'i pépji k'i jyod'i ra nuji ja ba pedye ñe ja ba nuji ko xiskuama ñeje textjokjo nu ko xiskuama ko kja'a ka Tanguxori ko tee ra xompi a Ts'ib'onod a B'ondo, nuko ngeje na b'épji ko ro kjaji ro pezheko, xo ro kjaji nza kja mam'i nuko Pépji ja ra pjori ko Jéb'i ko kja'a. Ts'ijña: Ko jéb'i ko usaji, nujo jéb'i ko oriji, nu ko na joo, nu ko pporiji, nu k'o jyokiji, xo ja ba tsjaji.

Introducción.

Las organizaciones actuales desarrollan sus funciones en un contexto totalmente globalizado, desempeñando funciones cada vez más complejas, alimentadas por medios de información basados en redes globales y servicios de computación en la nube. Ante esta realidad, la producción de documentos ha aumentado hasta el punto de dificultar su sistematización, ocasionando muchas veces que

su almacenamiento descontrolado haga imposible la conformación de sistemas de información que posibiliten el logro de los objetivos institucionales.

La producción documental integra una parte importante de la información estratégica con la que cuentan las organizaciones. De tal suerte, que la preservación de los documentos que se crean, reciben, distribuyen y alojan es una preocupación constante, pues éstos son el soporte de los datos fundamentales que apoyan en la toma de decisiones y la planeación de acciones, además de ser elemento fundamental para la transparencia y rendición de cuentas, así como fuente insustituible para la realización de la investigación histórica.

La Centenaria y Benemérita Escuela Normal para Profesores (CyBENP), institución pública dedicada a la formación de docentes de educación básica, no se ha visto ajena a esta realidad. Como ejemplo se tiene la implementación del Sistema de Gestión de la Calidad basado en la norma ISO 9001, con el propósito de regular, en conjunto con el resto que conforman el subsistema estatal de educación normal, el desarrollo de sus procesos y asegurar la calidad de su servicio.

En este contexto, el presente artículo es producto de un esfuerzo de investigación que surge a partir de las necesidades de la organización documental correspondiente al Sistema de Gestión de la Calidad (SGC) de la CyBENP, que se encuentra alojada en el Archivo General de la escuela. El objetivo principal de esta investigación es concretar una propuesta de programa de gestión, que sirva como instrumento institucional para la orientación y la toma de decisiones en materia documental con una visión integral y estratégica.

La construcción de una propuesta orgánica desde la perspectiva de la gestión de registros es clarificar, por un lado, el origen del objeto de estudio analizado y, por el otro, la estructura funcional

de la institución vista como una entidad productora de documentos. Dicho de otra manera, es necesario que más allá de la necesidad práctica, se analicen los orígenes y las funciones desarrolladas por la Escuela Normal para clarificar los inicios, así como los grupos y los tipos documentales específicos.

Esta investigación describe el objeto de estudio analizado, el fundamento teórico y metodológico de la investigación general, la ubicación histórica del objeto de estudio y, por último, se centra en el análisis de las funciones de la entidad productora y las funciones que desempeña, con miras a identificar los grupos y tipos documentales generados.

1. Metodología.

En su obra *Archivos Modernos. Principios y Técnicas*, Theodore Shellenberg (2003, p. 52) menciona que, si los documentos reflejan la organización y las funciones, éstos pueden ser dispuestos en relación con éstas. Declara también que, para la valoración de los documentos, primero debemos observar que reflejen fehacientemente la estructura y las funciones de la entidad productora; esto a su vez, da bases sólidas para la clasificación de documentos, así como para las labores necesarias en la preservación y la eliminación de los mismos.

La identificación de la estructura orgánica de la CyBENP permite reconocer las distintas divisiones estructurales de la institución, a través del tiempo las cuales se traducen en los primeros grandes grupos base para la organización de los documentos. No obstante, el mismo Shellenberg (2003, p. 55) menciona que esta clasificación únicamente es viable en aquellas instituciones que tienen o han tenido una estructura estable, cuyas funciones y procesos administrativos estén perfectamente definidos.

En este contexto, en la fase de investigación en la que se encuentra el trabajo, se aplica una metodología de tipo cuantitativo, propuesta por el Tratamiento Documental Archivístico, el cual es definido por Ana Duplá como: "Un conjunto de operaciones y tareas que se aplican a los documentos en cada una de sus fases o edades consideradas en el ciclo vital y que tienen como objetivo organizarlos, conservarlos y hacerlos accesibles, manejables y útiles en sus diversos fines" (1997, p. 77).

Las tareas estipuladas en el tratamiento documental son: la identificación, transferencia, organización, valoración, selección, expurgo, descripción y disposición documental. Para efectos de esta investigación, únicamente se toma en cuenta la primera fase: la identificación.

Según Ramírez, Téllez y Valadez (2004), la identificación es la tarea del tratamiento documental que implica el conocimiento de las características y la estructura de los tipos documentales producidos; sin embargo, también implica explorar la naturaleza, la evolución orgánica y las funciones de la entidad productora. Es en esta última tarea en la que se enfoca en el presente trabajo.

Las acciones realizadas en esta fase de la investigación son las siguientes:

- Conocimiento de la entidad productora.
- Seguimiento al trámite (desarrollo secuencial de los procedimientos).
- Conocimiento de los documentos básicos generados por el desarrollo de actividades.

2. Diagnóstico, problematización e hipótesis.

A partir de la labor archivística efectuada en la unidad de Archivo General de la Centenaria y Benemérita Escuela Normal para Profesores, se ha detectado que al año se transfieren al archivo de concentración un aproximado de tres metros lineales de documentos, producto de las actividades de las unidades orgánicas responsables del desarrollo del Sistema de Gestión de la Calidad institucional. Dicha transferencia documental no resulta en una integración efectiva a los fondos del archivo debido, en gran parte, a la falta de organización de los expedientes.

Un esfuerzo para organizar dichos documentos implica no solo el conocimiento de los alcances del Sistema de Gestión de la Calidad, sino también cómo los procesos se materializan en evidencia documental.

El fondo documental del Archivo General de la CyBENP es relevante como fuente de información estratégica de la escuela normal para la toma de decisiones y para el desempeño de las funciones de la institución. En específico, la información documentada producida en la implementación del Sistema de Gestión de la Calidad, sirve como evidencia del nivel de funcionamiento del mencionado sistema; ésto representa para la institución la posibilidad de alcanzar los objetivos de calidad establecidos además de respaldar los ejercicios de certificación a los que se somete la institución.

Sin embargo, la falta de control, conocimiento o la carencia de un sistema para el manejo responsable de los documentos impide en muchas ocasiones tener a la mano los documentos, es decir, no son localizables ya sea por falta de ordenación, de instrumentos que permitan recuperarlos o, en el peor de los casos, por la inexistencia o pérdida de los mismos.

El estudio se desarrolla en la Centenaria y Benemérita Escuela Normal para Profesores, ubicada en el municipio de Toluca, México, en el periodo de producción comprendido del 1 de marzo de 2018, fecha de entrada en vigor de la primera versión de la Guía de la Calidad bajo la norma ISO 9001:2015 hasta el 29 de noviembre de 2019, último día hábil previo a la entrada en vigor de la segunda versión de la citada guía.

El objetivo de la investigación es identificar el flujo de información documental del Sistema de Gestión de la Calidad de la CyBENP, de los procesos establecidos hasta la primera versión del sistema, con el propósito de establecer categorías administrativas y archivísticas para la gestión de la información

documentada, utilizando las herramientas del tratamiento documental.

La hipótesis que sostiene esta investigación es: debido a la carencia de un sistema de gestión de registros, el flujo de la información documental es inadecuado, por lo que su mal funcionamiento limita la distribución, resguardo y consulta de los documentos producidos como resultado de la implementación de los procesos del Sistema de Gestión de la Calidad.

3. Resultados y discusión.

3.1 El Sistema de Gestión de la Calidad, inicios del normalismo en la cultura de la calidad.

El 3 de julio de 2008, el Subsistema Estatal de Educación Normal del Estado de México, en conjunto, inicia en la cultura de la calidad y la mejora continua, con la implementación en multisitio de un Sistema de Gestión de la Calidad bajo la norma ISO 9001:2000. Éste incluyó en un principio al entonces Departamento de Educación Normal, hoy Subdirección de Escuelas Normales y a las 36 Escuelas Normales Públicas del Estado de México.

En la CyBENP, los trabajos relacionados con el Sistema de Gestión de la Calidad (SGC) iniciaron con la instalación del Comité de la Calidad, el 28 de agosto de 2008 y con la implementación de un Sistema de Gestión de la Calidad, piloto que incluyó seis procesos operativos del Departamentos de Control Escolar:

- Trámite de título profesional
- Expedición de certificados de terminación de estudios
- Elaboración de acta de examen profesional
- Expedición de boleta semestral
- Expedición de constancia de inscripción
- Expedición de credenciales (Comité de la Calidad..., 2008, p. 1)

Posterior a este ejercicio, el 13 de noviembre de 2009, el staff del SGC dio a conocer al multisitio el primer Manual de la Calidad del Sistema de Gestión de la Calidad, ya bajo la norma ISO 9001:2008, para su aplicación en las 37 instancias involucradas. Dicho instrumento declara en su cláusula 4.1 Alcance y requisitos generales, la aplicación del sistema en los siguientes procesos y procedimientos:

Proceso	Procedimiento
Control Escolar	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboración de Título Profesional • Expedición de Certificado de Terminación de Estudios • Elaboración de Acta de Examen Profesional • Expedición de Boleta Semestral • Expedición de Constancia de Inscripción • Expedición de credencial
Recursos Humanos	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboración de Plantilla Personal • Integración del Expediente Personal • Elaboración del Reporte de Inasistencia
Recursos Financieros	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboración, Control y Seguimiento del Plan • Presupuestal • Adquisiciones • Integración del Informe Financiero Bimestral

Tabla 1. Procesos y Procedimientos del SGC. Revisión 01 (Departamento de Educación Normal, 2009, p. 22)

A partir de entonces el SGC de la CyBENP, así como el de las demás escuelas fue implementado en estos términos hasta el año 2018, pasando por cuatro revisiones distintas:

- Segunda revisión 19 de agosto de 2011
- Tercera revisión 28 de noviembre de 2013
- Cuarta revisión 2 de octubre de 2014
- Quinta revisión 27 de enero de 2017

La Organización Internacional de Normalización dio a conocer el 15 de septiembre de 2015 la norma ISO 9001:2015, producto de la revisión técnica y la adaptación de los principios de gestión de la calidad, a los que fueron añadidos nuevos conceptos, situación que trajo consigo la anulación de la norma ISO 9001:2008 (ISO, 2015, p.v). Subsecuentemente, la Comisión Nacional de Normalización de nuestro país publicó de la Norma Oficial Mexicana NOM NMX-CC-9001-IMNC-2015 el 3 de mayo de 2016 (Declaratoria de vigencia..., 2016, p. 1).

Estos sucesos trajeron como consecuencia que todas aquellas organizaciones con sistemas de gestión de la calidad transitaran hacia la nueva normatividad. Al respecto, las Escuelas Normales del Estado de México materializaron este cambio con la construcción de una nueva Guía de la Calidad acompañada por un rediseño en los procesos y procedimientos bajo los conceptos del estándar reciente.

Hasta el mes de agosto del año de 2019, fecha en la que se ha delimitado el desarrollo de la presente investigación, el Sistema de Gestión de la

Calidad de la CyBENP han implementado y certificado cinco procesos; dos sustantivos (Aplicación de Planes y Programas de Estudio y Control Escolar) y tres procesos de apoyo (Recursos Humanos, Recursos Financieros y Recursos Materiales y Servicios Generales).

3.2 Catálogo de funciones y documentos vinculados.

El desarrollo de esta fase de la investigación está centrado en la revisión de dos fuentes de información clave, que se refieren al Manual de Organización de las Escuelas Normales del Estado de México y a las descripciones de los procedimientos del Sistema de Gestión de la Calidad. El análisis consiste en la identificación de aquellas funciones estipuladas por el manual de Organización que son correspondientes con los procesos y procedimientos certificados: Docencia (Elaboración de la Planificación Docente, Seguimiento y Evaluación a la Aplicación de la Planificación Docente); Control Escolar (Selección de Aspirantes, Inscripción, Reinscripción, Acreditación y Regularización, Certificación, Titulación); Recursos Humanos (Integración de Expediente de Personal, Elaboración de Plantilla de Personal, Elaboración de Reporte de Inasistencia); y Recursos Financieros (Elaboración, Control y Seguimiento del Plan Presupuestal, Integración del Informe Financiero Bimestral, Adquisiciones).

A partir de ello, la tarea consiste en identificar los tipos documentales que surgen de dichas funciones, los cuales, por requisito del SGC, deben ser conservados por un periodo determinado.

Proceso: Docencia	
Unidad orgánica responsable: Departamento de Formación inicial	
Funciones establecidas por el MPENEM correspondientes con el SGC	
5. Realizar el seguimiento y evaluación de los proyectos del departamento. 8. Implementar estrategias para la aplicación, seguimiento y evaluación de los planes y programas de estudio de las licenciaturas en educación. 10. Instrumentalizar la caracterización de las asignaturas desde el planteamiento curricular, a partir del análisis de planes y programas de estudio. 11. Orientar la planeación, desarrollo y evaluación de las asignaturas, con base en el enfoque y los criterios establecidos en los planes de estudio y la normatividad académica vigente.	
Unidad orgánica responsable: Departamento de Posgrado	
8. Implementar estrategias para la aplicación, seguimiento y evaluación de los planes y programas de estudio del posgrado.	
Tipos documentales generados por procedimiento	
Elaboración de planificación docente	Seguimiento y Evaluación a la Aplicación de la Planificación Docente
<ul style="list-style-type: none"> • Nombramiento de la asignatura o curso • Perfil del docente • Criterios para la planificación docente • Instrumento de revisión • Informe de revisión y/o incidencias • Matriz de riesgo • Acta de toma de decisiones • Plan de mejora • Evaluación de la satisfacción del cliente • Planificación autorizada 	<ul style="list-style-type: none"> • Planificación autorizada • Acuse de recibido del docente • Agendas • Programa de seguimiento • Instrumento de seguimiento y evaluación • Tabla de acciones de mejora • Agenda y registro de riesgos • Evaluación de la satisfacción del cliente • Informes • Acta de toma de decisiones por necesidades institucionales

Proceso: Control Escolar

Unidad orgánica responsable: Departamento de Control Escolar

Funciones establecidas por el MPENEM correspondientes con el SGC

5. Operar procesos de selección, inscripción y reingreso de los alumnos a los estudios que se ofertan, con base a la normatividad vigente.
7. Organizar y operar el proceso de acreditación, promoción y regularización de los estudiantes.
8. Organizar y operar el proceso de titulación, la obtención del título y cédula profesional, de acuerdo a la normatividad vigente.
9. Gestionar ante la instancia oficial correspondiente la certificación de la documentación de acuerdo a la normatividad vigente.

Tipos de documentales generados por procedimiento

Selección de aspirantes	Inscripción	Reinscripción
<ul style="list-style-type: none">• Convocatorias• Pase de ingreso al examen• Listado de aspirantes presentados• Listado de aspirantes aceptados validados por la DGENyFP	<ul style="list-style-type: none">• Cuotas de ingresos vigentes• Expediente con copias cotejadas• Solicitud de inscripción• Listado de verificación de documentación para matriculación• Registro de escolaridad inicial• Listado de alumnos con matrícula• Libro de inscripción validado por la SEN	<ul style="list-style-type: none">• Solicitud de reinscripción• Registro de escolaridad validado• Libro de inscripción de reingresos y traslados
Acreditación y regularización	Certificación	Titulación
<ul style="list-style-type: none">• Registro de calificaciones• Cuadros F1• Listado de alumnos regulares• Registro de periodos de regularización• Registro de calificaciones de regularización• Actas de regularización validadas• Registro de escolaridad final	<ul style="list-style-type: none">• Historial académico• Registro de escolaridad final• Actas de regularización• Solicitudes de corrección y expedición• Expediente para la expedición• Acuses de recibo• Formato REDCE	<ul style="list-style-type: none">• Listado de candidatos autorizados• Oficios de solicitud y respuesta de números de autorización• Acuses de recibo de actas de examen profesional• Libro de actas• Expedientes para obtención de título• Oficio de solicitud y entrega de número de registro de título• Listado de número de registro• Oficio de solicitud de validación de título• Acuse de recibo• Formato de REDCE

Proceso: Recursos Financieros

Unidad orgánica responsable: Departamento de Recursos Financieros

Funciones establecidas por el MPENEM correspondientes con el SGC

2. Elaborar el programa anual de ejercicio presupuestal, con base en los programas académicos y administrativos de la institución, así como de la normatividad correspondiente.
3. Dar seguimiento al avance del ejercicio presupuestal.
4. Establecer y coordinar el sistema de contabilidad de acuerdo con la normatividad vigente.
5. Elaborar y dar seguimiento a los convenios y contratos financieros generados al interior de la institución.
6. Atender la recepción de los recursos financieros por diversos conceptos.
7. Atender los procesos de adquisición, de acuerdo con el programa anual del ejercicio presupuestal.
8. Dar seguimiento a los movimientos bancarios de las cuentas institucionales.
9. Gestionar la autorización del ejercicio presupuestal, así como de la validación de informes financieros.
12. Gestionar la ubicación de los reportes financieros de la institución ante la autoridad administrativa correspondiente.

Tipos documentales generados por procedimiento

Elaboración, Control y Seguimiento del Plan Presupuestal Anual	Integración del Informe Financiero Bimestral	Adquisiciones
<ul style="list-style-type: none">• Control y seguimiento del presupuesto anual de ingresos• Control y seguimiento del presupuesto anual de egresos• Presupuesto bimestral de necesidades a ejercer durante el ciclo escolar	<ul style="list-style-type: none">• Informe Financiero Bimestral• Catálogo de cuentas proporcionado por la USIIE• Plan Presupuestal autorizado• Cuotas de ingresos autorizadas• Cuotas para eventos académicos• Comprobantes de pagos• Estados de cuenta bancarios• Documentación comprobatoria del gasto• Visto bueno de gasto• Autorización de gasto por parte de la USIIE• Autorización académica• Dictamen técnico• Conciliación bancaria del bimestre anterior	<ul style="list-style-type: none">• Solicitud de validación o autorización del gasto• Solicitud de dictamen técnico• Catálogo de proveedores• Selección y evaluación de proveedores• Concentrado de evaluación de proveedores• Cuestionario de reevaluación de proveedores

Proceso: Recursos Humanos

Unidad orgánica responsable: Departamento de Recursos Humanos

Funciones establecidas por el MPENEM correspondientes con el SGC

4. Operar los mecanismos de control y evaluación del personal a su cargo.
5. Mantener actualizado el archivo del departamento.
7. Aplicar la normatividad vigente en el seguimiento de los procesos de asistencia, puntualidad y permanencia del personal docente y no docente.
8. Gestionar la aplicación de estímulos y sanciones al personal docente y no docente, con base en la normatividad vigente.

Tipos de documentales generados por procedimiento

Integración del expediente de personal	Elaboración de plantilla de personal	Elaboración de reporte de inasistencias
<ul style="list-style-type: none">• Expediente	<ul style="list-style-type: none">• Estadística• Plantillas de personal directivo, tiempo completo, horas clase, administrativo pagado por el GEM y gratificado por la institución• Horarios de personal directivo, tiempo completo, horas clase, administrativo pagado por el GEM y gratificado por la institución• Plantilla integral	<ul style="list-style-type: none">• Permisos económicos• Licencia médica• Comisión oficial• Reporte de inasistencia del personal administrativo y manual• Reporte de inasistencia del personal docente• Aviso de comisión para personal no docente• Documental de justificación

Conclusiones.

Involucrarse con la historia institucional ha permitido identificar los antecedentes del objeto de estudio de esta investigación, validándolo desde el punto de vista histórico. Del mismo modo, permite ver las épocas de la Escuela Normal, confirmar a través de dichas transformaciones la complejidad de su organización, pero al mismo tiempo su permanencia y consolidación, objetivos y funciones a través del tiempo. Además de que la periodización de su devenir histórico permite identificar más fácilmente su estructura orgánica y funcional.

Identificar los distintos momentos históricos de la CyBENP, incluido el surgimiento de su sistema de gestión de la calidad, da razón de las dimensiones de la producción documental de la institución en relación con la temporalidad, permitiendo conocer datos, tales como fechas extremas (la inicial con un límite cerrado y la final con un límite abierto), además de que hacer un recorrido por la historia de la Escuela Normal, sirve como parteaguas para adentrarse más adelante en la estructura orgánica y en la estructura funcional del establecimiento.

Este ejercicio, visualiza las distintas fases del SGC y los cambios organizacionales que éstas implican y cómo es que estos cambios, se ven reflejados en los papeles producidos, lo que permite tener un punto de entrada a la estructura orgánica y, posteriormente, a la estructura funcional de la institución; elementos fundamentales que

servirán para identificar la organización y las funciones de la CyBENP para posteriormente, diseñar el cuadro de clasificación.

Cabe señalar, que la revisión está limitada a lo estipulado por los documentos antes mencionados; por lo que, los resultados presentados representan una parcialidad de los potenciales hallazgos de esta investigación, es decir, dada la modalidad de trabajo desarrollado en las escuelas normales, hasta el momento en que se elaboró esta contribución, no ha sido posible observar de primera mano la situación de los archivos de trámite y concentración de las unidades orgánicas revisadas, por lo tanto, se pierde de vista la producción documental paralela a lo estipulado por los documentos normativos.

Por otro lado, se debe reconocer que es necesario ampliar la revisión de la documentación producida en el desarrollo de los procesos, ya que puede ampliar no solo el número de tipos documentales involucrados en el desarrollo del proceso, sino comprobar por qué a pesar de existir listados de documentación a resguardar, persiste en los archivos la acumulación desordenada de documentos del período que corresponde al 1 de marzo de 2018 al 15 de julio de 2019.

Asimismo, se identificó que hace falta una revisión de la documentación producida por el ejercicio de funciones no estipuladas en la descripción de los procedimientos del Sistema de Gestión de la Calidad. Existe

un número importante de funciones declaradas por el Manual de Organización de las Escuelas Normales del Estado de México, para las cuales no se encontró correspondencia, para ello, se debe identificar directamente los tipos y grupos documentales originados por éstas y, en futuras fases de la investigación, organizarlos a través de un cuadro de clasificación y valorarlos con un catálogo de disposición documental.

Producto de este estudio, también se identificó que existe un número importante de registros elaborados y conservados electrónicamente. Para garantizar la unidad de los expedientes producidos, sin detrimento del formato estipulado para su resguardo, es importante que, en las siguientes fases de esta investigación, se diseñen instrumentos de descripción y recuperación para dicha documentación.

En conclusión, es necesario mencionar que las acciones para identificar la distribución de funciones entre las distintas áreas que sirvieron para el desarrollo de esta investigación, abre el camino para identificar la estructura del fondo documental que representa el objeto de estudio. Asimismo, ofrece el fundamento para facilitar la tarea de construir un cuadro de clasificación integral, para la elaboración de instrumentos de descripción y recuperación precisos, con apego al principio de procedencia y, no menos importante, el establecimiento de criterios adecuados para la conservación de la documentación que así lo amerite.

Referencias.

Comité de la Calidad, Escuela Normal para Profesores (2008, agosto 28). Acta de reunión del Comité de la Calidad. [Documento de archivo] Dirección (caja 152), Archivo de la Centenaria y Benemérita Escuela Normal para Profesores, Toluca, México.

Declaratoria de vigencia de la Norma Mexicana NMX-CC-9001-IMNC-2015 Diario Oficial de la Federación §03-05-16(2016). https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5435775&fecha=03/05/2016.

Departamento de Educación Normal (2009, noviembre 13). Manual de la Calidad. Sistema de Gestión de la Calidad. [Documento de archivo] Dirección (caja 154), Archivo de la Centenaria y Benemérita Escuela Normal para Profesores, Toluca, México.

Doyle, Murielle & Frénierè, André (1991, octubre). La Preparación de Manuales de Gestión de Documentos para las Administraciones Públicas: Un Estudio del RAMP. <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000910/091076so.pdf>

Duplá del Moral, Ana (1997). Manual de archivos de oficina para gestores. Consejería de Educación y Cultura.

Gobierno del Estado de México. (2003). Manual de Organización de las Escuelas Normales del Estado de México. https://8b19413c-d60c-4939-a5d1-890649652514.filesusr.com/ugd/0b0fee_6aaa97a6eb734e89b48ccebfc362124.pdf

ISO (2015). Norma Internacional ISO 9000. Sistemas de gestión de la calidad—Fundamentos y vocabulario. https://justicialarioja.gob.ar/planificacion/pagina/Norma%20ISO%209000_2015%20

Vocabulario%20Fundamentos.pdf

Ramírez, M., Téllez, M. & Valadez, M. (2004). Sistemas archivísticos. SCJN, Poder Judicial del Estado de México. Tribunal de Justicia.

Shellenberg, T. R. (2003). Modern Archives: Principles and Techniques. With new introduction by H.G. Jones. Society of American Archivists. <http://www2.archivists.org/sites/all/files/ModernArchives-Schellenberg.pdf>.

LA PRÁCTICA DOCENTE: CONSIDERACIONES ONTOLÓGICAS PARA TRABAJAR EN EL AULA NORMALISTA

Juan Jesús Velasco Orozco

Resumen

El presente trabajo pretende destacar cierta naturaleza de la práctica docente, a través de explicitar su concepción, su sentido y cualidades intrínsecas que les llamamos principios orientadores. Se parte de la idea de que la práctica docente es una acción humana, es decir, pensada y operada por humanos para humanos. Lo que implica una complejidad digna de todo sistema abierto como también se pretende subrayar. Se destacan cuatro principios que consideramos son parte de la ontología de la práctica y por supuesto de quien la lleva a cabo, el docente. Finalmente que se incluya desde la formación inicial este tipo de reflexiones que lo único que buscan es apoyar para atribuir sentido a la práctica y que nos ayude al mismo tiempo a darle una orientación significativa.

Palabras clave: práctica docente, acción humana, principios ontológicos.

Summary

This document's intention is to highlight teacher's practice nature through the explanation of its origins, its objective and its inner characteristics all which are called principles guideline. This work is based on the idea that the teacher's practice is a human action, thought and carried out by humans for humans. This implies a complexity inherent to every open system as it is also discussed in this document. The document also claims that here are four main principles considered as part of the ontology of the practice and, also, to the one who carries it out: the teacher. Finally, this document purposes the inclusion of this reflection starting in early stages of the degree to support and to add a particular meaning to the teacher's practice and to give it a significant orientation.

Key Words: teacher, ontology, practice.

Ts'ixori

Nu b'éppijnu ngeje k'i ra xitsk'oji ja ba kjaji nu ko xompí ko te'e, ra dyopji nu b'éppijnu mo ra mamí pje ngeje ko jizhi, ja ba kjaji ñeje ja ba ngeje, nujoyo ngeje ko ra mamí ja ra kjaji nu b'éppijnu. Ra pjiri nu b'éppi ko jizhi ra paraji ngeje ko kjaji ko tee, xo ngeje na b'éppi ko kjaji ko tee nu xoñijomí. Ngeje na b'éppi k'i na kjuana ra kjaji na joo. Ngeje nziyo b'éppi k'i ri kjiñi ngeje ko nesta ra pjiri ra jizhi ko te'e, xo ko te'e ko jizhi ko chju'u xompíte. Ya ma ra kjuari, nuzgo ri mamí textjoji k'e ra jizhi ja ba pjiri ko te'e ko jizhi ndezde ra pjiri ko tee ra ngeje xompíte, ñeje ga kjanu ra pjons'iji ra kjiñi ja ba kja'a nu b'éppi yo xompíte ñeje ra pjons'ijme ra nu'u ke na joo ko kjaji yo xompíte.

Ts'ijña: b'éppi ko xompíte, ko kjaji ko tee, ja ba pjiri ko jizhi.

Introducción.

El presente trabajo pretende destacar cierta naturaleza de la práctica docente, a través de explicitar su concepción, su sentido y cualidades intrínsecas que les llamamos principios orientadores. Se parte de la idea de que la práctica docente es una acción humana, es decir, pensada y operada por humanos para humanos. Lo que implica una complejidad digna de todo sistema abierto como también se pretende subrayar. Se destacan cuatro principios que consideramos son parte de la ontología de la práctica y por supuesto de quien la lleva a cabo, el docente. Finalmente hay que proponer que se incluya desde la formación inicial este tipo de reflexiones que lo único que buscan es apoyar para atribuir sentido a la práctica y que nos ayude al mismo tiempo a darle una orientación significativa.

1. La práctica docente como acción humana.

Partimos de la premisa de que la práctica docente es el objeto de estudio de la pedagogía, y de que ésta configura la formación normalista, y que es importante reflexionar sobre su naturaleza y sus implicaciones para llevarla efectivamente al terreno de la realidad.

Coincidiendo que la práctica de los docentes es una actividad dinámica, reflexiva, que comprende los acontecimientos ocurridos en la interacción entre maestro y alumnos. No se limita al concepto de docencia, es decir, a los procesos educativos que tienen lugar dentro del salón de clases, incluye la intervención pedagógica ocurrida antes y después de los procesos interactivos en el aula (García-Cabrero, Loredo J. y Carranza G., 2008:2). Por tanto, es un conjunto de situaciones dentro del aula, que configuran el quehacer del profesor y de los alumnos, en función de determinados objetivos de formación circunscritos al conjunto de actuaciones que inciden directamente sobre el aprendizaje de los alumnos. (García-Cabrero, Loredo J. y Carranza G., 2008:4)

En ese sentido, la práctica docente es una acción humana cargada de significación e intencionalidad, que se dirige a la transformación intencional de personas con la finalidad de estimular la conciencia de su individualidad, su carácter social, su condición biológica como ser vivo y su cualidad como especie como ser humano.

Es una acción que el profesor desarrolla en el aula, especialmente referida al proceso de enseñar, y se distingue de la práctica institucional global y la práctica social del docente (De Lella, 1999).

Es preciso reconocer que en el aula se gestan, cotidianamente, procesos de interacción pedagógica entre docente y alumnos.

Tienen como base el conjunto de conocimientos, saberes, creencias, valores, tradiciones, rituales que posee cada uno de los sujetos que interactúa. De ahí, que las formas de organizar las sesiones de clase, el uso de los espacios y el tiempo, los recursos materiales y los procesos de enseñanza y aprendizaje derivados del currículo, van de la mano de características socioculturales de los sujetos implicados. Esto nos permite reconocer que las interacciones pedagógicas, la enseñanza y el aprendizaje se desarrollan en contextos específicos, en escenarios temporal y espacialmente situados. Por lo que es de vital importancia que, a través de la observación, el análisis y la reflexión, el estudiante comprenda las diferentes maneras en que se materializa en el aula de clase la propuesta curricular vigente. (SEP, 2018)

De esta manera concebimos la práctica docente como un sistema abierto, y con ello, la consideración de una actividad de enorme complejidad, pero que el docente tiene que simplificar para operar en la realidad tanto escolar como social. Ello presenta un conflicto permanente para él, debido a que su práctica es muy sensible a las condiciones del entorno, por ejemplo, al mundo sociocultural de las personas involucradas en su actividad: estudiantes, padres de familia o tutores, colegas, directivos, autoridades educativas estatales, nacionales e internacionales y demás grupos de la sociedad.

Si esto es así, entonces ver la práctica docente como un actividad programada, planeada, controlada, progresiva sin considerar su complejidad, resulta muy poco pertinente y eficaz debido a que la naturaleza del fenómeno al que va dirigida no es una máquina, un sistema cerrado, un mecanismo artificial, un algoritmo que puede ser determinado a priori. Por el contrario, la práctica docente está dirigida y realizada por personas y grupos de personas que presentan las características propias de un sistema abierto, tales como: conectados, interdependientes, diversos, adaptativos, dependientes del entorno, emergentes, entre otros. Las experiencias de los docentes sobre su práctica cotidiana, sobre su esfuerzo por convertir el modelo educativo en realidad y, sobre todo, las de aquellos que trabajan en condiciones evidentemente más desfavorables, nos ilustra este fenómeno.

Con todo ello, podemos decir que la práctica docente impone al profesor, principalmente al profesor en formación, un conflicto cognitivo y tecnológico, cognitivo porque tendrá que hacerse de ciertas operaciones mentales (la reflexión es una de ellas) para pensar y dotar de sentido su quehacer, y tecnológico porque tendrá que idear modelos y estrategias (elaborar guías y programas es una de ellas) de aplicación a la realidad con el fin de transformarla y evaluar sus resultados.

En este trabajo no tocamos la dimensión tecnológica de la práctica docente, pero sí proponemos incluir de manera explícita en la formación de docentes ciertos principios que pueden ayudar a tratar el conflicto antes mencionado desde la dimensión cognitiva, es decir, trabajando en la naturaleza de esta acción humana.

2. Principios ontológicos de la práctica docente.

Cuatro son los principios que consideramos relevantes para tomar en cuenta a la hora de pensar la práctica docente en función de lo que podría ayudar al propio docente en su preparación. Antes nos gustaría aclarar que por principio se entiende para este trabajo el punto de partida, que proporciona orientación y sentido a la acción. Los principios comparativo, contextual, procesual y holístico se enuncian a continuación.

2.1 Principio comparativo.

La contrastación como operación cognitiva humana se mantiene como principio que proporciona conocimiento al permitir la aparición de la distinción. Distinguir (o propiciar distinción en los estudiantes como una de las tareas de la práctica docente) principalmente la semejanza y la diferencia, lo general de lo particular, lo recurrente de lo extraordinario, entre otras.

Distinción fundamental para generar problemas de investigación e identificar la realidad a la que se quiere intervenir. También nos lleva a pensar la unidad (la semejanza que nos une) como ejercicio de síntesis y pensar la diversidad que nos separa. Este principio en la actualidad deberá llevarnos a reconocer la complementariedad por sobre la dicotomía.

Como metodología, la comparación proporciona un recurso insustituible para la generación de tipologías. Si bien es cierto que este procedimiento devela la diferencia o la particularidad, su función es más bien atender la generalidad y los elementos de unificación. Lo cual es muy importante para la generación de teoría o principios nomotéticos de la educación. Todo docente sabe que, al comparar estudiantes, por ejemplo, puede no sólo identificar similitudes y diferencias, sino también llevar a cabo una práctica docente diversificada, plural, pero al mismo tiempo general y compartida.

2.2 Principio contextual.

La incidencia de factores contextuales en la práctica docente ha sido abordada por la investigación educativa en el interés de identificar mecanismos implicados, buenas prácticas o áreas de oportunidad que, al ser atendidas, favorezcan la mejora del aprendizaje de los alumnos y de la profesión docente. (Rueda, Canales, Leyva, & Luna, 2014)

La escuela y la comunidad tienen necesidades e intereses diversos. Implica reconocer que, si bien la escuela asume como tarea fundamental propiciar los aprendizajes de los alumnos a partir de la propuesta curricular vigente, el vínculo que sostiene con la comunidad, los padres de familia y los alumnos, la trasciende. De esta manera, las expectativas sociales y las de la escuela hacia la comunidad se constituyen en el punto neurálgico de la relación entre la oferta educativa de la institución y la demanda social. (SEP, 2018)

De tal manera que, si entendemos el contexto como el conjunto de condiciones o circunstancias que dan sentido a un hecho. La práctica

docente para que sea eficaz y pertinente deberá reconocer y aceptar esas condiciones adecuando o flexibilizando su acción a ellas. Todo un reto resolver la confrontación de lo programado con lo emergente. Lo más peligroso es “cumplir a toda costa con el programa”.

Si bien no es difícil aceptar que la práctica docente debe ser contextualizada, es más difícil captar el contexto, debido a que éste no puede siempre darse por conocido a priori, sino que surge dadas las cambiantes y diversas condiciones del entorno. Así que el docente deberá estar alerta a identificar y asociar elementos que tengan relevancia de significado con la finalidad de comprender lo que se presenta en su práctica, y, sobre todo, actuar en consecuencia.

2.4 Principio histórico-procesual.

Bajo la premisa de que todo (materia, energía e información) se transforma y que el mundo humano es un constructo de significado dinámico, la consideración de la práctica docente como una acción que se va dando, que se va haciendo y que nunca termina resulta importante para tomar en cuenta, debido a que nada es estático.

Incorporar este principio de manera explícita en la formación docente es muy importante porque permite estar alerta de la dinámica (lo que tiende a cambiar). Si bien es cierto que de lo único de lo que podemos estar seguros es del cambio, lo que no podemos determinar absolutamente es cuándo, en qué y hacia dónde. Lo cual resulta relevante porque la tarea educativa en general y la práctica docente en particular están dirigidas a intervenir en el proceso de transformación, no se pretende que los estudiantes lo hagan sin docentes (por lo menos en nuestra cultura). Por ello, reflexionar en lo que se está convirtiendo la práctica (mi práctica) es imprescindible para valorar la naturaleza y efectividad de la misma.

Como método, la historicidad pregunta ¿cómo ha llegado a ser lo que es ahora? ¿cómo está siendo lo que es ahora? ¿cómo, si las condiciones se mantienen, se espera que sea? entre otras. Preguntas que permiten la tan anhelada reflexión de la práctica que nos permita aprender de ella y seguir en la búsqueda de la que mejor nos convenga.

2.5 Principio holístico.

La perspectiva de totalidad es quizá la más consustancial a la educación desde los planteamientos de los precursores de la pedagogía, aunque hay que decir que el todo y las partes se contemplaban (en la modernidad siglo XV a mitad del XX) desde un paradigma racionalista cuyo acento en el análisis, es decir, en la disyunción, era primordial.

Aunque hoy en día hemos aprendido que el todo no es la suma de las partes, por lo menos para el estudio de la vida, de los seres humanos y de la educación. Se mantiene un enfoque estructural-sistémico, hoy diremos, ecológico, donde las partes están en relación, lo cual

propicia que se asuma el principio de estudiar más que los elementos del sistema por separado, la naturaleza y cualidad de sus relaciones, es decir, no si están o no relacionados, sino más bien, cómo están relacionados; ya que el cómo produce la cualidad del sistema.

La práctica docente trabaja sobre, con y para seres humanos biofísicosociopsicoculturales, lo que quiere decir que esta acción la podemos considerar un detonador potencial de elementos, gatilla estímulos que desencadenan una reacción multidireccional. A una acción no corresponde una sola reacción, sino múltiples e inciertas. No podemos reducir la práctica al considerar que sólo toca uno de los componentes, por ejemplo, la cognición; ésta se encuentra articulada al razonamiento, a la emoción, a las condiciones materiales de existencia, al universo simbólico. Mucho menos a considerar la práctica docente en su forma más simplista, por ejemplo, la de transmitir información.

El docente pone énfasis en identificar el o los elemento(s) nucleares, es decir, aquellos que articulen el todo más significativamente. A partir del(os) cual(es) dirigir su práctica detonadora. Elegir el o los elementos sobre los cuales dirigir la práctica docente es un reto y un problema empírico, es decir, no se puede dar por hecho desde el escritorio, mucho menos desde el escritorio de un tecnócrata.

Conclusión.

Reconocer la práctica docente como una acción humana, que conlleva intención y significado, es importante a la hora de buscar sentido y orientación, sobre todo frente a condiciones limitantes bajo las cuales se lleva a cabo. Vista de esta manera, resulta sugerente dedicar tiempo y atención a reflexionar sobre la ontología de lo que hacemos a diario o de lo que haremos al terminar la formación inicial. Para ello, la sugerencia de ver esta acción como sistema abierto (complejo, incierto, cambiante, emergente) y con ello, explicitar ciertos principios ontológicos (incluso epistemológicos, metodológicos y éticos que no tocamos aquí) que puedan orientar la reflexión en el aula y estar mejor preparados para intervenir en la realidad con nuestra práctica docente.

Referencias.

De Lella, C. (1999). Modelos y tendencias de la formación docente. Consultado el 25 de febrero de 2008 en: <http://www.oei.es/cayetano.htm>

García-Cabrero Cabrero, B., Loreda, J. y Carranza, G. (2008). “Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión”. Revista Electrónica de Investigación Educativa, Especial. Consultado el día de mes de año, en: <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-garcialoredocarranza.html>

Rueda, M., Canales A., Leyva, Y., & Luna, E. (2014). “Condiciones contextuales para el desarrollo de la práctica docente”. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 7(2), 171-183. Recuperado de <https://revistas.uam.es/index.php/riee/article/view/3123>

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2018). Plan de Estudios 2018 de la Licenciatura en Educación Primaria.

LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS EN EL AULA DE CLASE: UNA MIRADA DESDE LA TEORÍA Y LA PRÁCTICA

María Fernanda Castro Acosta

Resumen

Este ensayo presenta las áreas de oportunidad que conlleva la planeación, seguimiento y evaluación de las estrategias didácticas desde el Curso Producción de Textos Escritos; destacando las posibilidades de los recursos discursivos con los estudiantes de sexto grado de primaria quienes están en un proceso de alfabetización permanente. Se enuncia, la relevancia de la escritura y la producción de textos escritos desde el enfoque de los planes y programas de estudio vigentes de Español.

Palabras clave: escritura, aprendizaje, planeación, seguimiento y evaluación.

Abstract

This essay presents the room for improvement involved in the planning, monitoring and evaluation of the teaching strategies in the course "Producción de Textos Escritos" by highlighting the opportunities provided by the discursive resources of the 6th grade students, who are in a continuous literacy process. It is stated that the writing and the writing process is relevant from the focus of the current Spanish curriculum.

Keywords: writing, learning, planning, monitoring, evaluation.

Ts'ixori

Nu ts'ib'éppijnu ra nuji ko b'éppi ko jizhi ko tee, ra nuji ja ba jyokiji nu jéb'i ja mamí pje ra jizhiji ko tee, xo ja ra jandaji ko o paraji ko tee maxi iyo, texeko ndezde nu b'éppi ko chjuu B'éppi ja ra Dyopji ko jña; Nuzgo xo ra soji ra nuu ja ba dyopjiji ñe ñaji ko ts'it'i ko pa'a ñiantjo sgori ngejeyo ko kjanda ra paraji ja ba ra dyopjijo na joo. Ra mamiji, pjeka na joo ra dyopjiji ñeje ra dyisi textjo ko jéb'i ndezde nu b'éppi ko ya mamí ra kjaji ra dyopji in jña k'ü chjuu Ñangicha.

Ts'ijña: Dyopji, ko paraji, nu ko mamí ja ra jizhi, ra nuji ko na joo ñeje ra janda ko o paraji.

Inicio

En el presente documento se describen los aspectos que integran el diseño, planificación y aplicación de una estrategia didáctica, para la producción de textos escritos en el aula de clase. Es necesario considerar que, al exponer una estrategia didáctica, se muestra la importancia que los estudiantes produzcan textos, las dificultades, retos y la necesidad del proceso recursivo como la tipología de textos, las fases y etapas en la producción textual; desde la teoría y la práctica. También se describen los intereses de las y los alumnos

para leer y escribir, la motivación, innovación y creatividad como ejes en el diseño de una estrategia didáctica y el decálogo de Daniel Cassany, como orientación didáctica y reflexiva para visualizar si la estrategia diseñada cumple con los puntos necesarios para generar situaciones de escritura en el aula.

La finalidad del ensayo es presentar y comunicar lo aprendido en el Curso de Producción de Textos Escritos, desde la teoría con lo realizado en la práctica, asumiendo con ello una postura de docente en formación que permite valorar la importancia que tiene el que los estudiantes aprendan a escribir escribiendo en el aula.

Además del respaldo teórico, se explica lo que se hizo en la práctica, considerando una modalidad virtual de enseñanza y aprendizaje con alumnas y alumnos de sexto grado de primaria; los cuales, si bien no se encuentran en el proceso de alfabetización inicial, sí están construyendo una alfabetización permanente. Para contextualizar, se hizo necesario describir el concepto de alfabetización; así como, las teorías de enseñanza y aprendizaje vigentes, respaldados en la práctica docente; así como la importancia de la escritura en la vida de las personas.

La alfabetización es un proceso constante de instrucción, mediante el cual un sujeto desarrolla capacidades relacionadas con la lectura y escritura, resolviendo permanentemente necesidades acordes al entorno donde éste se desenvuelve; de igual manera, habilidades de comprensión lectora y producción de textos escritos y orales. Pueden ser de tipo lingüístico, lecto-escritor, comunicativo y tecnológico.

Actualmente, considerando los elementos curriculares que enmarcan la práctica educativa, se señalan teorías que explican dicho proceso de tipo constructivista; como la psicolingüística y la sociocultural. Estos modelos teóricos recientes, van más allá del dominio de conjuntos de signos gráficos y su correlación con los sonidos. Por ejemplo, la psicología constructivista se enfoca en el modo en que los individuos crean experiencias, aprendizajes y la formación de conocimiento, por lo que los procesos de lectura y escritura se convierten en significativos. La teoría sociocultural o socioconstructivista respalda la necesidad de diseñar situaciones de lecto-escritura que le permitan al estudiante comprender para que aprenda a leer y a escribir, también para que reconozca las intenciones y necesidades comunicativas que puede satisfacer en la sociedad, a través de la competencia lectora y la producción de textos escritos.

Desarrollo.

1. La importancia de la escritura y la producción de textos escritos desde el enfoque de los planes y programas de estudio vigentes de Español.

La escritura es un objeto cultural que se construyó a lo largo de varios siglos y que el individuo recibe como herencia, con el fin de expresar ideas, sentimientos y plasmar todo aquello que la persona desee o necesite comunicar. La escritura permite que la persona establezca intenciones comunicativas en la sociedad, además, propicia autonomía y libertad para desenvolverse en situaciones cotidianas, escolares, públicas, oficiales, emocionales, entre otras. Por eso mismo, en la escuela se tiene que propiciar que el alumno realice una reconstrucción del sistema de escritura de su lengua, asuma el papel de escritor en el aula de clase para que adquiera las habilidades lingüísticas, pragmáticas y comunicativas que le serán útiles en la vida y en su alfabetización permanente.

La escritura ha servido para preservar conocimientos, registrarlos y transmitirlos. Por lo tanto, ésta permite plasmar el lenguaje, expresar ideas, acciones, pensamientos y saberes, con el fin de comunicar con otras personas en diversos contextos. Es importante considerar que cada texto se escribe dependiendo de la intención comunicativa del emisor, desde informar y convencer, hasta entretener, ya que cada texto se debe escribir respecto a la función social que debe cumplir.

Para rescatar la relevancia de la producción de textos escritos en el aula educativa, es necesario considerar los programas vigentes de Español en educación primaria, estos son: Aprendizajes Clave para la Educación Integral (2017) y Planes y Programas de Estudio 2011. El enfoque didáctico y pedagógico consiste en el desarrollo de las prácticas sociales del lenguaje, propone la movilización, mejoramiento y fortalecimiento de los esquemas de pensamiento del alumno, la construcción de situaciones comunicativas, también, propone que los alumnos realicen quehaceres de lector o escritor, con el fin de que aprender a leer y escribir sirva a los estudiantes para convertirse en miembros plenos de la comunidad de lectores y escritores.

Su importancia radica en que una persona pueda mostrar autonomía al escribir, y para que una persona pueda hacerlo, es importante diseñar situaciones de escritura, que, de forma inicial son guiadas por el docente, quien permite la focalización de aspectos vinculados con el lenguaje escrito. Muchos de estos aprendizajes que realizan los alumnos escribiendo en compañía y a través del maestro, podrán luego ser puestos en juego en situaciones de escritura, lectura y de comunicación oral por sí mismos. Además, implica una serie de mediadores y de espacios en los que se propicie el acercamiento al conocimiento de la escritura, entre ellos está la familia como el entorno principal en el que el individuo pueda experimentar con la lengua escrita, la sociedad en la que se establece el contacto permanente y natural con el objetivo de establecer la comunicación y finalmente la escuela, encargada de sistematizar el conocimiento en torno a la escritura.

2. Estrategia didáctica para la producción de textos escritos: aspectos teóricos y prácticos que intervienen.

Las estrategias didácticas son un sistema de planificación en el que intervienen diversas decisiones y acciones coherentes para la enseñanza que el docente diseña y aplica con el fin de alcanzar un objetivo. Dentro del diseño de una estrategia didáctica, se consideran situaciones profundas y conscientes para el alumno, por lo tanto, éstas deberán ser reales y de acuerdo con las características, necesidades, intereses y contexto de la persona a la que vaya dirigida, para que de esta manera se produzca un aprendizaje significativo.

Las estrategias didácticas se caracterizan por ser flexibles; es decir, adaptables a las circunstancias, por tanto, su aplicación en forma rígida conduciría al fallo y probablemente no debería ser llamada estrategia, sino técnica o método.

Si bien el enfoque de Español vigente en los Planes y Programas de Estudio, son las prácticas sociales del lenguaje, es necesario hacer modificaciones encaminadas a aspectos que hacen de una estrategia didáctica la forma de organizar el aprendizaje de los niños. Tales aspectos son la innovación, creatividad y motivación. La innovación es la base de la metodología y organización escolar, pues su propósito es propiciar incentivos, actividades y ambientes adecuados que puedan contribuir en su conjunto e interacción a que sea afectiva. Está relacionada a tres usos: la creación de algo desconocido, la percepción de lo creado como algo nuevo y la asimilación de ese algo como novedoso. La creatividad está presente en la enseñanza ya que debe desarrollarse en los estudiantes y docentes la capacidad para encontrar nuevas soluciones y situaciones, por lo tanto, la educación creativa está dirigida a formar personas dotadas de iniciativa, plenas de recursos y confianza. Finalmente, la motivación da pautas de actuación docente donde intervienen la interacción dinámica, clima de clase, confianza, entre otras, que tienen el objetivo de despertar y estimular el interés en los alumnos por aprender, evitar efectos negativos de preocupación exagerada por preservar la autoestima e incitar la percepción de que el trabajo escolar facilita la autonomía personal. (Alonso J, 2001)

Para el caso de mi práctica, el diseño de la estrategia didáctica va encaminada a partir de la práctica social del lenguaje: elaborar un álbum de recuerdos de la primaria. Para ello, las y los alumnos debían producir textos descriptivos, y los aprendizajes esperados fueron los que jerarquizarán información en un texto a partir de criterios establecidos organizando un texto por secciones temáticas. La estrategia didáctica diseñada, giró en torno a la planificación de una unidad didáctica de aprendizaje; cabe mencionar, que en la práctica se abordaron contenidos de Matemáticas y Ciencias Naturales, mismos que debían articularse a partir de un tema que sirviera como enfoque transversal de todos los contenidos. Por tanto, el álbum fue el tema transversal para la unidad didáctica, ya que no sólo los alumnos iban a producir textos descriptivos en la clase de Español, sino también para el tema de Ciencias Naturales y para el contenido de Matemáticas. Es por ello, que el objetivo general de la estrategia didáctica fue que los estudiantes conocieran y construyeran álbumes

con diferentes temáticas, considerando su estructura y la producción de textos descriptivos, con el fin de favorecer la transversalidad de los temas de Español, Matemáticas y Ciencias Naturales. De tal forma que comprendan que el álbum puede ser útil para recopilar recuerdos de la vida, pero también para coleccionar y describir información obtenida de otros temas escolares o de su interés.

En el diseño y planificación de esta unidad didáctica, se pusieron en juego conocimientos conceptuales: definición de un álbum, estructura, adjetivos calificativos, utilidad y descripción de un acontecimiento. Así como, conocimientos procedimentales: elaborar un texto descriptivo, jerarquizar y clasificar información, recopilar recursos que brinden información y sintetizar información. Finalmente, los contenidos actitudinales: valorar la importancia y utilidad de un álbum, apropiación de la descripción de acontecimientos, valorarlo como herramienta para recordar acontecimientos o hechos importantes en su vida, reconocerlo como herramienta para coleccionar otro tipo de información académica o de su interés y que les permite adquirir herramientas para sintetizar, describir, jerarquizar y recopilar información que le serán útiles en su vida académica futura.

Debido a que se trató de una estrategia didáctica que articula contenidos de tres campos de formación académica diferentes, se diseñó un producto para cada uno. El primer producto que los alumnos produjeron de forma individual fue el álbum de recuerdos de su vida, el segundo producto fue un álbum grupal de los elementos básicos del Universo y el tercero fue hacer uno grupal de secuencias aritméticas y geométricas. En cada álbum, la intención fue que los estudiantes escribieran textos descriptivos en Español, a partir de la narración de los acontecimientos más importantes de su vida, en Ciencias Naturales, describieron las características del elemento del Universo que más les llamó la atención y en Matemáticas para hacer un texto descriptivo, diseñaron un planteamiento matemático para resolver una secuencia geométrica o aritmética.

El trabajo anteriormente señalado, se considera que es un ejemplo de innovación, creatividad y motivación para la estrategia didáctica en la producción de textos descriptivos. Es innovadora, porque se propiciaron actividades que permitieron interacción entre estudiantes, maestro y recursos didácticos digitales que estuvieran a su alcance. Cabe destacar, que la transversalidad de los temas permitió adquirir creatividad para hacer que los estudiantes encontraran la manera de describir textos de diferentes temáticas y finalmente, la motivación radicó a partir del ejemplo que se les expuso a las niñas y a los niños con el álbum de mi vida, a fin de interesarlos en compartir sus propias experiencias y a partir de ahí, captar su motivación para desarrollar lo que se diseñó en la estrategia didáctica.

3. Etapas, procesos y elementos involucrados en la producción de textos escritos.

Las situaciones de escritura permiten que los estudiantes lleven a cabo una serie de procesos y etapas en su alfabetización para que logre producir un texto, en éstas se reconoce desde el interés y gusto de las alumnas y los alumnos acerca de la tipología de

textos o temáticas que desea escribir, lo que quiere comunicar, las características lingüísticas o estructura del texto, la recursividad como proceso para revisar, corregir y mejorar las versiones de su texto, los temas de reflexión de la lengua que conlleva aprender a escribir un texto y en general, lo que significa hacer que el aprendiz reconstruya la escritura y los conocimientos y habilidades que le resulten significativos y útiles.

Como primera etapa para producir un álbum, fue necesario realizar la planificación del texto. Esta etapa fue diseñada bajo la responsabilidad de quien escribe, se comunicó a los estudiantes los objetivos principales para que ellos aprendieran a producir textos descriptivos y a jerarquizar información. Durante los días en los que los alumnos trabajaron la producción de su álbum, se les orientó a la selección de fuentes de información (fotografías de los acontecimientos más importantes), escritura en colectivo, producción de una primera descripción acerca de algún acontecimiento de su vida, recolección de datos, clasificación de información, revisión de descripciones, integración en el álbum y finalmente; presentar su producción escrita.

En la fase de textualización se involucraron los temas de lenguaje escrito: adjetivos calificativos, nexos, conectores y construcción de oraciones. Las y los alumnas (os) elaboraron sus descripciones, haciendo usos de los recursos de la lengua que son necesarios para escribir, lo anterior fue revisado mediante un ejemplo de mi álbum de vida. Después, ellos realizaron un ejercicio para verificar que habían comprendido la importancia de implementar adjetivos calificativos y cómo estructurar un texto descriptivo, para que posteriormente, de forma autónoma realizaran las descripciones que integrarían en su álbum.

Una vez que las y los alumnos realizaron la producción de sus textos descriptivos, pasaron a la fase de revisión que consiste en la lectura y posterior corrección y mejora de sus textos.

Durante la corrección, los estudiantes detectaron aspectos por mejorar, como la estructura de su álbum: las secciones que debían integrar para clasificar sus acontecimientos, la portada, el diseño físico o digital que podían implementar; así como, las correcciones gramaticales, ortográficas y de redacción en sus descripciones. Finalmente, en la edición elaboraron la versión final del texto, eliminaron lo que no era esencial y dieron el formato y presentación más adecuada.

Cuando se produce un texto es necesario hacer que el alumno desarrolle el proceso recursivo. Este ejercicio de reflexión, análisis y corrección permite que regrese constantemente al texto para reescribir hasta conseguir una versión final. A través de este ejercicio, se determinaron situaciones que eran necesarias para corregir, es así que las microcompetencias y macrocompetencias en la construcción de un escrito se hacen presentes. En el grupo, fueron muy recurrentes las correcciones de relación de ideas y de ortografía. Desde mi práctica, puedo decir que el estudiante va a corregir este tipo de errores conforme vaya escribiendo, es la misma práctica en la

escritura la que perfecciona aspectos lingüísticos, puesto que se les brindan las habilidades de producir, revisar y corregir.

Es evidente, que al construir un texto es necesario realizar la planificación del mismo, que define los objetivos del texto y el plan que guía a la producción, además, de considerar las transformaciones que se van haciendo en el lenguaje que se implementa en el texto mediante el proceso de textualización, y por supuesto, volver a leer el texto construido, replantear aspectos, qué mejorar, corregir, y reescribir, para luego considerar si la producción del texto ya es completa y si lo que se ha reconstruido es la mejor versión.

Otro de los elementos que teóricamente intervienen en la producción de textos, es la tipología textual. Cada texto se escribe dependiendo la intención comunicativa del emisor, desde informar y convencer, hasta entretener, ya que cada texto se debe escribir respecto a la función social que debe cumplir. La necesidad de establecer tipologías claras y concisas obedece, fundamentalmente, a la intención de facilitar la producción y la interpretación de todos los textos que circulan en un determinado entorno social.

Las funciones del lenguaje y las tramas son características que predominan en la construcción de los textos y además facilitan la caracterización lingüística de éstos.

El álbum como tal en la tipología de Kaufman y Rodríguez (1993) no está, pero sí se encuentran los textos descriptivos. Su función y trama permiten identificarlos como textos en los cuales predomina la función expresiva del lenguaje manifestando la subjetividad del emisor, estados de ánimo, afectos y emociones. Su trama es descriptiva porque presentan especificaciones y caracterizaciones de objetos, personas o procesos, a través de una selección de sus rasgos distintivos. Con base en esta tipología es que se comprendió lo que las y los alumnos tienen que aprender al producir textos descriptivos, si el maestro no profundiza en la tipología del texto que desea que se produzca, entonces no logrará hacer que su estrategia didáctica persiga uno de los objetivos en la escritura.

4. Análisis y reflexión de la estrategia didáctica para la producción de textos escritos.

Con base en la descripción que hace Daniel Cassany en su decálogo didáctico para la enseñanza en la producción de textos, se hizo un análisis y reflexión con la práctica, tomando en cuenta cada uno de los puntos del decálogo como eje para el diseño y ejecución de la estrategia didáctica y la respuesta que se obtuvo durante las clases virtuales.

Se considera que las estrategias didácticas que el maestro diseñe para la producción de textos, sin duda deben promover que el aprendiz escriba en clase, con el fin de que practiquen y aprendan a hacerlo. De esta manera aprenden a desarrollar y compartir ideas.

Para el caso de la práctica, se propició que los estudiantes escribieran los textos descriptivos que fueron necesarios para integrar el álbum

de su vida. En cada descripción, se consideró microcompetencias y macrocompetencias para la escritura. En las primeras, pudo corregir y mejorar su ortografía, implementó adjetivos calificativos, conectores, artículos, construcción de oraciones, pero, sobre todo, y como parte de las macrocompetencias en la escritura, puso en juego la ilación de ideas, plasmó sus sentimientos al describir un hecho importante en su vida, interpretó mediante un recurso visual (fotografías) las emociones de otras personas y, a través de la descripción, logró comunicar por qué ese momento fue importante.

En las sesiones de clase, la escritura colaborativa también se hizo presente, mediante tablas que se diseñaron para jerarquizar y organizar información. En primera instancia, hay que aceptar que el lenguaje es social y se desarrolla a partir de la interacción. Por lo tanto, en la práctica fue importante socializar algunos recuerdos de las y los alumnos, a partir de lo que ellos describieron oralmente con base en su fotografía. Escribieron de forma colaborativa en las tablas. Opinaron a qué sección de su álbum podía pertenecer un acontecimiento, quiénes participaron, cuándo fue, cómo ocurrió, las posibles emociones y sentimientos de las personas involucradas, entre otros datos. Con la finalidad de que reconocieran la importancia de jerarquizar toda la información que tenían, para clasificarla, describirla y organizarla en su álbum.

Aunado a esto, se plantea también el tercer punto del decálogo, en el que el aprendiz habla de lo que escribe con compañeros y docente, a través de su participación oral y de sus aportaciones en la escritura colaborativa, es más sencillo hacer que el estudiante quiera escribir, porque no solo se queda en lo que él hace, sino que lo da a conocer para que los demás lo interpretan y enriquezcan.

Asimismo, los estudiantes leyeron lo que escribieron, con objetivos y procedimientos diversos. Se les solicitó que escribieran un ejemplo de texto descriptivo: ¿cómo podrías describir la fotografía del acontecimiento importante que ahí tienes? Con esta pregunta, hicieron su primera descripción; con base en ella se les solicitó que reflexionaran acerca de lo que escribieron, este punto del decálogo se relaciona con el siguiente; cuando el aprendiz toma responsabilidades discursivas sobre su escrito, puesto que se necesitó tomar decisiones sobre lo que se escribe, qué se quiere escribir, cómo se va a escribir, cómo se va a corregir, qué desean plasmar y comunicar. Como parte del proceso que siguieron para realizar la descripción, tuvieron como base las tablas para jerarquizar información, en las que podían recuperar: ¿qué datos integrar en su descripción? ¿qué recursos lingüísticos son necesarios para describir algo o a alguien? y ¿qué le hace falta a su descripción para que sea clara? A estas situaciones problemáticas en la escritura se enfrenta el alumno cuando está en el proceso para producir un texto.

En estos puntos, se establece la importancia del proceso recursivo que se vio en la producción del álbum de cada estudiante. Cada uno de ellos regresaba constantemente a sus descripciones y recurría a las características de un álbum, con la intención de que la versión final quedara muy bien elaborada.

Sin duda, en la práctica el aprendiz usó materiales y recursos contemporáneos, en primer momento y debido a la modalidad virtual, utilicé materiales digitales como Power Point y Canva para ejemplificar el álbum de mi vida. Los estudiantes también hicieron uso de plataformas digitales para crear y diseñar su álbum, una vez con las descripciones autorizadas, incluyeron fotografías, estilos y tipos de letra diferentes, colores y en general, la personalidad del alumno se vio reflejada en la producción de su álbum.

Es necesario que el docente escriba en el aula, en público, ante la clase, con el aprendiz. La mejor manera de aprender a escribir es también ver en acción a un experto que ejemplifique las técnicas y tareas mentales y físicas. Por tal motivo, fue que se elaboró un álbum de recuerdos, porque si el maestro no es el primero en escribir y en exponer lo que escribe, entonces no logrará que los estudiantes lo hagan. En el álbum se integraron las partes de éste (portada, secciones, fotografías, texto descriptivo, título del acontecimiento, pie de fotografía) y en cada descripción se incorporaron adjetivos calificativos, conectores, artículos y todos los recursos de la lengua que permitieran ejemplificar al estudiante cómo hacer una descripción. Al principio hubo temor por exhibir ante ellos las fotografías de cuando era niña, pero durante la práctica se comprobó que esto fue parte de la innovación y motivación para que las y los alumnos hicieran lo propio.

El papel como docente al presentar los álbumes de los estudiantes es sin duda un aspecto que se debe mejorar, puesto que a pesar de que se actuó como colaboradora en la escritura, fue necesario hacer una retroalimentación grupal de las producciones finales, pero compartiendo ese papel con el grupo, se coincidió que todos son expertos y contribuyen con puntos de vista para enriquecer próximas producciones escritas.

Los productos intermedios o borradores que elaboran los estudiantes en el proceso de producción, son fundamentales para que reflexionen sobre el proceso de escritura, estos se guardan en un portafolio de evidencias, y aunque fueron pocos los que realmente siguieron el proceso antes de llegar a la parte final, se considera que quienes lo hicieron bien, lograron los aprendizajes esperados que les serán útiles en su vida académica: jerarquizar información, clasificarla, describir y recuperar ideas, entre otros. Pero también, comprendieron que aprender a escribir sirve para hablar de otros temas que les interesan; en este caso, hicieron textos descriptivos sobre los elementos del universo y aplicaron lo aprendido en Español y en otras asignaturas.

Cierre.

En la experiencia en la producción de textos escritos, desde la alfabetización inicial hasta el momento de escribir el presente ensayo, se considera que la escritura ha brindado la libertad de plasmar lo que se aprende, lo que se piensa, lo que sirve para la vida profesional futura, y lo que se quiere comunicar para otros. Todo esto, lo han brindado las oportunidades que se tuvieron desde pequeña para producir textos, no solo en la escuela, sino como parte de la vida.

Por estas razones, se desea brindar a los estudiantes las mismas oportunidades para adquirir libertad en la escritura, que conozcan lo que implica y que se apropien de ella.

Sin duda, el elemento principal en la práctica y diseño de estrategias didácticas no solo para la producción de textos sino en general, en la práctica literaria del alumno, es reconocer sus intereses, motivaciones y gustos para leer y escribir. Los niños y jóvenes se interesan por leer y escribir acerca de situaciones o cosas que llaman su atención, con el fin de expresar sus opiniones, demostrar lo que saben hacer, lo que tiene sentido para ellos, relacionarse con personas que tienen características o intereses en común y construir su identidad. Es de suma importancia considerar por qué los alumnos encuentran formas de leer tan motivantes, qué podemos hacer para trasladarlas al aula y conseguir que este encanto sirva para leer y escribir otras cosas. Hay infinidad de elementos en la alfabetización de una persona que son imprescindibles para que éstos asuman la lectura y escritura como parte de su vida, pero todos esos elementos teóricos y pragmáticos se crean en el aula de clase, con el fin de guiar al y los alumnos a la construcción y descubrimiento de su aprendizaje.

Referencias.

(2021). Conferencia: Daniel Cassany: Prácticas de lectura y escritura al margen de la ley [Video] YouTube https://www.youtube.com/watch?v=01I9O_IJpLw&t=280s

Alonso, Tapia. (2001). Motivar para el aprendizaje. Teoría y estrategias. Cast Edebé

Sánchez Piña, Claribel. (2014). La escuela y los textos Ana María Kaufman y María Elena Rodríguez. Letras, 56(90), 130-132. Recuperado en 11 de mayo de 2022, de http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0459-12832014000100006&lng=es&tlng=es.

TED. (2021). Delia Lerner: Leer y escribir en la escuela [Video] YouTube <https://youtu.be/BfbVHLBj9e4>

(2021) Daniel Casany. Escribir bien es comunicar con eficacia. [Video] YouTube https://www.youtube.com/watch?v=9duF_BdTPVM

LITERATURA INDÍGENA. POESÍA MAZAHUA.

JOJÑA JÑATJO

Esteban Bartolomé Segundo Romero

B'EZHE NU NDÉCHJÓ

Nuyo pale mi mami:

-Dya ri jñaxtjo yo ndéchéj. Ri pejñe. Ri jñis'í.

-Dya ri jñaxtjo k'a mi m'ani naja ts'iréchéj. Ri jñis'í.

-B'ib'í nzakjaziji. K'uans'í o ts'idyé k'a m'ani.

-Dya ri jñaxtjo, nee k'í ri jñis'í.

-Numa ri jñis'í neje ri kuañi, ngeje ma xo ra nets'e neje ra ndenk'e.

Nu ndéchéj ngeje s'ii pa sóo ra mimiji.

JÑAA JÑATJO

Me na joo nu jñatjo i paleji,
ra mizhi o kjimi ra kanrigoji,
ngetské nda i pjóri k'o zokiziji,
k'o jyasmí nzhod'í k'a na sézhi.
Ne ngetské i pjóri ja ra ngezgoji
k'a kjapí i peñe neje k'o ri kjagoji,
nuk'o ni kjokí paa k'a xoñijómí
ngetske i ndéxtiyo ja ra ngezgoji.
Me na joo i dyas'í k'a ch'ókí
ri nee ra panrí nuk'o i kuañi
to xi ri nee ra panrítjo.
Mbe ja xi nzii paa ri b'ib'í
nzi ri tsjaa ndeze ma ñek'ua
i zéchi texto k'o na sóo ra tsjakiji
Dyakjo ngezgo sóo yepe ra kank'a,
neje dyakjo ngezgo ra jyombeñets'í
ma si ngezgo ri pés'í k'o i sokizí.
nuk'a i tsjimi jyasmí ra sixk'í.
Nuk'a i jñaa dya ngone ri jyaní
to xi ra t'ara k'a jñiñi a Ngemuri
nuk'a mot'í to xi ra nzhajna
ra jnee to xi ri dyóri: yo ñaatjo.

PALABRA MAZAHUA

Sublime palabra de mis antepasados,
esencia del más caro don espiritual,
fiel guardiana del gran legado cultural,
que ha transitado por caminos tortuosos.
Portadora celosa de nuestra historia,
que concisa en el pensamiento y acción,
para trascender en el tiempo y espacio,
y sea testigo fiel de nuestro ser mazahua.
Tan has sorteado cuantos escollos puestos
para descubrir significados ocultos,
en la que todavía con vehemencia quiero.
¿Pero cuántas épocas aún resistirás?
como siempre lo has hecho desde antaño,
al sobreponerte ante vallas lastimeras.
Nadie soy para renegarte,
ni tampoco alguien para olvidarte,
más tanto, soy tu orgulloso heredero,
y en mi alma por siempre te llevaré.
Tu voz sonora no calle su cadencia,
aún retumbe en el histórico Mazahuacan,
de los cuatro rumbos del mundo florezcan,
para gloria de los hablantes: su exigencia.

NUK'O NA KJUANI

Ma dyakjo jinbi nu kjakjuani ni b'ib'i
me na joo kjakjuani ri b'ib'i.
Nuna kjuani k'a ni dyenje nu na kjuani,
dyapje ni saja k'o dya kjuani.
Nu dya kjuani k'o ri tsjapi k'o dya kjuani,
ni saja k'o dyapje sóo ri tjinbi.

JONDAJMI

Ndajmi, k'i kjapi ra jyas'i a jomi,
ngetske dya sóo ra tjank'i,
ngextjo ma ri ngeje b'oxtajmi.
I juipji o xii yo zaa,
me na joo i dyini a manu o a ñeba,
tsjapi ra nets'ebi.
Nuzgo, nzo dya ri sóo ra jank'i,
ri sóo ma ri chjank'i i jmii,
paa ma na tajot'i o na padyod'i.
Ngetske exi me na sóo ra b'ink'o,
me id'i i Ts'ita Jyari
nutske, exi nbekué ni chjinri.
Mbe dya ri kanka k'o na joo ri tsjaa,
me na joo ni uní zakí.
Exi maja nu xoñijomi.

Nuts'ke

Yo t'inji, yo t'inji neje jyamí ni ngeje t'inji,
ri sóo, ri inji naja k'o ni ndankjuani,
nuk'a i ch'inji ri sóo naja k'o dya kjuani;
neje nutske, xitsi ja ra sirk'i i mib'i.
O ndonk'i i ch'inji nu Calderon a Barca,
o xask'i na joo i ñiji nu Euklides.
nu dya sunk'i Cupido o pjak'i na s'uu
nuk'a i joch'inji b'extjo ri nee ra b'ib'i.

CERTIDUMBRE

Quien vive con certeza irrefutable,
asume la existencia con veracidad.
La certidumbre madre de la verdad,
no admite ninguna falsedad.
La incertidumbre vía para la fatuidad,
recurre a la vanidad irrefutable.

DONAIRE

Aire, alimento de la existencia,
ser que no se deja admirar,
salvo en tolveneras serpenteantes.
Acaricias los ramajes de los árboles,
mécelos en alegres vaivenes,
hácelos mimarse entre sí.
Yo, no puedo contemplarte, sólo
percibo tus caricias en mis mejillas,
en ocasiones húmedas, en otras gélidas.
Eres la razón de mi existencia,
aunque se enoje el Padre Sol,
tú, sólo respondes con tu malicia.
No dudo tus acciones benignas,
das cause a la vida.
¡Alégrese el universo!

A TI

Sueños, sueños y sueños siempre son,
yo despierto sueño una gran realidad,
en mis sueños vivo una flaca falsedad;
y tú, dime cómo alcanzar tu corazón.
En sueños te cantó Calderón de la Barca,
en geométricas líneas Euclides trazó la ruta,
del atrevido Cupido no esquivaste su saeta,
por mis ensueños de ti quiero estar cerca.

NUK'O NI T'ÓNĪ

Naja neme tab'ézo,
Xinch'i ni neme a d'abī,
xinch'i neme a nara,
na'ta n'imī exi dya dyīni;
neje mo dyóniji kjo je ngetske,
angeze ndame tjīnrī:
Ngejetsko, ngejetsko.
Kjo je ngeje

ADIVINANZA

Un gran señor bailarín,
gira bailando al bajar,
gira bailando al subir,
inmóvil de pronto ,se queda;
y cuando le preguntan -¿quién eres?-.
él presurosamente contesta:
¡Soy, yo, yo!
¿Quién es? (El yoyo)

NARRACIÓN: (Tradición oral)

LA SEMILLA DE MAÍZ

Los abuelos decían:

- No sólo veas al maíz. ¡Debes juntarlo! ¡Debes levantarlo!
- No veas solamente a un maicito tirado. ¡Debes levantarlo!
- Tiene vida como nosotros. Levanta sus manitas donde está tirado
 - No lo veas solamente, quiere que lo levantes.
 - Si lo levantas y lo guardas, así te querrá y te seguirá.
- El maíz es el alimento razón de nuestra existencia.

IGNACIO, EL PASTOR.

Ignacio y sus compañeros llevaron sus ovejas a pastar al campo. Éstas se desparramaron todas en medio de los arbustos, mientras todos los pastores se dijeron: -Dejemos que las borregas pasten. Nosotros vayamos a jugar. Pero se enfrascaron tanto en el juego que se olvidaron de las ovejas. De pronto se acordaron de sus borregos y empezaron a buscarlos, al hallarlos estaban muertos regados por todos lados, unos por aquí, otros por allá, todos agujerados de la panza. Ya los había matado el coyote. Los pastores se pusieron tristes y preocupados previendo la tremenda regañada y paliza que les esperaba. De regreso a sus casas caminaban muy temerosos de ser regañados por sus papás, al no llevar completos los borregos. Ignacio ya no quiso regresar a su casa y optó por ir a la casa de uno de sus tíos paternos. Al llegar le contó todo lo que había sucedido, y él dijo: -¿Ahora, cómo le vas a hacer muchacho? ¿Cómo vas a llegar a tu casa? El tío fue a hablar con el hermano, el papá de Ignacio, y tratar de convencer y suavizar las cosas sobre lo sucedido. Ignacio se salvó de una fuerte paliza gracias a la oportuna intervención de su tío.

NU MBÓRĪ NASIO

E Nasio neje yo mimböriji o móji a b'óri o dyés'iji yo ndéchji ro ma ñóni a ma k'a moo. -Ra jéziji yo ndécjiri ra ma ñóniji-, o mamiji ba kjanu, -mójo ra ma eñeji-. Mbe angezeji o dyonpiji t'ene ko yo mímbóriji. Yo ndéchjiri exo iniji a ma k'a moo. Exo ndéji t'ene. Mbe napo mbeñe yo ndéchjiriji o móji mbiri o jyod'iji neje mo choť'iji yo ts'imé ya mi b'onchjoji a maba neje a manu, ya mi nastjo yo xenpjo. Ya bi ndespeji nu uée. Angezeji o mbiri o chjunxiji. Kja ba nzhóbiji a ma k'a ngumiji. Mi suu ro zad'iji yo jyoo mo ro zať'aji ma dya xi mi és'iji texe yo ndéchjiriji. E Nasio dya xi nee ro zať'a k'a ngumi, o maa a mak'a ngumi naja nu 'uéé, mo zať'a o mbexpe k'o kjobi, angeze o xipji: Nudya pje ri tsjadya, ja ri sať'a k'a i nzumi. Un 'uéé o ma ñabi ko nu t'ii pa dya nda zad'i un t'ii, ngeje akjanu ro ndespe o kuée. Ngeje akjanu e Nasio dya xi nda ro t'ée po ngextjo nu 'uee.

CAMBIO Y PERMANENCIA: EL PASADO Y PRESENTE EN LA CYBENP. EXPOSICIÓN FOTOGRÁFICA.

Miguel Ángel Mercado Becerril

Entre los conceptos que nos ayudan a explicar la historia se encuentran dos fundamentales: el cambio y la permanencia. La Centenaria y Benemérita Escuela Normal para Profesores, al ser la institución formadora de docentes más antigua del Estado de México, tiene un pasado rico en experiencias de muchas generaciones de egresados y que se sigue acrecentando en la actualidad. Nuestra escuela se adapta a las necesidades educativas de cada momento histórico, pero permanece fiel a su vocación de servir a la sociedad.

Así, en el contexto del “CXL Aniversario del Normalismo Mexiquense”, se presenta la Exposición fotográfica: “Cambio y permanencia: pasado y presente en la CyBENP”. Las imágenes de nuestra escuela siempre resultan atractivas; sin embargo, en esta ocasión se intentó marcar la convergencia entre las fotografías provenientes del archivo histórico con otras de actualidad. La

superposición de dos temporalidades nos lleva a la reflexión sobre las personas que nos antecedieron, el edificio en sí, y la esencia imperturbable de esta casa de estudios: formar a los futuros profesores.

El blanco y negro da un testimonio nostálgico del pasado donde las sombras de sujetos, casi fantasmales, nos recuerdan los orígenes institucionales enmarcados con la belleza del edificio. Por otra parte, el color da vida a la contemporaneidad que nos resulta más familiar. La vista simultánea del pasado y del presente invita a reflexionar sobre las acciones humanas que se generan al interior de los muros. Los rostros juveniles que hoy posaron para las fotografías cambiarán con el tiempo, pero la certidumbre de su paso por las instalaciones escolares permanecerá en la historia de la educación como evidencia iconográfica de su existencia.



La fachada inamovible y majestuosa

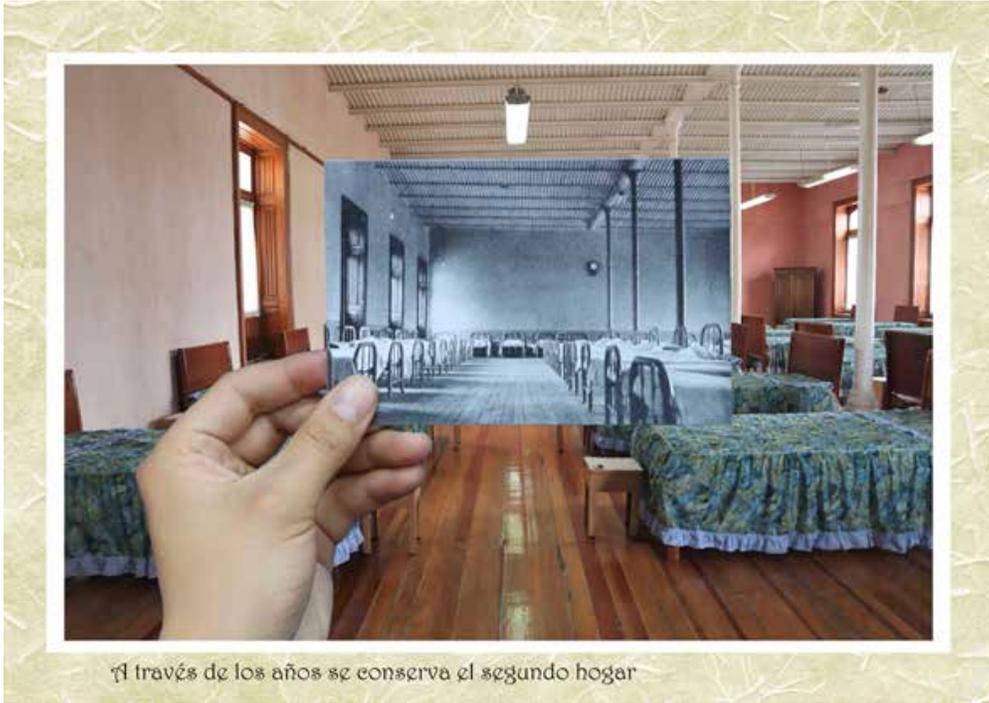




El edificio como mudo testigo de las acciones humanas



Ayer y hoy en el distintivo comedor



A través de los años se conserva el segundo hogar



El pasado y presente convergen en la CUBENP

RESEÑAS

La caja de Pandora.

LENGUAJE EN MOVIMIENTO

Editora: Rebeca Barriga Villanueva
El Colegio de México, México, 2016 197 págs.
ISBN: 9786074629484

Antonio Reynoso Rodríguez

Lenguaje en movimiento es un libro editado en el 2016 por El Colegio de México, en el cual se presentan las investigaciones de cinco estudiantes del doctorado en lingüística y cuyo eje rector, es el desarrollo del lenguaje en niños desde sus primeros años de vida hasta la adolescencia entre un año y doce, a través de diferentes perspectivas teóricas y metodologías novedosas. Cada capítulo, hace referencia a un elemento diferente en la adquisición de la lengua materna, creando así un vaivén entre lo fonético y lo fonológico; lo semántico, lo léxico, lo gramatical, lo comunicativo y lo pragmático. Temas como: la entonación asertiva y su adquisición en edades tempranas; la definición semántica que tienen los niños en la edad preescolar acerca de palabras complejas como las emociones; el desarrollo cognitivo que poseen los hablantes para poder comprender y distinguir distintos tipos de ambigüedades; y la exploración de la cosmovisión temporal en lenguas indígenas como el purépecha, hacen de éste un libro no sólo interesante, sino obligatorio para todos aquellos que se desenvuelven en las áreas de la lingüística y el aprendizaje de lenguas.

Este libro podría ser de gran utilidad para la comunidad estudiantil de diferentes licenciaturas en educación y afines, no sólo por los artículos per se, sino también como un aliciente para publicar los resultados de las investigaciones llevadas a cabo dentro de cada uno de los cursos de las instituciones de educación superior. Publicaciones como ésta, se nutren de los conocimientos y las voces frescas de los estudiantes, quienes se atreven a hacer del dominio público sus hallazgos y someterlos al escrutinio tanto del editor como de sus pares. En este caso, se sabe que las escuelas normales generan conocimiento de calidad dentro de sus aulas; es hora de llevarlo al siguiente nivel.

LA ENSEÑANZA DE LAS MATEMÁTICAS A LOS CIEGOS

José Enrique Fernández del Ocampo
Editorial GRAFICAS JUMA
España 1986. 315 págs.
ISBN 8448400887

Nadia Belice Pérez Aguilar

El texto fue pensado y elaborado con la intención de presentar a los docentes españoles un Modelo de la Didáctica de la Matemática aplicable al aprendizaje de los ciegos, pues en la década de los 80's se enfrentaron a la carencia de una verdadera didáctica científica para la enseñanza de los mismos; poca bibliografía aun hoy en día se puede localizar acerca del devenir de estos procesos que conciernen al aula.

El texto, aborda los fundamentos de la didáctica matemática desde la psicología, así como la concepción de la didáctica además de un breve análisis de las corrientes actuales; así como, las diversas opiniones sobre estudiosos del tema. Sin embargo, como parte de la comunidad de formadores de docentes en Educación Especial me es importante y trascendente la manera en la que se aborda el tema, desde el lenguaje como instrumento de comunicación para el aprendizaje de las matemáticas, haciendo énfasis, desde el principio, en la errónea concepción que se tiene del lenguaje, sus fundamentos. En este sentido, partiendo del concepto de la lógica y la filosofía podemos abordar el lenguaje como un aparato activo que no se concreta a la palabra hablada, de tal manera que los canales de comunicación que podremos explorar y explotar con nuestros alumnos con necesidades especiales o discapacidades son muchos y muy variados, ello sin duda gracias al auge que hoy en día tiene la tecnología en la vida diaria. Desde una analogía del lenguaje y lo que se quiere transmitir, a través de él llegamos a la matematización que nos ayuda a entender y explicar el mundo mediante la simbología de los pensamientos. Caemos en cuenta que las matemáticas son y formaran parte de nuestra vida siempre, aun sin darnos cuenta.

A partir de la lectura de este libro, son numerosas las reflexiones que hacemos sobre el tema, entendiendo no solo la didáctica de las matemáticas desde el alumno regular hasta el alumno que requiere atención especializada; sino al considerar todos los aspectos sensoriales que nos llevan a entender su lenguaje y a comunicarnos de manera holística con el entorno que, en resumidas cuentas, es la manera en la cual pensamos el mundo desde las matemáticas.

EVALUACIÓN DE LOS SERVICIOS Y PROGRAMAS SOCIALES

María José Aguilar Idañez y Ezequiel Ander -Egg
COLECCIÓN POLÍTICA, SERVICIOS Y TRABAJO SOCIAL
Editorial LUMEN; 1994
Buenos Aires, Argentina. 175 págs.
ISBN 9507244026

Sandra Isabel Guadarrama Rojas

Durante los últimos años, la evaluación adquiere especial importancia, focalizando su atención en ámbitos económicos. Los especialistas en este tema señalaron con oportunidad, que este tipo de evaluación era particularmente dirigida a la economía. Y que estaba centrada en metodologías experimentales. No obstante, la evaluación va más allá- señalan los autores de este libro- y ahora se dirige a programas de corte educativo vistos como programas socioculturales.

Resulta interesante, conocer el análisis del porqué se tergiversó el sentido de esta evaluación al polarizarla: punitiva o transformadora.

El enfoque que respaldan los autores establece las posibilidades que ofrece una evaluación educativa con resultados de calidad, participativa, democrática, flexible, abierta y que permite el cambio social.

El texto, es una referencia imprescindible para los interesados en el tema de la evaluación en las instituciones educativas, para los estudiantes y docentes que cursan e imparten las diversas licenciaturas en educación, ya que el esquema de trabajo que plantea es un referente importante para la integración de proyectos de intervención socioeducativa.

LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

Daniel Goleman
COLECCIÓN ENSAYO
Editorial KAIRÓS, 1996. 259 p.
ISBN 978-84-7245-371-5

Silvia Camacho Quiroz

En los anales científicos durante muchos años se señaló que la inteligencia, vista como el Coeficiente Intelectual (CI) orientaba la vida de las personas, delimitaba su camino personal y profesional y otorgaba éxitos o fracasos. Para Daniel Goleman, si bien este argumento es importante, no es fundamental; en él, se olvida lo que posteriormente llama "educación emocional", definiéndola como un amplio espectro de capacidades emocionales esenciales para vivir.

En la primera parte del libro, se analizan el papel de las estructuras cerebrales y como éstas se conectan con las emociones, haciendo consciente la posibilidad de moldear los hábitos; en la segunda parte, se examina cómo los datos neurológicos interaccionan con la inteligencia emocional (control de sentimientos nocivos tales como

ira, agresión; actitudes y /o aptitudes sanas, pacíficas y armoniosas, autocontrol, motivación, etc.) al comprender los sentimientos de los otros y con ello; no sólo tener éxito en las relaciones familiares, sociales y ambientales, también en los espacios de trabajo.

Para quienes interactúan con niños y jóvenes, este paradigma permite conocer y reconocer la importancia que tiene trabajar con la inteligencia emocional para potenciar su "ser" en todos los ámbitos de la vida y lograr resultados positivos en los procesos de enseñanza y aprendizaje en una formación integradora e integral. En la actualidad, este tema ha cobrado vigencia, en tanto los planes y programas de estudio de las licenciaturas en educación lo hacen un eje transversal de los contenidos, además de generar una gran oferta de profesionalización para los docentes, a través de cursos, talleres, diplomados y maestrías presenciales y/o en línea.

ALTER MINERVA

Es una revista pedagógica que publica trabajos originales y recientes de investigación, ensayos y reseñas de textos relevantes sobre su materia de estudio. Se constituye en un espacio de reflexión teórica, crítica con temas relacionados con la educación, innovación, profesionalización de los docentes y gestión educativa; contribuyendo al desarrollo teórico de la disciplina. Incluye, además, una parte de difusión de la cultura y el arte.

Su contribución, es enriquecer el conocimiento académico de la comunidad científica en temas educativos. Se edita en idioma español con resúmenes y palabras clave en español, inglés y mazahua. Con difusión estatal, nacional e internacional, acepta colaboraciones en otros idiomas provenientes de todos los países y etnias siempre que se ajusten a su línea temática y editorial. La publicación consta de 3 partes, la primera dedicada a investigaciones y ensayos; la segunda a reseñas académicas y la última de difusión de la cultura y las artes. Alter Minerva mantiene una política de acceso abierto, en tanto lo incorpora para su contenido; con la intención de hacer disponible y de manera gratuita investigación educativa, a fin de apoyar un mayor intercambio de conocimiento y experiencias.

En la actualidad, Alter Minerva publica artículos de temática educativa cuya dictaminación se hace mediante el sistema de lector único conservando el anonimato de autores y dictaminadores. Asimismo, publica traducciones dictaminadas por integrantes del Consejo Editorial. Se difunde anualmente (una vez por año) por el Departamento de Promoción y Difusión de la Cultura de la Centenaria y Benemérita Escuela Normal para Profesores.

Por lo que respecta a los cargos por gestión de artículos; cabe mencionar, que Alter Minerva no cobra por recibir, procesar y/o publicar los documentos que envían los autores.

La (el) (los) autor (a) (as) (es) que quiera (n) publicar en esta revista, deberán cubrir los siguientes requisitos:

- Presentar trabajos que no hayan sido publicados en otras; así como, en el compromiso de no enviar el trabajo que se postula en Alter Minerva a otra publicación, mientras recibe el dictamen que corresponde.
- Deberán integrar observaciones y sugerencias solicitados por los integrantes del Consejo Editorial.
- El trabajo deberá ser escrito por un máximo de cuatro autores.
- Autorizar la publicación de su trabajo en esta revista, mediante documento escrito con la fecha que establece el dictamen de aprobación; así como, la distribución de su trabajo por medios electrónicos.
- Hay que considerar que solo se incorporarán a la publicación las notas de pie de página que sean estrictamente necesarias para

la comprensión del contenido.

- La (el) (los) autor (a) (as) (es) deberán enviar una biodata que de cuenta de sus antecedentes académicos, profesión, filiación académica actual. Referir las últimas dos publicaciones que haya (n) hecho, línea de investigación y dirección de correo electrónico.
- En cuanto a las gráficas, cuadros y fotografías es importante considerar lo siguiente:
- Si el artículo presenta en su contenido cuadros, gráficas o tablas que no hayan sido generadas en Word, estos elementos se remitirán aparte en Excel, a fin de que puedan ser editados si se requiere.
- Las tablas, gráficas o cuadros que se integren en el cuerpo del documento no deberán enviarse por separado. Se deberán incluir.
- Las ilustraciones y fotografías se deben numerar, llevar el título que le corresponde, presentar una resolución de 300 píxeles por pulgada en formato png. Considerar que si se envían en formato jpg, deberán presentar una calidad más alta. No se aceptan fotografías y/o ilustraciones dentro de un archivo word.
- Se da por entendido que el (a) (las) (los) autor (as) (es) cuentan con permiso correspondiente sobre las imágenes y fotografías que presenten. Alter Minerva se deslinda de cualquier responsabilidad sobre esta situación.

Las características que deberán presentar los artículos se harán según las Normas APA Séptima edición.

Las reseñas deberán ser originales, y tener relación con las temáticas de Alter Minerva. Aun cuando no se someten a arbitraje; se revisará que cumplan con las normas y criterios establecidos por el Comité Editorial. Tendrán que cumplir con los mismos requerimientos de formato que se mencionaron anteriormente, y su extensión será entre 500 y 2500 palabras. Deberán incluir, una breve introducción del contenido del texto; presentar el argumento principal, señalar su relevancia y emitir juicios críticos.

Estructura:

- Página de título.
- Abstract (Resumen) en idioma español, inglés. El resumen no deberá ser mayor a 150 palabras y deberá describir el contenido del artículo.
- Palabras clave. Entre 5 y 9 en idioma español e inglés.
- Márgen superior de 2,54 cm, inferior, izquierdo y derecho; letra Times New Roman de 12 puntos; un espacio y los párrafos con sangría 5-7 espacios. El número de página aparece 2,54 cm desde el borde derecho en la primera línea de cada página; con extensión entre 5 y 12 cuartillas.

- Títulos. Se utilizarán títulos y subtítulos para organizar las secciones del artículo. El título del primer nivel iniciará con letras mayúsculas, negritas, 14 puntos y centrado en la página. Cuidar que no se inicie una nueva página por cada título.
- Subtítulos. Escribir en mayúsculas y minúsculas en letra Times New Roman, negrita 12 puntos y estarán alineados a la izquierda.
- Citas, referencias y apéndices se incluirán conforme a la Normas APA. Séptima edición.

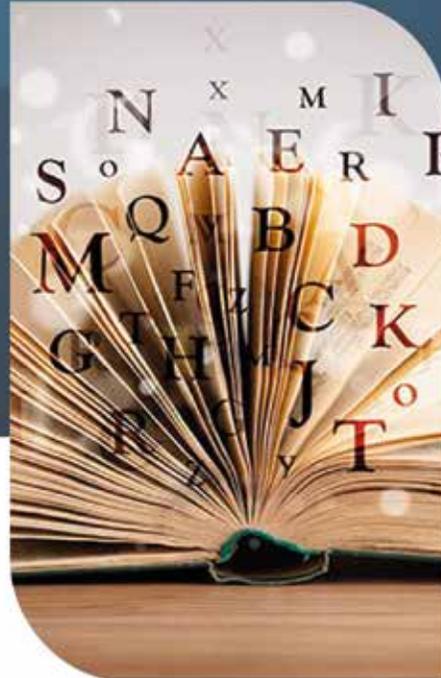


"2022, Año del Quicentenario de Toluca, Capital del Estado de México"

Con el fin de promover la lectura y la escritura de la comunidad escolar y fomentar la producción académica institucional

La Dirección de la Centenaria y Benemérita Escuela Normal para Profesores y Preparatoria Oficial Anexa

CONVOCA



A los integrantes de la comunidad escolar (estudiantes, docentes y personal administrativo) y especialistas en el ámbito educativo, a participar en las publicaciones institucionales bajo las siguientes bases:

1. Los textos postulados podrán incluirse en la Revista Alter Minerva, Revista Comemorativa, Gaceta Normalista, Boletín Expresión y Comunicación y Serie Historia y Cultura Pedagógica, de acuerdo a la naturaleza de la publicación.

- a) La Revista Alter Minerva es una publicación anual que difunde el quehacer intelectual de las comunidades educativas y de quienes se interesan en temas de pedagogía, educación e innovación.
- b) La naturaleza de la Revista Comemorativa tiene que ver con la historia de la educación y el normalismo.
- c) El boletín Expresión y Comunicación recupera experiencias, reflexiones y análisis de los estudiantes y docentes sobre diversos tópicos educativos.
- d) La Gaceta Normalista es una publicación trimestral que difunde la vida institucional de la comunidad normalista de la institución y aportaciones de docentes y estudiantes de la misma sobre diversos temas relacionados con su proceso de formación.
- e) La Serie Historia y Cultura Pedagógica es una colección de textos que publica la historia de importantes pedagogos cuyas aportaciones son de suma trascendencia para la educación.

2. Para la publicación en las revistas y en la Serie "Historia y Cultura Pedagógica", el artículo deberá acompañarse de un título de no más de 10 palabras, resumen no mayor de 120 palabras y palabras clave. Las notas al pie de página serán aclaratorias con una secuencia numérica y aparecerán en la página a la que corresponden. El formato bajo el cual deberán presentarse los textos es fuente Times New Roman de 12 puntos a renglón cerrado; la extensión será de cinco a ocho cuartillas en hoja tamaño carta, con los siguientes márgenes: superior e inferior de 2.5 cm, izquierdo y derecho de 3 cm; páginas numeradas en el ángulo inferior derecho, en una sola columna, texto justificado con citación Normas APA Sexta Edición. En estas publicaciones, no se admiten apuntes de clase, evaluaciones, no ensayísticas, paráfrasis o cualquier otro que carezca de objetivos, o no se aborden; así como, todos aquellos textos que no sean resúmenes de profesos para ser publicados. Se deben enviar al correo promocion.cultural@cybenp.edu.mx, en donde se registrarán en su fecha de recepción sujetando su determinación al Consejo Editorial. En caso de que el (os) texto (s) tengan observaciones, se regresarán a los autores (as) y se darán 30 días hábiles para su corrección y envío al correo de referencia.

3. Una vez aceptado el artículo, se emitirá un oficio al autor (a) (as) (es) en el que se hará de conocimiento la aceptación del artículo para su publicación en las revistas o en la Serie Historia y Cultura Pedagógica para el cual fue postulado.

4. No se aceptan plagios o reproducciones no autorizadas por el (a) autor (a) (as) (es).

5. Cada texto deberá acompañarse con los datos generales del autor (a) (as) (es): teléfonos, dirección particular y correo electrónico cargo e institución donde labora, nivel de estudios y experiencia. En caso de que se tuviera, un resumen sobre las publicaciones que se tengan.

6. Los textos que soliciten ser publicados en la Gaceta Institucional y el Boletín "Expresión y Comunicación" deberán enviarse en formato word, fuente Times New Roman, hoja tamaño carta, sin límite de extensión anotando el (los) nombre (s) del (a) (os) autor (a) (as) (es) y deberán enviarse al correo: promocion.cultural@cybenp.edu.mx

7. El (a) (as) (os) autor (a) (as) (es) es (son) el (a) (as) (os) único (a) (as) (os) responsable (es) de la autenticidad y veracidad del contenido de su trabajo, por lo que éste no reflejará necesariamente la opinión de la institución.

8. El envío de artículos da cuenta de la aceptación de estos criterios editoriales; asimismo, la aceptación de la publicación en las páginas web de la CYBENP y de la Secretaría de Educación del Estado de México.

9. Los plazos para la entrega de los productos académicos será el siguiente: para la Gaceta Normalista los meses febrero, abril, julio, septiembre y noviembre de 2021. Para la Revista Comemorativa el mes de agosto de 2021; la Revista Alter Minerva en el mes abril del año en curso. Para el Boletín "Expresión y Comunicación" y la Serie "Historia y Cultura Pedagógica" las contribuciones serán hasta el mes de diciembre de 2022.

"Educar es Redimir"

ATENTAMENTE

Dra. Mary Carmen Gómez Albarrán
Directora de la Institución



Escultura “La Nike, Diosa de la Victoria”.

