

Formación docente: aproximaciones a su pasado, presente y futuro desde la investigación educativa



Coordinadores:
Isidro Barraza Soto
Octavio González Vázquez
Claudia Ivonne Romero Morales

ISBN: 978-607-8662-51-7



9 786078 662517

Formación docente: aproximaciones a su pasado, presente y futuro desde la investigación educativa

Isidro Barraza Soto

Centro de Actualización del Magisterio de Durango/ReDIE

Octavio González Vázquez

Centro de Actualización del Magisterio de Durango/ReDIE

Claudia Ivonne Romero Morales

Centro de Actualización del Magisterio de Durango/ReDIE

Autores

Gilberto Andrés García Batista; Fátima Addine Fernández; Alejandro Batista Martínez; Petra Bautista Aroche y Petra Pichardo Solís; Karele Maxinahí Félix Piña, Enrique Ibarra Aguirre; Carmen Beatriz Audelo López; Leopoldo Flores Sánchez; Octavio González Vázquez; Claudia Ivonne Romero Morales; Isidro Barraza Soto.

Primera edición agosto de 2022
Editado en México
ISBN Obra independiente: 978-607-8662-51-7

Editor:

Red Durango de Investigadores Educativos A. C.

Formación docente: aproximaciones a su pasado, presente y futuro desde la investigación educativa

Coordinadores:

Isidro Barraza Soto

Octavio González Vázquez

Claudia Ivonne Romero Morales

Comité científico:

Enrique Ibarra Aguirre

Gloria Martha Palomar Rodríguez

Francisca Susana Callejas Ángeles

Francisca Cardoza Batres

Flavio Ortega Muñoz

José Bernardo Sánchez Reyes

Diseño de portada:

L.A.V. Fernanda Romero

Autor de obra: L.A.V. Fernanda Romero

Técnica: Grabado en punta seca sobre papel Fabriano

Medidas: 13 x 21 cm

Nombre: Cosmovisión ancestral

Este libro no puede ser impreso, ni reproducido total o parcialmente por ningún otro medio sin la autorización por escrito de los editores

Índice

	Pág.
Introducción	1
Claudia Ivonne Romero Morales, <i>Centro de Actualización del Magisterio de Durango/ReDIE</i>	
Capítulo 1. Discusión teórica	7
Isidro Barraza Soto, <i>Centro de Actualización del Magisterio de Durango/ReDIE</i>	
Capítulo 2 La formación de educadores en Cuba a partir del año 1959. Retos y perspectivas	43
Gilberto Andrés García Batista, <i>Asociación de Pedagogos de Cuba</i> , Fátima Addine Fernández, <i>Ministerio de Educación Superior</i> , y Alejandro Batista Martínez, <i>Asociación de Pedagogos de Cuba</i>	
Capítulo 3 El acompañamiento de los formadores para el acercamiento a la práctica docente, de las estudiantes normalistas en formación	56
Petra Bautista Aroche y Petra Pichardo Solís, <i>Escuela Normal Urbana Federal Cuautla</i>	
Capítulo 4 La educación artística en la región centro de Sinaloa, México: formación y caracterización docente	72
Karele Maxinahí Félix Piña, Enrique Ibarra Aguirre y Carmen Beatriz Audelo López	
Capítulo 5 Análisis Cualitativo de la Educación Mexica a través del Materialismo Histórico. Propuesta metodológica para la enseñanza de la Historia en Educación Superior	83
Leopoldo Flores Sánchez, <i>Centro de Actualización del Magisterio, Unidad Acapantzingo</i>	
Capítulo 6 Intervención didáctica para desarrollar el potencial creativo con alumnos de posgrado	91
Octavio González Vázquez, <i>Centro de Actualización del Magisterio de Durango/ReDIE</i>	
Capítulo 7 Líneas temáticas en la intervención didáctica de los egresados de Posgrado	106
Claudia Ivonne Romero Morales, <i>Centro de Actualización del Magisterio de Durango</i>	

Introducción

Claudia Ivonne Romero Morales

Centro de Actualización del Magisterio de Durango/ReDIE

Abordar la temática acerca de la formación docente resulta complejo, toda vez que en los medios electrónicos se despliega un sinnúmero de escritos sobre las posturas teóricas y conceptuales para desarrollar diversos modelos y métodos educativos. En tal virtud, estos hallazgos son un referente para reconocer el alcance de este documento, como un acercamiento al tema, que integra estudios actuales y con avance diferenciado; centrados en el desarrollo de nuevas metodologías didácticas, en los procesos de formación y desarrollo profesional de los docentes, así como en el impacto en los procesos de enseñanza y aprendizaje en los distintos niveles y contextos educativos. En consideración, Barraza Soto expone en el primer capítulo la discusión teórica sobre la línea temática que resalta en este libro: *la formación docente*, con la idea de recuperar, contrastar, discutir e interpretar los conocimientos empíricos y referenciados en la obra, con los ya existentes.

En los siguientes capítulos se destaca que los autores atestiguan los hallazgos y avances de la investigación en su ubicación contextual educativa. A saber: en el ámbito internacional en Cuba, en el nacional en los Estados de Morelos y Sinaloa y en el estatal Durango; situación que permite reconocer la perspectiva y contribuciones sobre el tema central a la luz del fundamento científico, que se ubica predominantemente en el enfoque cualitativo y las metodologías empleadas, como la histórico-educativa, la investigación-acción, la documental; y, dentro del enfoque cuantitativo, se presenta un escrito con alcance descriptivo (Carr, 1996; Duverger, 1975; Elliot, 2000; Garfinkel, 2006; Glaser y Strauss en Taylor y Bogdan, 1998; Latorre, 2007; Murrueta, 2004).

En un recorrido histórico asentado en Cuba, en el capítulo dos, los autores García Batista, Addine Fernández y Batista Martínez, presentan el trabajo titulado: *“La formación de educadores en Cuba a partir del año 1959. Retos y perspectivas”* con el objetivo de fundamentar los diferentes movimientos de formación de educadores en Cuba, en el período comprendido entre 1959 y 2014, a partir de la caracterización teórico-práctica en el contexto de su surgimiento y desarrollo.

Esta investigación se fundamenta en el método de la investigación histórico-educativa: métodos histórico-lógico y la etnografía, en donde se realizaron y recuperaron entrevistas, historias de vida y relatos de experiencias; además, se analizaron documentos de la investigación empírica, se sistematizaron las experiencias con los aportes de la investigación cualitativa, bajo un riguroso orden que consideró las etapas del desarrollo de la educación en el periodo revolucionario en los movimientos de formación de educadores y el rol que ellos desempeñaban.

En las conclusiones se advierte que la formación de educadores en los diferentes periodos históricos, primados por las necesidades sociales, demanda la formación de un maestro creativo y transformador de la realidad social para actuar desde la institución educativa integrando todos los factores sociales. En este contexto, se identifica que los problemas de la realidad en el ámbito educativo originan la preparación del profesional de la educación, en un proceso de perfeccionamiento continuo.

Más adelante, en el capítulo tres, Bautista Aroche y Pichardo Solís exponen el diseño de la investigación: *“El acompañamiento de los formadores para el acercamiento a la práctica docente, de las estudiantes normalistas en formación”*, que pretende describir, analizar e interpretar el conocimiento de las prácticas docentes que contribuyen a la formación de los estudiantes de la

Licenciatura en Educación Preescolar en los cursos del Trayecto formativo: Práctica profesional en la Escuela Normal Urbana Federal de Cuautla, Morelos.

Con los referentes de la metodología de la investigación-acción se pretende utilizar, de acuerdo al diseño, algunos recursos para la recolección de la información entre los que se encuentran: el diario reflexivo, la observación, la entrevista, el análisis de documentos, el intercambio de experiencias, los grupos de discusión y el registro fotográfico. Como parte del escrito se exponen las preguntas de investigación, los supuestos y el plan de acción distribuido en etapa, fecha, acciones, recursos e instrumentos, responsables, comentarios y observaciones. Se concreta, además, el proceso para la interpretación, análisis y validez de los resultados, así como la difusión de los hallazgos.

En el capítulo cuatro, Félix Piña, Ibarra Aguirre y Audelo López, de la Universidad Autónoma de Sinaloa, con el propósito de mostrar los resultados cuantitativos para caracterizar los perfiles de los docentes de Educación Artística de escuelas primarias públicas de la región centro de Sinaloa, que les permita comprender la situación de la realidad educativa del arte, presentan los resultados de la investigación: *“La educación artística en la región centro de Sinaloa, México: formación y caracterización docente”*, en donde participaron 94 profesores de Educación Artística adscritos a las escuelas de educación básica en los municipios de Culiacán, Navolato y Badiraguato.

Los datos se recuperaron por medio de un cuestionario de 23 ítems y se dividieron en tres campos: a) formación profesional, b) situación laboral, y c) información sobre el centro de trabajo; además, se revisaron los expedientes de los docentes de Educación Artística para cotejar y complementar los datos referidos en el cuestionario; en cuanto al procesamiento de la información se utilizó el software de Excel y posteriormente el SPSS versión 23.

Los hallazgos refieren que un poco más del treinta por ciento de los profesores de Educación Artística tienen estudios especializados, y el resto evidencia una limitada formación profesional que los habilite para la enseñanza de las artes. Además, hay fragmentación de plazas, el promedio de horas laborables es bajo, no se están atendiendo algunas escuelas primarias públicas urbanas del turno vespertino, ni las que se encuentran ubicadas en las zonas rurales.

Dentro del capítulo cinco, se presenta el texto: *“Análisis Cualitativo de la Educación Mexica a través del Materialismo Histórico. Propuesta metodológica para la enseñanza de la Historia en Educación Superior”* del autor Flores Sánchez, quien sustenta su argumento en la investigación cualitativa, la etnometodología y el materialismo histórico; con la pretensión de implementar el estudio en la Licenciatura en Docencia (Área de estudio: Ciencias Sociales y Humanidades), del Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEMor), que permita desarrollar una Didáctica Universitaria para promover el análisis e interpretación de los acontecimientos relevantes de nuestro país con sentido crítico, ético y humano. Flores Sánchez aclara que la implementación se encuentra en proceso, al tratarse del avance del diseño del trabajo de investigación del posgrado en Ciencias de la Educación del Centro de Actualización del Magisterio (Cuernavaca, Morelos), enmarcada en la unidad curricular de Seminario de Investigación II.

En el capítulo seis, González Vázquez da a conocer la investigación: *“Intervención didáctica para desarrollar el potencial creativo con alumnos de posgrado”* con el objetivo de potenciar la creatividad de los profesores que estudian posgrado en el Centro de Actualización del Magisterio en Durango (CAM); al diagnosticar el potencial creativo de los estudiantes de la

generación 2018-2020 de la MECID, aplicar estrategias didácticas atendiendo a los resultados del diagnóstico y valorar los cambios logrados con la aplicación de la intervención.

Con el sustento científico del enfoque cualitativo y el método de Investigación-Acción en la modalidad de intervención didáctica, se utilizó en esta investigación una encuesta sobre Potencial creativo de 65 ítems tipo Likert dividida en tres secciones: 1) descripción de la encuesta, 2) información personal y 3) componentes de la creatividad; que se aplicaron a profesionales de la educación, cursando la MECID, dentro de las asignaturas de Teoría Educativa y Teorías del Aprendizaje.

Los hallazgos dan cuenta de que los participantes, en el proceso de aprendizaje, mostraron disposición, iniciativa y originalidad en las estrategias que crearon para activar ciertas características de los cuadrantes cerebrales. En la enseñanza, incidió de manera negativa ser directivo, considerando que solamente 3 de 16 participantes presentaron un balance positivo.

Finalmente, en el capítulo siete, se presenta la investigación *“Líneas temáticas en la intervención didáctica de los egresados de Posgrado”* de la autora Romero Morales, que tuvo como objetivo identificar la tendencia en los ejes temáticos de las tesis que presentaron los egresados de la Maestría en Educación Campo Intervención Didáctica del Centro de Actualización del Magisterio en el Estado de Durango.

Con este propósito, se revisaron 56 tesis de los egresados del programa de la Maestría en Educación, Campo Intervención Didáctica, entre los años 2004 al 2018, y que se titularon en el periodo 2013-2018. La investigación se desarrolló en apego al enfoque cualitativo de tipo documental. En la sistematización de los datos se establecen las principales categorías de análisis que permitieron identificar las líneas temáticas de la intervención didáctica.

Los resultados reflejan que, por la naturaleza del posgrado, las temáticas de los documentos de investigación se agrupan en cinco ejes principales: 1) competencia lectora, 2) escritura, 3) matemáticas, 4) educación integral: 5) tutorías y asesorías. Se afirma que estas líneas temáticas representan las principales problemáticas que se identifican en la práctica docente como un antecedente que contribuye a definir la(s) Línea(s) de Generación o Aplicación innovadora del Conocimiento (LGAC) de la institución educativa. Otros datos no esperados dan cuenta del contexto escolar, el nivel educativo y los actores que participan en las tesis de grado de los egresados.

Por todo lo anterior, este libro *“Formación Docente: aproximaciones a su pasado presente y futuro desde la investigación educativa”*, representa un esfuerzo en colectivo, que atestigua el compromiso y sentido de pertenencia a una comunidad educativa que promueve la reflexión, el cuestionamiento y la comprensión de nuestra realidad a la luz de los referentes científicos sobre el quehacer docente, en vías de trascender e impulsar la innovación y el cambio de la Escuela del siglo XXI.

Capítulo 1

Discusión teórica

Isidro Barraza Soto

Centro de Actualización del Magisterio de Durango/ReDIE

Introducción

Claudia Ivonne Romero Morales, Octavio González Vázquez e Isidro Barraza Soto, profesores de tiempo completo del Centro de Actualización del Magisterio, en Durango, formamos un grupo de trabajo que intenta conformar un nuevo cuerpo académico en este mencionado Centro Escolar.

Entre varias de nuestras experiencias como colectivo de trabajo, nos hemos aventurado a coordinar la edición de este libro, el cual, es producto de los trabajos presentados por varios profesores de diversas instituciones de educación superior - normales rurales y urbanas, tecnológicos, facultades universitarias, institutos privados, La Universidad Pedagógica Nacional y algunas unidades de esta en las entidades federativas. Esto es lo que dio carácter de nacional, incluso, internacional a nuestro 7º Coloquio, realizado durante los días 26, 27 y 28 de marzo de 2020, con sede en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango (ByCENED)

El hecho de que el contenido del libro no esté integrado por una gran cantidad de trabajos, ya sean individuales o colectivos, no le quita créditos a la obra, ni implica menor responsabilidad para los coordinadores. Menor demérito se le puede adjudicar a esta obra si se toma en cuenta que dicho evento fue organizado, por primera vez, en un contexto de insalubridad mundial, ya que el mundo entero y por ende, nuestro país, se encontraban en pandemia por el COVID 19.

Fue la organización de este 7º Coloquio por tanto, un reto, tanto para los organizadores como para los asistentes y participantes, la planeación y el desarrollo de la variedad de tareas encomendadas a cada uno de aquellos que le dimos vida, más aún, si consideramos que la conectividad en nuestro país está muy lejos de tener la eficiencia y capacidades necesarias para poder estar tres días conectados a un ordenador presenciando las diversas actividades que implica un evento de esta magnitud, o bien, exponiendo sus productos académicos.

Lo anterior no es una justificación en sí misma; el comentario se plantea, más bien, como un referente histórico. Otras organizaciones, quizá, hubieran optado por posponer los respectivos congresos; la ReDIE, A. C., en cambio, se aventuró a realizar el evento, enfrentando los retos y obstáculos que tal empresa implicaba, bajo el riesgo de que no se lograran los objetivos propuestos en relación con la calidad de los trabajos, así como con el número de asistentes y participantes. ¡Era nuestro primer evento académico en línea!

Si para el equipo organizador de este evento académico, los retos fueron grandes, no lo fueron en menor proporción, para poder concluir la parte que a nuestro cuerpo académico le correspondió: coordinar la edición de una parte de los trabajos y que estos se difundieran como un aporte para la comunidad educativa, sobre todo, para los académicos de habla hispana, ya que este tipo de trabajos, se suben a la Internet para que puedan ser descargados en forma gratuita por aquellos que puedan considerar su utilidad, ya sea para su formación, para su trabajo como docente o como una forma de enriquecer su biblioteca personal.

La Convocatoria de la ReDIE, A. C., para el desarrollo del multicitado coloquio incluyó varios temas a tratar. Este libro se ubica en la línea temática “Formación,

Actualización y Profesionalización Docente” y como subtema, “La Formación del Profesorado: niveles iniciales; niveles técnicos y educación superior”.

Como puede advertirse, la línea temática es amplia y diversa en sus ámbitos tanto de formación profesional como de trabajo laboral; más aún, si consideramos que, a nuestros congresos, cada año acuden más y más docentes académicos de diferentes estados de la República Mexicana, incluso, de otros países. La diversidad también se advirtió en la heterogeneidad de las Instituciones de Educación Superior (IES) que se vieron representadas en nuestro evento. Lo anterior trajo aparejada a la complejidad del reto, la satisfacción por el crecimiento tanto en el número de la membresía como en el de asistencias y participaciones que nuestra Red ha obtenido, a pesar de la ya mencionada Pandemia del COVID 19.

Un acercamiento a los conceptos de la línea de participación de nuestra obra

Se mencionaba en párrafos anteriores, que este libro se ubica en la Línea Temática “Formación, Actualización y Profesionalización Docente” y como subtema, “La Formación del Profesorado: niveles iniciales; niveles técnicos y educación superior”. Sin embargo, el objetivo de nuestra Red es esencialmente la investigación en educación; así, a los conceptos de nuestra línea temática, habrá la necesidad de añadirle, para tener una noción más completa de su objetivo, los conceptos: educación, docencia, formación y formación docente.

A continuación, se presentan algunos de los conceptos más comunes encontrados en los trabajos presentados por académicos investigadores en este y otros foros de carácter educativo, así como en las obras de los grandes clásicos que han sido abordados en nuestras actividades académicas.

El concepto de educación

Educación es un término cuya definición pareciera tan obvia que no es necesario profundizar en su análisis. Quienes nos movemos en el mundo de la educación lo utilizamos cotidianamente y en cualquiera de nuestras asignaturas; su significado nos parece tan obvio que ni siquiera nos detenemos a reflexionar en él; damos por hecho que todos aquellos quienes nos escuchan, nos leen así como quienes lo utilizan, escuchamos o leemos, lo entendemos a la perfección. Esto es en nuestra óptica, algo inexacto.

Para Stuart (Durkheim, 2003) educación es

todo lo que hacemos por voluntad propia y todo cuanto hacen los demás en favor nuestro con el fin de aproximarnos a la perfección de nuestra naturaleza. En su acepción más amplia, abarca incluso los efectos indirectos producidos sobre el carácter y sobre las facultades del hombre por cosas cuya meta es, completamente diferente: por las leyes, por las formas de gobierno, las artes industriales, e incluso, también por hechos físicos, independientes de la voluntad del hombre, tales como el clima, el suelo y la posición local. (p. 1)

Según esta afirmación, todo parecería estar bastante claro; sin embargo, es el mismo Durkheim (2003), quien difiere de Stuart, señalando que la influencia que las cosas de la naturaleza tiene sobre el hombre son cuestiones bastantes diferentes a la que se generan del hombre sobre sí mismo. Este autor también afirma que las implicaciones de la influencia del hombre sobre sus contemporáneos son también diferentes a las que tienen las generaciones de hombres mayores sobre las integradas por las generaciones que se anteceden en el desarrollo histórico de la humanidad.

Durkheim también cuestiona la noción de educación de Emmanuel Kant, quien en el siglo XVIII afirmaba que

el fin de la educación es el de desarrollar todas las facultades humanas. Llevar hasta el punto más alto que pueda ser alcanzado todas las fuerzas que anidamos en nuestro interior, realizarlas lo más completamente posible, pero sin que lleguen a dañarse entre sí, ¿no es este acaso un ideal por encima del cual no puede existir ningún otro? (Durkheim, 2003, p. 4)

De nuevo, es el propio Durkheim quien cuestiona la definición de Kant, al señalar que no por deseable, la armonía en el desarrollo de todos los hombres, esta se daría de facto, en virtud de que no todos los humanos somos iguales ni nos dedicamos a las mismas cosas; por tanto, la idea de Durkheim se inclina por analizar el hecho educativo como una tarea más restringida y específica que “el desarrollo armónico e integral del hombre” propuesta por Kant. Si bien, afirma Durkheim, deben existir elementos comunes en la formación del hombre “una armonía perfecta no puede ser presentada como el objetivo final de la conducta y de la educación” (Durkheim, 2003, p. 4).

Pero para Durkheim, es, aún, mucho menos satisfactoria la idea de James Mill, para quien la educación tendría por objeto “hacer del individuo un instrumento de dicha para sí mismo y para sus semejantes” (Mill, *s.f.*, como se cita en Durkheim, 2003, p. 4).

Con estas críticas de Durkheim sobre el concepto educación, pareciera arrancar el debate más conocido sobre las implicaciones de este; al menos entre los estudiosos de la educación y/o de quienes esto escriben.

Como no es propósito de este texto optar por las definiciones de uno u otro intelectual estudioso del hecho educativo, señalaremos solo algunas de las más conocidas y aceptadas por la comunidad epistémica educativa. Así, citamos el concepto del propio Durkheim, para quien la educación es:

la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquellas que no han alcanzado todavía el grado de madurez necesario para la vida social. Tiene por objeto el suscitar y desarrollar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que exigen de él, tanto la sociedad política en su conjunto como el medio ambiente específico al que está especialmente destinado. (2003, p. 9)

Es importante señalar que este autor, arriba a esta conclusión, no sin antes reflexionar en que la educación ha sido concebida de manera diferente en las diversas etapas históricas por las que, como grupo social, el hombre ha atravesado. Así, afirma Durkheim (2003), para el hombre, en la época del Medioevo, la educación era, ante todo, cristiana; durante el Renacimiento, laica y literaria; y en los tiempos modernos -a las cuales pertenece el propio autor en análisis- la educación tiende a ocupar el puesto que se le otorgaba en la antigüedad.

Lo anterior -señala Durkheim- no significa que el hombre haya estado equivocado en la concepción de la educación, sino solamente que, tales diferencias en las visiones de esta ciencia obedecen a las características diversas de las distintas etapas históricas por las que ha atravesado el hombre, en las cuales, este ha actuado de manera distinta. Por tal motivo, concluye Durkheim (2003), el sistema educativo ha de concebirse como algo único y múltiple, a la vez.

La explicación sobre las diferencias sobre el concepto de educación que Durkheim nos entrega en sus análisis sobre este concepto parece refrendarse en la Declaración de Hamburgo (1996), en la que en una de sus conclusiones se consigna:

La educación es un concepto sumamente útil para fomentar el desarrollo ecológicamente sostenible, para promover la democracia, la justicia y la igualdad

entre mujeres y hombres y el desarrollo científico, económico y social, así como para construir un mundo en el que los conflictos violentos sean sustituidos por el diálogo y una cultura de paz basada en la justicia. (Declaración de Hamburgo, 1996, p. 6)

Como puede advertirse, en los tiempos que podemos calificar como los del libre mercado, la globalización y el ejercicio de gobiernos caracterizados por una visión tecnocrática, el concepto sobre educación integra nuevos elementos como la ecología, la economía, la igualdad de género y el desarrollo científico, conceptos que se encontraban ausentes en las etapas anteriores a las que se refiere el propio Durkheim.

John Dewey (1998) concibe la educación desde varias perspectivas; asume que esta consiste primordialmente en la transmisión mediante la comunicación y que es un proceso que tiende a compartir la experiencia hasta que se convierte en una posesión común. Afirma que la educación es un proceso de estimulación, de nutrición y de cultivo. Adicionalmente, Dewey concibe a la educación como un acto social; el individuo -afirma- comparte sus conocimientos en la medida en que participa en una actividad social. Otra perspectiva de la educación en Dewey es la de la educación como dirección: la describe como aquella acción intencional que implica la selección de un ambiente que promueve que el educando realice las actividades en la dirección que el educador ha planeado y desea que aquel realice.

Una perspectiva más de Dewey (1998) en torno a este concepto, es el de educación como crecimiento. La describe como producto de la adopción de hábitos que generan un equilibrio entre el educando infantil y su medio ambiente y sus capacidades, para posteriormente, re ajustar su actividad a las nuevas condiciones. Esta percepción se observa cuando señala que en virtud de que

el crecimiento es la característica de la vida, la educación constituye una misma cosa con el crecimiento; no tiene un fin más allá de ella misma. El criterio del valor de la educación escolar es la medida en que crea un deseo de crecimiento continuado y proporciona los medios para hacer efectivo, de hecho, el deseo. (Dewey, 1998, p. 53)

Pero el análisis del concepto educación no podría quedar completo sin la revisión de la óptica que de esta tenía Carlos Marx.

Loubet Orozco (2016), en un análisis sobre la visión de Marx en relación con la educación, encuentra que este hace énfasis en que “el sistema educativo tiene un sentido social, pero también es parte de un proyecto político y económico. No se trata solo de un asunto de interés pedagógico, circunscrito a los límites escolares, sino de la conducción de la sociedad” (p. 56). Una visión más completa de Marx, nos la comparte esta autora, citando textualmente a este filósofo:

Eso de “educación popular a cargo del Estado” es absolutamente inadmisibile. ¡Una cosa es determinar, por medio de una ley general, los recursos de las escuelas públicas, las condiciones de capacidad del personal docente, las materias de enseñanza, etc., y velar por el cumplimiento de estas prescripciones legales mediante inspectores del Estado, como se hace en los Estados Unidos, y otra cosa, completamente distinta, es nombrar al Estado educador del pueblo! Lejos de esto, lo que hay que hacer es sustraer la escuela a toda influencia por parte del gobierno y de la Iglesia ... donde es, por el contrario, el Estado el que necesita recibir del pueblo una educación muy severa. (Loubet Orozco, 2016, p. 56)

Coincidente con la visión de Marx, en relación con la función política de la escuela en la educación del niño, Saavedra y Saavedra (2015) señalan que al profesor se le han otorgado cinco funciones interrelacionadas entre sí: a) la didáctica como disciplina para la enseñanza; b) la formación humana como proceso interior y espiritual; c) la evaluación para comprender los procesos de enseñanza-aprendizaje; d) la participación en la construcción del currículo; y e) la trans-formación social como agente reflexivo, investigativo y político.

Si bien, no coincidimos con la idea de las autoras en relación con la participación del profesor en la elaboración del currículo, aceptamos como válido el quinto punto, ya que el maestro está, realmente, apoyando, a través de su función educadora/formadora, el proyecto político del grupo hegemónico en el poder.

Como ha podido percibirse, la educación, a lo largo del desarrollo histórico del hombre -una vez detectada o pactada la necesidad de constituir la como una herramienta para la preservación de su cultura, así como para proponerse objetivos de elevación como especie humana- ha tenido diferentes conceptos, modalidades, tipos, características e implicaciones. Lo anterior no significa que se haya llegado a una claridad exacta en los términos o conceptos que sobre ella se han ido construyendo para diferenciarse entre sí. Sin embargo, ante la necesidad de que la comunidad epistémica que trabaja alrededor del tema educativo acepte la existencia de elementos comunes y al mismo tiempo diferentes entre los diversos tipos y modalidades ya referidos, se consideró pertinente abreviar en los anteriores autores.

Con las anteriores definiciones y una vez señalados los conceptos más localizables en la literatura académica actual, sobre el término educación, se procede a exponer una breve descripción sobre las modalidades de esta, que se podría admitir, se

encuentran en boga en los tiempos actuales: educación formal; educación no formal y educación informal, toda vez que estos, atañen a la *Línea Temática* en la que se inscribe este libro en su conjunto.

Educación formal

M. Ahmed y Ph. H. Coombs (1974), como se cita en Pastor Hob, 2001, p. 526) definen la educación formal como

el sistema educativo jerarquizado, estructurado, cronológicamente graduado, que va desde la escuela primaria hasta la universidad e incluye, además de los estudios académicos generales, una variedad de programas especializados e instituciones para la formación profesional y técnica a tiempo completo.

Marenales (1996) realiza un amplio análisis de este término, documentado en diversas fuentes. Apoyado en Durkheim, Dewey, Mosquera y principalmente en Selva Artigas. Este autor enuncia una serie de características que identifican esta modalidad educativa:

- a) Es una educación recurrente.
- b) Se realiza mediante un proceso permanente que tiene fundamentos pedagógicos y psicológicos.
- c) Generalmente se realiza antes de entrar a la vida productiva.
- d) Se considera equivalente a escolaridad.
- e) Está estructurada por niveles, ciclos, grados y modalidades.
- f) Sus diversas etapas están marcadas por una verticalidad ascendente: preescolar, primaria, secundaria, preparatoria, profesional, etc.
- g) Se imparte en establecimientos específicos para este tipo de educación.
- h) Sus planes de estudio tienden a ser de aplicación general.

- i) Los usuarios provienen, generalmente, de las generaciones jóvenes.
- j) El financiamiento es Estatal, privado o mixto.

Educación no formal

Se considera a Pjillip H. Coombs como al primer autor que utilizó el término educación no formal, aunque nunca pudo separarlo del de educación formal. Lo hizo en su libro “La Crisis de la Educación” y denominó a esta como sinónimo de *alcanzar, mantenerse o encauzar*. A la educación no formal la denominó como “toda actividad educativa e instructiva estructurada y sistemática, de duración relativamente breve, por medio de la cual las entidades patrocinadoras se proponen lograr modificaciones concretas de la conducta de grupos de población bastante diferenciados” (Coombs, 1970, como se cita en Pastor Homs, 2001, p. 526). Años más tarde, Roland C. Paulston la definiría como aquello que incluye “todos los procesos de socialización y de aprendizaje de habilidades que se dan fuera del ámbito de la educación formal” (Pastor Homs, 2001, p. 526). Según nuestra fuente, es frecuente leer en muchas publicaciones sobre el tema que las definiciones de *educación formal* y *educación no formal* se formularon por primera vez en 1974, en la obra de Coombs y Ahmed: “La lucha contra la pobreza rural”.

Marenales (1996) afirma que alrededor de los años 60 del siglo XX, los términos como educación informal y educación no formal empezaron a utilizarse de manera indistinta para referirse a aquella educación impartida fuera de la escuela, aunque en sí, estos términos no son del todo nuevos, ya que Montesquieu, en el siglo XVIII ya hacía referencia a tres modalidades educativas, las que si bien, no necesariamente se percibían contrapuestas entre sí, podrían percibirse como complementarias: la educación de los padres, la de los maestros y la del mundo. Sin embargo, en la medida en que el uso de

estos vocablos fue haciéndose de manera reiterada, inició también un proceso de diferenciación en sus implicaciones.

Conscientes de la dificultad que implicaba el deslinde del término educación no formal del de educación formal, M. Ahmed y Ph. H. Coombs (1974) hacen énfasis en que al hablar de educación informal se refieren

al proceso a lo largo de toda la vida a través del cual cada individuo adquiere actitudes, valores, destrezas y conocimientos de la experiencia diaria y de las influencias y recursos educativos de su entorno, de la familia y vecinos, del trabajo y el juego, en el mercado, la biblioteca y en los medios de comunicación. (Pastor Homs, 2001, p. 10)

En un intento por diferenciar ambos conceptos, para estos autores, al de educación formal le endilgan el significado, ya citado anteriormente como el de un sistema educativo jerarquizado, estructurado graduado desde la escuela primaria hasta la universidad, mientras la educación no formal, la conciben como “cualquier actividad educativa organizada fuera del sistema formal establecido -tanto si opera independientemente o como una importante parte de una actividad más amplia que está orientada a servir a usuarios y objetivos de aprendizaje identificables”. (M. Ahmed y Ph. H. Coombs, 1974, como se cita en Pastor Hob, 2001, p. 526)

La educación informal comprende todas las acciones educativas de un país, aun sin tener en cuenta la forma en que estas son financiadas y administradas y comprende miles de actividades que, siendo educativas, pueden incluirse en cosas tan sencillas como los libros, periódicos y revistas, películas, la radio, la televisión, así como la relación familiar. En concreto, la educación no formal estaría definida, de acuerdo tanto por Coombs como por Ahmed, como “toda actividad educativa e instructiva estructurada y

sistemática, de duración relativamente breve, por medio de la cual las entidades patrocinadoras se proponen lograr modificaciones concretas de la conducta de grupos de población bastante diferenciados (Pastor Hob, 2001, p. 525).

Para Marenales (1996), la educación formal surge como una acción necesaria para la preparación para la vida, en cuya sociedad se organiza con normas que tienden a la división del trabajo. Para este autor, hasta el siglo XX, este tipo de educación había sido impartido principalmente por la familia, las instituciones religiosas y las escuelas financiadas por el Estado, por la iniciativa privada o por una mixtura de ambas. Se caracteriza por impartirse en escuelas de aprendizaje profesional en establecimientos de enseñanza superior. La obligación de organizar esta educación, generalmente, recae en el Estado, por tres razones principales: a) la tendencia a contar con instancias públicas para dar respuesta a demandas sociales; b) es el Estado quien asume la responsabilidad de educar, aun cuando en esta tarea, puedan participar los particulares; y c) Los gobiernos, conscientes de la importante función de la educación como herramienta para mantener el control, se abroga para sí mismo, la facultad de normarla, organizarla, operarla, ya sea directamente, concesionándola o bien, a través de una combinación de ambas estrategias.

Selva Artigas, (como se cita en Marenales, 1996) plantea la educación no formal como aquella acción difusa que se realiza desde ámbitos cuyo objetivo no es específicamente didáctico o al menos no es la intencionalidad de la acción (TV, conferencias, etc.). Artigas hace énfasis en la dificultad para diferenciar o separar los tres conceptos de educación -formal, no formal e informal-, ya que, incluso, al momento en que el niño se encuentra en el aula, el maestro puede estar auxiliándose de herramientas que se utilizan fuera de esta, que son típicas de la educación informal, tales como los

medios masivos de comunicación, o bien, se auxilia de visitas de técnicos cuyos oficios pudieran estar relacionadas con ocupaciones específicas como la talabartería, cursos de belleza u otras actividades consideradas como estancos de algunos oficios diferentes o ajenas a la educación formal. En contraparte, el mismo autor señala que aún

en la educación propia de las sociedades primitivas, cuyo modo predominante sería el informal, se dan elementos que sugieren ya cierta formalidad, como por ejemplo los ritos de iniciación, y situaciones asimilables a lo no formal como la instrucción deliberada impartida a los jóvenes por ciertos integrantes del clan. (Artigas, como se cita en Marenales, 1996, p. 3)

Thomas J. La Belle (como se cita en Marenales, 1996) advierte que estas tres modalidades de educación no deben considerarse contrapuestas, antes, deben percibirse como complementarias entre sí, de manera recurrente, de tal manera en que difícilmente, en la vida cotidiana podemos señalar el tipo de educación que se está aplicando. Por lo regular, aclara el autor, al educando se le está aplicando, en primera instancia, solo una de las modalidades, pero sin abandonar ninguna de las otras dos.

Para complementar el concepto de educación no formal, recurriremos constantemente a Marenales, (1996), ya que, a través de su amplia investigación documental y fundamentado en varios prestigiados académicos e investigadores, nos aporta valiosa información para la definición de estos conceptos. Así, este autor, resume que la educación no formal es hoy considerada como un subsistema paralelo al de la educación formal, aunque de difícil definición, el que puede interpretarse como lo opuesto a toda formalización educativa -afirmación no coincidente con lo que en este trabajo ya hemos abordado-.

Ante la dificultad para definir este concepto de educación en referencia, Marenales señala que, en ocasiones, este término es presentado como como una educación paralela; educación no escolar o extraescolar; como un parasistema, un peri sistema escolar o un sistema no convencional de aprendizaje. Ante la inexistencia de una clara coincidencia en el concepto de educación no formal, este autor elabora el propio, planteando a la educación no formal como

la manifestación de modalidades y actitudes educativas diferentes de las implicadas en la educación escolarizada, pero ha ido encontrando objetivos y elementos que le dan rasgos propios y una nueva calidad, como ocurre con la alfabetización funcional y la educación de adultos, y desarrollando metodologías bastante específicas para esos ámbitos, como las que regulan el trabajo de concientización de las comunidades y la animación socio cultural. (Marenales 1996, p. 5)

Este autor atribuye a Mouriño Mosquera ser el creador del cuestionamiento en el sentido de que la educación formal no está dando soluciones adecuadas a los problemas esenciales, en una época en que los deseos por continuar los estudios son manifiestos cada vez en más personas, influenciadas, entre otros factores, por los medios masivos de comunicación. Marenales (1996) recurre constantemente a su vez, a Selva Artigas para enunciar las características de esta modalidad educativa. Así, se le concede a la educación no formal las siguientes:

- a) Se realiza generalmente fuera de las instituciones educativas, aunque para impartirla, se puede acudir a diferentes instituciones y personas con cierta preparación.
- b) Atiende a subgrupos especiales de la población.

- c) Puede ir dirigida a todos los grupos etarios, aunque se destina, preferentemente, a los adultos.
- d) Se imparte en lugares ajenos al sistema escolar, tales como empresas, fábricas, museos, organizaciones sociales, gremiales; puede tener objetivos como el estudio o la discusión de diversos temas.
- e) Fomenta el aprendizaje y el auto aprendizaje.
- f) No constituye otro sistema educativo, pero lo complementa.
- g) Aunque sea impartida en instalaciones pertenecientes al sistema escolar, generalmente se hace al margen de los planes educativos regulares.
- h) Es una educación multi metódica y con mucha disparidad en sus funciones.
- i) Se ocupa de la educación permanente a partir de actividades que tienden a la capacitación, y al reciclaje profesional.
- j) Entre otros objetivos, de carácter instrumental y de corto plazo, se destina a la enseñanza de idiomas, de actividades como la educación física, las artes, etc.
- k) No se propone la educación integral del educando.
- l) Puede no existir la acreditación.
- m) Está regulado por una legislación global y tiene una administración y un gobierno de carácter interno.
- n) Aunque dirigida generalmente a los adultos, no tiene un grupo etario preciso.
- o) El personal docente con el que cuenta este sistema no es necesariamente un profesional de la enseñanza.
- p) Su financiamiento es generalmente privado.

La educación informal

La educación informal es la primera modalidad que el individuo recibe, y es sin duda, la que lo acompaña durante todo el trayecto de su vida. Inicia desde el nacimiento mismo del sujeto y termina con el fin de su existencia. Este acompañamiento se da tanto en lo individual como en la vida en colectivo del ser humano.

Al sumergirnos en la historia del desarrollo del hombre como especie, se puede comprender con mayor claridad cómo la educación se impartía en el clan/familia, de manera simbiótica. Cuando el hombre se sedentariza, inicia entonces el proceso de la posesión de la propiedad privada y con ello, comienza también, el fenómeno de la intimación y privacidad familiar.

En este punto, la educación informal ya no corresponde exclusivamente al clan, sino, en primera instancia, a la familia del individuo, aunque la comunidad a la que esta pertenece sigue teniendo una gran influencia en su formación/educación. El hombre depende del grupo para subsistir y para ello debe sujetarse a las reglas que este le imponga. Este proceso de educación informal ha durado siglos. Incluso, en la actualidad, aún existen grandes sectores de la población que se niegan a asistir y/o a enviar a sus hijos a las escuelas convencionales, pues consideran que estas, atentan contra la tradición de sus principios, valores, costumbres, etc. Además, estiman que la formación/educación que su propio grupo/clan les otorga es más completa y significativa y contribuye de mejor manera, tanto a la preservación de su cultura como a la adquisición de habilidades, herramientas y conocimientos para la vida. Tal es el caso de los grupos “menonitas” y algunos de los denominados pueblos “originarios”; es decir, comunidades indígenas, -específicamente en México-; unos y otros, se resisten a enviar a sus hijos a la escuela pública, aunque esta se encuentre cerca o en su propia comunidad.

Marenales coincide, de alguna manera con nuestra postura, cuando señala que “en algunos casos, la educación formal y la informal chocan” (1996, p. 6). La afirmación de Marenales nos obliga a reflexionar en la influencia que la familia tiene en la educación del niño y cómo es que dichas culturas colisionan; y cómo puede evitarse esa disputa, para que el niño no salga perjudicado en los muros escolares, cuando arribe a ellos. El autor da algunos detalles sobre este fenómeno confrontativo entre la educación formal y la informal.

De inicio, precisa que el rol de la madre ha tenido y sigue teniendo una gran y mayor influencia en la transmisión de los valores culturales -incluyendo, obviamente, la formación/educación- en el niño; la influencia de la madre en la educación del niño es más elevada que la de la misma escuela, la del padre y la de los hermanos y demás familiares mayores. El autor, en su evaluación, afirma que la influencia de la madre en la educación del niño es de un 60%; le siguen en secuencia, los hermanos mayores y los familiares y por último, la del padre, en términos generales. Es a la madre con quien el niño acude cuando tiene dudas o problemas escolares.

Una de las manifestaciones del choque entre la educación formal y la informal que Marenales señala, se da a través del intercambio del vocabulario familiar dentro del perímetro escolar. Esta confrontación es inevitable y a la vez, necesaria, en virtud de que la escuela tiene variadas funciones; una de ellas, es la reproducción de las estructuras sociales.

La colisión entre la educación formal e informal del niño no solo es social; también lo es cultural. En la escuela confluyen niños/estudiantes con diferentes capitales culturales y por ende, con diferentes códigos lingüísticos -vocabulario-, costumbres,

condiciones socioeconómicas, de desenvolvimiento y desarrollo social, etc., que influyen, tanto en lo individual como en lo colectivo del individuo en formación/educación.

Generalmente, los niños con mayor capital cultural -y aún los mismos docentes- tienden a descalificar el de los niños provenientes de los grupos más vulnerables, principalmente en aspectos como el vocabulario. En la escuela, los niños con mayor capital cultural buscan -quizá inconscientemente- imponer el suyo como paradigma a seguir por los demás y a tener un papel hegemónico en las actividades que se desarrollan dentro de los muros escolares.

Se acepta que la escuela, a través de la historia ha sido y debe seguir siendo, un agente, entre tantos otros, que fomenta el desarrollo cultural del niño. Sin embargo, este proceso con propósitos transformadores, para ser eficaz, debe llevarse con sumo cuidado, ya que la escuela, aun cuando logra influir en el estudiante de manera que el desarrollo cultural del conjunto de estudiantes se equilibre, no puede de ninguna manera neutralizar la estratificación social, cultural y económica de las familias de los estudiantes. No cuidar el proceso de equilibrio a través de una interacción entre iguales, puede conducir a que en el niño se genere una aversión hacia la misma escuela.

Las anteriores aseveraciones las realiza Marenales (1996), aunque se cree pertinente señalar, que es una percepción también nuestra, con la cual coincidimos, dada nuestra experiencia como docentes y las que nos ha dado la vida. Todo lo aquí asentado se puede observar en la vida cotidiana.

Para concluir este apartado de la educación informal, acudimos, como lo hemos hecho reiteradamente, a Selva Artigas, a través de nuestro informante clave -Marenales. Entre ambos autores, elaboran una amplia lista de características de esta modalidad educativa:

- a) La educación informal se desarrolla en ámbitos extraescolares en calidad de servicios educativos o como oportunidades de educación.
- b) Se regula mediante normas generales no referidas a la educación.
- c) El objetivo no es esencialmente educativo, sino de promoción y estímulo.
- d) No existen planes de estudio ni acreditación directa.
- e) El personal que conduce el proceso de formación informal no es un profesional de la educación.
- f) No se opera con métodos pedagógicos, sino con acciones de animación, estímulo, difusión y promoción, entre otros.
- g) Los contenidos corresponden al currículo social. El financiamiento es prioritariamente privado; se puede recibir a través de empresas comerciales, fundaciones, sociedades culturales, ONGs, entre otros agentes.

Nosotros agregamos una característica más: La educación informal se da y se recibe en todo momento y en todo lugar -incluyendo la escuela-, y en este proceso, sigue teniendo preponderancia la influencia del núcleo familiar. Durante la infancia, aquella proviene, en mayor medida, de los padres y familiares mayores. En la etapa adulta, la influencia provendrá también de su pareja, hijos, amistades y compañeros de trabajo, ya que el hombre se forma/educa siempre en el grupo social.

Para ilustrar las características de cada una de estas tres modalidades, se ha considerado traer a este trabajo, una tabla -se registra líneas abajo- en la que se presentan las implicaciones de cada una de las modalidades educativas en mención.

Tabla 1*Características de las modalidades de la educación formal, no formal e informal*

CARACTERÍSTICAS EDUCATIVAS				
		FORMAL	NO FORMAL	INFORMAL
MODALIDADES EDUCATIVAS	Educación Formal	Escuelas graduadas jerárquicamente	Actividades extracurriculares	Grupos de iguales
	Educación no Formal	Certificados	Enseñanza sistemática no escolar	Participación
	Educación Informal	Escuelas de la Selva	Instrucción paternal	Experiencia cotidiana

Fuente: Texto de Marenales (1996).

El Concepto de Formación Docente

El concepto se compone de dos vocablos, de suyo importantes. La formación tiene una amplia gama de implicaciones teóricas; también el de docente, aunque en nuestros eventos académicos demos por hecho que al hablar de formación, estamos refiriéndonos a la formación docente. Lo cual es práctico pero inexacto. El concepto formación abarca, a mi juicio, contenidos de mayor profundidad que el de formación docente.

En la intención de clarificar el concepto que nos interesa -formación docente-, intentaremos definir por separado ambos vocablos.

El concepto formación

La formación tiene relación con una amplia visión de lo que implica la formación humana. De acuerdo con Flores & Vivás (2007), implica tomar en cuenta el análisis del ser humano en tanto su singularidad, concreción y trascendencia. Estos autores se refieren al concepto *formación*, como el proceso de humanización que transforma al ser

humano en un ente con niveles de superioridad en su autonomía, inteligencia y solidaridad. Afirman que “formar a un individuo es facilitarle que asuma, en su vida, su propia dirección racional, reconociendo a los otros el mismo derecho y la misma dignidad (p. 2).

Flores & Vivás son prolijos en la definición del concepto formación: lo conciben como una constante reconocida desde la pedagogía de Comenio hasta la actualidad. Lo perciben como el proceso que, humanizando al hombre, lo eleva a niveles superiores, donde este alcanza la autonomía, la inteligencia y la solidaridad. Sostienen que la formación es lo perdurable, mientras que los conocimientos, el aprendizaje y las habilidades, son solo herramientas para alcanzarla. La premisa de la existencia del ser humano como tal, afirman los autores, es la de formarse, integrarse y convertirse en un ser espiritual, lo que le implica romper con lo inmediato para llegar a una visión de universalidad a través del trabajo compartido y la reflexión filosófica sobre su propio origen.

Flores & Vivás (2007) afirman que la formación proviene del interior del hombre mismo de manera libre y natural, lo que lo conduce a ir forjando la razón y la sensibilidad en contacto con su propia cultura y la universal. Para estos autores, el concepto formación se integra con varias dimensiones, tales como: a) Universalidad: Es lo que le permite cohabitar con el otro y compartir sus anhelos, al mismo tiempo que dialoga con las culturas pasadas y presentes; b) Autonomía: consiste en la gradual emancipación, mediante la cual, como ente humano, se eleva hasta alcanzar su autodeterminación libre y consciente. Esto le permite tomar decisiones, reconociendo los propios límites, surgidos de su misma realidad natural y social; y c) Inteligencia: es la capacidad que como ser humano le permite acumular, analizar, sintetizar y objetivar la información, lo cual, lo

conduce a elevar su desarrollo histórico en los niveles tanto individual como universal. No obstante, estos autores, van desarrollando su concepto de formación de manera cuasi aislada; les es imposible -o quizá vayan buscando lo contrario- separarlo del hecho educativo. En su disertación sobre el concepto que nos ocupa, concluyen que, la formación humana es la misión de toda intencionalidad verdaderamente educativa. Tal afirmación, acerca inevitablemente el concepto formación al de educación y de esta parte, la unión al concepto de formación docente se da de manera natural e inevitable durante el desarrollo y la existencia históricos de la sociedad humana.

Torres (2013) nos conduce a un análisis del concepto formación que contiene similitudes con Flores & Vivás. Aquel, asume que la formación implica un desarrollo personal. Señala que el responsable de la formación es, en última instancia, el individuo, la persona y recurriendo a Foucault, concluye que la formación es un trabajo sobre sí mismo, de sí mismo y para sí mismo.

No obstante, lo anterior, Torres, al igual que Flores & Vivás, aseveran que la formación se va dando de manera inexorable e inherente al proceso educativo del individuo. Aduce que el hombre se forma en la medida en que comprende y transforma su realidad. Señala que la formación es un proceso histórico en virtud de que se construye en la interrelación del hombre con su medio y es social porque se logra en la interrelación con los otros individuos.

Es importante hacer énfasis en el análisis de Torres (2013), pues al aceptar que la formación surge del interior y la voluntad personal del individuo, concluye en que, esta, se da siempre a través de la mediación; es decir, a través de la intervención o conducción de otro u otros, para lo cual, se requiere de prácticas profesionales; en esta parte, el autor también afirma que la formación es un conocimiento especializado que se adquiere para

ejercer una profesión. Lo relevante de esta conclusión, consiste en la relación simbiótica del concepto formación y el de educación que plantea el autor, ya que es obvio que esta relación requiere de un especialista; es decir, de un docente.

Siglos antes, para ser preciso, en el XVIII, Emmanuel Kant afirmaba que únicamente por la educación el hombre podía llegar a ser hombre; señalaba que este solo es lo que la educación le hace ser (Ríos Acevedo, 2010).

En una explicación más amplia y de acuerdo con la anterior autora, Kant señala que el concepto de educación engloba al concepto de formación -algo en lo que desde nuestra óptica sería discutible-, y que aquella está definida por dos características generales: como un arte y como un proceso en desarrollo. Kant concibe al ser humano como un ser solitario y temeroso de la vecindad, y, sin embargo, tiende a la sociabilidad. En esta visión ambivalente, el filósofo alemán, la insociable sociabilidad, lleva al hombre a construir y a destruir inevitablemente; sin embargo, esta conjunción insociabilidad /sociabilidad del humano, precisamente por su tendencia natural a la sociabilidad, lo elevará a niveles cada vez más adecuados de convivencia social (Ríos Acevedo, 2010).

No podría quedarnos completa la visión del concepto de formación/educación de Kant sin traer a este texto su visión filosófica del entramado que genera este concepto. Para ello, es necesario hacer énfasis en que Kant afirma que son, justamente, el desarrollo de las disposiciones naturales hacia la sociabilidad del ser humano, el fin fundamental de la educación; es decir, esa es su verdadera misión. Pero la concepción socializadora/educadora de Kant no termina aquí. Nuestro filósofo en mención asevera que toda educación es un arte, en virtud de que sus disposiciones naturales a que se han hecho mención, no se desarrollan por sí solas, ya que, a diferencia de los animales, la naturaleza no le ha dado al hombre un instinto, por lo que el arte de la educación es, por

una parte, un asunto de intención racional y de voluntad, y por otra, un ideal por alcanzar. Para finalizar nuestro comentario señalaremos que Kant relaciona la educación con el arte, la moral y la estética cuando afirma que el sentido común estético para el enjuiciamiento de lo bello es lo que puede y debe potenciar todo ser humano, y cuya formación no sólo es un deber, sino que es fundamental en la concepción de un sistema social basado en el respeto por la dignidad humana, y hace parte de la educación moral (Ríos Acevedo, 2010).

En lo personal, considero la educación como el arte que fomenta la moral y la estética de Kant, tiene que ver con la idea de formar al humano en el gusto por las artes como la música, la poesía, el teatro, la pintura; el deporte; es decir, con aquellas actividades señaladas por Howard Gardner, como inteligencias múltiples y que en su conjunto, fomentan la formación del ser humano en su dimensión espiritual, de manera integral, holística, global, que es lo que le hace posible su camino hacia los niveles más altos de la felicidad del ser humano.

En este sentido kantiano, Becerra Celi (2014) plantea que la formación, como posibilidad vinculadora entre el educando y el educador, tiene como propósito una actividad creadora del juego dialógico del hecho educativo. Afirma que la formación no solo es un asunto proveniente de la ética, sino también de la estética. Esta autora, en su seguimiento del pensamiento, especialmente freiriano, advierte en este, la triada educación/estética/formación. Señala que estos conceptos, es imposible comprenderlos de manera aislada, independientes. Su coincidencia con el pensamiento de Freire es más evidente al señalar: “educar es sustancialmente formar”; y complementa afirmando que la formación requiere de la crítica, del deber y de la verdad, mientras que el aprendizaje implica aceptar al educando como sujeto trans-formador de la realidad.

Becerra Celi (2014) acepta el pensamiento freiriano al recordarnos que: “quien enseña aprende al enseñar y quien aprende, enseña al aprender” (Freire, 1997, como se cita en Becerra Celi, 2014). Finalmente, esta autora, fundamentada en la filosofía kantiana, afirma que los principios -en su acepción de valores-, no son connaturales al hombre, sino un producto de su formación, lo que permite al ente humano abandonar su estado de barbarie en el que nace, para elevarse -a través de la educación- en un ser con fines formativos, ya que la educación le inculca cuidados, disciplina, instrucción y formación (Kant, 2003, como se cita en Becerra Celi, 2014).

Narodowski (1994, como se cita en Becerra Celi, 2014) plantea que, dimensiones como la tolerancia, el diálogo y la autonomía desde los valores éticos, son esenciales para transformar y para trans-formarnos; este autor, al relacionar el concepto formación con el de educación, señala que la reflexión y acción del hombre es sobre el mundo para intervenirlo, lo cual debe ser un acto por la búsqueda de la libertad de pensar, de ser y de hacer. En otras palabras, el concepto de formación, implica concienciar para emancipar, para humanizar, para liberar. En esta óptica, el autor interpreta la formación como un acto que proviene en primera instancia de una relación ética consigo mismo y con el mundo.

Como puede advertirse, el concepto de formación en Becerra Celi, está influenciado tanto por el pensamiento de Kant como el de Freire. La evidencia de la influencia de este último en Becerra Celi es perceptible cuando afirma que el pensamiento acertado del individuo no es transferir, depositar ni ofrecer su propio pensamiento, sino una relación dialógica coparticipativa del uno con el otro, en una acción comunicativa consistente en pensarse a sí mismo y al mundo, simultáneamente.

La literatura que versa sobre el concepto formación es amplia, diversa, pero coincidente en su esencia. El Instituto Gandhi (s.f.) nos plantea a la formación humana desde una perspectiva religiosa y la creencia en un dios supremo creador del Universo. Sin embargo, señala este Instituto, la creencia en un dios creador se genera desde una perspectiva emanada de la relación filosófica y no solo en la idea de creer en alguien. Enfatiza que la formación humana consiste en la relación con el yo y con los otros.

No obstante, su visión religiosa, el Instituto Gandhi coincide con los anteriores autores en que la formación del hombre impacta en su desarrollo personal y social. Afirma que ese desarrollo humano es producto de su ignorancia, la cual es la razón por la cual, la formación del hombre deberá ampliar equilibradamente las diferentes dimensiones del individuo para formarse tanto en lo intelectual como en lo personal, en lo social y lo espiritual. El tener una adecuada formación humana, genera en el individuo el gusto por dar respuesta a la necesidad de acompañamiento del otro. Así, la dimensión espiritual adquirida a través de la formación humana alentará al individuo a salir de sí mismo para ir en la búsqueda y encuentro del más desvalido y olvidado para proporcionarle ayuda en sus necesidades.

Aunque en este trabajo se ha puesto especial cuidado en “aislar” la definición del concepto formación del de educación, hemos visto que es misión imposible. Los vocablos se cruzan; se juntan; se “apoyan”; funden y se confunden y giran casi siempre en torno a la educación. Consideramos que en este trabajo, se han definido estos vocablos, de manera breve, aunque sin caer en la superficialidad y menos en la frivolidad.

El concepto Docencia

Resulta difícil abordar separadamente el concepto de docencia del de formación docente. El solo intento, nos conduce al diccionario a buscar una definición basada en

las raíces etimológicas; nada de esto es recomendable dada la evolución que el concepto tiene, debido a la evolución misma del significado, aplicación y propósitos históricos de la educación. Estos conceptos -educación e historia- estarán siempre imbricados de manera insoslayable.

Lozano González (2019), en un trabajo de investigación con sus alumnos en el ámbito de la salud, encuentra, desde las voces mismas de sus estudiantes universitarios, la interpretación que ellos le dan al concepto docencia. Para ellos, el concepto, a este, lo interpretan a partir de tres categorías: a) Docencia es la acción del profesor sobre su alumnado; b) Docencia es el compromiso y la responsabilidad que implica la labor docente; y c) la docencia es un sentimiento de orgullo y satisfacción por desempeñarse en labores de enseñanza. Para estos estudiantes en formación, los docentes buscan transformarse a sí mismos como docentes; les implica una constante transformación en su labor de enseñanza; “enseñar no es solo un trabajo; es una forma de vida” (Lozano González, 2019, p. 1).

Las concepciones de los universitarios investigados por Lozano González, parecen tener similitud con los datos encontrados en un sencillo artículo de la página DeConceptos.com (2022), en el que se relata cómo en la antigua Grecia, los sofistas, dedicados a las tareas de la enseñanza, cobraban sus servicios por tales labores; con el tiempo, estos educadores fueron desplazados por filósofos como Sócrates y el mismo Platón, quienes se dedicaron a enseñar de manera gratuita en las plazas públicas. Incluso, se relata cómo Platón fundó su conocida *Academia* para ejercer las funciones de docencia con fines de transformación de la cultura griega.

Miguelena Muro (s.f.) define, lacónica y categóricamente el concepto *docencia* como la práctica y ejercicio de las personas que se dedican a la enseñanza; aunque lo

relaciona con otros elementos implícitos en él, tales como: alumnos, aprendizaje, enseñanza, aprendizaje significativo, didáctica, epistemología, evaluación, pedagogía, cognición, metacognición, entre otros.

Concepto formación docente

En nuestra visión también es difícil abordar el concepto de docencia sin referirnos al de Formación docente. Por esta razón, abandonamos transitoriamente la profundización en la investigación sobre más definiciones del concepto docencia para abordar el de *formación docente*, ya que uno y otro, a nuestro juicio y coincidiendo con varios autores, estos, van siempre de la mano.

Para los miembros de la comunidad de profesionistas que nos dedicamos a la enseñanza en cualquiera de los niveles educativos, el concepto de formación docente parecería un término plenamente comprendido. Los cientos, quizá miles de páginas que se han escrito y se siguen escribiendo en torno a él, nos indican lo contrario. Pareciera exagerado afirmar que ríos de tinta siguen corriendo para reponer la que a diario se gasta en las plumas de quienes se han dedicado a escribir la definición y redefinición de este concepto.

Lo anterior parecerá menos sorprendente si nos ponemos a reflexionar sobre la cantidad de siglos en que la humanidad ha requerido del ejercicio de la docencia -y por ende, del docente y su formación- y sobre todo, sobre el objetivo de la docencia; es decir, para qué se ha ejercido; para qué se ejerce y para qué se querrá ejercer en un futuro. Visto de esa manera, la definición del concepto *formación docente*, incluyendo el previo proceso de la *formación docente* -el que se da en las aulas universitarias a quienes pretenden ejercer profesionalmente la docencia- obliga a reflexionar desde diversas perspectivas el concepto en mención (histórica, económica, política, social, etc.).

Para la mejor comprensión de la implícita evolución que este concepto ha tenido, bastaría revisar algunos cuantos párrafos de Durkheim, ya abordado en este relativamente amplio preámbulo. Este reconocido sociólogo nos recuerda que la educación ha tenido diversas perspectivas a lo largo de los siglos; asimismo, la educación y por tanto, la formación de docentes, han tenido diferentes objetivos en la época de los griegos; diferentes fueron también en la época del medioevo, diferentes en la etapa de la Ilustración; nosotros agregaremos, que muy diferentes, en las últimas décadas, en las que, las fronteras entre las naciones parecen inexistentes en virtud del torbellino de acciones educativas que han sido detonadas por el arribo de las nuevas tecnologías.

No realizaremos un recorrido histórico sobre el tema. De nuevo, aceptamos que sería irrelevante para los propósitos editoriales de este libro. Sin embargo, creemos necesario contribuir al análisis de las ideas centrales que giran en los últimos tiempos en torno al concepto de formación docente.

Pavié (2011) señala que el oficio de la docencia no necesariamente implica una acción pensada para afrontar los problemas que constantemente se presentan en el quehacer educativo; nos dice el autor que, el docente no tiene a la mano un repertorio de conocimientos teóricos y prácticos para encontrar la solución eficaz a los problemas que los procesos de enseñanza y aprendizaje conllevan. El autor considera que las respuestas a los problemas habrán de surgir como un acto reflejo carente de todo proceso de reflexión del docente sobre su misma práctica. Citando a Montero, este autor nos comparte que “la profesión de la enseñanza no tiene un cuerpo codificado de conocimientos y habilidades compartidas. La ausencia de ese cuerpo de conocimientos [...] cuestiona la pertinencia de utilizar el término profesión para la enseñanza” (Montero, 2001, como se cita en Pavié, 2011).

Las anteriores aseveraciones, tanto de Montero como del propio Pavié, hacen pensar a este que, dadas esas apreciaciones, surge entonces la necesidad de plantear la práctica reflexiva en el oficio de enseñar, lo que implica el buen conocimiento de los contenidos a enseñar y de su didáctica.

La concepción de Pavié (2011) parece tener similitudes con la definición encontrada en DeConcepto.Com, (s.f., p. 2) en donde se considera que “para ser un buen docente, se necesita, además de los saberes propios que va a transmitir y ayudar a descubrir, capacidad de diálogo, paciencia, carisma, ser motivador, empático y cariñoso, como también poner límites adecuados, en caso de necesidad”.

Para este acercamiento al concepto de la formación docente, resulta interesante abordar a Achili (2008, pp. 22-23). Esta autora entiende la formación docente como “un determinado proceso en el que se articulan prácticas de enseñanza y de aprendizaje orientados a la configuración de sujetos/enseñantes”. Refiere que, desde esta perspectiva de la formación docente, se concibe a la práctica docente en un doble sentido. Por una parte, percibe la práctica de la enseñanza como un proceso formativo y por la otra, como la apropiación del oficio magisterial; del cómo se vive el proceso del docente al iniciarse en él, perfeccionarse y actualizarse en su propia práctica.

La autora en mención hace una diferenciación entre la práctica pedagógica y la práctica docente. La primera -señala- se realiza en el contexto áulico, caracterizado por la relación docente, alumno y conocimientos, mientras que la práctica docente -aun cuando se desarrolle desde la práctica pedagógica- implica “un conjunto de actividades, interacciones, relaciones que configuran el campo laboral del sujeto maestro o profesor en determinadas condiciones institucionales y sociohistóricas” (Achili, 2008, p. 23).

A manera de conclusiones/reflexiones en torno a nuestro libro

Esta obra forma parte de una colección de libros que son producto de la participación de académicos investigadores de instituciones de educación superior públicas y privadas que están ubicadas en varias entidades de la República Mexicana. Mis compañeros, los Dres. Claudia Ivonne Romero Morales, Octavio González Vázquez y un servidor, tuvimos la tarea y el privilegio de conducir las actividades necesarias para que algunos productos académicos pudieran ser publicados subidos a la Red a través de este libro. En lo que a mí respecta, se me confirió la tarea de realizar un análisis sobre las temáticas que se abordan o pueden abordarse en una de las líneas de participación que exprofesamente, se han incluido en la respectiva convocatoria. Y aquí las conclusiones/reflexiones.

Primera: El libro se inserta en la línea temática “Formación, Actualización y Profesionalización Docente” y como subtema, “La Formación del Profesorado: niveles iniciales; niveles técnicos y educación superior”. Debido a ello, es que, tratando de dar un poco más de luz, se hace un análisis sobre algunos conceptos relacionados con esta temática, en virtud de que, en ocasiones, se polemiza sin las suficientes bases sobre el significado de ellos; o bien, se utilizan, descuidadamente, como sinónimos.

Segunda: Para la comprensión de esta obra en su conjunto, es menester abordar el concepto *formación* en Kant, a través de su propia óptica y/o de sus seguidores. En ellos se podrá percibir la similitud en los propósitos de la formación y la educación. El primero, se concibe como un proceso que surge desde el interior de la persona y para sí misma, aunque siempre con la mediación de otro sujeto; ese “otro” podría entenderse como el formador, lo que nos acerca al concepto “docente/enseñante/formador”. En cuanto al concepto *educación*, es recomendable hurgar en el pensamiento de autores

como Durkheim y John Dewey, entre otros. El primero de estos, porque hace algunas críticas interesantes a la concepción de Kant, lo cual resulta de suyo interesante, ya que Durkheim contextualiza el concepto desde una perspectiva sociohistórica, señalando que el concepto *educación* ha tenido una diferente connotación en las diversas etapas del desarrollo del hombre. Este autor señala cómo han sido diferentes las concepciones y propósitos de la educación del hombre en los tiempos del Medioevo; en los de la época de la ilustración; en la etapa de los griegos; de los romanos, incluyendo la de los tiempos actuales -aunque Durkheim ya no conoció los propósitos de la educación en los tiempos de la globalización y el modelo neoliberal y del libre mercado-, mientras que, con Dewey, se podrá analizar este mismo concepto desde varias perspectivas: a) la educación como transmisión de la comunicación; b) la educación como un acto social; c) la educación como dirección (encauzamiento); d) la educación como un proceso de estimulación, nutrición y cultivo; y e) la educación como crecimiento.

Tercera: Resulta muy difícil definir aisladamente los conceptos de formación, educación, docencia, formación docente, en virtud de que cuando se utilizan, por lo general, se hace desde una perspectiva educativa, por lo que, en muchas ocasiones, se utilizan con descuidos o bien, se emplean como sinónimos.

Cuarta: La educación formal; la no formal y la informal, son tres modalidades de educación distintas pero inseparables. Es difícil saber en qué momento, el educando se sustrae de alguna de ellas. Algunos autores afirman que el educando siempre está recibiendo los tres tipos de educación; si bien, puede estar utilizando una de ellas en mayor dimensión, pero las otras modalidades se encuentran presentes simultáneamente.

Quinta: Para comprender el concepto de formación docente, es conveniente hurgar en el significado de los dos vocablos, de manera aislada -si esto es posible- para

poder aprenderlo de mejor manera. Para ello, es recomendable revisar los trabajos de Saavedra y Saavedra (2015), en los cuales se advierte que se debe entender la docencia y por ende, al docente mismo, desde diversas perspectivas íntimamente relacionadas: a) como un profesor didacta; b) como un docente cuya labor consiste en contribuir a dar una formación humana, más allá del proceso de escolarización; c) el profesor como partícipe en la construcción del currículo; d) el profesor como investigador; y e) el profesor como un actor político.

Una vez analizados los conceptos *formación* y *docencia* se podrá comprender la importancia de la formación docente; el grado de complejidad de su función en la sociedad como formador de los nuevos ciudadanos y cómo, el formador docente, se apropia para sí, el oficio de enseñante, sintiendo la necesidad de actualizarse, transformarse y revisar su práctica docente con la visión de que, mediante ella, al enseñar, se enseña a sí mismo.

Por último, solo reiteramos a los posibles lectores, un agradecimiento por leer este trabajo, haciendo énfasis en que estas, son las líneas temáticas que ofrece nuestra Red Durango de Investigadores Educativos (ReDIE); un espacio abierto para exponer libremente los trabajos de investigación sobre la educación del hombre, tema que ha ocupado a este, durante siglos, y que como se ha dicho por algunos, es un concepto inacabado que evoluciona con la historia misma. Algunos otros, afirman que la educación siempre llega tarde a los cambios que la sociedad genera, queriendo explicar, que es este, justamente el problema de la educación: el desfase que mantiene con los tiempos en que surgen los cambios en la sociedad.

Referencias

- Achili, E. L. (2008). *Investigación y Formación Docente* (6° ed.; Colección Universitas). Rosario: Laborde Editor.
- Becerra Celi, K. N. (2014). *Educación, formación y estética: un análisis desde Paulo Freire*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Declaración de Hamburgo (1997). *La Educación de las Personas Adultas*. 5ª Conferencia Internacional de Educación de las Personas Adultas 14 - 18 de Julio 1997. La Agenda Para El Futuro.
- Durkheim, É. (2003). *Educación y Sociología: Un libro fundamental de un autor clásico de la pedagogía moderna*. Barcelona: Ediciones Península.
- Flórez Ochoa, R., & Vivas García, M. (2007, enero-abril). La formación como principio y fin de la acción pedagógica. *Revista Educación y Pedagogía*, XIX(47), 165-173.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido* (2ª ed.; J. Mellado, Trad.). México: Siglo XXI Editores.
- Instituto de Estudios Universitarios Gandhi (s.f.). *Cultura, Identidad, Compromiso. Formación Humana*. Recuperada de <http://institutogandhi.com.mx/web/formacion-humana/>.
- Loubet-Orozco, R. (2016, enero-abril). Del pensamiento de Marx acerca de la educación. *Arenas*, 17(42), 55-63.
- Lozano González, E. O. (2020, enero-abril). Significado de la docencia y procesos formativos del profesorado en el área de la salud: Los inicios en la docencia. *Educare*, 24(1), 1-21.
- Marenales, E. (1996). *Educación Formal, No Formal e Informal*. Temas para Concurso de Maestros. Bogotá: Aula.

- Miguelena Muro, D. M. (s.f.). *Algunos conceptos básicos en docencia*. Recuperado de <http://www.camposc.net/dmt4/conceptosdedocencia.pdf>.
- Pastor Homs, M. I. (2001, septiembre-diciembre). Orígenes y evolución del concepto de educación no formal. *Revista Española de Pedagogía*, LIX(220), 525-544.
- Pavié, A. (2011). Formación docente: hacia una definición del concepto de competencia profesional docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(1), 67-80.
- Ríos Acevedo, C. I. (2000). Un acercamiento al concepto de formación en Kant. *Revista Educación y Pedagogía*, XII(26-27), 95-105.
- Saavedra Rey, L., & Saavedra Rey, S. (2015, enero-junio). La labor del profesorado desde la reflexión pedagógica. *Revista Colombiana de Educación*, (68), 211-227.
- Torres Hernández, A. (2015, mayo). *Apuntes Pedagógicos: La condición laboral y profesional del trabajo docente*. Recuperado de <https://www.milenio.com/opinion/alfonso-torres-hernandez/apuntes-pedagogicos/sobre-el-concepto-de-formacion>.

Capítulo 2

La formación de educadores en Cuba a partir del año 1959. Retos y perspectivas

Dr. Cs. Gilberto Andrés García Batista
Asociación de Pedagogos de Cuba

Dr. Cs. Fátima Addine Fernández
Ministerio de Educación Superior

MSc. Alejandro Batista Martínez
Asociación de Pedagogos de Cuba

Resumen

El presente trabajo tiene como objetivo fundamentar los diferentes movimientos de formación de educadores en Cuba en el período comprendido entre 1959 y 2014, a partir de la caracterización teórico-práctica en el contexto de su surgimiento y desarrollo. De este se derivan reflexiones acerca de la alternativa cubana en la formación permanente de docentes con vistas a alcanzar los modos de actuación profesional del educador que aspiramos hoy en nuestras universidades y escuelas pedagógicas para la sociedad futura.

Palabras clave: movimientos de formación de educadores, periodización

Introducción

La formación de un educador que responda a las nuevas concepciones y exigencias de la sociedad, constituye en la actualidad un reto, más aún cuando estamos viviendo los primeros 20 años del siglo XXI. La voluntad de reconocer y jerarquizar la formación de profesores se expresa en la política educacional de diferentes países de América Latina. Sin embargo, los resultados expresados en términos de calidad del proceso de aprendizaje de los escolares, son aún insuficientes.

En Cuba, las estrategias seguidas para elevar la calidad de la educación, plantean nuevas demandas a la formación del profesorado, entre ellos la conjugación de la masividad con la calidad, la unidad dentro de la diversidad y de la centralización con la descentralización ocupan hoy un lugar prioritario.

Las facultades de Educación de las universidades y los centros formadores de profesores de nivel medio no escapan a las exigencias de la sociedad, que demanda de ellos respuestas congruentes con su papel, como depositarias en general de las más altas estructuras sociales destinadas a la asimilación, desarrollo y transmisión de conocimientos, normas y valores medulares en un país que define al trabajo como centro de la educación y la cultura laboral.

La formación de un educador que responda a nuevas concepciones, demanda un currículo que logre de manera sistemática el desarrollo de contenidos que se traduzcan en formas de pensar y actuar, frente a los problemas concretos que le plantea la vida social (Chirino Ramos, V., García Batista, G., & Caballero Delgado, E., 2005).

Las valiosas experiencias desarrolladas en la formación de educadores en Cuba han ido generando movimientos con una dinámica que es necesario recoger, como parte de la memoria histórica del país, en una memoria escrita y producir un conocimiento que sirva para potenciar y cualificar las incidencias de cada una de las variantes utilizadas en el contexto nacional de forma integrada, determinando así las tendencias de desarrollo.

De ahí que el problema que se plantea es la identificación de las tendencias de desarrollo en la memoria histórica de la formación de educadores en Cuba, para potenciar y cualificar las incidencias de cada una de ellas en el contexto nacional, con vistas a la propuesta de nuevas alternativas de desarrollo.

En consecuencia el objetivo general es: fundamentar los diferentes movimientos de formación de educadores en Cuba en el período comprendido entre 1959 y 2014, a partir de la caracterización teórico-práctica en el contexto de su surgimiento y desarrollo.

Metodología

Se han empleado métodos de la investigación histórico-educativa: métodos histórico-lógico, entrevistas, etnografía, historias de vida, relatos de experiencias, entre otros. De la misma manera se ha realizado el análisis de documentos junto a métodos de la investigación empírica como encuestas y entrevistas. A partir de la concepción expuesta se trabajó con la metodología de sistematización de experiencias como una modalidad de la investigación cualitativa que busca reconstruir e interpretar los saberes privilegiando el punto de vista de sus participantes. Para lograr este proceso fue necesario el ordenamiento riguroso de toda la información en etapas del desarrollo de la educación en el período revolucionario y dentro de ella el papel que fueron jugando cada uno de los movimientos de formación de educadores.

Operacionalmente se definen los términos siguientes:

Memoria histórica de los movimientos de formación de educadores: es el recuerdo individual y colectivo de hechos y procesos educacionales cuya plasmación contribuye a preservar la identidad y a promover la perennidad de los mejores objetivos, ideas educativas, valores, actitudes y personalidades que fueron protagonistas en la etapa entre 1959 y 2014.

Movimiento de formación de educadores: proceso con carácter político-sociocultural que surge de una convocatoria de la máxima dirección de la Revolución para la búsqueda de soluciones a la necesidad acuciante de formación y superación del personal docente en un momento histórico determinado, ocasionado por las demandas sociales.

Fundamentación

Investigaciones realizadas en diferentes países evidencian la relación entre los modos de actuación del profesor, el rendimiento y motivación de los estudiantes. Podemos afirmar que la formación del docente es una condición necesaria para superar algunos problemas de la calidad de la educación.

Los diagnósticos realizados (OEI, 2003; UNESCO, 2003; OREALC-UNESCO, 2005) por la UNESCO y otras organizaciones internacionales demuestran el alto grado de insatisfacción sobre la eficiencia de los sistemas educativos y en particular de la formación de profesores.

En Cuba existe una tradición pedagógica electiva del siglo XIX, donde nos encontramos ideas como las de Félix Varela, José Martí, Enrique José Varona entre otros y más recientemente en el Siglo XX el ideario educativo de Fidel Castro sobre la formación de educadores. Muy importante resultan los acuerdos del Primer Congreso Nacional de Educación y Cultura, así como las Tesis y Resoluciones sobre política educacional del Primer Congreso del Partido Comunista de Cuba.

En el contexto de los cambios que se producen en el sistema de educación cubano, la formación de profesores ocupa un lugar importante, por su incidencia en la elevación de la calidad del trabajo de preparación de las nuevas generaciones para la vida social. A las facultades de educación y escuelas pedagógicas les corresponde la tarea de formar profesores revolucionarios, capaces de acometer con eficiencia y creatividad su gestión profesional.

La revisión de las concepciones sobre la formación de profesores (Addine Fernández, & García Batista, 2008) así como el análisis de los que están ya en ejercicio nos condujo a plantearnos que la educación permanente se constituye en una respuesta

para integrar la formación inicial y continua, tomando el trabajo como eje del proceso educativo. Es asumir el verdadero protagonismo de los procesos de profesionalización.

La superación permanente del docente constituye un conjunto de procesos de formación, tal y como se señala en el Reglamento de la Educación de Postgrado, que le posibilitan al graduado de los centros pedagógicos la adquisición y perfeccionamiento continuo de los conocimientos, habilidades básicas y especializadas, así como los valores ético–profesionales requeridos para un mejor desempeño de sus responsabilidades y funciones como docente con vistas a su desarrollo cultural integral.

Se le asigna especial énfasis a la preparación pedagógica como componente esencial que garantiza el desarrollo de las capacidades que le permiten un desempeño profesional exitoso. De esta manera se contribuirá a transformar las formas de pensar y actuar, eliminando tendencias repetitivas y formales. Permitirá la introducción de formas y tecnologías que garanticen un alto grado de independencia cognoscitiva, a la producción de conocimientos y al estímulo por la profesión (Forneiro Rodríguez et al., 2007).

Periodización de los movimientos de formación de educadores en cuba entre 1959 y 2014

Para Chávez Rodríguez y Deler Ferrera (2013) la periodización es “el recurso resultante que permite, desde su orientación metodológica, la interrelación y representación lógica del tiempo que sirve de base a la estructuración de los cortes en las etapas que se derivan de la sistematización de los hechos y momentos históricos sobre la base de criterios electivos”.

Coincidimos con estos autores que las periodizaciones están relacionados con la necesidad del estudio temporal y del desarrollo, como reflejo de la realidad que se

estudia, así como, por la importancia de establecer momentos críticos y decisivos, al asumir los criterios de análisis electivos como procedimientos esenciales del devenir histórico del objeto al revelar regularidades y particularidades internas.

Primer período: 1959-1963

Este período está marcado por las primeras transformaciones revolucionarias en la educación y la escuela. Las diversas normativas jurídicas adoptadas inciden en el proceso de formación de maestros y profesores, respondiendo a las nuevas condiciones de un país en Revolución.

A propósito, Quintana Suárez (2007, p. 72) en su trabajo *Significación del ideario educativo de Fidel Castro en la formación de maestros primarios y profesores de enseñanza media en la Cuba revolucionaria*, enfatiza que en este período los esfuerzos de la Revolución, bajo la égida de su Comandante en Jefe, se centraron en:

“La instauración de una política educacional capaz de asumir la creación de un nuevo, funcional y dinámico sistema nacional de educación, con sus diversos subsistemas, que sustituyese al obsoleto entonces existente”.

“La urgente creación de miles de nuevas aulas, particularmente en los niveles de enseñanza primaria y media”.

“La perentoria formación de miles de nuevos maestros dispuestos a impartir la docencia en las regiones más apartadas del país; dar empleo a los casi 10000 docentes, mayoritariamente residentes en zonas urbanas; así como transformar radicalmente las vías, modos y estilos en los centros de formación magisterial ya existentes”.

Movimientos de formación de educadores en el período:

- Liquidación del plan de formación de las escuelas normales para maestros, las escuelas normales de kindergarten y escuelas del hogar, y su conversión en escuelas de maestros primarios. (1959-...)
- Formación de maestros para la Educación Obrero-Campesina.
- Institutos de Superación Educacional (ISE). (20 de abril de 1960-...)
- Maestros voluntarios. (22 de abril de 1960-...)
- Instituto Pedagógico “Antón Makarenko” (1962-...)
- Instituto Pedagógico Industrial (IPI). (1963-12 de mayo de 1968)
- Maestros populares.

Segundo período: 1964-1971

El segundo período comienza con la creación de los primeros Institutos Pedagógicos, en mayo de 1964. Este hecho tuvo una especial significación en la formación del personal docente en Cuba dado que ni en la colonia, ni durante la ocupación norteamericana ni incluso en la República existió un plan oficial para la formación específica de profesores para la enseñanza media. Si bien es cierto que por la Orden Militar No. 266 de 1900, dictada en tiempos de la primera ocupación norteamericana (1899-1902), se crea por primera vez una Escuela de Pedagogía en la Universidad de La Habana, cuyo título otorga idoneidad para ejercer como maestros primarios al igual que como profesores en los institutos de segunda enseñanza, escuelas normales y otros centros de enseñanza media de la época, no eran cursos con características específicas de formación teórico-metodológica para ese tipo de nivel de enseñanza, como sí ocurría en las antiguas escuelas normales para maestros primarios.

Coincidiendo con los criterios de Quintana Suárez (2007, p. 79), la creación de estos centros pedagógicos, con amplias perspectivas, no sólo en la formación regular de maestros y profesores, sino además en la superación sistemática de los ya graduados y la organización de diversas vías para la obtención de los docentes en ejercicio, de su título idóneo, formó parte consustancial de la concepción de Fidel Castro acerca de las diversas alternativas para dar solución y cobertura a los ambiciosos planes educacionales dado el crecimiento vertiginoso de las matrículas en los niveles de enseñanza primaria y media.

Movimientos de formación de educadores en el período:

- Formación de profesores para la Secundaria Básica en los Institutos Pedagógicos de La Habana, Villa Clara y Santiago de Cuba (1964...)
- Escuelas Formadoras de Maestros Primarios. (1968-...)
- Formación de maestros de Educación Física.
- Escuelas Formadoras de Educadoras para Círculos Infantiles (EFECI).
- Plan de titulación “Julio Antonio Mella”. (1969-...)
- Institutos de Perfeccionamiento Educacional (IPE). (Década del 70-1991)

Tercer período: 1972-1999

El período se inicia con el llamamiento de Fidel Castro en el acto de clausura del Segundo Congreso Nacional de la UJC, el 4 de abril de 1972, que marca un momento de especial significación en el proceso de formación de maestros y profesores en la Cuba revolucionaria. A partir de la explosión de matrícula en las educaciones primaria y media superior, se hace más notoria la carencia de profesores para estos niveles y se precisa la titulación del elevado número de docentes en ejercicio.

El año 1999 marca el cierre del período, ya que a partir de las valoraciones realizadas por la Asamblea Nacional del Poder Popular sobre la problemática educacional, se dan nuevos paso en la formación acelerada de maestros y profesores suficientes para responder a las necesidades del país.

Movimientos de formación de educadores en el período:

- Destacamento Pedagógico “Manuel Ascunce Domenech”. (1972-...)
- Destacamento Pedagógico Internacionalista “Ernesto Che Guevara”. (1977-...)
- Licenciatura en Educación. Planes de Estudio A, B y C.

Cuarto período: 2000-2014

La llamada Tercera Revolución Educacional, iniciada con el siglo XXI, significó un importante período de recuperación en el sector educacional, por lo que marca el inicio del cuarto período. Se pusieron en práctica novedosas concepciones acerca de la formación del personal docente, que eran continuidad, en condiciones y exigencias educativas diferentes, de las ideas promovidas por Fidel Castro a lo largo de más de 45 años de la Revolución triunfante (Quintana Suárez, 2007). Se hizo patente la necesidad de formar el personal docente a través de cursos emergentes o no regulares, ante el imperativo del éxodo de maestros y profesores, a causa del Período Especial, como del hecho de que las graduaciones regulares no son capaces de satisfacer las necesidades del país, acorde con las peculiaridades de cada provincia y región.

Cierra el período con la primera graduación de las Escuelas Pedagógicas.

Movimientos de formación de educadores en el período:

- Licenciatura en Educación. Planes de Estudio C modificado y D.
- Escuelas de Formación Emergente de Maestros Primarios (EFEMP). (2000-2010)

- Escuelas de Formación Emergente de Profesores Generales Integrales de Secundaria Básica. (2002-2010)
- Cursos de habilitación de profesores para Preuniversitario y Educación Técnico-Profesional. (2003-2009)
- Escuelas Pedagógicas. (2010-2014)

Retos y perspectivas en la formación de educadores

Teniendo en cuenta las experiencias y resultados alcanzados en la aún reciente aplicación del nuevo modelo pedagógico en el perfeccionamiento continuo y las implicaciones que para lograr una educación de calidad es necesario atender los retos siguientes:

1. Lograr que los educadores tengan el dominio del contenido de enseñanza y de las habilidades profesionales que le permitan educar a sus alumnos según los objetivos de cada uno de los niveles de educación para los que se forman.
2. Lograr que la escuela cumpla con todas las funciones que garanticen que se convierta en parte esencial del centro formador donde se desarrolla el proceso principal de formación del estudiante.
3. Garantizar la preparación de los tutores que ejercen una función principal en la conducción del proceso de formación integral de cada uno de los estudiantes de los cuales son responsables.
4. Alcanzar una lógica interna en el proceso formativo y en la didáctica particular para la formación de educadores que se corresponda plenamente con los objetivos de este modelo y sus condiciones de desarrollo.

Coincidiendo con diferentes autores (Forneiro Rodríguez et al., 2009; Addine Fernández et al., 2005), es fundamental la participación de las instituciones que

intervienen en la formación profesional pedagógica de los estudiantes como futuros educadores, de manera que puedan dominar los contenidos pedagógicos y psicológicos que constituyen herramientas para la dirección de la formación de los escolares. Los restantes retos están planteados en términos de exigencias para las instituciones educativas que reciben a los maestros en formación pues permiten la ejecución con efectividad de los diferentes procesos de la institución educativa en correspondencia con el nuevo modelo pedagógico.

Con vistas a lograr un espíritu independiente y desarrollador en el proceso formativo de nuestros futuros profesionales de la educación, existe una concepción que favorece la formación de valores patrióticos y solidarios como exponentes fieles de nuestra ideología, un sentimiento antiimperialista, para enfrentar cualquier tipo de explotación y exclusión, este constituye una prioridad a partir de la condición esencial que el maestro educa con su ejemplo personal.

Conclusiones

1. La formación de educadores ha pasado por diferentes períodos donde han primado las necesidades sociales que demandan a las universidades y escuelas pedagógicas la formación de un maestro creativo y transformador de la realidad social para actuar desde la institución educativa integrando todos los factores sociales.
2. Los problemas de la realidad educacional son la fuente para la preparación del profesional de la educación. Se producen contradicciones que generan un proceso de aprendizaje productivo y un proceso de perfeccionamiento continuo en la formación del educador.

Referencias

- Addine Fernández, F., & García Batista, G. (2008). *La profesionalización del maestro desde sus funciones fundamentales. Algunos aportes para su comprensión*. La Habana: Imprenta Publisime.
- Chávez Rodríguez, J. A., & Deler Ferrera, G. (2013). *Antología del pensamiento educacional de la Revolución Cubana. Curso 4*. La Habana, Cuba: Congreso Internacional Pedagogía 2013.
- Chirino Ramos, V., García Batista, G., & Caballero Delgado, E. (2005). *El trabajo científico como componente de la formación inicial de los profesionales de la Educación*. La Habana: Órgano Editor Educación Cubana.
- Forneiro Rodríguez, R. et al. (2009). *La Educación Superior Pedagógica. Retos para La formación de educadores. Curso 8*. La Habana: Congreso Internacional Pedagogía 2009.
- MES (2018). *Reglamento de la Educación de Postgrado de la República de Cuba. Instrucción 1/2018*. La Habana: Autor.
- OEI. (2003). *Renovación de Ideas y formulación de estrategias tendientes al fortalecimiento de políticas de formación docente*. Documento presentado en la XIII Conferencia Iberoamericana de Educación, Tarija.
- OREALC-UNESCO (2005). Documentos presentados por las delegaciones al Encuentro Internacional "Los desafíos de la formación docente en la sociedad del conocimiento", Bogotá.
- Quintana Suárez, R. (2007). *Significación del ideario educativo de Fidel Castro en la formación de maestros primarios y profesores de enseñanza media en la Cuba*

revolucionaria. Material en soporte digital. La Habana: UCP “Enrique José Varona”.

UNESCO (2003). *Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe, Modelo de acompañamiento –apoyo, monitoreo y evaluación- del PRELAC y Declaración de La Habana.* Autor: La Habana.

Capítulo 3

El acompañamiento de los formadores para el acercamiento a la práctica docente, de las estudiantes normalistas en formación

Petra Bautista Aroche

Escuela Normal Urbana Federal Cuautla

Petra Pichardo Solís

Escuela Normal Urbana Federal Cuautla

Resumen

Realizar el estudio sobre el objeto que se desea investigar requiere de un proceso metodológico, en este caso, se considera una metodología cualitativa como vía de acercamiento al objeto de estudio, para profundizar en el conocimiento de las prácticas docentes que contribuyen a la formación de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar en los cursos del Trayecto formativo: Práctica profesional en la Escuela Normal Urbana Federal Cuautla. La metodología a desarrollar es la Investigación-Acción, porque se orienta al estudio y a superar problemáticas con la pretensión de generar un cambio en lo que ocurre en contextos específicos, generando propuestas que respondan a las problemáticas reales para transformar la práctica docente.

En la investigación-acción no se trata de verificar hipótesis, sino de la comprensión de los factores que contribuyen a crear una situación problemática (Carr, 1996). Esta investigación promueve un proceso reflexivo, de crítica, articula la teoría y la práctica como elementos que se constituyen (Murrqueta, 2004). En el ámbito de la educación, la investigación acción pone de manifiesto al docente el carácter cambiante de su práctica profesional para mejorarla a través del análisis, reflexión y la crítica de su propia práctica y el aprendizaje profesional con base en su comprensión.

La investigación-acción según Elliot (2000) se caracteriza por la unificación de la investigación, el mejoramiento de la práctica docente y el desarrollo profesional de los formadores, el análisis de los procesos de enseñanza y no solamente de los resultados, la generación de innovaciones al planteamiento curricular resultado de la investigación y reflexión, además de promover el compromiso colectivo en prácticas participativas en la escuela.

Palabras clave: Formación docente inicial, acompañamiento y práctica docente

Identificación del problema y la delimitación del tema

En opinión de Cifuentes (2014), el problema es una “dificultad teórica o práctica” (p. 47), una cuestión a aclarar o resolver, cuya solución se desconoce, es incierta; su planteamiento se puede expresar en preguntas. Al formular el problema se explicitan las situaciones problemáticas de la práctica de los docentes, cómo afectan el proceso de los

estudiantes, cuántos y quiénes son afectados por la situación, se da cuenta de cómo se manifiestan en ésta.

Construir la problemática implica repensar las prácticas docentes en el marco de la formación docente inicial, considerar los referentes teóricos sobre el concepto de práctica, práctica docente, formación y formación docente, articularlos con la experiencia y tener una comprensión de la situación problemática para superarla en la medida de las posibilidades de quienes realizan el estudio.

En la Transformación y Fortalecimiento de las Escuelas Normales, se plantea modificar la forma como se entiende, concibe y se ejerce la profesión docente de las estudiantes, porque se identifica en las instituciones formadoras de docentes que en la formación de profesionales docentes hay una carencia de análisis de la docencia, de la formación docente, de responsabilidad para actualizarse, para preguntarse acerca de los problemas que se enfrentan para que los otros aprendan sobre cómo me desempeño con estudiantes para lo que me formé.

Otra dificultad que se aprecia en las escuelas normales es la elección de la planta docente que responde al interés de las autoridades oficiales y sindicales, no lo que se requiere en cada escuela normal. Una situación más es el acompañamiento de los docentes de los cursos del Trayecto formativo: Práctica Profesional, que posibilitan o no el acercamiento a la práctica docente de las estudiantes en las instituciones preescolares de la zona de influencia de la escuela normal.

Para atender esta problemática se requiere una nueva perspectiva para mirar y comprender la docencia, la tarea en la formación para asumirse como profesional y responsabilizarse del aprendizaje de los estudiantes; crear situaciones de aprendizaje,

ayudar a destacar lo relevante, y desarrollar procesos cognitivos; además de reconstruir la noción del estudiante en el siglo XXI.

Se pretende recuperar la innovación, la documentación de experiencias, que la investigación no desplace a la docencia que es lo sustantivo en la exigencia de renovar a las escuelas normales en el sentido de que conozcamos y provengamos de un nivel de educación básica, de tener saberes, una formación intelectual para saber interpretar los planes y programas de estudio que ha sido una demanda para enfrentar el replanteamiento de cada reforma educativa en normales. La atención a problemas y necesidades identificadas en la formación docente inicial en la escuela normal, se constituye en contexto de problematización de lo sabido y de innovación de lo “por saber”.

Problematizar demanda focalizar un aspecto, en el que se quiere mejorar las prácticas docentes, precisar lo que se pretende lograr, en términos generales las formas y lógicas de conocer pensar y comunicar; en este sentido, desde la experiencia docente y la identificación del problema que prevalece en la licenciatura de Educación Preescolar de la Escuela Normal Urbana Federal Cuautla, surge la necesidad de un equipo de docentes de estudiar el tema: **El acompañamiento de los formadores para el acercamiento a la práctica docente en el preescolar de las estudiantes normalistas en formación.**

Propósitos

- Describir detalladamente situaciones, interacciones, comportamientos observados, citas textuales de los actores sobre sus experiencias, creencias y conversaciones.
- Analizar la información sobre los roles vividos como estudiantes y el rol del formador a construir en el espacio donde se desarrolla la práctica docente, el

ejercicio de una autoridad pedagógica del formador que ayuda a la normalista al desarrollo de sus capacidades docentes, autonomía, en contraposición de la imposición y el abandono de su tarea y la relación entre lo aprendido en la formación docente y lo que se trabaja en las escuelas de práctica.

- Interpretar la complejidad de la práctica docente de los formadores que contribuyen a la formación docente en los cursos del Trayecto formativo: Práctica profesional, desde el análisis y la reflexión de los factores que influyen: el planteamiento del Plan de estudios de normales y su concreción en las prácticas con el grupo en el contexto de la escuela normal, análisis de los programas de los cursos y la propuesta de trabajo en la práctica docente, en qué condiciones se desarrolla, el perfil de egreso y la relación de estos cursos con los de otros trayectos formativos.

Construcción del marco teórico

Respecto a esta parte de la estructura del diseño, a diferencia de varios autores que lo citan de esta manera, hay otros que le dan diferente denominación, en el caso de Boggino y Rosekrans (2013) se construye el marco conceptual referencial para interpretar el problema y hacerlo explícito tomando en cuenta el conocimiento construido sobre problemas semejantes en otros contextos, implica leer, investigar y reflexionar sobre los factores que inciden en la situación; este marco permite definir las preguntas de investigación. En este primer momento se elabora el sustento teórico descriptivo–explicativo del problema.

El Dr. Eduardo Mercado y la Dra. Inés Lozano (2011) plantean sea sustento teórico y no marco teórico propio de una investigación tradicional, remite a la teoría que

encuadrará la investigación y a la reflexión, teorías que describan y expliquen el problema a investigar para entenderlo, investigaciones actuales y experiencias de investigación que se han elaborado sobre el problema a indagar.

Actualmente en diferentes contextos a nivel nacional e internacional varias opiniones expresan la necesidad de repensar la formación docente, que responda a las demandas de la sociedad. Desde el punto de vista de Nieva (2016) es necesaria una nueva mirada de la formación docente desde una visión transformadora que concibe al docente como sujeto activo y transformador en el proceso de aprendizaje y del paradigma indagador, reflexivo o crítico que plantea la formación docente desde una perspectiva de investigación y reflexión sobre su práctica y de un profesor con capacidades reflexivas, para resolver problemas, analizar los conflictos y la toma de decisiones adecuadas para orientar la formación inicial de futuros docentes.

En el discurso del Dr. Ángel Díaz Barriga (2019) sobre la formación docente inicial en las escuelas normales por parte del docente, se pronuncia en el sentido de que su función social es la docencia y el problema es la elección de la planta docente que está formando en las escuelas normales y no la que se requiere, para que el futuro docente sea un líder social, atienda las demandas de la sociedad. Entre los rasgos de los docentes está el de que tenga la posibilidad de recuperar el modelo de innovación, documente su experiencia, saber de diseño curricular, enseñar a pensar por sí mismo al alumno para promover procesos cognitivos y un saber docente.

En el estudio realizado por el Dr. Ochoa (2005) acerca del Proceso de profesionalización de las educadoras maestras en situaciones institucionales de reforma educativa, reconoce que la reforma educativa de 1999 en la Licenciatura en Educación Preescolar, representó un dilema para los formadores con diferentes perfiles y prácticas

para “reconstruir la apropiación profesional de saberes, prácticas y procesos cognitivos” (p. 287), demandaba una nueva práctica de planeación, respondieron con saberes culturales y prácticas del currículo anterior, dándole continuidad con la experiencia acumulada; el reto ante la nueva currícula era resignificarla desde las interacciones de los formadores y la diversidad de prácticas y saberes, de involucrarse en su apropiación.

Esta reforma en normales en nuestro contexto no se vinculó con la reforma de 1992 en el nivel de Educación Preescolar y al no establecerlo, la práctica de las estudiantes normalistas se dispersa, no se contextualiza, se dificulta la comprensión del proceso a favorecer, organizarlo con un determinado nivel de complejidad, con un enfoque globalizador, corresponder a los elementos de la planificación y contenido de los planes de la escuela de práctica. En el colegiado de práctica docente en ese momento se revisaban los programas de la línea de formación, se identificaba la continuidad en el proceso para llevar el seguimiento y se interactuaba entre las docentes en el análisis de formatos de planeación de preescolar y la búsqueda de formas de organizarla con las normalistas.

Este colegiado asume el compromiso de organizar la observación y la práctica docente que se concreta en un proyecto de práctica, con el que se da a conocer a las autoridades y docentes de educación preescolar, los propósitos, las actividades a realizar y su calendarización, la evaluación del desempeño de las normalistas, entre otros aspectos. Cada docente que atiende el curso en un grado toma decisiones acerca de qué contenidos abordar de la propuesta curricular, cómo orientar el aprendizaje y la práctica de las estudiantes en el jardín de niños y posteriormente el análisis de la experiencia que conlleva a nueva toma de decisiones.

Este plan de estudios y los siguientes se diseñan con base en competencias, en la formación docente las normalistas han de desarrollar competencias a través de aprendizajes relacionados con el saber–hacer principalmente, el docente de la normal tendrá que saber cuáles son las implicaciones de este enfoque en su trabajo docente, hacer un análisis de la nueva currícula y reflexionar sobre sus prácticas para cambiar en la acción, no quedarse con los saberes que se tienen, sus teorías y la recuperación de su experiencia, porque a partir de la comprensión de qué tienen que aprender las normalistas desarrollará su práctica de formación.

La Dra. María Cristina Davini (2015) sostiene que a las estudiantes normalistas el proceso de formación docente inicial las habilita para el ejercicio de la profesión docente, inciden los intercambios con los otros, el trabajo colectivo, la influencia de los más experimentados y el acceso a las fuentes de información, esta formación inicial tiene la “responsabilidad pedagógica, social y política para la enseñanza en las escuelas” (p. 20) de práctica, durante este proceso se construyen los cimientos de la acción y aprenden a enseñar, este encargo y que desarrollen las capacidades básicas, es importante para los docentes que trabajan los cursos de práctica docente y profesional.

Cuando se habla de prácticas la principal referencia es la capacidad de intervención y de enseñanza en contextos reales donde se enfrentan situaciones y problemas. La autora coincide con otros teóricos en la importancia que tiene recuperar la enseñanza como eje central de la formación docente inicial, que las estudiantes aprendan a enseñar; esto en el plan de estudios 2018 es tarea del formador que atiende cursos del trayecto formativo: Formación para la enseñanza y el aprendizaje, hasta lo que se conoce en el segundo semestre. Enseñar a otros responde a intenciones, implica suscitar el interés o deseo para aprender, tener recursos, una actividad sistemática, un

proceso interactivo, movilizar conocimientos que aporten otros cursos y los contenidos a abordar.

En la formación docente inicial en el último grado, se presenta el desafío para el docente de la escuela normal que atienda el curso de Práctica profesional, de aportar elementos de conocimiento necesarios a fin de que las estudiantes enfrenten los retos de la práctica en contexto, acompañarlas en el proceso de mejora en el desempeño, coordinarlas en sus intervenciones (Colodro, 2010) con un grupo de niños preescolares en la institución preescolar en tiempos alternos de práctica profesional en jardines de niños en periodos largos y de análisis y reflexión sobre esta práctica en la escuela normal, además del estudio de contenidos, elaboración de producciones antes y después de cada periodo de manera que les permita avanzar en el proceso de mejora en la práctica profesional.

Elaboración de preguntas de investigación

Las preguntas se refieren a algo que no se conoce y se quiere saber, en la investigación–acción se refieren a algo sobre lo que se quiere incidir para cambiar .las preguntas tienen respuesta y está al alcance de quien investiga (Boggino & Rosekrans, 2013). Con base en lo expuesto se plantean las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Qué problemáticas afectan la formación docente en la escuela normal?
- ¿Cómo se comprende el planteamiento curricular y se responde a las necesidades de los estudiantes en cuanto a los saberes que requiere construir en el proceso de formación?
- ¿Cómo se piensa la formación inicial de las estudiantes en la práctica docente, en esta escuela normal?

- ¿Qué aportan las prácticas docentes a la formación inicial de las estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar y a las problemáticas que enfrentan?
- ¿Cómo valoran las estudiantes la práctica de los formadores en el Trayecto: Práctica profesional y la retroalimentación que proporciona a la reflexión de sus prácticas?
- ¿Cómo construir el acompañamiento por parte de los docentes en cada situación formativa a las normalistas, a través de modos de actuar y la disposición a crear espacios para enseñar y aprender juntos, uno para acompañar y las otras para dejarse acompañar?
- ¿Cómo impacta el acompañamiento de los formadores experimentados en los acercamientos a la práctica docente de las estudiantes en el preescolar?
- ¿Cómo contribuir a formar buenos profesionales en la Licenciatura en Educación Preescolar a partir de vincular la investigación a la docencia, del conocimiento de la propuesta curricular del nivel educativo de preescolar y los contenidos disciplinares a abordarse en la práctica docente de los estudiantes?

Supuesto de acción

Las acciones que se propone realizar a partir de la revisión del sustento teórico que aporta elementos para repensar el acompañamiento de los docentes en las prácticas de formación de las normalistas en los cursos del Trayecto formativo: Práctica profesional:

- Se pueden mejorar las prácticas de formación de los docentes en el proceso formativo de las estudiantes en el Trayecto: Práctica profesional, mediante la

organización de espacios para el análisis y reflexión acerca del acompañamiento en el desarrollo de las propias capacidades de las futuras docentes, que les posibiliten la intervención en la práctica docente con niños preescolares.

- La implementación de acciones enfocadas a la construcción colaborativa e intercambio de conocimiento didáctico a partir del auto-estudio y la actualización profesional, el análisis y reflexión compartida de las experiencias formativas en el acompañamiento de las prácticas de las normalistas, que enfrentan cambios en el planteamiento curricular de la Educación Preescolar.

Selección de los recursos e instrumentos de obtención de información

De acuerdo con el enfoque metodológico que permitirá aproximarse al objeto de investigación, quienes realizan la investigación analizan, reflexionan e interpretan los datos obtenidos a través de los recursos e instrumentos seleccionados. La elección de éstos depende de los propósitos y las preguntas de investigación, en opinión de Lozano y Mercado (2011) las técnicas seleccionadas surgen del problema a abordar y del tipo de información que se requiere acerca de la práctica docente en la formación inicial.

Los recursos e instrumentos a utilizar para la recolección de información son los siguientes: El **diario reflexivo** de quienes investigan, la **observación** de situaciones en las que se involucran los actores, la **entrevista** que genere el diálogo para obtener respuestas abiertas de los entrevistados, el **análisis** de documentos curriculares y de trabajo que desarrollan los docentes que trabajan cursos de la práctica, el **intercambio de experiencias** entre los docentes que han realizado y realizan el acompañamiento a

los normalistas en el trayecto de prácticas, los **grupos de discusión** es una estrategia de obtención de información y el **registro fotográfico**.

Plan de acción

Surge del consenso de los actores y tiene como propósito pasar de la investigación a la resolución del problema, el plan de acción se elabora cuando el diseño está claro y definido, es el mapa para la puesta en práctica de la investigación–acción, factible de implementarse por los participantes y de reconstruirse en el proceso de investigación según sea necesario.

Etapa	Fecha	Acciones	Recursos e instrumentos	Responsables	Comentarios, observaciones
Exploración inicial	Septiembre y octubre de 2019	-Elaboración de guion de entrevista para estudiantes y otro para docentes. -Obtención de las opiniones de estudiantes acerca de cómo valoran su proceso de formación docente y qué aspectos requieren mejorar. De los docentes: qué problemas se enfrentan en el acompañamiento de las estudiantes para su acercamiento a la práctica docente.	Entrevista Diario reflexivo	Integrantes del equipo	

Etapa	Fecha	Acciones	Recursos e instrumentos	Responsables	Comentarios, observaciones
Primera fase de acción	<p>Noviembre y diciembre de 2019. Enero de 2020</p> <p>De octubre de 2019 a abril de 2020</p>	<p>-Análisis a partir de la lectura de documentos curriculares y proyectos de práctica profesional.</p> <p>-Diálogo entre docentes sobre la apropiación de estrategias y categorías necesarias para realizar el análisis de la práctica y proponer estrategias de intervención en contexto.</p> <p>-Reconstrucción del marco teórico sobre el tema de estudio, durante el proceso de investigación</p>	<p>Análisis de documentos: Plan de estudios, planes de trabajo, proyecto de prácticas e informes.</p> <p>Intercambio de experiencias. Grupos de discusión.</p> <p>Referentes teóricos y de la experiencia</p>	Integrantes del equipo	
Evaluación	De septiembre	La evaluación continua del avance	Instrumentos de evaluación	Integrantes del equipo	

Etapa	Fecha	Acciones	Recursos e instrumentos	Responsables	Comentarios, observaciones
	de 2019 a enero de 2020.	en el desarrollo del proyecto, permitirá tomar decisiones acerca de si es necesario hacer ajustes.	definidos en el equipo.		
Segunda fase de acción	En las jornadas de práctica docente. Después de las jornadas de observación y práctica. 30 de abril de 2020.	-Observación y registro de situaciones de la práctica docente de estudiantes para su análisis. -Construir espacios que generen estrategias de intercambio de experiencias, análisis de las prácticas docentes con los preescolares entre formadores, a partir de registros de observación y fotográficos. -Realización del Taller de prácticas con la participación de formadores que acompañan a los	Observación y registro en el diario reflexivo. Registro fotográfico. Intercambio de experiencias. Grupos de discusión.	Integrantes del equipo	

Etapa	Fecha	Acciones	Recursos e instrumentos	Responsables	Comentarios, observaciones
		estudiantes en el acercamiento a la práctica.			
Evaluación	De febrero a mayo de 2020.	Se realizará la evaluación de la continuidad del desarrollo del proyecto de investigación y al término se valoran los logros del proceso y los resultados, con base en los criterios: utilidad, viabilidad, precisión y transparencia y legitimidad.	Instrumentos de evaluación elaborados por el equipo.y	Integrantes del equipo	

Análisis e interpretación de los resultados

En el proceso de la Investigación–Acción el investigador ha de buscar mantener el rigor metodológico, lograr la validez o confiabilidad de los resultados, al mismo tiempo que se pretende comprender la problemática; las limitaciones y las posibilidades de mejora en el acompañamiento de los docentes en el trayecto de las prácticas a las estudiantes en contexto, a través de las acciones implementadas, éste es un tipo de validez de la resolución del problema.

La **validez de resultados** dependerá de la validez del proceso que comprende los métodos de recolección de datos y la reflexión del problema de estudio. Se considerará

el criterio de la investigación cualitativa: **la triangulación** referida a la inclusión de las perspectivas de docentes de la escuela normal, estudiantes y docentes de escuelas de práctica, así como la referida a múltiples métodos, como el diario, la observación, entrevista, el análisis de documentos, entre otros.

Difusión de los hallazgos

Los resultados de la investigación se compartirán con los docentes y estudiantes como parte de la difusión de la información obtenida, porque la Investigación–Acción no tiene punto final, se plantean nuevos interrogantes. Los hallazgos de la investigación se difundirán en un espacio de publicación con el propósito de circular los saberes construidos en una versión impresa. También en espacios de encuentro con docentes y estudiantes, mediante la lectura entre pares de las producciones generadas en la investigación con la intención de favorecer la comunicación del trabajo, el análisis y la reflexión conjunta.

Referencias

- Anderson, G. L., & Herr, K. (2007). El docente– investigador: La Investigación–Acción *como una forma válida de generación de conocimientos*. En *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y de acción*. Argentina: Noveduc.
- Boggino, N., & Rosekrans, K. (2013). *Investigación–Acción: reflexión crítica sobre la práctica educativa. Orientaciones prácticas y experiencias*. Argentina: HomoSapiens.
- Cifuentes, R. M. (2011). *Diseño de proyectos de investigación cualitativa*. México: Noveduc.
- Cifuentes, R. M. (2014). *Formulación de proyectos pedagógicos para mejorar la enseñanza universitaria*. México: Noveduc.

- Colodro, M. A. (enero, 2010). Coordinación en grupos de formación. Algunas herramientas para el propio análisis. *Novedades Educativas*, (231), 84-90.
- Díaz, A. G., & Yuni, J. A. (enero, 2012). El valor formativo de las construcciones metodológicas. *Revista Novedades Educativas*, (253), 88 – 91.
- Hernández, M. C. (enero, 2010). Construyendo caminos. La ayudantía: un dispositivo para la formación. *Revista Novedades Educativas*, (229), 144–149.
- Lozano, I., & Mercado, E. (2011). *Cómo investigar la práctica docente*. México: Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México.
- Marcelo, C., & Vaillant, D. (2018). *Hacia una formación disruptiva de docentes. 10 Claves para el cambio*. España: Narcea.
- Martinango, M. P. (julio, 2012). Recrear la clase en la formación docente. *Revista Novedades Educativas*, (259), 78–79.
- Murrqueta, M. E. (Coord.). (2004). *Alternativas metodológicas para la investigación educativa*. México: AMAPSI–CESE.
- Nieva Chaves, J. A., & Martínez Chacón, O. (2016). Una nueva mirada sobre la formación docente. *Universidad y Sociedad* [seriada en línea], 8 (4). 14-21. Recuperado de <http://rus.ucf.edu.cu/>
- Ochoa, J. R. (2005). El proceso de profesionalización de las educadoras maestras en situaciones institucionales de reforma educativa. En *Voces emergentes de la docencia. Horizontes, trayectorias y formación profesional*. México: Universidad Pedagógica Nacional – Porrúa.

Capítulo 4

La educación artística en la región centro de Sinaloa, México: formación y caracterización docente

Karele Maxinahí Félix Piña
Universidad Autónoma de Sinaloa
karele.felix.fce@uas.edu.mx

Enrique Ibarra Aguirre
Universidad Autónoma de Sinaloa
enriqueibarra@uas.edu.mx

Carmen Beatriz Audelo López
Universidad Autónoma de Sinaloa
carmenaudelo@hotmail.com

Resumen

El presente trabajo tiene como propósito presentar una descripción de los docentes de Educación Artística en la región centro de Sinaloa. Los resultados provienen de un estudio de naturaleza cuantitativa, con alcance descriptivo. Para ello, participaron 94 docentes de Educación Artística. 79.8% del sexo femenino y 20.2% del masculino, todos ellos como docentes especializados en el nivel primaria incorporados a SEP/PyC. Se utilizó un instrumento de recolección de datos de cuestionario tipo test integrado por 23 ítems. Este explora cuatro campos generales sobre la información de los docentes de acuerdo a su formación y trabajo: Identificación personal; a) Formación profesional; b) Situación laboral y c) Información sobre el centro de trabajo. Asimismo, se realizó una revisión exhaustiva de los expedientes personales de los mismos para complementar la información obtenida. Los resultados permitieron identificar y caracterizar a los docentes en tres perfiles: 1) nivelados; 2) técnicos y 3) profesionales e identificar su situación laboral. Además, se revela la falta de atención en zonas rurales del estado de Sinaloa donde el 76.6% de los profesores trabajan en escuelas de zonas urbanas y solo el 23.4% laboran en la zona rural. Esto presenta la necesidad de profesionalizar a los docentes en el área, ya que impera la formación técnica, y, además, se debe de resolver por parte de las autoridades educativas la necesidad de atención de las escuelas rurales.

Palabras clave: Educación artística; Educación rural; Desarrollo integral

Introducción

Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la educación debe contribuir un desarrollo pleno de los individuos, incluyendo como componentes básicos, la cultura y las Artes. Por ello, se reconoce a la Educación Artística como un derecho universal de todos los educandos (UNESCO, 2006).

La Educación Artística contribuye al desarrollo del ser humano, porque despierta y potencia la sensibilidad y creatividad, estimula la imaginación, la percepción y el aspecto emocional, la destreza motriz, el pensamiento crítico, habilidades de lenguaje y escritura, por mencionar algunos (Capistrán-Gracia, 2018). Cuando se le da el ajuste pedagógico óptimo, se dice que puede transformar el “entorno personal, escolar y comunitario, y puede contribuir a fomentar la participación social, la creación de cohesión social y la construcción de ciudadanía” (Jiménez, et al., 2009, p. 100).

En México, lograr lo anterior dentro de la enseñanza artística en educación primaria tiene su complejidad. Hay múltiples factores intrincados, como el peso que se otorga en el currículo o el perfil del profesorado. En el caso del primero, se reconoce a la Cultura y las Artes como componentes básicos de una propuesta educativa que forma parte del currículo de educación básica, específicamente en el campo formativo de *Desarrollo personal y social* en torno a las Artes visuales, expresión corporal y danza, música y teatro (SEP, 2017).

No obstante, la realidad dista del discurso y algunos autores señalan que la Educación Artística se enfrenta a un retroceso (González-Moreno, 2019), es un área periférica y no prioritaria dentro del currículo nacional y vulnerable para el trabajo del profesorado de Artes (González-Moreno & Carrillo, 2018), además de observar que es un verdadero desafío la enseñanza de las Artes en el contexto urbano (Ibarra-Aguirre & Félix-Piña, 2021) y más en el rural, pues no se cumple con los requisitos mínimos para que sea posible (Álvarez & Domínguez, 2012).

Por otro lado, en nuestro país, los encargados de la enseñanza de las Artes, tienen una insuficiente o nula la formación para la enseñanza de estas. Por ejemplo, en Aguascalientes solo una tercera parte del profesorado de artes poseen su título

profesional, otro 25 por ciento tiene especialidad en la asignatura que imparten y un poco más del treinta por ciento del total, tienen una preparación profesional ajena a la Educación Artística (Capistrán-Gracia, 2017). En Chihuahua, los datos son menos confortadores, pues solo el 22 por ciento tiene un perfil adecuado (Ordaz & Herrera, 2016).

Esta situación no es privativa de México. Una investigación realizada en el país de Chile, reporta que un 64.3 por ciento, lo que equivale a casi dos terceras partes del profesorado, no posee formación en el área de la Educación Artística, condiciones que no permiten las competencias para enseñar las Artes. El otro 35.7 por ciento del profesorado analizado, en cambio, sí tiene estudios de Pedagogía en Artes o una Licenciatura en un área artística (Errázuriz-Larraín & Fernandois-Schmutzer, 2020).

Por lo dicho, las Artes presentan un paisaje poco alentador dentro de la educación. Se le ha considerado como un privilegio y no como un derecho. Esta “suele ser una asignatura electiva, que se enseña en condiciones que están lejos de ser las ideales, ya que las escuelas no cumplen con los requisitos indispensables” (Aziz, 2002, p. 9). E incluso, se ha dicho que no tiene una connotación ni validación, pues a veces solo se convierte en un medio para mejorar los promedios generales de calificación de los estudiantes (Hernández, 2012).

Esta visible desvalorización de la Educación Artística, entre otros, se atribuye a que “la sociedad no concede valor cognitivo al saber artístico, que por ello queda fuera de un sistema social competitivo, productivo y eficaz que busca modos útiles de desarrollo de la racionalidad” (Aguirre, 2005, p. 53); está atrapada, como señala este autor, en un círculo vicioso de difícil apertura, lejos de ser lo establecido.

Como se ha declarado, para ir dotando de reconocimiento a la Educación Artística, debe procurarse, entre otros factores, que el profesorado tenga una formación apropiada; un perfil que permita la enseñanza en artes con calidad y contribuya al desarrollo integral de los estudiantes (Ibarra-Aguirre & Félix-Piña, 2021) y correlativamente, al desarrollo cultural de los países (Errázuriz-Larraín & Fermandois-Schmutzer, 2020).

Si bien, se ha reconocido el valor de la Educación Artística en muchos sentidos, vale señalar que, en la línea de investigación sobre la Educación Artística, aún existen escasos referentes empíricos que revelen el estado que guarda esta en muchos rubros, como el perfil del profesorado que atiende esta área, interés en este trabajo.

Con base en lo anterior, el objetivo de esta investigación es mostrar los resultados cuantitativos que permitan caracterizar los perfiles de los docentes de Educación Artística de escuelas primarias públicas de la región centro de Sinaloa, con la intención de comprender la situación de la realidad educativa del arte.

Método

Es una investigación de naturaleza cuantitativa. Participó el universo de 94 profesores de Educación Artística que se encuentran frente a grupo. Todos están adscritos a las escuelas de educación básica en los municipios de Culiacán, Navolato y Badiraguato, que corresponden con la región centro del estado de Sinaloa.

Para el levantamiento de datos, se administró un cuestionario que contiene 23 ítems. Veinte de ellos corresponden a la modalidad tipo test donde el participante puede elegir en las opciones de respuestas de opción múltiple de acuerdo al tipo de la pregunta y, los 3 restantes, incluye preguntas adicionales. El instrumento explora cuatro campos generales sobre la información de los docentes de acuerdo a su formación y trabajo.

Tales campos son los siguientes: Identificación personal; a) Formación profesional; b) Situación laboral y c) Información sobre el centro de trabajo.

Además, se procedió a realizar una revisión exhaustiva de cada uno de los expedientes de los docentes de Educación Artística, con la previa autorización de las autoridades. Se cotejaron los datos de estos expedientes con las respuestas al cuestionario. Este ejercicio se realizó con el propósito de ir complementando o precisando los datos referidos a su formación profesional.

Se solicitaron otros datos adicionales al profesorado porque se detectó que en los instrumentos no aparecían algunas respuestas, como son los casos de fechas de ingreso que se encontraban en el mismo expediente.

En todo momento, se cuidaron los aspectos éticos propios de la investigación con personas. En ese sentido, se tuvo mucho cuidado con el manejo de la información personal, se resguardó la confidencialidad de los participantes, particularmente porque se revisaron expedientes privados.

Los datos se procesaron primeramente en el software de Excel. Este permitió hacer un primer registro. Posteriormente, después de haber hecho un análisis más exhaustivo, se procedió a ingresar los datos resultantes en el software estadístico SPSS versión 23.

Resultados

De acuerdo a los resultados, en la región centro del estado de Sinaloa laboran 94 profesores incorporados a SEPyC, que conforman el universo de estudio de la presente investigación. De la totalidad de los profesores de Educación Artística, el 79.8% pertenece al sexo femenino y un 20.2% al masculino. Esto indica que es un espacio

laboral altamente feminizado, fenómeno que es una constante dentro del ámbito educativo, como se ha afirmado (Batallán, 2003).

En cuanto a su estado civil; el 71.3% reportan ser casados, el 18% solteros y un 9% divorciados. El profesorado que reporta tener un estado civil de casados, tiene una incidencia mayor en trabajar en una sola escuela.

Sobre la formación profesional con la que cuentan los profesores de Educación Artística, el 39.3% de los profesores de Educación Artística tienen licenciatura, de los cuales, el 25.5% tiene formación en Educación Artística con acentuación en danza con lo que cumplen los criterios establecidos de acuerdo al perfil de la SEP (2014), el 8.5% cumple con la formación en sólo una de las áreas establecidas por el currículo (música, danza, Artes visuales y teatro) y el 5.3% cuenta con formación en otra licenciatura distinta a la Educación Artística.

De la formación profesional que se habló anteriormente, se encuentran en diversos estatus. El 42.6% de los profesores de Educación Artística que estudiaron la licenciatura sólo el 27.7% se encuentra titulado, el 12.8% sin título y 2.1% no concluyeron la licenciatura. Cabe mencionar que del 27.7% sólo el 12.7% corresponde al perfil que requiere la SEP (2014), del cual el 33% se tituló el año 2016 y los sujetos que manifiestan grado de maestría no hay documentos referentes a la misma.

Es importante señalar que en la formación técnica que brindó SEP y C en el 2006, que corresponde al 25.5%, fue inhabilitado en el año 2011, fundamentando que no tenían las autorizaciones pertinentes para realizar la certificación. La mayor concentración se presenta en profesores que cuentan con formación técnica, ya sea en una o las cuatro expresiones artísticas, con un total de 50 (53.2%) y el 6.4% no cuentan con ningún tipo de formación posterior al bachillerato.

Por tanto, la falta de profesionalización de docentes de Artes en el nivel básico se define como una problemática nacional que debe ser atendida por las autoridades educativas a través de oportunidades y estímulos de la profesionalización en el área.

En cuanto al análisis de antigüedad del profesorado, la media es de 15.2 años de servicio, con mayor presencia nueve profesores con 5 años de antigüedad, lo que equivale a un 9.6%, seguido de ocho que han laborado por 23 años, lo que representa el 8.5% y siete con 9 años que es igual al 7.4%. Se debe agregar, que la mayor concentración de profesores por años de servicio se presenta entre los 5 y 15 años de servicio, lo anterior debido a que actualmente, al proporcionar nuevas plazas en los últimos cinco años, se dan horas de trabajo en cantidades menores que años anteriores.

Los profesores de Educación Artística tienen una modalidad de trabajo que se basa en horas asignadas. La media de horas que trabaja es de un 12.5, las horas que tiene cada profesor pueden ser divididas en 1, 2 o incluso 3 escuelas. La mayoría, con un 87.2%, trabaja en una escuela, el 11.7% en 2 escuelas y el 1.1% en 3 escuelas.

Los docentes de esta área, de la región centro de Sinaloa se han formado en instituciones públicas y privadas. El mayor porcentaje, con un 29.8%, se han formado en la Escuela Superior de Ciencias y Artes Mukila Mazo, seguido de los 24 profesores que se han formado en la SEPyc, equivalente al 25.5%. El resto del profesorado se ha formado en distintas instituciones formadoras.

Así mismo, las escuelas donde los profesores de Educación Artística laboran se pueden encontrar en dos zonas: urbanas y rurales. En la mayoría de los casos, con un 76.6%, los profesores trabajan en escuelas de zonas urbanas y solo el 23.4% laboran en la zona rural, reflejando una atención diferenciada según es la zona. Con base en información de la SEPyc y los docentes participantes en el estudio, de la totalidad de 271

escuelas primarias estatales, casi la mitad de ellas (132) no son atendidas por profesores de Educación Artística, de las cuales 112 pertenecen a la zona rural, debido a la falta de transporte, incentivos y recursos económicos para que los profesores especialistas se desplacen a éstas.

Conclusiones

Por los hallazgos de este trabajo, en Sinaloa, se reconocen algunas características de los profesores de Educación Artística relevantes para comprender la situación de la misma en el estado. Entre los aspectos más importantes se puede visualizar una limitada formación de estos que los habilite para la enseñanza de las Artes, pues solo un porcentaje por encima del treinta por ciento tiene estudios especializados en las artes. De acuerdo con los hallazgos, podemos perfilar al profesorado en tres categorías; los que poseen una licenciatura en el área, los técnicos y los sin formación específica en este campo.

Estos hallazgos son similares a lo encontrado en nuestro país, en el estado de Aguascalientes (Capistrán-Gracia, 2018) y en el país de Chile (Errázuriz-Larraín & Fernandois-Schmutzer, 2020), donde los porcentajes del profesorado formado en Artes, está por encima del treinta por ciento. Pero son superiores en porcentaje a lo encontrado en Chihuahua, México que tienen porcentajes menores a treinta (Ordaz & Herrera, 2016).

Es importante destacar, de acuerdo a lo encontrado, que el profesorado que imparte Educación Artística mayormente está integrado por mujeres, hay fragmentación de plazas, el promedio de horas laborables es bajo, no se están atendiendo algunas escuelas primarias públicas urbanas del turno vespertino, y menos aún, las de las zonas rurales, al parecer, por falta de incentivos económicos o recursos para que los profesores

se desplacen a dichas zonas, lo cual, como se ha afirmado (Álvarez & Domínguez, 2012) pone en más desventaja a este escenarios educativo.

Datos como estos, reiteran que la Educación Artística no es un área con el valor que merece (Aguirre, 2005; Aziz, 2002; Hernández, 2012), ni es congruente con las bondades que se le atribuyen en el desarrollo integral de los individuos (Capistrán-Gracia, 2018; Jiménez, et al., 2009).

Si se quiere tener una educación integral, debe haber un cambio de gran envergadura en el sistema educativo mexicano, para que la enseñanza de las Artes llegue a todos los rincones del país, incluidos los rurales (Álvarez & Domínguez, 2012). Debe procurarse el equilibrio de la carga que se le asigna a las Artes en el currículo para que deje de ser periférica y vulnerable para los profesionales que imparten las Artes (González-Moreno & Carrillo, 2018), o solo para mejorar el promedio general de calificación (Hernández, 2012). Asimismo, formar a los profesionales que imparten la Educación Artística (Ibarra-Aguirre & Félix-Piña, 2021), mejorarles su estatus laboral y, a la vez, concientizar a toda la sociedad de su verdadero valor.

Referencias

Aguirre, I. (2005). *Teorías y prácticas en Educación Artística*. Octaedro/EUB y Universidad Pública de Navarra, Barcelona.

Álvarez, C. & Domínguez, M. (2012). La expresión artística: otro desafío para la educación rural. *Revista Electrónica Educare* 16(3), 115-126.

<file:///C:/Users/LMiranda/Downloads/4767-Article%20Text-43429-1-10-20190520.pdf>

- Aziz, M. (2002). La Educación Artística en los países de Magreb: desarrollo del plan de estudios de los materiales didácticos. *Revista trimestral de educación comparada*, 31(4).
- Batallán, G. (2003). El poder y la autoridad en la escuela: la conflictividad de las relaciones escolares desde la perspectiva de los docentes de la infancia. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 9(18) 679-704.
- Capistrán-Gracia, R. W. (2017). Necesidades de formación docente de los maestros de Educación Artística a nivel secundaria del instituto de Educación de Aguascalientes. *Educación y Pedagogía*, 9, 10-31. doi: <http://dx.doi.org/10.6035/Artseduca.2018.19.1>
- Capistrán-Gracia, R.W. (2018). Reflexiones sobre la Educación Artística a nivel básico en Aguascalientes: implicaciones para la educación superior. *Revista electrónica educare*, 22(2) 1-18. <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/8555/12740>
- Errázuriz-Larraín, L.H.; Fermandois-Schmutzer, J. (2020). Formación docente para la Educación Artística en Chile. El desafío cultural pendiente en las escuelas primarias. *Arte, Individuo y Sociedad*, 33(1), 49-69 <https://dx.doi.org/10.5209/aris.67126>
- González-Moreno, P. A. (2019). Arte y música en la educación en México: discursos, realidades y retos. *Revista Linhas*, 20(42), 36-62. <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/198472382042201903>

- González-Moreno, P. A., & Carrillo, R. (2018). Virtudes y contradicciones de las políticas educativas y culturales en México: Fuente de la vulnerabilidad de los docentes en artes. *Revista Portuguesa de Educación Artística*, 8(2), 43-56.
- Hernández, A. (2012). La retirada de las Artes en la escuela. *Rexe. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 11(21), 109-117
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243124125007>
- Ibarra-Aguirre, E. & Félix-Piña, K. M. (2021). Perfil del profesorado de Educación Artística de nivel primaria del centro de Sinaloa y su relación con su práctica docente. *Arte y Movimiento*, 21(1) 9-20.
<https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/artymov/article/view/4925>
- Jiménez, L., Aguirre, I. & Pimentel, L. (2009). *Educación Artística, cultura y ciudadanía*. Madrid: OEI.
- Ordaz, L. M. & Herrera, L. (2016). Formación de los docentes de Educación Artística en Educación Primaria del municipio de Chihuahua (México). *DEDiCa, Revista de educación de humanidades*, 9(1) 25-43.
- SEP. (2011). Las Artes y su enseñanza en la educación básica.
<http://basica.sep.gob.mx/ARTESweb.pdf>.
- SEP. (2014). *Perfil, Parámetros e Indicadores para los docentes y técnicos docentes en Educación Básica*. SEP: México.
- SEP (2017) *Aprendizajes clave para una educación integral*. SEP: México
- UNESCO. (2006). *Hoja de ruta de la Educación Artística*. En Conferencia Mundial sobre Educación Artística: Construir capacidades creativas para el siglo XXI. Lisboa, 6-9 de marzo de 2006.

Capítulo 5

Análisis Cualitativo de la Educación Mexicana a través del Materialismo Histórico. Propuesta metodológica para la enseñanza de la Historia en Educación Superior

Leopoldo Flores Sánchez

Centro de Actualización del Magisterio, Unidad Acapantzingo. Cuernavaca, Morelos

Resumen

Podemos ponderar la formación inicial docente ante los desafíos de la educación del siglo XXI, aunque, a pesar de que ya no sea suficiente tener el *dominio disciplinar* de la materia, sino también -como señala Gil-Antón (2009)- igual de importante es poseer el *dominio pedagógico* de la misma; sólo así es posible establecer situaciones auténticas e inéditas de aprendizaje en los sujetos en formación.

Es en este sentido, donde recae la pertinencia de esta investigación, es decir, entorno al análisis cualitativo de la educación mexicana empleando el materialismo histórico por medio de la implementación de una propuesta metodológica (sustentada en la etnometodología) de enseñanza de la Historia para el futuro profesional de la educación de la Licenciatura en Docencia (Área de estudio: Ciencias Sociales y Humanidades), del Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEMor).

Todo ello, a partir del empleo de una Didáctica Universitaria, que Moreno (2011) advierte conveniente en la que la enseñanza de la Historia sea en entornos de aprendizaje, donde el docente asuma el rol de coordinador de las actividades académicas y promueva el análisis e interpretación de los acontecimientos relevantes de nuestro país con sentido crítico, ético y humano.

Los alcances de este trabajo académico aún esperan la oportunidad de ser recuperados, pues posee la estructura general de un trabajo de investigación del posgrado en Ciencias de la Educación del Centro de Actualización del Magisterio (Cuernavaca, Morelos) enmarcada en la unidad curricular de Seminario de Investigación II.

Palabras clave: Enseñanza de la Historia, Materialismo Histórico y Análisis cualitativo

Introducción

Comúnmente la literatura de estudio de la Cultura Mexicana -ya sea desde la visión del conquistador, del fraile que rescató testimonios o de los estudiosos en el tema que lo han revisado e interpretado una y otra vez desde sus fuentes- nos permite entrever la composición y estructura de una cultura que alcanzó tal grado de desarrollo a la par de cualquier otra del orbe en la historia de la humanidad.

Son muchas las expresiones de asombro y fascinación al descubrir la ciudad con sus características específicas del propio Cortés, de acuerdo a Todorov (1989, p. 137), incluso es fácil pensar respecto a su ciudad capital -Tenochtitlán- la manera en que maravillaba a los visitantes españoles que verla en sí *parecían cosas de encantamiento* [...] como advierte el soldado cronista Díaz Del Castillo (1568), no sólo por su traza urbana, arquitectura civil, y manifestaciones artísticas; sino también por la presencia y función de una estructura social determinada que propiciaba orden, armonía y poder.

Es respecto a la conformación, presencia y utilidad de la estructura de poder, a través de la educación como reproducción del sistema imperante del momento, sobre la que este trabajo académico centra su estudio; es decir, por medio de la contrastación teórica de autores especializados llamados *indigenistas* (mexicanos, extranjeros, cronistas y frailes humanistas) de la Educación Mexicana como evidencia de transformación que va del horizonte cultural Clásico (200 d.C. a 900 d.C.) al Postclásico (900 d.C. a 1521) en el fortalecimiento del sistema del poder mismo desde la postura marxista del Materialismo Histórico como eje de análisis social.

Toda vez que, a la propuesta de Marx (1978), señalada, no sólo puede constituir elemento de interpretación de la realidad social en sí que precisa Garfinkel (1967) y corriente historiográfica; sino además su empleo como modelo metodológico para el análisis y enseñanza de la sociedad que conformó la cultura que precisamos en este estudio, como advierte Amezcua (2006, p. 100), por medio de una propuesta metodológica que favorezca la formación del futuro Licenciado en Docencia del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

Desarrollo

Este trabajo tiene su origen en la reflexión e inquietud de la formación integral en la docencia, frente a la concepción ortodoxa de la educación en su modalidad de enseñanza tradicional y memorística de la Historia.

La Educación de la Cultura Mexica ejemplifica claramente una estructura de metodología de enseñanza de la Historia, ya que las características que la componen permiten su acercamiento y estudio desde la *etnometodología*, manifestada en el hacer de forma cotidiana por el hombre mexicana de entonces.

Su ciudad capital, edificios, vestigios materiales y expresiones artísticas atomizadas en sus templos-escuelas, describen parte de lo que fueron y del estudio de un pueblo como el Mexica que puso como ningún otro durante su temporalidad, interés en el cuidado, desarrollo y educación de sus hijos, como afirma León-Portilla (1978, p. 881).

Por tanto, en esta investigación, se propone la enseñanza de la Historia, a partir de una visión histórico-materialista de acuerdo con Pluckorese (1993) y Le Goff (1997), al identificar la importancia de la *escuela* en la Cultura Mexica no sólo para la socialización del aprendizaje; sino establecer convencionalidades generales de acuerdo a la contribución de los elementos técnicos, pedagógicos y conceptuales que favorezcan la enseñanza de la Historia; estructurar el diseño estratégico didáctico utilizando como recurso las características que componen la Educación Mexica a partir del Materialismo Histórico; al identificar el rol de los alumnos en los procesos interactivos de enseñanza que la Didáctica Crítica plantea, teniendo como elemento mediador los contenidos de Historia; y elaborar una propuesta metodológica a partir la utilización del empleo de una

Didáctica Universitaria, como Moreno (2011) señala, especializada según el nivel educativo de los sujetos en formación como es el Superior en este caso.

Esta propuesta considera la necesidad del cambio de rol del sujeto que enseña y -a su vez- de que aprende, a efecto de que el futuro profesional encuentre en ella una guía y apoyo en su práctica.

Al elaborarla se consideran las necesidades de cubrir contenidos curriculares en los tiempos establecidos por el calendario escolar correspondiente, tomando en cuenta los espacios, la infraestructura, pero sobre todo, a los alumnos en sus procesos de formación histórica; y optimiza las experiencias de aprendizaje a partir la asesoría presencial dentro del aula que se presenta con la intención de partir de la “mediación” del conocimiento en el afán de construir los saberes de los alumnos, a la vez que se motiva la reconstrucción histórica de lo acontecido en la Cultura Mexica así también la conformación del pensamiento histórico.

La propuesta aquí vertida, se formula con base en los contenidos programáticos de la Unidad Curricular *Historia de México Prehispánico* donde en primer lugar debe reconocerse la urbe mexica y sus manifestaciones artísticas como epicentro e irradiación cultural.

El tratamiento pedagógico de la Cultura Mexica está estructurado en tres bloques que se inician con un acercamiento general hasta proponer elementos descriptivos de su sistema educativo mediante un enfoque histórico-materialista que permitan establecer puntos de análisis entre ésta y otras culturas ya bien sean de la antigüedad y/o contemporáneas.

De esta manera, la metodología propuesta contribuye a la identificación de elementos coyunturales de toda civilización en sus diferentes momentos, a lo que

Gramsci (1971), refiere como “periodos históricos”, relevantes para su comprensión, en el entendido de plantear escenarios de comunicación y socialización del conocimiento, la participación de los alumnos de acuerdo a las actividades de los contenidos curriculares donde se evidencie el aprendizaje para ser evaluado de manera sumativa, así como por medio de la entrega de un producto final.

La historia que escribieron los investigadores como contribución para integrarla en la propuesta metodológica se concretiza para estructurar una pieza de contenido como base obligatoria y referencia, además de que brinda credibilidad y rigurosidad académica.

Los elementos históricos mexicanos se recuperan gracias a la aportación particular de los investigadores que permiten al docente contextualizarlos, es decir, darles vida desde su propuesta didáctica a través de las actividades que exponen la experiencia de aprendizaje enmarcada por la unidad didáctica (Topolski, 1973).

También la historiografía abona a la intención de analizar los elementos históricos de dicha cultura mediante el desarrollo de actividades puntuales el proceso de estructuración del pensamiento histórico, las etapas de vida de la Cultura Mexicana y su educación mediante conceptos generales de ubicación geográfica, organización social, económica y expresiones culturales -del que su sistema educativo no puede sustraerse- que además que todo ello hace posible analizar el hecho histórico teniendo como eje la estructura económica según advierte Harnegger (1985).

Conclusiones

Desde lo anterior y bajo la forma de inicio de una investigación exploratoria, puesto que en lo sucesivo es menester diseñar, presentar y elaborar instrumentos de investigación que permitan precisar cómo, a partir de qué y establecer la resolución del problema en sí; la pertinencia de esta investigación acontece en las aportaciones que

pueden derivarse del desarrollo del análisis cualitativo y enseñanza de la educación mexicana mediante la revisión del materialismo histórico por medio de la implementación de una propuesta metodológica apoyada en la *etnometodología* como recurso de enseñanza de la Historia al futuro profesional de la educación de la Licenciatura en Docencia (Área de estudio: Ciencias Sociales y Humanidades), del Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM); así también al fortalecimiento de la formación inicial docente a través de emplear una Didáctica Universitaria, que Moreno (2011, p. 28), define como el ámbito de conocimiento y comunicación que se ocupa del arte de enseñar en la universidad a partir de una metodología basada en la investigación y la construcción del conocimiento histórico y pensamiento histórico que describe Plá (2004).

El beneficio de la presente propuesta metodológica, es profundizar en los elementos históricos, políticos, sociales, económicos y culturales desde una visión crítica y analítica, que propicia el Materialismo Histórico desde un análisis cualitativo, pues sus fuentes de estudio permiten la posibilidad de construir una apreciación histórica no sólo como acontecer lineal sino interdisciplinaria a través del aprendizaje significativo, acercando a los sujetos a una historia más tangible donde alumnos y docente se deleitan por medio de un estudio desarrollado en una metodología diferente de la enseñanza de la Historia que se puede reconstruir, según Gafinkel (2006).

La Cultura Mexicana es conceptual e históricamente reconstruible, incluso su ciudad capital, por considerarse desde la perspectiva de Tilden (1957, p. 12) como un centro de interpretación donde precisamente se concibe a la interpretación en sí como una actividad educativa y recreativa que revela significados e interrelaciones a través del uso

de objetos originales por medio de un contacto directo con el recurso o por medios ilustrativos, como los que aquí se proponen (Palerm, 1976).

Los elementos que esta investigación aporta radican en la estrategia metodológica para la enseñanza de la Historia a través de entornos de aprendizaje, en la que el docente asume el rol de coordinador de las actividades académicas, a partir del análisis e interpretación de los acontecimientos relevantes en el devenir de nuestro país, que proporciona la Cultura Mexica en relación según López (2002) y Matos (2006) a la generación, permanencia y legitimación de clases sociales originadas desde la *escuela* como un ente social y la concepción de asumirse -profesor y estudiante- en sujetos históricos al participar de manera activa en el devenir de nuestro pasado mediante acciones basadas en intereses materiales y económicos en el estudio de un pueblo como el Mexica que puso como ningún otro durante su temporalidad, interés en el cuidado, desarrollo y educación de sus hijos, afirma León-Portilla (1978, p. 881).

Referencias

- Amezcuca, H. (2006). *Introducción a las Ciencias Sociales* (2ª ed.). México: Compañía Editorial Nueva Imagen.
- Garfinkel, H. (2006). *Estudios en etnometodología*. Barcelona: Anthropos Editorial.
- Gil Antón, M. (2009). Entre siglos: la Educación en México (Tomo I) Prólogo de Pablo Latapí; *Entre siglos: La Educación Superior en México* (Tomo II) Prólogo de José Woldenberg (Colección Aula XXI). México: Santillana.
- Gramsci, A. (1971). *Cuadernos de la cárcel: el Materialismo histórico y la Filosofía de Benedetto Croce* (3ª ed.). México: Ediciones Casa Juan Pablos.
- Harnecker, M. (1986). *Los conceptos elementales del materialismo histórico*. México: Siglo Veintiuno Editores.

- Le Goff, J. (1997). *Pensar la historia. Modernidad, presente, progreso*. España: Paidós.
- León-Portilla, M. (1978). La educación entre los mexicas. En *Historia de México. Tomo IV* (pp. 881-892). México: Salvat Mexicana de Ediciones.
- León-Portilla, M. (1991). *Huehuetlatolli. Testimonios de la antigua palabra*. México: SEP y FCE.
- León-Portilla, M. (2015). *Los antiguos mexicanos*. México: FCE.
- López, A. (2002). *La educación de los antiguos nahuas 1* (2ª. ed.). México: SEP y Ediciones El Caballito.
- Marx, C. (1978). *El capital. Tomo I. Crítica de la economía política*. México: Siglo XXI.
- Matos, E. (2006). *Tenochtitlán*. México: FCE y El Colegio de México.
- Moreno, T. (2011). Didáctica de la educación superior: nuevos desafíos en el siglo XXI. *Revista Perspectiva Educacional. Formación de Profesores*, 50 (2), 26-54.
- Palerm, A (1976). *Modos de producción y formaciones socioeconómicas*. México: Edicol.
- Plá, S. (2004). *Aprender a pensar históricamente*. Madrid: Plaza y Valdés Editores.
- Plukckrose, H. (1993). *Enseñanza y aprendizaje de la historia*. Madrid: Morata.
- Tilden, F. (1957). *La interpretación de nuestro patrimonio*. España: Sevilla.
- Todorov, T. (1989). *La conquista de América. El problema del otro*. México: Siglo XXI Editores.
- Topolski, J. (1973). *Metodología de la historia* (3ª ed.; Trad. María Luisa Alvarado). Madrid: Cátedra.

Capítulo 6

Intervención didáctica para desarrollar el potencial creativo con alumnos de posgrado

Octavio González Vázquez

Centro de Actualización del Magisterio de Durango/ReDIE

Resumen

Se presentan los resultados de una Investigación-Acción con enfoque cualitativo realizada con la intencionalidad investigativa de “Potenciar la creatividad de los profesores que estudian posgrado en el Centro de Actualización del Magisterio” y de la cual derivó una Propuesta de Intervención Didáctica. Los objetivos fueron: Diagnosticar el potencial creativo de los estudiantes de la generación 2018-2020 de la Maestría en Educación, Campo Intervención Didáctica (MECID); Aplicar estrategias didácticas atendiendo a los resultados del diagnóstico; y Valorar los cambios logrados con la aplicación de las estrategias didácticas. Se recuperaron referentes teóricos de dos trabajos previos del autor (tesis de maestría y de doctorado). Participaron los alumnos inscritos en un programa de posgrado de una institución formadora de docentes. En cuanto a los Cuadrantes cerebrales en los cuales se enfocó la intervención didáctica, hubo aumento en algunas puntuaciones, pero disminución en otras; solamente en tres participantes los resultados fueron totalmente positivos y con un balance positivo en otros cinco.

Palabras clave: Creatividad, formación docente, intervención didáctica

Introducción

Problema de estudio

Como profesor de tiempo completo de una institución formadora de docentes he continuado desarrollando mi línea de investigación, iniciada con los estudios de maestría y consolidada con los de doctorado, denominada Creatividad en Educación y, al desempeñarme como docente de posgrado, decidí recuperar algunos elementos construidos para trabajarlos en ese ámbito. Lo anterior, en virtud, de que en el plan de estudios de la maestría (CAM/ENRJGA, 2014) se encuentran requerimientos vinculados con el desarrollo de la creatividad, aunque no se especifica su abordaje.

Entonces, cuando hablo de creatividad la pienso como:

un potencial que tenemos todos los seres humanos y que gracias al funcionamiento holístico de los hemisferios cerebrales permite que se produzca la automotivación, la asimilación consciente y el esfuerzo dirigido en la vivencia de situaciones concretas de la realidad para la satisfacción original o novedosa de necesidades individuales, vinculadas con las colectivas, de forma estimulante y gratificante. (González Vázquez, 2005, pp. 34-35)

Derivado de la conceptualización anterior, elaboré un modelo comprensivo del concepto de creatividad (González Vázquez, 2018, p. 119) que incluye componentes predominantemente individuales y predominantemente colectivos (figura 1). Con relación a los primeros, construí un instrumento denominado Encuesta sobre Potencial Creativo. El trabajo que presento considera los componentes predominantemente individuales.

Estos componentes incluyen el funcionamiento holístico de los hemisferios cerebrales, la automotivación, la asimilación consciente y el esfuerzo dirigido (véase la parte superior de la figura 1). Puedo decir que el primer componente, el funcionamiento holístico de los hemisferios cerebrales, representa los requerimientos de base para el potencial creativo y los otros tres componentes representan los requerimientos necesarios para que dicho potencial se manifieste (González Vázquez, 2018, pp. 118-119).

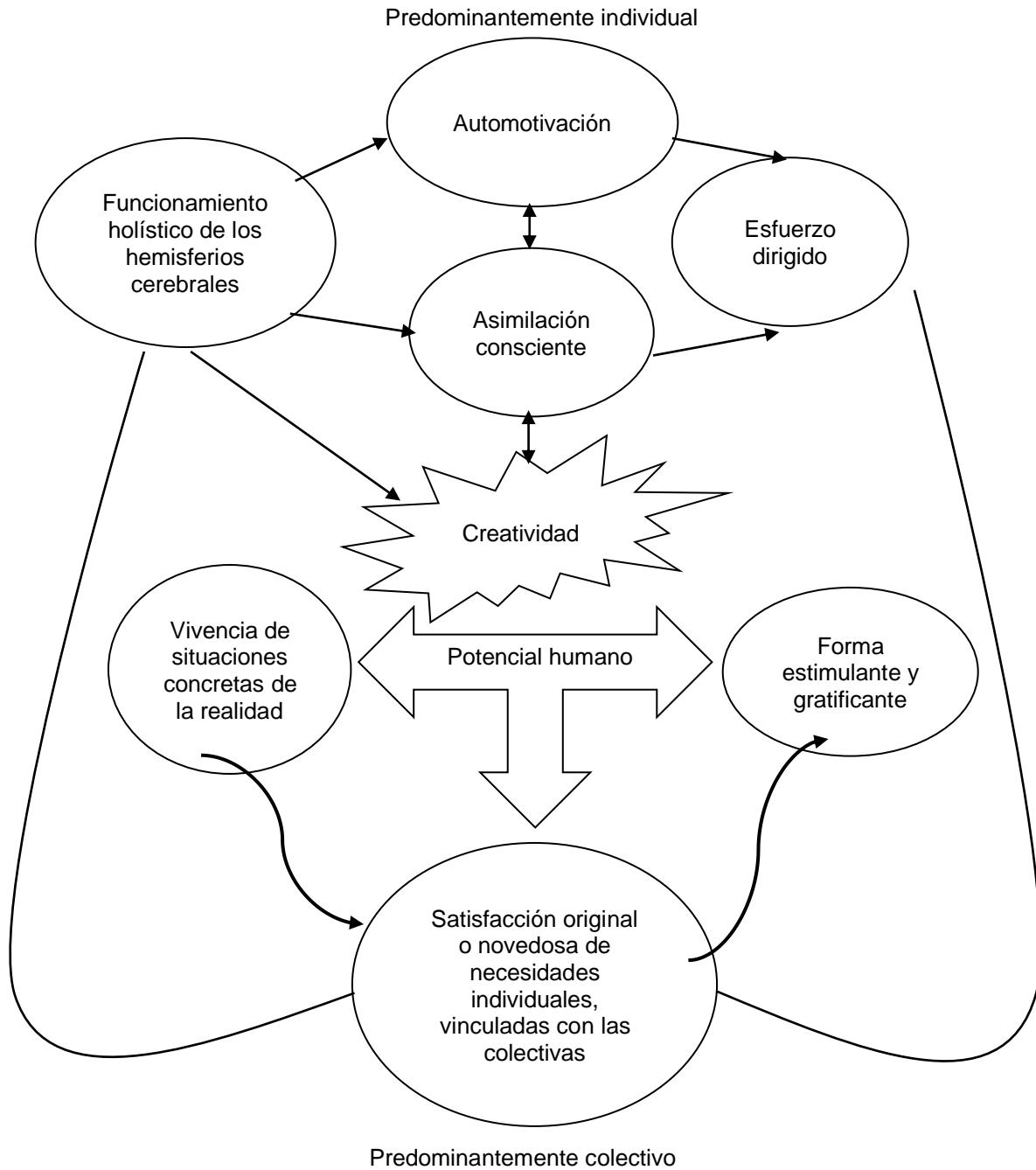


Figura 1. Modelo comprensivo del concepto de Creatividad.

De igual manera, puedo decir que, si tenemos la intención de incidir sobre el desarrollo del potencial creativo, preferentemente, tendríamos que intervenir sobre el

componente del funcionamiento holístico de los hemisferios cerebrales y sobre los de Automotivación y Asimilación consciente (González Vázquez, 2018, p. 119).

El componente del funcionamiento holístico de los hemisferios cerebrales se relaciona con la dominancia cerebral y requiere un equilibrio entre los cuatro cuadrantes que lo integran puesto que la creatividad es “es resultado de la actividad de distintas regiones del cerebro y constituye una *clase* diferente de procesamiento cerebral holístico.” (Alder, 2003, p. 132). Consecuentemente, “los hemisferios izquierdo y derecho (...) son responsables *en conjunto* de la creatividad potencial única de nuestro cerebro.” (Alder, 2003, p. 47).

Al respecto, las funciones que se adjudican a cada uno de los cuadrantes cerebrales (figura 2) según Herrmann (como se citó en Jiménez Vélez, 2000, p. 68) son las siguientes:

El cuadrante A se especializa en el pensamiento lógico, cuantitativo, analítico, crítico, matemático y basado en hechos concretos. El cuadrante B, se caracteriza por un estilo de pensamiento secuencial, organizado, planificado, detallado y controlado. El cuadrante C, se distingue por un estilo de pensamiento emocional, sensorial, humanístico, interpersonal, musical, simbólico y espiritual. El cuadrante D, se destaca por su estilo de pensamiento conceptual, holístico, integrador, global, sintético, creativo, artístico, espacial, visual y metafórico.

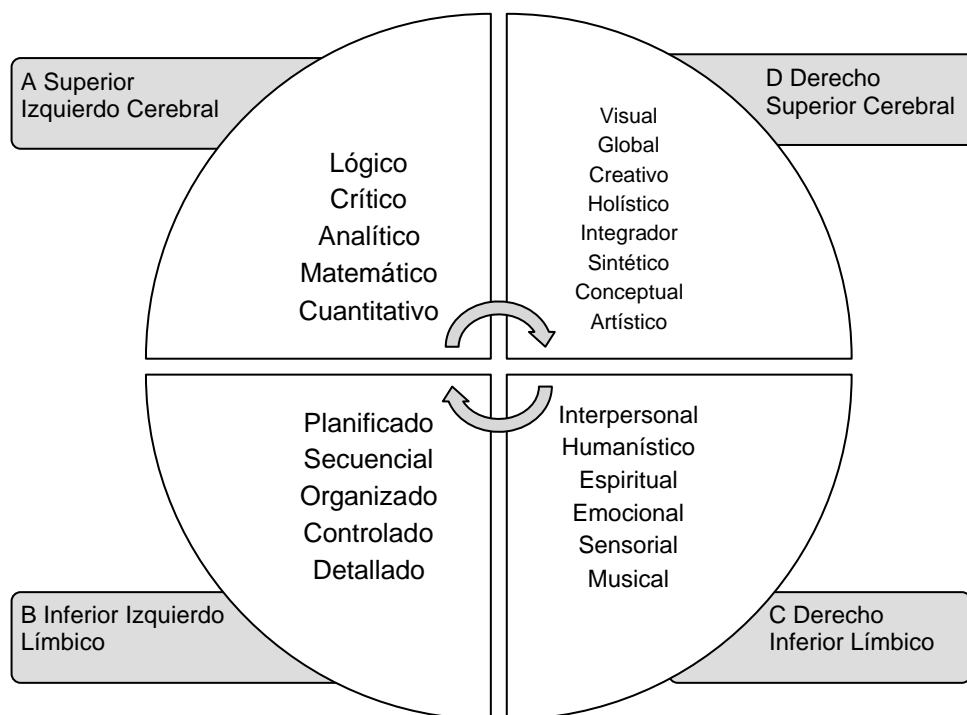


Figura 2. Funciones de cada uno de los cuadrantes cerebrales.

A pesar de que, aparentemente, el cuadrante D Derecho Superior Cerebral es el que tiene mayor vinculación con la creatividad, como ya señalé antes, coincido con los autores que resaltan la importancia del equilibrio con los otros cuadrantes (Alder, 2003; Cerda Gutiérrez, 2000; Jiménez Vélez, 2000; Grinberg, como se citó en Longoria Ramírez, 2000; De Bono, 1999 y García Salazar, 2002).

De ahí la intención que he tenido de incidir en la dominancia cerebral a través de la experiencia que aquí comparto.

Objetivos

He mantenido la intencionalidad investigativa que construí al iniciar con mi línea de investigación, la cual es la siguiente: *Potenciar la creatividad de los profesores que estudian posgrado en el Centro de Actualización del Magisterio en Durango (CAM).*

Vinculado con ella, mis objetivos en esta experiencia fueron los siguientes:

- Diagnosticar el potencial creativo de los estudiantes de la generación 2018-2020 de la MECID.
- Aplicar estrategias didácticas atendiendo a los resultados del diagnóstico.
- Valorar los cambios logrados con la aplicación de las estrategias didácticas.

Método

Enfoque y método de investigación

Utilicé el enfoque cualitativo y el método de Investigación-Acción (Latorre, 2007) con la modalidad de intervención didáctica (Ubiarco Uribe, 2016).

Instrumentos

Utilicé la Encuesta sobre Potencial Creativo (González Vázquez, 2018), la cual está integrada por 65 ítems que pueden ser respondidos en una escalamiento tipo Likert de cinco valores: Lo que hago PEOR, Lo que hago MENOS BIEN, Lo que hago REGULAR, Lo que hago BIEN y Lo que hago MEJOR. Es un instrumento de autoevaluación conformado por tres secciones: Descripción de la encuesta, Información personal y Componentes de la creatividad. La tercera sección incluye 20 ítems sobre Dominancia cerebral, 15 sobre Automotivación, 15 sobre Asimilación consciente y 15 sobre Esfuerzo dirigido.

Participantes

De entrada, el primer participante fui yo. Le hice la invitación a mis alumnos de los dos grupos que atendía en la Maestría en Educación, Campo Intervención Didáctica, generación 2018-2020, inicialmente con la asignatura Teoría Educativa en el primer semestre y con Teorías del Aprendizaje en el segundo.

Inicialmente, incluí 31 estudiantes en total inscritos en el primer semestre: 21 mujeres y 10 hombres, distribuidos en dos grupos de la siguiente manera: 17 estudiantes en el primero, 13 mujeres y 4 hombres; y 14 en el segundo, 8 mujeres y 6 hombres. Al continuar en el segundo semestre, quedaron 26 estudiantes, 18 mujeres y 8 hombres, distribuidos de la siguiente manera: 12 mujeres y 4 hombres en el primer grupo y 6 mujeres y 4 hombres en el segundo.

Ellos eran profesionales de la educación que se desempeñaban en diferentes niveles del sistema educativo, con y sin formación docente, con edades entre 22 y 45 años, y entre 1 y 26 años de servicio.

Resultados

Decidimos aplicar dos veces la Encuesta sobre Potencial Creativo, la primera con fines diagnósticos al inicio del primer semestre y la segunda para verificar cambios logrados al final del segundo semestre.

Con base en la primera aplicación, decidimos identificar los cuadrantes de dominancia cerebral con valores menores a 80 y la condición de equilibrio entre ellos para elegir algunas estrategias que se utilizarían en la presentación de los contenidos por parte de los alumnos en el desarrollo de los dos semestres y que, tentativamente, activarían algunas de las características vinculadas con dichos cuadrantes. En esta experiencia, ellos elegirían las estrategias en el primer semestre y yo se las indicaría en el segundo.

Resultados de la primera aplicación de la Encuesta sobre Potencial Creativo (EPC)

Al hacer la primera aplicación de la EPC participaron los 31 estudiantes; sin embargo, en la segunda solamente participaron ocho alumnos de cada grupo y, para fines comparativos, son los resultados que a continuación se presentan.

Con relación al grupo A, los resultados de la primera aplicación fueron los siguientes:

Tabla 1.

Resultados de la primera aplicación de la EPC en el grupo A.

	Promedio					Equilibrio	Promedio		
	CA	CB	CC	CD	AM		AC	ED	
1	56	52	60	48	NO	59	69	60	
2	80	60	68	72	NO	73	88	64	
3	60	80	60	60	NO	64	67	72	
4	84	84	92	92	SI	91	93	88	
5	92	80	88	100	SI	88	97	84	
6	84	80	68	76	NO	85	85	89	
7	88	80	68	84	NO	92	88	89	
8	68	80	88	92	NO	68	72	64	

Como podemos observar en la Tabla 1, con relación al grupo A, el Cuadrante C Derecho Inferior Límbico presenta cinco valores por debajo de 80; el Cuadrante D Derecho Superior Cerebral cuatro; el Cuadrante A Superior Izquierdo Cerebral tres y el Cuadrante B Inferior Izquierdo Límbico dos; en cuanto al equilibrio en los cuadrantes, solamente dos alumnos lo presentan.

Con relación a los otros componentes, podemos apreciar que tres participantes presentan valores por debajo de 80 en los tres y uno en el de Automotivación y en el de Esfuerzo dirigido.

Tabla 2.

Resultados de la primera aplicación de la EPC en el grupo B.

	Promedio				Equilibrio	Promedio		
	CA	CB	CC	CD		AM	AC	ED
1	56	76	36	64	NO	59	63	75
2	76	88	72	80	NO	89	87	77
3	80	64	56	80	NO	77	71	68
4	64	80	80	84	NO	81	80	97
5	68	52	48	72	NO	69	69	61
6	68	88	88	88	NO	88	80	75
7	68	76	68	68	SI	80	75	92
8	64	72	76	64	SI	83	75	79

Como podemos observar en la Tabla 2, con relación al grupo B, el Cuadrante A Superior Izquierdo Cerebral presenta siete valores por debajo de 80; el Cuadrante C Derecho Inferior Límbico seis; el Cuadrante B Inferior Izquierdo Límbico cinco, y el Cuadrante D Derecho Superior Cerebral cuatro; en cuanto al equilibrio en los cuadrantes, solamente dos alumnos lo presentan.

En relación con los otros componentes, podemos apreciar que tres participantes presentan valores por debajo de 80 en los tres; uno en los últimos dos y tres en por lo menos uno de ellos.

Estrategias empleadas con base en los resultados de la primera aplicación de la Encuesta sobre Potencial Creativo

Con relación al grupo A, en el primer semestre utilizaron la V de Gowin (CA), un esquema de mapa conceptual (CA), un cuadro sinóptico (CA) y una parodia de La Ilorona (CD). En el segundo semestre, la consigna fue utilizar ficha conceptual (CB), teatro (CC), mapa conceptual (CA), cuadro sinóptico (CA), esquema (CB) y multisensorial (CC). Como podemos observar, las primeras estrategias se enfocaron más al Cuadrante A y las segundas atienden a los cuatro.

Con relación al grupo B, en el primer semestre las presentaciones tuvieron pocas variantes, solamente un equipo incluyó analogías (CD). Para el segundo semestre, la consigna fue utilizar sobre todo multisensoriales y teatro (CC). Como podemos observar, las primeras estrategias se enfocaron solamente al Cuadrante D y las segundas al Cuadrante C.

Resultados de la segunda aplicación de la Encuesta sobre Potencial Creativo (EPC)

Al hacer la segunda aplicación de la EPC, los resultados obtenidos fueron los siguientes:

Tabla 3.
Resultados de la segunda aplicación de la EPC en el grupo A.

	Promedio				Equilibrio	Promedio		
	CA	CB	CC	CD		AM	AC	ED
1	64	60	68	28	NO	73	76	49
2	84	92	84	80	SI	84	95	75

	Promedio					Promedio		
3	68	88	68	44	NO	69	69	72
4	68	88	80	64	NO	91	91	76
5	80	72	80	64	NO	83	88	72
6	88	72	80	64	NO	77	84	85
7	92	88	76	68	NO	89	92	95
8	88	84	92	60	NO	83	83	77

En cuanto al grupo A, siete de los ocho participantes aumentaron sus puntajes en por lo menos uno de los cuadrantes cerebrales y cinco en por lo menos dos de los otros componentes predominantemente individuales. Con relación al funcionamiento holístico de los hemisferios cerebrales, solamente uno (el 2) aumentó sus puntajes en todos y logró equilibrio en su funcionamiento; cuatro aumentaron sus puntajes en los tres primeros; uno en el primero y el tercero; y uno en el segundo. En lo que se refiere a los otros componentes predominantemente individuales, dos aumentaron sus puntajes en los tres; dos en los dos primeros; y uno en el segundo y el tercero.

Siete de los ocho participantes disminuyeron sus puntajes en por lo menos uno de los cuadrantes cerebrales y cinco en por lo menos uno de los otros componentes. Uno de los ocho participantes (el 5) disminuyó sus puntajes en todos los componentes. Con relación al funcionamiento holístico de los hemisferios cerebrales, dos participantes que habían presentado equilibrio en la primera aplicación lo perdieron en la segunda; uno disminuyó en los cuatro cuadrantes; uno en tres; otro en dos y cuatro en uno. En cuanto a los otros componentes predominantemente individuales, dos disminuyeron en los tres;

uno en dos y dos en uno. Llama la atención que siete de los ocho participantes disminuyeron sus puntajes en el cuadrante que más se relaciona con la creatividad.

Tabla 4.

Resultados de la segunda aplicación de la EPC en el grupo B.

	Promedio				Equilibrio	Promedio		
	CA	CB	CC	CD		AM	AC	ED
1	80	88	76	88	NO	88	89	95
2	84	76	64	80	NO	84	80	80
3	80	92	56	68	NO	88	80	61
4	72	92	80	92	NO	92	91	95
5	72	72	56	80	NO	77	76	68
6	64	80	76	72	NO	77	73	65
7	64	60	60	68	SI	71	69	75
8	60	76	64	80	NO	91	83	71

En cuanto al grupo B, seis de los ocho participantes aumentaron sus puntajes en por lo menos uno de los cuadrantes cerebrales y en por lo menos uno de los otros componentes predominantemente individuales. Con relación al funcionamiento holístico de los hemisferios cerebrales, dos aumentaron sus puntajes en todos; uno en tres; uno en dos; y dos en uno. En lo que se refiere a los otros componentes predominantemente individuales, dos aumentaron sus puntajes en los tres; tres en los dos primeros; y uno en el tercero.

Cinco de los ocho participantes disminuyeron sus puntajes en por lo menos uno de los cuadrantes cerebrales y seis en por lo menos uno de los otros componentes. Uno

de los ocho participantes (el 6) disminuyó sus puntajes en todos los componentes. Con relación al funcionamiento holístico de los hemisferios cerebrales, uno de los participantes que había presentado equilibrio en la primera aplicación lo perdió en la segunda; uno disminuyó en los cuatro cuadrantes; uno en tres; dos en dos y uno en uno. En cuanto a los otros componentes predominantemente individuales, dos disminuyeron en los tres; uno en dos y tres en uno.

Conclusiones

La aplicación de la Encuesta sobre Potencial Creativo nos permitió tener un referente de partida para diseñar la intervención didáctica y verificar los resultados después de ella.

La mayoría de los participantes mostraron mucha disposición, iniciativa y originalidad respecto a las estrategias que eligieron y crearon para activar algunas de las características de los Cuadrantes cerebrales en los que decidimos enfocarnos. Creo que la idea de ser más directivo incidió negativamente en los resultados.

En cuanto a los Cuadrantes cerebrales a los que nos enfocamos, podemos decir que la intervención didáctica funcionó de manera extraña puesto que hubo aumento en algunas puntuaciones, pero disminución en otras. En sentido estricto, los resultados habrían sido positivos totalmente sólo en tres de los 16 participantes finales y otros cinco presentaron un balance positivo.

Parece deseable que en futuras experiencias se recupere el enfoque no directivo con relación a la selección de estrategias y se atendiera más individualmente a las necesidades.

Referencias

- Alder, H. (2003). *Inteligencia creativa. Consejos infalibles para aumentar su coeficiente de creatividad* (Trad. Gerardo Hernández Clark). México: Aguilar.
- Bono de, E. (1999). *El pensamiento creativo. El poder del pensamiento lateral para la creación de nuevas ideas* (reimp., 2004). México: Paidós.
- Centro de Actualización del Magisterio/Escuela Normal Rural J. Guadalupe Aguilera (2014). *Maestría en Educación, Campo Intervención Didáctica. Plan de Estudios*. Durango: Autores.
- Cerda Gutiérrez, H. (2000). *La creatividad en la ciencia y en la educación* (Aula Abierta). Bogotá: Magisterio.
- García Salazar, J. L. (2002). *Creatividad. La ingeniería del pensamiento* (2ª ed.). México: Trillas.
- González Vázquez, O. (2005). *Creatividad educativa: Una aproximación* [Tesis de maestría]. Durango: Universidad Autónoma España de Durango.
- González Vázquez, O. (2018). *Modelo comprehensivo del concepto de creatividad. Componentes predominantemente individuales* [Tesis doctoral]. Culiacán Rosales: Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa/Universidad Pedagógica de Durango.
- Jiménez Vélez, C. A. (2000). *Cerebro creativo y lúdico. Hacia la construcción de una nueva didáctica para el siglo XXI* (Aula Abierta). Bogotá: Magisterio.
- Latorre. A. (2007). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa* (Serie Formación y desarrollo profesional del profesorado. Serie Fundamentos de la educación). España: Graó 179.

Longoria Ramírez, R. (Coord.). (2000). *Pensamiento creativo* (5ª reimpresión, 2003; Colección Estudios Generales). México: CECSA/ Universidad Autónoma de Nuevo León.

Ubiarco Uribe, J. (octubre 2015-marzo 2016). La conceptualización de la intervención didáctica. *@cademia: Investigación para la innovación*, 4 (7), 80-98.

Capítulo 7

Líneas temáticas en la intervención didáctica de los egresados de Posgrado

Claudia Ivonne Romero Morales
Centro de Actualización del Magisterio de Durango

Resumen

Este trabajo es el reporte parcial de una investigación, que da cuenta sobre el trayecto formativo de los estudiantes en una Institución de Educación Superior (IES) Formadora y Actualizadora de Docentes ubicada en el estado de Durango, con la intención de *identificar la tendencia en los ejes temáticos de las tesis que presentaron los egresados de la Maestría en Educación campo Intervención Didáctica* en donde los estudiantes durante el proceso formativo dan respuesta a las problemáticas detectadas en la enseñanza–aprendizaje por medio de la investigación–acción y la metodología de la intervención didáctica. Los resultados de esta investigación se obtuvieron bajo el enfoque cualitativo de tipo documental, y la sistematización de los datos para identificar las categorías principales en el análisis de los datos obtenidos en la revisión de 56 tesis de los egresados del programa en los años 2004 al 2018 y se titularon en el periodo 2013–2018. Se encontró que por la naturaleza del posgrado las temáticas de los documentos de investigación se agrupan en cinco categorías de análisis: 1) Competencia lectora, 2) Escritura, 3) Matemáticas, 4) Educación integral: 5) Tutorías y asesorías. Se afirma que estas líneas temáticas dan cuenta de las principales problemáticas que se presentan en la práctica docente como un antecedente que contribuirá a definir las Línea(s) de Generación o Aplicación innovadora del Conocimiento (LGAC). Otros datos no esperados dan cuenta del contexto escolar, el nivel educativo y los actores que participan en el desarrollo de la investigación.

Palabras clave: didáctica, estudios de posgrado, tesis de grado.

Introducción

Este escrito es el reporte de una investigación en proceso, que da cuenta sobre el trayecto formativo de los estudiantes en una Institución de Educación Superior (IES) Formadora y Actualizadora de Docentes ubicada en el estado de Durango, con la intención de evaluar la oferta educativa de la Maestría en Educación Campo Intervención Didáctica que permitan hacer propuestas al rediseño del programa y mejorar la calidad de la oferta educativa institucional.

Específicamente, la inquietud por explorar la tendencia en las líneas temáticas del posgrado trasciende al reconocer que no hay Línea(s) definidas sobre la Generación o Aplicación innovadora del Conocimiento (LGAC) y se tiene la necesidad de aproximarse a los campos de conocimiento del programa, orientado a la profesionalización de los estudiantes.

Las problemáticas identificadas en la institución y el primer acercamiento en la revisión de los documentos recepcionales (tesis) de los egresados de la Maestría en Educación Campo Intervención Didáctica, llevó a definir el objetivo de la investigación:

- Identificar la tendencia en los ejes temáticos de las tesis que presentaron los egresados de la Maestría en Educación Campo Intervención Didáctica.

Y plantear la siguiente pregunta:

- ¿Qué líneas temáticas de interés se identifican en las tesis de los egresados de la Maestría en Educación campo Intervención Didáctica?

En acuerdo con Ochoa Sierra (2011, p. 172):

Elaborar una tesis de maestría es un proceso que involucra múltiples subprocesos: delimitar un problema, plantearse unos objetivos, justificar la importancia y necesidad de la investigación, revisar la bibliografía pertinente al problema, reseñarla y evaluarla, apropiarse de un modelo teórico, usar procedimientos metodológicos fiables para la recolección y análisis de datos, interpretar los datos, poner en relación los resultados con la bibliografía existente, sacar unas conclusiones y unas recomendaciones sobre futuros trabajos.

No obstante, en consideración a los múltiples manuales de investigación existentes, se puede advertir la diversidad de propuestas, procesos, interpretaciones y

opiniones sobre el proceso a seguir. Algunos autores como Zapata (2005, p. 38) identifican ciertos aspectos recurrentes, en el proceso de investigación:

... diversas perspectivas de investigación comparten ciertas características comunes: parten de asumir el proceso de investigación en forma planificada, estratégica, sistemática y confiable para profundizar en el conocimiento y, por ello, el común denominador está constituido por tres ejes o puntos fundamentales: 1. El tema a investigar, 2. El problema a resolver. 3. La metodología a utilizar.

Para este escrito se hace evidente la complejidad y dificultad que tiene el investigador para concretar el tema al respecto, Hidalgo y Passarella (2008 como se cita en Sánchez Jiménez, 2012; Ochoa Sierra, 2011), identifican como una gran dificultad la construcción de las tesis, la organización y estructura del tema; situaciones que llevan al estudiante a vaciar experiencias, y conocimientos, que necesitan formalizarse y definirse por medio de un proceso sistemático.

Todo tema de investigación debe ser estudiado con profundidad. Antes de emprender una investigación se debe contar con la mayor cantidad de información posible. Por eso es importante el uso de la biblioteca, así como de otras fuentes, la consulta previa con personas relacionadas con el tema de estudio y la observación del fenómeno.

Quien investiga debe tener algún grado de familiaridad con el tema por investigar para contar con la mayoría de elementos de explicación posibles. Para desarrollar una investigación se debe contar con algunos conocimientos previos en el área de interés, los cuales están dados por los estudios de su disciplina, por la experiencia de trabajo o por el propio interés individual. Ha de existir una identificación con lo

que se va a investigar, para aprenderlo y comprenderlo en sus distintas fases.
(Bolaños Fuentes, 2012, p. 4)

En tal virtud en el trayecto formativo de los estudiantes durante el posgrado, formalizan el tema y lo llevan a la sistematización por medio del método.

En este estudio, se trata entonces de una Maestría en Educación Campo Intervención Didáctica que por medio del enfoque cualitativo y el método de la investigación–acción, al cursar el posgrado, dan respuesta a las problemáticas detectadas en el proceso de enseñanza–aprendizaje, considerando que los estudiantes inscritos provienen de diversos campos formativos entre los que se encuentran licenciados en educación preescolar, primaria, secundaria, física, psicólogos, abogados, ingenieros, médicos, por mencionar algunos y que están frente a grupo en diferentes niveles educativos.

El método

Este primer momento del reporte de la investigación, se compone del análisis de los datos que emanan de los estudiantes egresados de una Institución Formadora y Actualizadora de Docentes ubicada en el estado de Durango, que obtuvieron el grado de Maestro en Educación Campo Intervención Didáctica, en el periodo escolar 2013–2018, y que egresaron en los años 2004 al 2018 (considerando que cada generación culmina en dos años). Bajo estos criterios se revisaron 56 documentos de estudiantes que presentaban diversas líneas temáticas.

Inmerso en el enfoque cualitativo, este documento surge de un estudio exploratorio de tipo documental que permitió examinar un tema o problema relativamente desconocido sobre los hechos sociales que han dejado huella el ser humano contenidas en escritos de diversos tipos (Duverger, 1975, p. 115).

Para el análisis de las categorías se tomó como referencia a Glaser y Strauss en Taylor y Bogdan (1998) quienes proponen el método comparativo constante que nos permitió simultáneamente codificar y analizar los datos para desarrollar conceptos a partir de las interpretaciones del análisis y sistematización de los datos. En este proceso se tomó en consideración la comparación continua de incidentes específicos de los datos, refinando estos conceptos, identificando sus propiedades y analizando sus interrelaciones se integró en una teoría coherente (p. 155).

Específicamente los datos se sistematizaron y categorizaron de la siguiente manera: 1. Se numeraron de manera consecutiva de acuerdo a la fecha de titulación. 2. Los documentos se enlistaron por tema de intervención didáctica. 3. Bajo el método comparativo constante y la suma de criterios se identificó la tendencia de las líneas temáticas que arrojaron las principales tendencias en las líneas temáticas.

Resultados

A partir de la información que emerge de las tesis que se revisaron, los resultados obtenidos se presentan en una matriz. De esta manera se identificaron como categorías principales: metodología de intervención didáctica, aprendizaje, competencia lectora, escritura, matemáticas y educación integral; como se puede apreciar en la siguiente tabla (ver tabla 1).

Tabla 1.

Operalización de las categorías que emergen de los temas en las tesis de Posgrado.

Categorías	Definición	Subcategorías
Metodología de intervención didáctica.	Se refiere a las elecciones que hace el docente o el formador para organizar el proceso de enseñanza - aprendizaje, considerando una serie de factores que impactan en la actuación. Metodología equivale a intervención, y para intervenir se necesita planificar estrategias para alcanzar los objetivos previstos, por medio de actividades concretas, activas y graduales, con el fundamento de materiales curriculares que facilite la enseñanza. (Sepúlveda & Rajadell, 2001, p. 465).	Estrategias didácticas. Situación didáctica. Planificación. didáctica. Proyectos didácticos. Material didáctico. Ambientes de aprendizaje.
Aprendizaje.	El aprendizaje es un cambio perdurable en la conducta o en la capacidad de comportarse de cierta manera, el cual es resultado de la práctica o de otras formas de experiencia. (Shunk, 2012, p. 3).	Cooperativo. Colaborativo. Autónomo.
Competencia lectora.	La capacidad de comprender, utilizar, reflexionar e interesarse por los textos escritos para alcanzar los propios objetivos, desarrollar el conocimiento y potencial personales, y participar en la sociedad. (OCDE, 2009, p. 14 como se cita en Solé, 2012, p. 49).	Comprensión lectora. Lectura crítica. Lecto-escritura. Fonología.
Escritura.	Manifestación de la actividad lingüística humana que comparte los rasgos de intencionalidad y de contextualidad de la actividad verbal. Asimismo, constituye un hecho social que se hace manifiesto en un tiempo y en un espacio determinados y que es compartido por una comunidad específica. (Cassany, como se citó en Fraca de Barrera, 2001, p. 112)	Escritura. Ortografía. Textos creativos. Coherencia y cohesión.
Matemáticas.	Ciencia deductiva que estudia las propiedades de los entes abstractos, como números, figuras geométricas, símbolos y sus relaciones. (RAE, 2019).	Solución y comprensión de problemas ó desafíos matemáticos.

Categorías	Definición	Subcategorías
		Adquisición del problema del número. Valor posicional. Lenguaje algebraico. El algoritmo de la multiplicación.
Educación integral.	Se entiende como el mejoramiento continuo de la persona, mediante el desarrollo de su potencial intelectual y de los recursos culturales, personales y sociales que le permitan participar como ciudadano activo, para contribuir al desarrollo económico y prosperar como individuo en una sociedad diversa y cambiante. (SEP, 2017, p. 114).	Inclusión. Integración. Síndrome de Down. Discapacidad. Problemas sociales de género. Conducta. Sobrepotección de los padres. Orientación vocacional. Valores.
Tutorías y asesorías.	la atención sistemática de las necesidades del estudiante o un grupo de estudiantes durante el proceso de enseñanza y aprendizaje... por parte de un docente-tutor capacitado quien tiene funciones específicas definidas por la institución. (Romero, 2018, p. 72).	Asesoramiento. Asesor técnico y tecnológico. Informe. psicopedagógico. Perfil del tutor. Academias de tutorías.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos emergentes.

Además, se recuperaron otros datos importantes que dan cuenta del contexto escolar en donde realizan la intervención didáctica, el nivel educativo al que pertenecen, los actores que participan en el desarrollo de la investigación, y algunas otras líneas temáticas que emergen de manera particular.

A manera de conclusión

Con base en los resultados obtenidos se identifica que la tendencia en el contexto de intervención durante la formación de los egresados se ubica en los niveles de preescolar, primaria, secundaria, educación superior y los Centros de Atención Múltiple (CAM). Además, se encuentra que en el proceso de la investigación participan algunos otros actores educativos como los Asesores Técnico Pedagógicos, y los padres de familia.

Predominantemente las áreas del conocimiento disciplinar para la intervención se realizan dentro de las asignaturas de Español, Matemáticas, Historia, Inglés, Química, Educación cívica y ética, además de los campos formativos definidos en el plan de educación básica.

Con relación a la metodología desarrollada se afirma que los egresados de la Maestría en Educación Campo Intervención Didáctica implementan la metodología de intervención por medio de la investigación-acción en donde diseñan planificaciones, estrategias didácticas, situaciones didácticas, proyectos didácticos, materiales didácticos y ambientes de aprendizaje. Además, consideran para el desarrollo de las metodologías de intervención el aprendizaje cooperativo, colaborativo y autónomo.

En respuesta a la pregunta inicial, *¿Qué líneas temáticas de interés se identifican en las tesis de los egresados de la Maestría en Educación campo Intervención Didáctica?* se identifica que por la naturaleza del posgrado las temáticas de los documentos de investigación se agrupan en cinco categorías de análisis que dan cuenta de las principales problemáticas que se presentan en la práctica docente como un antecedente que ayude a definir las Línea(s) de Generación o Aplicación innovadora del Conocimiento (LGAC) en el posgrado.

1) *Competencia lectora*: comprensión lectora, lectura crítica, lecto – escritura y fonología.

2) *Escritura*: ortografía, textos creativos, coherencia y cohesión.

3) *Matemáticas*: solución y comprensión de problemas matemáticos, desafíos matemáticos, adquisición del problema de número, valor posicional, lenguaje algebraico y algoritmo de la multiplicación.

4) *Educación integral*: Inclusión, integración, Síndrome de Down, Discapacidad intelectual, Problemas sociales de género, Regulación de conductas, Conductas disruptivas, Sobreprotección de los padres, orientación vocacional, valores.

5) *Tutorías y asesorías*: Asesoramiento, el asesor técnico y tecnológico, informe psicopedagógico, perfil del tutor, academias de tutorías.

Finalmente, en la investigación se identificaron otros temas como la participación, motivación y socialización. El desarrollo de competencias comunicativas, habilidades cognitivas, creatividad, uso de las TIC´S, desarrollo personal y social.

Algunas preguntas que surgen a partir de los resultados y conclusiones:

- Considerando la tendencia de las líneas temáticas identificadas en esta investigación ¿qué aportaciones hacen los estudiantes del posgrado al campo de conocimiento al terminar la intervención didáctica?

Referencias

Bolaños Fuentes, C. (2012). *Apuntes para elaborar un protocolo de investigación*.

UCR/Escuela de Tecnologías en Salud/Posgrado en Salud Pública.

Duverger, M. (1975). *Métodos de las ciencias sociales* (pp. 182-183). Barcelona: Ariel.

- Fraca de Barrera, L. (2001). Reseña. Construir la escritura. Por Cassany. *Revista Docencia Universitaria*, 2 (II).
- Hidalgo y Passarella (2008), identifican como una gran dificultad la construcción de las tesis la organización y estructura del tema,
- Humanos, C. M. (1993). Declaración y programa de acción de Viena. *Viena: Naciones Unidas*.
- Ochoa Sierra, L. (2011). La elaboración de una tesis de maestría: exigencias y dificultades percibidas por sus protagonistas. Artículo reporte de casos. *Revista Entornos*, 24. Universidad Surcolombiana. Vicerrectoría de Investigación y Proyección Social, 2011, 171-183
- RAE (2020). *Diccionario de la Real academia española: Matemáticas*. Recuperado de <https://dle.rae.es/matematica#ObQEccx>.
- Sánchez Jiménez, D. (2012). La elaboración de la tesis doctoral en las universidades de habla hispana: dificultades y planteamientos de mejora. *Revista Iberoamericana de Educación*, 60 (3), 1-12.
- Sepúlveda, F., & Rajadell, N. (2001). *Didáctica general para psicopedagogos*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Shunk, D. (2012). *Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa* (6ª. ed.) México: Pearson Education.
- Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, (59), 43-61.
- SEP. (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral*. México: Secretaría de Educación Pública.

Romero Morales, C. I. (2018). *Las acciones tutoriales en educación superior desde la voz de los actores principales*. México.

Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1998). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Madrid, Ed.

Zapata, O. A. (2005). ¿Cómo encontrar un tema y construir un tema de investigación? *Innovación Educativa*, 5 (29), 37-45. Sistema de Información Científica Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal. Recuperado en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179421472004>



ReDIE 
Fondo Educativo de Investigaciones Educativas A.C.

ISBN: 978-607-8662-51-7



9 786078 662517