



Ra Ximhai

ISSN: 1665-0441

raximhai@uaim.edu.mx

Universidad Autónoma Indígena de México
México

Gutiérrez–Fierro, Marivel; Morales-Sifuentes, Lylia Ana; Viramontes-Anaya, Efrén
FORMACIÓN DOCENTE: COMPETENCIAS DIDÁCTICAS REALES QUE EMERGEN DE LOS
DESEMPEÑOS DE LAS ESTUDIANTES NORMALISTAS

Ra Ximhai, vol. 10, núm. 5, julio-diciembre, 2014, pp. 387-421

Universidad Autónoma Indígena de México
El Fuerte, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46132134025>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto



uaim
10 Aniversario

RA XIMHAI ISSN-1665-0441

Volumen 10 Número 5 Edición Especial
Julio – Diciembre 2014

FORMACIÓN DOCENTE: COMPETENCIAS DIDÁCTICAS REALES QUE EMERGEN DE LOS DESEMPEÑOS DE LAS ESTUDIANTES NORMALISTAS

TEACHER TRAINING: REAL DIDACTIC SKILLS THAT EMERGE FROM THE PERFORMANCES OF THE PRESERVICE

Marivel **Gutiérrez–Fierro**¹; Lylia Ana **Morales-Sifuentes**² y Efrén **Viramontes-Anaya**³

¹PROMEP, Docente investigadora de La Escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón de Saucillo, Chihuahua, México. ²PROMEP, Docente Investigadora de la Escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón de Ciudad saucillo, Chihuahua, México. ³PROMEP, Docente Investigador de la Escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón de Ciudad Saucillo, Chihuahua, México. Responsable: Marivel Gutiérrez Fierro. Km. 2.5 carretera Saucillo –las varas, Saucillo, Chihuahua. C.P. 33620 Celular (639) 1103080 Tel y fax (621) 4751383. Correo electrónico mariguafa@hotmail.com

RESUMEN

El presente estudio es una caracterización de cuales competencias didácticas se manifiestan en las estudiantes que cursaron la LEP 97 en la Escuela Normal RFM, la investigación se realizó con el grupo de 12 estudiantes que durante 27 semanas fueron tutoradas en la Escuela Primaria, se realizaron observaciones, cuestionarios y entrevistas a fin de encontrar hallazgos aquí documentados, a través de técnicas e instrumentos bajo el enfoque cualitativo que dan cuenta de los desarrollos puntuales, fortalezas y debilidades detectadas a través de las voces de las tutoras, asesores de la escuela normal y de la asesoría propia, así como los instrumentos que las estudiantes utilizaban para sistematizar sus experiencias diarias. Esto nos permite desentrañar el modelo pedagógico bajo el cual se están formando en la Escuela Normal en el acompañamiento de tutoría que se realiza en la Escuela Primaria y revitaliza la formación docente institucional.

Palabras clave: Formación docente, competencias didácticas, desempeños.

SUMMARY

The present study is a characterization of which teaching skills are manifested in the students who completed the LEP 97 in Normal RFM School, research was conducted with the group of 12 students for 27 weeks were staked in the Elementary School, observations were made questionnaires and interviews in order to find documented findings here, through techniques and instruments under the qualitative approach to realize the specific developments, strengths and weaknesses identified through the voices of tutors, counselors and normal school own advice, as well as tools that students used to organize their daily experiences. This allows us to unravel the pedagogical model under which are forming at the Normal School in accompanying tutorial that takes place in the Elementary School and revitalizes the teacher training institutions.

Key Words: Teacher training, didactic skills, performance.

INTRODUCCIÓN

La presente investigación representa una tentativa, en la dilatada atmósfera educativa en la formación de docentes de identificar y analizar las formas que adquiere los desempeños de las estudiantes en formación bajo el plan de estudios 1997 en las escuelas normales y da cuenta de cómo se manifiestan las competencias de las estudiantes y la distancia que hay entre los hallazgos y la exigencia de los rasgos del perfil de egreso.

El análisis de la práctica docente a través de la investigación representa siempre una valiosa contribución al trabajo cotidiano de los maestros toda vez que aporta inestimables elementos de análisis y devela la realidad que se vive en los procesos educativos en los que se está sometido de manera continua. Tratándose de formación de docentes el efecto que se consuma con las contribuciones es multiplicador ya que permite revitalizar los procesos que en las escuelas formadoras de docentes se están vivenciando.

Para realizar la investigación se optó por apoyarse en el método *interaccionismo interpretativo* en lo general y en el análisis de contenido en las particularidades de la interpretación, las cuales se relacionan con la caracterización de los desempeños de 12 estudiantes del 4º "D" de la Licenciatura en Educación Primaria de la Escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón, de Ciudad Saucillo Chihuahua.

Aunque la teoría no sustituye el discurso si puede interpretar los hallazgos, bajo los referentes teóricos se analizan las prácticas docentes observadas y se definen los modelos que actualmente son la tendencia que permea la formación de docentes en

la escuela normal.

La principal contribución de este trabajo se relaciona con el hecho de incrementar las posibilidades de intervención de los formadores de docentes en el proceso formativo de sus alumnas partiendo de las debilidades y fortalezas observadas a fin de tener logros más ambiciosos y definitivos respecto al perfil de egreso. La descripción de los resultados y el análisis de los datos permiten exponer problemáticas que se encontraron en ese estudio de caso en particular y en la formación en general así como algunas áreas de oportunidad para mejorar el proceso educativo en el trabajo docente que realizan nuestras estudiantes a fin de eficientar sus desempeños y desarrollar sus competencias.

Problematizando

La práctica docente es un proceso complejo donde intervienen infinidad de factores que influyen de manera directa y determinan la relación enseñanza y aprendizaje; algunos de estos factores surgen de la aprehensión de lo no explícito: hábitos, cuestiones de sentido común, preferencias, etc. Todo esto se genera en el marco de las relaciones que surgen a partir del binomio maestro-alumno.

Rockwell y Mercado (1986) consideran que explicar el trabajo de los maestros requiere introducirse en la vida cotidiana de las escuelas, el ámbito donde dicho trabajo adquiere formas, modalidades y expresiones concretas. Aunque a primera vista la escuela aparezca como un mundo dado y el trabajo de los maestros una reiteración de la normalidad escolar, ése es el territorio en el cual el trabajo de los maestros se construye y se realiza. Por tanto la práctica docente entendida como:

La expresión conjunta de las relaciones institucionales, normativas, pedagógicas, sociales, culturales, económicas y materiales. Se dan en un tiempo y espacio determinado y el educador es el responsable de llevar a cabo esta tarea, valiéndose de sus conocimientos, habilidades y experiencias para lograr el desarrollo integral y armónico del niño.

El presente estudio que consiste en caracterizar los desempeños de 12 estudiantes de la Escuela Normal en el trabajo docente que realizan en la escuela primaria sigue una orientación metodológica de tipo cualitativa. Esta modalidad permite conocer e interpretar el objeto de estudio en situaciones y contextos particulares.

Es importante recalcar que en este sentido, se muestra una realidad, tal como se observa y como lo perciban los alumnos y docentes en el contexto educativo.

Hernández, Fernández y Baptista (2003) mencionan que el propósito del enfoque cualitativo es reconstruir la realidad tal y como la observan los actores de un sistema social previamente definido; resultando un método holístico.

Es estudio se apoya en lo anterior para lograr conocer cuáles son los desempeños que exhiben las alumnas de séptimo y octavo semestres de la licenciatura en su trabajo docente que llevaron a cabo en las escuelas primarias de práctica.

En este caso observamos los desempeños. Neuman, (1994) menciona que las actividades principales de un investigador cualitativo son: observa eventos ordinarios y actividades cotidianas tal y como suceden en ambientes naturales, esa directamente involucrado con las personas que se estudian y con sus experiencias personales, observa los procesos sin irrumpir, alterar o imponer un punto de vista externo, sino tal y como son percibidos por los actores del sistema social, utiliza diversas técnicas de investigación y habilidades sociales de una manera flexible, de acuerdo a los requerimientos de la situación.

La investigación cualitativa aplicada al aula, es el enfoque que se privilegia en la formación dándole una visión hermenéutica, con el enfoque interaccionista interpretativo propiciando herramientas para la sistematización con registros de observación, cuestionarios, entrevistas relatorías, diario de campo y la escritura de la experiencia a través de categorías conceptuales.

Denzin, presenta lo que llama un *interaccionismo interpretativo* (1989), que explota las intuiciones de la etnografía postmoderna, las críticas feministas al positivismo, la fenomenología hermenéutica y existencial, los estudios culturales y el pensamiento postestructuralista de Foucault y Derrida, al igual que una recuperación y compromiso con el pragmatismo social (Schwandt, 1994).

Los *estudios culturales* facilitan la conexión entre, por una parte, el estudio de la creación de sentido en la interacción social, y, por la otra, el proceso de comunicación y la industria de la comunicación *que produce y modela los significados que circulan en la vida cotidiana* (Denzin, 1992, p. 96). Los estudios culturales, además, ayudan al *interaccionista interpretativo* a dirigir su estudio hacia la comprensión crítica de *cómo las personas interactuantes conectan sus propias vivencias con las representaciones culturales de esas mismas experiencias vitales* (Denzin, 1992).

El enfoque interpretativo se centra en descubrir lo que acontece cotidianamente en el ámbito escolar a base de aportar datos significativos, de la forma más descriptiva posible, para luego interpretarlos y poder comprender e intervenir más adecuadamente en ese nicho ecológico que son las aulas. Tales datos tratan de los

contextos donde tienen lugar las diversas interacciones, y de las actividades, valores, ideologías y expectativas de todos los participantes (profesores, alumnos e incluso el investigador).

Este estudio es transversal puesto que abarca un subgrupo de personas cuya recolección de datos es en un único momento y se busca la correlación de los hallazgos. Los *diseños de investigación* transversal recolectan datos en un solo momento, en un tiempo único. Su propósito es describir variables, y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado (Sampieri, 2003) Es como tomar una fotografía de algo que sucede.

El *alcance de la investigación* en su diseño es de tipo descriptivo los cuales tienen como objetivo indagar la incidencia y los valores en que se manifiestan una o más variables, en este caso se proporcionan las descripciones de las variables presentando el estado de esas variables (competencias didácticas) en un momento determinado.

Estudio de caso. El universo en el cual se ubican los sujetos de estudio y donde se llevó Escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón ubicada en Cd. Saucillo Chihuahua., México; específicamente al grupo de 4º "D" de la Licenciatura en Educación Primaria que estuvieron bajo mi supervisión y asesoría, eso facilitó el estudio, en tiempos y escenarios estudiados. El estudio de caso elegido es adecuado para un análisis intensivo y profundo del dato del contexto micro de uno o pocos ejemplos de ciertos fenómenos (12 alumnas de séptimo y octavo semestre de la licenciatura en educación primaria plan 1997 de la escuela Normal de Saucillo).

Procedimiento de la investigación

Observar y participar supone la presencia del investigador en el campo de estudio como condición indispensable para documentar de modo detallado y sistemático los acontecimientos de interacción calificados como básica. La observación y entrevista, sin ignorar otras fuentes de información útiles para la triangulación y la validación empírica.

Una de las técnicas que caracteriza el trabajo de interaccionismo en educación ha sido definida, como observación participativa.

Se elaboraron dos versiones de registros de observación para estudiar al mismo actor para que figuren como recopilaciones variadas de representaciones y acciones de los actores que participan en un mismo contexto y escenario, con cierto grado de validez.

El análisis de los desempeños de las estudiantes se realizó en dos niveles: el primero fue reconocer las acciones que guían la práctica docente con relación al perfil (conocimientos, habilidades, actitudes y valores), a partir de la observación directa del estilo docente, en un segundo plano se sumaron los criterios de otros actores participantes del proceso de formación de los alumnos y testigos directos del desarrollo del ejercicio a saber.

Se utilizaron registros donde los maestros tutores (o titulares) de los grupos, cada dos o tres semanas para valorar el desempeño de las alumnas en el trabajo docente. Ellos participan de lleno en el proceso porque comparten cuatro o cinco horas diarias con las practicantes.

El hecho de que las maestras con otro criterio revisen los procesos y situaciones que viven las alumnas nos permite triangular la información así como los instrumentos a saber.

El segundo registro fue aplicado personalmente realizando hasta ahora la primera etapa que es la de transcribir lo observado en la columna de inscripción, que contienen un repertorio detallado de lo dicho y hecho por los actores durante su interacción en el salón de clases. (Posteriormente se establecerán recurrencias y contrastes entre los patrones observados y escuchados).

El Análisis de contenido. Una fuente muy valiosa de datos cualitativos según mencionan Hernández, Fernández y Baptista (2006) son los documentos, materiales y artefactos diversos que nos pueden ayudar a entender el fenómeno central de estudio. Le sirven al investigador cualitativo para conocer los antecedentes de un ambiente, las experiencias, vivencias o situaciones y su funcionamiento cotidiano.

La técnica de análisis de contenido según Giroux y Tremblay (2004) es utilizada con frecuencia en las ciencias humanas para identificar las relaciones entre un fenómeno y sus determinantes.

El análisis de contenido es una técnica para estudiar y analizar la comunicación, analiza la personalidad de alguien evaluando sus escritos (Hernández y cols, 1998, citados en Álvarez, 2003).

En este caso se analizaron los registros de los maestros tutores, de las estudiantes practicantes y de la asesora para conocer los desempeños de las estudiantes durante el trabajo docente que realizan en las escuelas durante la jornada de práctica.

El análisis de contenido es una técnica de investigación para la descripción objetiva, sistemática y cualitativa del contenido manifiesto de la comunicación (Berelson, 1952), también existe la definición de Krippendorff (1980) según la cual el análisis de contenido es una técnica de investigación para hacer inferencias reproducibles y válidas de los datos.

El análisis de contenido busca describir con la mayor objetividad precisión y generalidad lo que se dice sobre un asunto determinado en un lugar y en un tiempo dado, el análisis de contenido de la presente investigación se estudiaron las características de la planeación de las practicantes, los registros de las tutoras (maestras titulares de los grupos así como los cuadernos de los alumnos, en las que se utilizó una rejilla de análisis con seis variables. (Castañeda, De la Torre, Morán, Lara, 2002).

Triangulación de métodos y técnicas elegidos

En la presente investigación se utilizaron tres diferentes métodos de recolección de datos, la observación, análisis de contenido y cuestionario, para lo cual se elaboró un formato de observación a la clase, dos análisis de contenido a la planeación del docente y a los cuadernos de los alumnos y dos cuestionarios, uno a docentes y otro a tutores.

Después de recabar la información deseada, a través de los instrumentos contruidos para tal fin, las observaciones, el análisis de contenido y los cuestionarios, ésta se procesó para elaborar un análisis de dichos instrumentos e interpretar los resultados obtenidos acerca de las coincidencias y no coincidencias con relación a los desempeños de las estudiantes con respecto a los rasgos del perfil de egreso en el campo de las competencias didácticas.

Los datos que se obtuvieron en el proceso de la investigación se analizaron para poder llegar a la comprensión permitiendo así responder a la pregunta de investigación planteada en un inicio. Hernández, Fernández y Baptista (2003) aseguran que los resultados que se obtienen de los instrumentos aplicados necesitan ser procesados correctamente para que puedan interpretarse y llegar a formular algunas conclusiones.

Para el caso de la presente investigación se hace necesario clasificar la información recabada, para lo cual se lleva a cabo una categorización de los resultados, buscando agrupar en cada categoría la información concerniente a un aspecto determinado.

Definidas las categorías para el análisis de los resultados se lleva a cabo la

interpretación de los mismos, y a través de la triangulación, se toma la información que arrojen los instrumentos, y la información que presenta el marco teórico para encontrar los puntos que se tienen en común y los que presentan desacuerdo, para asegurar su validez y confiabilidad, que de acuerdo con Taylor & Bogdan (1987) la triangulación es la obtención de conclusiones cruzando los resultados obtenidos de distintos métodos o fuentes de datos, con la finalidad de asegurar la validez de los mismos, es un modo de protegerse de las tendencias del investigador, confrontando y sometiendo a control recíproco relatos de diferentes informantes. En este caso la triangulación para la presentación del análisis de resultados y los juicios o ideas expresadas en el desarrollo de cada categoría es sustentada con la información recabada a través la observación no participante de la práctica docente y del análisis de contenido en donde se analizará los textos y documentos recabados así como del marco teórico de la investigación.

El procesamiento se realiza a partir de redes categoriales relacionadas con: asesora, tutor, alumnas, niños, escuela que consideren las categorías propias, las sociales y las teóricas o prestadas.

Para el caso de la presente investigación se hace necesario clasificar la información recabada, para lo cual se llevará a cabo una categorización de los resultados, buscando agrupar en cada categoría la información concerniente a un aspecto determinado.

Definidas las categorías para el análisis de los resultados se llevó a cabo la interpretación de los mismos, y a través de la triangulación, se tomará la información que arrojen los instrumentos, y la información que presenta el marco teórico para encontrar los puntos que se tienen en común y los que presentan desacuerdo, para asegurar su validez y confiabilidad, En este caso la triangulación para la presentación del análisis de resultados y los juicios o ideas expresadas en el desarrollo de cada categoría será sustentada con la información recabada a través la observación no participante de la práctica docente y del análisis de contenido en donde se analizará la planeación de clase así como del marco teórico de la investigación.

Caracterización de los desempeños y competencias didácticas de las estudiantes

La lógica a la que obedece la separación de categorías de este trabajo representa la comparación de las prácticas reales encontradas en el trabajo empírico con el orden de las competencias didácticas enunciadas en el plan de estudio.

1. Despliegue de actividades en el aula

Se demanda a las estudiantes futuras docentes desde el plan de estudios que

sean capaces de Planificar procesos de enseñanza y de aprendizaje atendiendo el enfoque por competencias, y ubicarlos en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios.

Con base en los datos que la investigación arrojó se encontró que en el despliegue de actividades en el aula, las alumnas de séptimo y octavo semestres logran el ejercicio docente a través de prácticas centradas en los materiales oficiales del alumno, como son los libros de texto. Tanto en las planeaciones como en las observaciones que realizan las tutoras el señalamiento principal se dirige hacia el uso excesivo de estos materiales.

Dentro de la planeación de la estudiante se pudo observar que muestra una secuencia didáctica donde se trabajan los contenidos a través de una serie de actividades en la que se parte del conocimiento previo del alumno como primer paso para integrarlo a los nuevos conceptos.

Las actividades parten, se desarrollan y evalúan desde y con el libro de texto del alumno de la SEP en los cuadernos de las alumnas se encontraron comentarios tales como:

Hoy el día se realizó normalmente, realizamos las actividades tal como estaban planeadas, iniciando con la lectura del libro de texto, comentarla y concluir con los ejercicios que el texto señalaba, así exitosamente culminó la jornada
DA07/18/02/20013

Así se observa que lo cotidiano y satisfactorio para la alumna es el trabajo con temas que se desarrollan a través del libro de texto, que la colocan en una zona de confort, que le da seguridad y estabilidad cuando se desarrolla de la manera establecida en el avance programático oficial.

También se lee en la planeación y desarrollo de ésta, que en todos los casos la alumna parte de una pregunta que en lo general, va dirigida a qué saben acerca del tema siempre relacionado con el libro de texto y no a una situación problemática.

La primera categoría que corresponde a las estrategias de enseñanza que promueven un aprendizaje significativo, Pozo, (1996), Díaz Barriga y Hernández, (2002) y Robles, (2005) consideran que éstas son secuencias integradas de métodos, procedimientos, técnicas y actividades con un uso deliberado y planificado dirigidos a alcanzar una meta establecida que pretende apoyar o andamiar el logro de aprendizajes significativos, Véase también Mayer 1984; Shuell, 1988; West, Farmer y Wolf, 1991, citados en Díaz Barriga, y Hernández, 2002).

Se detectó a través de los instrumentos que se aplicaron como lo son el registro de observación de clase y la matriz de análisis, que las estudiantes no hicieron uso de diferentes estrategias de enseñanza aplicándolas de acuerdo al momento de uso en la clase en donde se generan expectativas mediante actividades generadoras que orientan y mantienen la atención del alumno promoviendo una adecuada información donde se potencia el enlace entre el conocimiento previo y la información para aprender.

Entre la gran variedad de actividades y estrategias que pueden utilizar las estudiantes para planear sus clases e involucrar a sus alumnos en el estudio de los contenidos se encuentran: debates, solución de problemas, estudio de casos, redacción de ensayos, mapas, planificación, desarrollo y exposición de proyectos, etc. En la planeación de actividades es fundamental que los estudiantes manejen con flexibilidad y eficacia los materiales y recursos que tienen a su alcance. Los documentos que sirvieron para el análisis de contenido fueron las planeaciones didácticas que los practicantes elaboran cada semana para la descripción de las actividades que se llevaron a cabo.

Las recurrencias principales señalan que hay un apego exacerbado al trabajo con los materiales oficiales.

La tutora subraya que las actividades complementarias son copias de hojas de guías didácticas adquiridas a través de alguna editorial con costo adicional al alumno.

Las futuras docentes precisan tener presente los propósitos de cada curso y de sus bloques, los aprendizajes esperados, los conceptos nucleares y los subordinados, así como las relaciones entre ellos, las habilidades que van a fomentarse y las actitudes que se quiere desarrollar como parte de su formación.

Se les dificulta la elaboración del diagnóstico conforme a las competencias cuestión que se realizó a través del análisis de contenido llevado a cabo con las planeaciones de las estudiantes, no identifican procesos específicos de desarrollo, de tal suerte que puedan emitir un juicio de valor que las lleve a replantear sobre la marcha su práctica.

Ante lo anterior los asesores admiten, *Los propósitos de la educación no siempre se alcanzan de manera homogénea por parte del alumnado normalista, su nivel de habilitación es diverso, por tanto se da con relación al nivel de dominio de competencias profesionales.* C03/21/04/2013

De acuerdo a la competencia requerida en el plan de estudios, si bien se

puede observar que la alumna organiza y pone en práctica estrategias didácticas, son básicamente aquellas sugeridas por los materiales oficiales tales como el libro para el maestro, es decir no está diseñando, sino ejecutando técnicamente lo ya programado.

En estas competencias no se ha alcanzado los desarrollos requeridos que permitan determinar que la alumna pueda diseñar situaciones que atiendan los procesos de los niños y sus niveles de desarrollo.

El modelo de formación propuesto así, no permite hasta este momento, que la alumna alcance el desarrollo pleno con relación a la competencia, ya que subordinan su creatividad al desarrollo de actividades ya establecidas.

Los asesores tienen conciencia de esto *En lo general tienen creatividad en el diseño de planes de clase y en la elaboración de los materiales, pero le falta tomar conciencia de la relación que tiene el plan de clases con los enfoques de las asignaturas y con el conocimiento del niño.* C03/21/04/20012 situación en la que obviamente los asesores toman en el transcurso de los dos semestres las medidas necesarias para tratar de resarcir las faltas una vez que son identificadas.

Si bien se encuentran modelos de prácticas donde el despliegue de actividades se traduce a prácticas innovadoras los resultados indican que para las tutoras y las estudiantes alcanzar a desarrollar las actividades propuestas en el programa oficial es la forma idónea de trabajar cotidianamente, generalmente no se sistematiza lo que se hace para llevar una relación de cómo está avanzando la estudiante en su proceso formativo con relación a esta competencia didáctica.

Aquí se observa el modelo basado en las adquisiciones al que hace alusión Ferry (1997) cuando marca que se reconoce así a las formaciones tradicionales, aquel modelo en el que el paso de la teoría a la práctica tiene pocas posibilidades de realizarse por los menos en términos concretos donde así se requiere.

Planean muchas actividades, señalan las tutoras, es muy extensa, pierden el propósito, La imposición de este modelo se privilegia justamente como dice Ferry por las estructuras administrativas, organización del uso del tiempo sistema de roles y hábitos.

Ante esta situación se puede ver también las características del modelo pedagógico que subyace en los comentarios de las y los tutores estos evidentemente corresponde no siempre corresponden realmente al perfil deseado del nuevo maestro sino que evalúan las prácticas de las normalistas frente a su modelo pedagógico propio.

Donald Schon (1992) advierte que del conocimiento en la acción de los maestros acumulan con el paso de los años también crean conocimiento de manera continua al pensar acerca de la enseñanza y en el momento mismo de enseñar. Las estrategias que los profesores utilizan en el salón de clases son la expresión de las teorías sobre las formas de comprender los valores educativos los docentes están teorizando todo el tiempo conforme se presentan los problemas en el salón de clases.

Cada diseño del plan o programa de estudios para la formación de profesores se fundamenta en un modelo abstracto, que no puede dar cuenta, a priori y con exactitud, de lo que ocurre durante el proceso formativo sino hasta que se desarrolla en un contexto específico.

Y desde este primer momento se visualiza que en la competencia solicitada la influencia de la tutora es determinante toda vez que permea desde la forma de planear y concebir las actividades de la estudiante.

Considerando las estrategias de enseñanza antes mencionadas se puede concluir que la estudiante hace uso de dichas estrategias para promover en los alumnos un aprendizaje significativo aunque en general el resto de los doce casos las estudiantes no aplican las estrategias de enseñanza en función del momento de uso dentro de la secuencia didáctica tomando en cuenta la función formativa y las recomendaciones para su utilización.

2. Manejo de los contenidos desde perspectiva didáctica

Parte de la competencia que la estudiante debe desarrollar como consecución de los rasgos del perfil de egreso se encuentra el manejo de contenidos que atraviesa desde el diseño, la puesta en práctica y la recuperación de aprendizajes que hacen las estudiantes en el trabajo áulico.

Las tutoras manifiestan que *la invariabilidad de las actividades de inicio predispone muchas veces a los alumnos a la indisciplina y desorden cuando están dirigidos por la estudiante*. C3/18/11/2013 esto tiene que ver con la actividad de apertura planteada desde la planeación.

Derivado de la matriz de análisis de contenido que se realizó de los cuadernos de las estudiantes se puede advertir que las estudiantes inician el contenido de la clase preguntando a los alumnos tratando de obtener el conocimiento previo del escolar. Regularmente lo hace con la misma actividad de apertura que es una pregunta de

indagación para conocer lo que sabe el alumno acerca del tema a tratar. Una queja constante es la falta de correlación entre los temas de las diferentes asignaturas a tratar, que manifiestan las estudiantes desde la planeación.

Hay falta de claridad en los propósitos y contenidos, aunque la alumna va muy bien informada expresan las tutoras. Ante eso es necesario reflexionar que para desarrollar el trabajo docente no basta la información es necesario que la estudiante conozca los enfoques y métodos que permitan la construcción del conocimiento en los niños e impulse el desarrollo del pensamiento con actividades propias.

Para desarrollar los contenidos los alumnos utilizan sólo el libro de texto en clase, sin embargo cuando requieren hacer alguna tarea y requieren otra fuente de consulta recurren a la guía escolar como fuente de indagación lo que nos deja ver la inercia y forma anquilosada del desarrollo de los temas por parte de las estudiantes.

Las tutoras identifican que hay deficiencias o ausencias de situaciones de aprendizaje de impacto en el cierre de las actividades de enseñanza, lo que supone que eso traspasa el momento de evaluar que más adelante se tocará pero que atraviesa de manera definitiva esa competencia a saber.

De las clases observadas sólo en una se propuso una situación problemática y nada más por parte de la estudiante, esta situación problemática consistió en buscar una alternativa a un problema ambiental, La estudiante pidió que los alumnos se organizaran en equipos, les facilitó unas copias en las que estaba descrito un problema ambiental ocasionado por una industria llamada fábrica que realmente existe en la ciudad y que ciertamente ocasiona un fuerte problema ambiental en la localidad por el plomo que se despiden. En 4/10 clases observadas se planteó una dinámica de juego durante la clase para revisar lo aprendido.

No obstante en cuatro de los casos y en relación a las características de los temas, se puede decir que son apegados a situaciones reales por lo que representan para los alumnos contenidos significativos e interesantes sobre todo cuando son ellos los que tienen que desarrollar los temas ya sea por medio de exposiciones o sólo consulta en su libro de texto y compartir algunas participaciones, se observó además que como solo se utiliza el libro de texto, entonces los contenidos guardan una relación ya que se imparten tal como vienen organizados en los programas.

Durante el desarrollo de la clase se presentan una serie de preguntas por parte de los alumnos al momento de las instrucciones, cuando la clase es impartida por la tutora, hay más preguntas que cuando se presenta alguna exposición o desarrollo del tema por parte de la estudiante, ya que las instrucciones de la estudiante en

ocasiones 6/12, no son muy claras.

Si los maestros debemos preparar un grupo cada vez más diverso de estudiantes para tareas mucho más complejas-ubicar problemas, encontrar, integrar y sintetizar información, crear nuevas soluciones, aprender por su cuenta y trabajar de manera cooperativa deberán incrementar sustancialmente su conocimiento y adquirir habilidades radicalmente diferentes de aquellas que tiene actualmente la mayoría y de las que gran parte de las escuelas desarrollan Darling (1997, Pág. 165)

Las estudiantes deben de acuerdo al perfil de egreso como parte de sus competencias poseer conocimiento sobre la primaria, los alumnos que asisten a ella, los propósitos educativos que se persiguen, materiales curriculares que se utilizan, organización y funcionamiento del plantel. Dominio y manejo de las asignaturas que enseña, así como del campo disciplinario al que pertenecen. Habilidad para conocer a los alumnos y comunicarse con ellos, para organizar el trabajo en el aula, así como para seleccionar y aplicar formas de trabajo adecuada para el logro de los propósitos formativos. Disposición para trabajar y aprender en equipo. Habilidad para y disposición para aprender permanentemente, para mantener actualizado en las asignaturas que enseña y en la pedagogía que aplica, para aprender de su experiencia de manera reflexiva.

En diez de los doce casos estudiados la comprensión y aplicación de los enfoques didácticos de los programas es considerada una debilidad por parte de las tutoras.

Tiene poca paciencia al retroalimentar un tema, las estrategias comunes que permean y que se observaron en 8 de los doce casos, tienen que ver con el dictado, la exposición.

En los cuadernos de los alumnos es posible encontrar resúmenes, cuestionarios y dictados que colisionan con el actual enfoque de historia, geografía de la escuela primaria.

Aunque en las observaciones que ellas hacen se plasma que la estudiante si conoce los enfoques en el momento de trabajar los contenidos desarrolla lo que viene en el libro de texto pero no diseña estrategias propias que permitan construir conocimientos significativos con relación a los propósitos.

La actividad del docente en los procesos de enseñanza y de aprendizaje se ajusta, en un primer momento, al nivel de dominio que tiene el alumno sobre la tarea propuesta y en un segundo momento, a las dificultades por la que atraviesa el alumno en la realización de dicha tarea. Esta regla de contingencia ha sido plasmada brillantemente por Coll (1988) en el principio explicativo denominado *ajuste de la*

ayuda pedagógica, que ha dado lugar a toda una serie de aportaciones sobre cómo lograr un aprendizaje significativo.

No obstante que se encuentra que trabajan como ya se mencionó con total apego a los materiales de la SEP sólo son profesionales técnicos que se centran en la adquisición de saberes pero no enfrentan los saberes-hacer con la misma naturalidad.

Aunque el modelo formación poseé a través de la línea de acercamiento a la práctica numerosas horas de jornadas de práctica la relación que la estudiante debe establecer en sus últimos semestres entre lo que aprende en los cursos anteriores y lo que demandan la escuela primaria con relación a los aprendizajes, está todavía como elemento pendiente es decir una competencia que aún no alcanza el puntual desarrollo que se requiere.

En esta categoría las alumnas transitan entre el modelo centrado en las adquisiciones y el modelo centrado en el proceso (Ferry 1997) siendo el primero el que emerge con más fuerza y se objetiviza en el manejo de contenidos que la alumna muy instrumentalmente desarrolla en el aula.

Así se concluye este apartado señalando que las dificultades que presenta la estudiante se relacionan en gran medida con la visión con que están siendo evaluadas y/o formadas en la escuela primaria, es decir el modelo que emerge es aquel en que se sitúa definitivamente la tutora, así los límites para el tratamiento de temas, desarrollo de contenidos y estrategias para promover aprendizajes tiene que ver más con las directrices que se le dan a la estudiante para sacar adelante el trabajo eficientando el tiempo y reproducir lo que su tutora realiza en su ejercicio docente.

3. Uso de los materiales

Una de las acciones principales para apoyar el desarrollo del trabajo en el aula es el trabajo con los materiales que la estudiante pueda utilizar como apoyo a las situaciones de aprendizaje que promueva en el fortalecimiento del mismo. En el presente apartado describe el uso y desuso que hacen las estudiantes en su trabajo docente así como aquellas omisiones importantes respecto al mismo.

El uso de materiales, presenta en este estudio algunos obstáculos que se señalan a continuación.

El desconocimiento representa una dificultad en las escuelas visitadas. No obstante, los motivos que originan el exacerbado uso de los materiales oficiales como uno de los pocos recursos de apoyo que la estudiante considera tienen

diversas explicaciones.

Al momento de las visitas en cuatro de las escuelas (A1, A6, A7, A.10) las estudiantes no tenían todos los materiales así que su apoyo fundamental era el libro de texto del alumno como única recurso para el desarrollo de la clase.

En otros dos casos (a.4, A.11) las alumnas no tenían actualizados los materiales oficiales para el maestro o por lo cual se les dificultaba el trabajo pues no estaba de acuerdo con los materiales que poseen los alumnos... sólo existen dos materiales, los cuales son empleados de manera esporádica; sólo en aquellos casos que la tutora lo precise.

En las seis alumnas restantes, se observó que las estudiantes contaban con todos los materiales y programa oficiales. En estos casos las tutoras comentaron con agrado el hecho de que las estudiantes trabajaran con tal apego a éstos, acción valorada también por éstos últimos.

En entrevista con los asesores éstos consideran que la debilidad en este rubro reside en el poco uso del libro de actividades de los niños, ya que en algunos de los casos las estudiantes sacan copia de los mismos contenidos pero de la guía didáctica adquirida vía editoriales comerciales y eso es considerado como un valioso recurso según comentarios de ellas.

Huelga decir que la planeación entonces se circunscribe al libro para el maestro y libro para el alumno editados por la SEP, con las respectivas implicaciones que esto conlleva si consideramos que los límites impuestos por las tutoras, como ya se señaló inhiben la creatividad y posibilidad de que la estudiante haga uso de materiales y recursos diversos y variados.

Durante las observaciones realizadas se alcanza a advertir que la estudiante hace uso mínimo de los materiales SEP orientándose a partir de guías didácticas compradas, también se da la selección del libro de texto como estructura metodológica de la clase o presentación del contenido.

La estudiante por su parte subraya, *Adicionalmente les llevo material que les agrada, pues posee ejemplos, dibujos y esquemas que les llama la atención.*
CA5/23/03/2009

En la categoría que se refiere a los recursos que utilizan la estudiante se observó que inicialmente hizo un amplio uso de recursos pedagógicos que ayudaron a que se diera el aprendizaje en el alumno buscando cumplir con un doble propósito pedagógico de facilitar procesos de enseñanza y aprendizaje y lúdico a la vez.

Por otra parte se observó que con el paso del tiempo y con bajo las indicaciones y acompañamiento de las tutoras, las estudiantes iban haciendo a un lado la búsqueda de medios y recursos que orientaran su práctica, entonces compraban algún material, sacaban copia a otro material o, en definitiva, continuaron trabajando con el libro de texto para darle agilidad al desarrollo de los temas *ya que es abundante* señalaban más adelante las estudiantes.

En relación con la percepción y utilización de otros materiales se encontró que, las doce estudiantes contaban en sus aulas con rincón de lecturas. La consulta a esta bibliografía no era una práctica común de la estudiante y los alumnos para el tratamiento de distintos temas y consulta de nuevos materiales. Durante las sesiones de clase observadas las estudiantes no realizaron actividades con el rincón de lectura ni otros textos con la excepción de una (A8). Siete de ellas señalaron que usan los libros *cuando tenemos que ver un tema o buscar un libro que les interese a los niños, pero no porque la tutora le agrade realmente o nos lo solicite más bien lo hacemos por nuestra cuenta* sus tutoras no permitían el uso de éste *porque los niños perdían los libros y el grupo se desordenaba* y el resto tenían en cajas cerradas aun este material.

Todo docente, a la hora de enfrentarse a su ejercicio profesional en específico al desarrollo de una clase selecciona los recursos y materiales didácticos que tiene pensado utilizar. Es fundamental elegir adecuadamente los recursos y materiales didácticos porque constituyen herramientas fundamentales para el desarrollo y enriquecimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos.

Hoy en día existen materiales didácticos excelentes que pueden ayudar a un docente a impartir su clase, mejorarla o que les pueden servir de apoyo en su labor. Estos materiales didácticos pueden ser seleccionados de una gran cantidad de ellos, de los realizados por editoriales o aquellos que uno mismo con la experiencia llega a producir.

Como señala Marqués (2000) Cada medio didáctico ofrece unas determinadas prestaciones y posibilidades de utilización en el desarrollo de las actividades de aprendizaje que, en *función del contexto*, le pueden permitir ofrecer ventajas significativas frente al uso de medios alternativos. Para poder determinar ventajas de un medio sobre otro, siempre debemos considerar el contexto de aplicación (un material multimedia hipertextual no es *per se* mejor que un libro convencional). Estas diferencias entre los distintos medios vienen determinadas por sus elementos estructurales.

En cuanto, a los recursos didácticos, su concepto y uso, han evolucionado a lo largo de la historia sobre todo como consecuencia de la aparición de las nuevas tecnologías.

Merecen un lugar destacado los recursos informáticos como recurso didáctico, , porque aunque su uso varió de una estudiante a otra, representó también un problema cuando la estudiante se prepara para trabajar el contenido a través de este medio y había mala percepción de la señal, la alumna improvisaba regularmente.

Yo en mi experiencia docente utilizo dicho recursos casi a diario, siendo el ordenador mi principal herramienta de trabajo, lo que exige una actualización casi diaria, que sólo puedo lograr a través del ordenador, por medio de Internet. Es por ello que para mí la informática es una herramienta clave de trabajo pues a través de ella el alumno puede ver la realidad del mundo que vivimos. A10/28/04/20013

Reflexiones como la siguiente son hechas por las estudiantes en sus diarios de trabajo, debemos *detenernos a pensar si estamos utilizando los recursos y materiales didácticos correctos en nuestras clases.*

La corrección de los errores de los estudiantes a veces se realiza de manera explícita (como en el caso de los materiales multimedia que tutorizan las actuaciones de los usuarios) y en otros casos resulta implícita ya que es el propio estudiante quien se da cuenta de sus errores (como pasa por ejemplo cuando interactúa con una simulación).

Es importante revisar esta competencia la cual permite observar como la estudiante desarrolla incipientes posibilidades que son atajadas por las exigencias que se hacen en el salón de clase en virtud de optimizar el tiempo u otra excusa, una vez más se advierte que muchas de las inercias que la propia escuela primaria ya posee ejerce peligrosas paralizaciones en la creatividad de la estudiante en formación.

Aquí el modelo de formación se remite a un instrumentalismo y reproducción de procedimientos sobre los que ven en otros y tratan de construir como un ejercicio didáctico propio. El riesgo es inminente toda vez que reproducen en algunos casos, prácticas estandarizadas, inamovibles y anquilosadas.

4. Prácticas de evaluación

En este factor, la competencia se atraviesa bajo el requerimiento de que la estudiante logre evaluar los procesos de enseñanza y de aprendizaje con un enfoque formativo.

El modelo de formación que vive la estudiante en la escuela normal transita en la cultura del diez, instalada como el conjunto de disposiciones estructuradas características de una cultura que Bordiú (citado en Ferry 1997) denomina *Hábito*. Es la institución formadora el lugar de mayor concentración ideológica, donde según este autor inicia la interiorización por parte de los futuros docentes de valores y normas que posteriormente se exteriorizan en el plano de la acción educativa.

Las inercias instaladas, no permiten que desde el modelo que han sido evaluadas, se haga una ruptura que pueda producir un cambio hacia el cual la estudiante viere su trabajo evaluativo en la escuela primaria.

Así observamos que desde la opinión de la asesora *El dominio profesional se limita a identificar los tipos y momentos de la evaluación en su plano conceptual, al momento de operatizar, su ejercicio cotidiano se limita a listas de cotejo, que en nivel de primaria, plasma una deficiencia al momento de interpretar la evaluación de modo cualitativa*. C03./18/05/20013

Las dificultades que las estudiantes sortean en conocer, aplicar distintas estrategias y formas de evaluación tienen diversos orígenes y múltiples explicaciones.

Las opiniones de las estudiantes (autodiagnóstico) marcan que, cuando trabajaron la asignatura no fue suficiente el tiempo ni los temas eran los adecuados (demasiado teóricos) para que ellas aprenderían a construir y diseñar estrategias de evaluación, las estudiantes no le dieron la importancia, desde su opinión, a la asignatura de planeación y evaluación hasta que estuvieron en séptimo semestre.

Las prácticas evaluativas a que han sido sometidas, carecen de rigor y están recargadas en el premio al esfuerzo, lo que trae consigo severas repercusiones en la formación.

No hay un criterio específico en la escuela normal sobre el cual son evaluadas y desde el auto diagnóstico se observa ambigüedad y falta de conocimiento de cómo concretar estrategias específicas que den cuenta de los aprendizajes de sus alumnos y les permiten tomar decisiones apropiadas para el logro de más y mejores aprendizajes.

Durante la triangulación de los resultados, en este espacio se apreció que todos los actores involucrados son conscientes y están enterados de la situación que guarda la evaluación que realizan las estudiantes. Por esto realizaron, en algunos casos, trabajo de capacitación a través de cursos y talleres para facilitar los procesos

y en otros se hicieron recomendaciones y señalamientos específicos acerca de las dificultades que se tenían para evaluar.

La competencia en el plan de estudios, también exige al perfil, que la estudiante a través de las estrategias de evaluación, se permita valorar efectivamente la calidad de su desempeño docente.

Las estudiantes presentan serias dificultades para cerrar las actividades recuperando el propósito de enseñanza de la tarea realizada, algunas de las acciones que lleva a cabo para realizar tal función son, el trabajo en la guía didáctica, revisión individual de materiales del niño durante el recreo, y la forma de cerrar y evaluar la actividad es con los ejercicios del libro de texto.

Los Aspectos considerados recurrentemente en sus planeaciones específicamente en el renglón de la evaluación son: participación, asistencia, tareas y disciplina, regularmente se encarga en casa alguna tarea pero no se da una retroalimentación, aun cuando se detecta la necesidad.

La estudiante A11 utiliza un formato en el que se muestran las actividades a realizar a lo largo del bimestre, el cual se les da a conocer a los padres de familia con la finalidad de que estén enterados de la forma de evaluar, aunque esta es una formalidad, ya en las prácticas de la estudiante se observó que el plan general sufrió cambios y modificaciones sustanciales con la excusa del factor tiempo.

En cuanto al grado de satisfacción de manera de evaluar, las tutoras están inconformes, ya que se opina que falta mucha información para que este proyecto de formación con nuevas formas de evaluar el aprendizaje de los alumnos, funcione y poder ofrecer a la estudiante nuevas herramientas que de alguna manera fortalecen su labor educativa.

Por otra parte las tutoras están de acuerdo con que existe un clima que le permite realizar sugerencias a las herramientas de evaluación que las estudiantes utilizan en clase, solo que lo que poco que se puede compartir, es un tanto insuficiente para llevar a cabo una propuesta de cambio a las prácticas ordinarias.

Los tutoras opinan que en cuanto a los conocimientos y experiencia de que se dispone respecto a las herramientas de evaluación, para desempeñar adecuadamente sus tareas profesionales en el aula es insuficiente, no obstante las estudiantes siempre están dispuestas a aprender, y la tutora y sus formas de evaluación representan un referente definitivo en la construcción conceptual de lo que la evaluación puede representar en el salón de clase.

Para saber cuáles son las principales competencias evaluativas con las que cuenta la estudiante de la normal y de qué manera la institución se asegura que tiene dichos dominios, se encontró aquí, que las competencias evaluativas con las que cuentan las estudiantes son muy pocas ya que únicamente utilizan vagamente lista de cotejo, por otra parte se puede decir que la institución busca que las estudiantes adquieran los dominios necesarios para llevar a cabo el proceso de evaluación tal como lo propone el perfil de egreso.

Las estudiantes recibieron una capacitación muy fragmentada cuando iniciaron séptimo y octavo semestre, por lo que manifestaron no fue suficiente para conocer y diseñar contundentemente una propuesta de evaluación durante su trabajo docente. Ésta sigue siendo una tarea pendiente en la formación docente, en la que los asesores ponen parte de su atención.

El asesor subraya *En cuanto a las estrategias son más creativas que con la evaluación, en lo general es un asunto que no han podido superar. Aunque si se tienen resultados concretos la actitud hacia ellos es buena en el sentido de que lo usan para mejorar el aprendizaje de los alumnos* C01/21/03/20013

Las estudiantes argumentan que las diversas actividades que realizan en la escuela primaria y la normal les impedían ocuparse particularmente de este asunto.

Se observa que las estudiantes, aún siguen llevando a cabo prácticas evaluativas tradicionalistas y a consecuencia de la falta de capacitación desconocen los beneficios del nuevo proceso de evaluación, con el que se cumplirán satisfactoriamente los propósitos de la educación primaria, es decir lograr que los alumnos adquieran competencias para lograr un aprendizaje significativo.

La evaluación alternativa como expresa Stiggins, 1995, citado por Hargreaves et al. 2002, requiere del maestro el desarrollo de habilidades para evaluar integralmente a través de técnicas como la evaluación basada en el desempeño, los portafolios, la autoevaluación los diarios, y las exposiciones.

Sin una visión clara del significado del éxito académico y sin la habilidad para llevar esa visión a una evaluación de alta calidad, seremos irremediamente incapaces de ayudar a los alumnos a conseguir altos niveles de éxito e integración de los mismos a la práctica' (Stiggins, 1995 citado por Hargreaves, 2002).

Se puede afirmar que la estudiante normalista, lleva a cabo un proceso de evaluación que es observable en la participación junto con la tutora de la entrega bimestral de las calificaciones de sus alumnos, aunque se siguen llevando a cabo

prácticas tradicionalistas y se trabaja de manera ambigua las estrategias de evaluación que propone el plan de estudios.

Las competencias evaluativas con las que cuentan las estudiantes (derivado de sus diarios, las observaciones y cuestionarios a tutores y asesores), se advierten que son limitadas y que la corriente pedagógica a la que están inclinados sus procesos de evaluación es una evaluación ecléctica con prácticas confusas de una evaluación constructivista, es decir no se toma en cuenta el nivel de aprendizaje de sus alumnos, tampoco se tiene con una visión amplia de los propósitos que estos deben lograr, por lo que no lo plasman por escrito en su plan de trabajo ni en los cuadernos de los alumnos, en ocasiones no señalan el progreso de cada uno en una aproximación formativa a los padres de familia, sólo una estudiante (A10) lleva un portafolio en el que va registrando los avances de sus alumnos.

De acuerdo con Pérez, (1995), la evaluación en el aula debe ser en forma cualitativa aquí las competencias docentes son variables capaces de producir los efectos esperados en el aprendizaje de los alumnos.

Si los alumnos y estudiantes encuentren una evaluación confiable, esto podría aumentar su confianza en el aprendizaje en y desarrollar el significado positivo para su conocimiento científico.

La evaluación debe contemplar las diferentes fases de una intervención docente que deberá ser estratégica, es decir, que permita conocer cuál es la situación de partida (evaluación inicial), contemplar la actuación en el aula (evaluación reguladora), considerar las necesidades que se vayan presentando para llegar a unos resultados determinados (evaluación final) y valorar el proceso seguido (evaluación integradora) (Zabala, 1995).

La estudiante futura docente debe atender aspectos tales como el qué, cómo, por qué y cuándo enseñar que en sí encierra el proceso de evaluación, es decir, las decisiones que se hayan tomado sobre qué, cómo, por qué y cuándo evaluar.

El perfil solicita como parte de los logros de las estudiantes que a partir de la evaluación, la futura docente tiene la disposición de modificar los procedimientos didácticos que aplica. La competencia es compleja en el sentido que si la alumna no sabe evaluar la toma de decisiones y el replantear a partir de ahí su práctica se torna en un ejercicio intelectual difícil.

5. Clima en el aula

La competencia en el plan de estudios expresa que la alumna construirá

ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo.

En este apartado se reporta un los resultados sobre el clima de relaciones interpersonales para la convivencia y el aprendizaje en el aula. Se develan las percepciones de la tutora y las estudiantes acerca de las relaciones interpersonales en un aula de clases y se interpreta su relación con el clima de convivencia que se desarrolló y con la actuación de la estudiante como conductora y organizadora del clima en el aula.

El aula es el entorno físico humano en el que se realiza la enseñanza institucionalizada. Su forma condiciona la vida y conducta de los sujetos que en ella actúan. El sujeto aprende por un proceso continuo de asimilación del medio y de acomodación a él (Piaget). El espacio ocupado por los miembros del aula es la realidad en la que viven, se desarrollan, muestran su interacción con él y, sobre todo, es la huella de la simbolización que tiene para ellos.

Investigaciones realizadas por Reiss y Dyhadalo constatan que existe una correlación positiva entre espacio / aula abierta y rendimiento académico de los alumnos.

En esta sección se exponen, discuten, analizan e interpretan los resultados derivadas de la información obtenida en las entrevistas, así como de las observaciones realizadas en el aula. Las relaciones interpersonales se estudiaron a través de las informaciones que intercambiaron los actores, que determinan las reglas de comportamiento y las interacciones interpersonales.

Así, en las entrevistas con la estudiante se evidenció que ésta describe en su diario breves comportamientos y actitudes que denotan impaciencia, contrariedad, expresados en los siguientes comentarios: *Bueno, de repente elevar un poquito más el tono de voz para que el alumno note que la profesora ya no está hablando tan dulce, sino que ya elevó un poquito más la voz, la cara ya no es la misma, tienes que ponerte un poquito más seria.*

Los comentarios señalados evidencian que los estudiantes también responden al trato social de sus docentes con actitudes y comportamientos que favorecen las relaciones interpersonales en el aula. Se presentan en primer lugar las actitudes y comportamientos de la estudiante y en segundo lugar las de los alumnos.

Pese a la información la estudiante expresa en sus observaciones algunas formas de pensar y de actuar que sugieren que ella estimula la cooperación y el compañerismo entre los alumnos; como ejemplo se puede señalar que ella considera

que es: conciliadora y empática, amistosa, abierta al diálogo y flexible, entre otras, todo lo cual favorece las relaciones interpersonales armoniosas en el aula.

A continuación se citan, en primer lugar los comentarios de la estudiante, respecto a sí misma y, en segundo lugar los comentarios de los alumnos respecto al comportamiento de la estudiante:

Estimula la cooperación y el compañerismo, *Hablar con ellos, es importante, de repente si veo que el más grande está molestando al pequeño, entonces le llamo la atención y le digo ¿por qué tú estás haciendo eso, tu eres más grande?, debes enseñarlo, en vez de perjudicarlo*, Abierta al diálogo, *Si, pero yo hasta los momentos he tenido suerte, siempre me dicen que esos alumnos son insoportables, entonces, yo les digo pero conmigo no son así, yo siempre trato de mantener el respeto al docente*; Flexible: *Cuando están realizando un trabajo dicen: maestra, ándele, denos 10 minutos para terminar, generalmente eso es lo que te piden. Yo les digo, está bien, dentro de 10 minutos empezamos a revisar.*

García Requena (1997), indica que *las relaciones se plantean en términos de las distintas posturas que adoptan las personas con respecto a otras próximas* (p. 2) y agrega que éstas se refieren, a las actitudes y a la red de interacciones que mantienen los agentes personales. Pueden presentarse actitudes positivas como: cooperación, acogida, autonomía, participación, satisfacción.

Mientras se hicieron las observaciones a la estudiante escuchamos comentarios respecto a su forma de proceder. Estimulante, cordial, cercana, *Si la maestra practicante es muy buena, sabe enseñar, sabe dar bien sus clases, explica bien; La profesora de la normal es inteligente y nos pone notas de nuestro trabajo.*
OB13/15/01/20013

También, durante la observación en el aula se registraron algunos acontecimientos que evidencian actitudes y comportamientos favorecedores de las relaciones interpersonales armoniosas entre los actores educativos. Se citan a continuación, los comentarios referidos a la actuación de la estudiante en el aula.

Estimulante, conciliadora, organizadora: La estudiante dice: *¿alguna duda? ¿Algo que no haya quedado claro?, recuerden que todo eso va para el examen bimestral, los quiero a todos trabajando con la auto-evaluación; en otro momento la estudiante repitiendo una respuesta de los estudiantes dice: muy bien, es una enfermedad de transmisión sexual y ¿cómo se transmite?* Y así continúa; también cuando al terminar de leer los trabajos, la estudiante les dice: recuerden que les quedan trabajos, mejórenlos, el primer examen fue fácil y corto, y a muchos les fue

bien, mejoren los resultados en el segundo para que vayan aprendiendo todo lo que les enseñemos su maestra y yo.

El contexto de la escuela y de la clase, las características físicas y arquitectónicas, los factores organizativos, las características del profesor y las características del estudiante, son según Moos, determinantes del clima de clase.

Esta competencia es una fortaleza que se evidencia con pleno éxito. Las alumnas promueven la participación, les hablan amablemente, promueve la libertad y convivencia entre los alumnos así como el respeto.

Algunas opiniones de los asesores al respecto se expresan así *Por lo regular las estudiantes generan buen clima de trabajo en el aula, tal vez de todos estos elementos el más débil sea el de promover la autonomía en el aula*.CA/18/05/20013

Aquí se puede inferir que la promoción de la autonomía tiene más relación con las posibilidades y ámbito de competencia que tiene la estudiante y las posibilidades reales que ofrece la tutora de generar ese clima de libertad y poder de decisión.

El Plan de estudios propone la enseñanza socializada Aquella que trata de sacar partido de la interacción mental y social, inherente a las situaciones en que las personas están en contacto y actúan en función de un objetivo común.

La buena disposición para atender a los niños, escucharlos, ayudarlos y estimularlos según los comentarios que expresa la tutora nos indica que la alumna promueve t se compromete con un clima áulico satisfactorio.

En todo los casos estudiados las relaciones se establecen sobre la base de actitudes positivas, como la cooperación, la acogida, la participación y la autonomía entre otras y sobre la base del diálogo, de la valoración positiva de los demás y de sí mismo, así como de la confianza, el clima del aula es positivo y gratificante.

Encontramos que las estudiantes en esta fortalecieron esta competencia a lo largo de su formación significa entonces que el clima social escolar está cargado de interacciones socio-afectivas armoniosas, el clima de la clase es gratificante y contribuye a crear condiciones favorables para el aprendizaje.

Medina Rivilla (op. cit), quien indica que: *La complejidad relacional de la clase demanda una adecuada preparación del docente, (...) para que interprete y organice el aula, realizando una acertada negociación con los alumnos y estableciendo el conjunto de tareas y contenidos más adecuados para formarles* (p. 81); igualmente Sillóniz (2004), afirma que, la manera de ser del profesor es un factor motivador

de primer orden en el aula por cuanto es el responsable de *establecer un estilo de relación cercano, cálido y auténtico, de apoyo y respeto a los alumnos*. (p. 1)

Por una parte se encuentran las tutoras que admiten la inexperiencia de las alumnas y comprenden que es un factor que inicialmente disipa la disciplina. En estos casos el desenvolvimiento de las estudiantes es más fácil como lo señala la practicante *a veces no puedo controlar a los niños, si quiero aplicar un juego después no sé qué hacer la situación se me sale de control, pero poco a poco recupero nuevamente y saco el trabajo adelante*.

Por otra parte están las tutoras que son la mayoría 9/12 en donde se observa como pretende minar la capacidad de la alumna de organizar actividades que le otorguen libertad, oportunidad al grupo de trabajar de manera más relajada es más severa con la inexperiencia, y cuando la estudiante no sabe qué hacer ante dilemas interviene antes de dejarla que resuelva por su cuenta y bajo su criterio el conflicto. La estudiante señala en este renglón *“La maestra cortó la actividad le pareció muy ruidosa e indisciplinada pero desde mi parecer, los niños estaban logrando el propósito y a actividad exigía hablar e interactuar”*

En el mismo sentido, Gil Pérez (2001) reporta, que el mejor docente no es el que todo lo tolera por no desagradar, sino, aquel que:

... es capaz de crear un clima de relación espontánea, de libertad responsable, de cordialidad, de estímulo permanente (...), de acogida, de seguridad, de optimismo, de alegría, de serenidad, de paciencia ante las contradicciones y, sobre todo, el que tiene la habilidad de favorecer el encuentro entre su persona y la de los alumnos. (p. 4)

También resulta importante señalar que al enseñar, el profesor, no solamente comunica conocimientos, sino que también muestra su personalidad y en atención a ello, hay que destacar la importancia de la conducta no verbal del docente en la configuración del clima de relaciones sociales en el aula y por consiguiente en la formación de actitudes en los alumnos. Es así como, Bonhome, (2004) expresa:

Una debilidad manifiesta detectada a través de las observaciones es que la relación de autoridad entre la alumna y la tutora desmejora la iniciativa de la alumna de innovar en el aula, la estudiante con el avance de la jornada de práctica va asumiendo con naturalidad las actitudes de la tutora, se dirige a los niños con las mismas palabras, organiza a l grupo de la misma forma y en muchos de los casos emula la forma de proceder de la tutora en términos de estandarizar su práctica al resto de los docentes ya en ejercicio.

Las relaciones que el profesor crea con sus alumnos se basan no sólo en contenidos manifestados verbalmente, sino que existen muchísimos otros mecanismos, llenos de significados, (...) la postura, el tono de voz, la mirada, un gesto e incluso el silencio mismo, todos son portadores de gran información, que siempre está a nuestra disposición, para ser decodificada y darle la interpretación apropiada. (p. 1).

La trascendencia de las relaciones interpersonales entre los estudiantes es un hecho harto comprobado, como lo señala Gimeno Sacristán (1976), por cuanto la educación es concebida simultáneamente, como un proceso de enseñanza aprendizaje de contenidos formalizados y como un proceso de socialización de la personalidad en vías de desarrollo. Por ello se plantea la necesidad de potenciar la calidad de las relaciones alumno-alumno dentro del aula. El aula es aquella que se establece con el profesor y por lo tanto interesa prestarle atención.

Lo anterior justifica la necesidad de que la vida social y las relaciones que las estudiantes establecen en el aula, se conviertan en temas de interés y formen parte del proceso formativo de las mismas. Por lo tanto, la escuela y específicamente las tutoras y asesores, deben asumir la responsabilidad de orientar las claves relacionales entre los estudiantes y sus alumnos como una vía para favorecer unas relaciones personales saludables y equilibradas entre ellos y así, mejorar el clima de convivencia escolar, que le ayudaran a favorecer y fortalecer esta competencia.

6. *Sensibilidad hacia la escuela inclusiva*

Si en este estudio se habla de logros en términos de competencia definitivamente haremos referencia de la que se refiere a *Identifica las necesidades especiales de educación que pueden presentar algunos de sus alumnos, las atiende, si es posible, mediante propuestas didácticas particulares y sabe dónde obtener orientación y apoyo.*

La complejidad de modelo de formación permite que la estudiante tenga avances significativos con relación a su compromiso con la diferencia.

En este renglón se encontró desarrollos puntuales y logros evidentes con la competencia establecida.

En todos los casos 12/12 Las tutoras hacen señalamientos interesantes que apoyan lo anterior, *usan material que preparan para los niños diferentes, presentan adecuaciones curriculares y ofrecen atención diversificada, se conducen con respeto, actividades variadas y adecuadas.*

La estudiante se interesa mucho en el caso de Rubén, siempre está atenta a él, lo

atiende, le lleva material y lo apoya siempre en su trabajo

Con una escuela inclusiva se trata de lograr el reconocimiento del derecho que todos tienen tanto a ser reconocidos, como a reconocerse a sí mismos como miembros de la comunidad educativa a la que pertenecen, cualquiera que sea su medio social, su cultura de origen, su ideología, el sexo, la etnia o situaciones personales derivadas de una discapacidad física, intelectual, sensorial o de la sobredotación intelectual.

En otro de los comentarios emitidos en el cuestionario, así como en los diarios de las tutoras se encuentra *hay conciencia se nota inmediatamente que estas generaciones son distintas respecto a los niños especiales, tienen paciencia y cierto conocimiento de la integración por eso saben cómo actuar las futuras docentes.*

Es de esta diversidad y de la falta de reconocimiento legítimo de las diferencias existentes, de donde surgen con frecuencia las desigualdades, las discriminaciones y las jerarquías que son las que finalmente configuran el paradigma de la exclusión.

Les dedico tiempo especial si es necesario me quedo tiempo extra y modifico las actividades, ellos necesitan atención especializada por eso me involucro con la maestra de apoyo cuando ella trabaja con estos alumnos, quiero ayudarlos aunque sea un poco a superar sus diferencia que los pudieran separar de los demás.

La escuela inclusiva se construye sobre la participación y los acuerdos de todos los agentes educativos que en ella confluyen. Considera el proceso de aprendizaje del alumnado como la consecuencia de su inclusión en el centro escolar. Surge de una dimensión educativa cuyo objetivo se dirige a superar las barreras con las que algunos alumnos y alumnas se encuentran en el momento de llevar a cabo el recorrido escolar.

Las tutoras reconocen que la estudiante ha desarrollado esta competencia por encima de algunos de los maestros que ya están en el ejercicio docente *recibo apoyo total de la practicante con los niños con Necesidades educativas especiales, tanto si son lentos como si son más avanzados, traen elementos que las ayudan a darnos ideas, son comprensivas con los niños eso me gusta de estas generaciones.*

Si es necesario situar todos los procesos humanos en el contexto socio histórico en el que suceden, también lo requieren así los procesos educativos. La escuela, como unidad de estos procesos, históricamente ha ocupado un lugar privilegiado en la actuación educativa. En la sociedad actual, la sociedad de la información, la escuela ha dejado de ser la principal instancia transmisora de conocimiento, y el alumnado tiene la oportunidad de acceder a diferentes contextos de aprendizaje

además del escolar. Esta nueva situación exige a la escuela poner en relación los aprendizajes que el alumnado realiza en los diferentes contextos y dotarle de las estrategias necesarias que le permitan ser un agente activo y crítico, comprometido con su propio desarrollo y el de su entorno, disipando así el riesgo de la exclusión (Zaitegui, 2002)

La planta docente de la escuela normal se compromete y genera el escenario adecuados para buscar la capacitación de las estudiantes, se desarrollan talleres y cursos para apoyar el desarrollo de nuevos aprendizajes respecto a la inclusión de niños diferentes en la escuela regular.

En el trayecto de la formación de Ferry se refiere a La palabra formación como *un proceso de desarrollo individual tendiente a adquirir o perfeccionar capacidades*. Capacidades de sentir de actuar, de imaginar, de comprender, de aprender (...) Este trayecto que recorren las estudiantes de la escuela normal sus condiciones familiares y socioeconómicas, sus historias personales, si origen su forma de formarse profesionalmente en un internado, les genera conocimiento hacia la escuela inclusiva y una extraordinaria sensibilidad hacia la diferencia.

Hay una tendencia fuerte dentro de la escuela normal a elaborar documentos recepcionales y titularse con esos temas.

En lo general, la formación de NEE no les aporta tanto como el estudio y trato concreto de los casos que tienen en la práctica. Por lo regular son atentas hacia este tipo de alumnos. Investigan lo que ignoran o requieren para atenderlos, comúnmente en internet CA/03/18/05/20013/

Les seduce evidentemente la inclusión, la diferencia tiene un compromiso moral implícito con la equidad de oportunidades que la escuela debe ofrecer a los alumnos.

Las tutoras señalan que se encuentra en este renglón una capacidad para Integrar a los niños siempre están buscando que todos participen por muy sencilla que sea la actividad.

Pese a que algún asesor difiere respecto a lo mencionado *En su mayoría no son atendidas; considero que una de las dificultades o debilidades mayores que presentan las alumnas de cuarto; se concretan a decir que son niños NEE, sin embargo su intervención manifiesta carencia de conocimiento y formas claras y profesionales de intervención*. Podemos advertir que los profesores de la normal forman un cuerpo colegiado comprometido con la inclusión y busca los instrumentos para fortalecer en las estudiantes esta competencia desde el respeto a la diferencia.

Las estudiantes manifiestan su preparación haciendo adecuaciones curriculares cuando se requiere para niños con necesidades educativas especiales y/o adecuaciones a la planeación por circunstancias cotidianas que se le presenten, cierto es que por palabras de ellas apuntan *a veces tengo problemas para identificar las necesidades educativas Especiales y plantear propuestas didácticas para apoyarlos; pero busco asesoría e investigo para saber de qué se trata lo que le pasa al niño.*

La escuela inclusiva propone, que el desarrollo de la convivencia se realiza a través del diálogo. Los conflictos se transforman en una oportunidad para el desarrollo personal y social, porque permite la aproximación entre los agentes en conflicto y el desarrollo de su aprendizaje. (Lobato, 2001).

Una asesora de la normal denuncia que en cuanto a las necesidades educativas especiales *Las que pudieran, quizá, identificar son las de lenguaje, pero quedan como de lenguaje, ni identificar la deficiencia de manera plena, por tanto su tratamiento es endeble.* CA/01/18/05/20013

No obstante a la luz de los resultados que obtuvimos en la investigación realizada (Lobato, 2001; Lobato y Ortiz, 2001) hemos podido reafirmar nuestra convicción de que el camino hacia modelos escolares inclusivos está íntimamente relacionado con el desarrollo de culturas escolares innovadoras, colaborativas, con un fuerte liderazgo inclusivo y vinculadas con la comunidad.

Se hace evidente en el diseño (planeación) y en la puesta en práctica al dedicar atención individual en esos casos, agregando además la investigación que realiza para atenderlos de manera más atinada, con especialistas, maestra tutora y asesora CA/03/18/05/2009

Las escuelas inclusivas son aquellas que dan respuesta a las necesidades educativas de todos los alumnos. Tendencias pedagógicas actuales indican la necesidad de generar escuelas inclusivas que suponen ir más allá de lo que hoy conocemos como *integración*.

La existencia de un liderazgo con filosofía inclusiva que juegue un papel activo y propositivo, que motive y que colabore cercanamente con los profesores es un elemento fundamental en el desarrollo y mantenimiento de una cultura escolar sólida y con orientación inclusiva.

Los desarrollos puntuales de esta competencia presentados por las estudiantes permiten entender que ninguna práctica se construye sobre un modelo de formación puro y como dice Bordiú, *la práctica no implica _ni excluye- el dominio de la lógica que en ella se expresa* (leído en Ferry, 1997) aunque algunas prácticas son más

representativas de ciertos modelos, ese modelo no da cuenta de lo que otros modelos intervienen paralelamente en mencionadas prácticas.

LITERATURA CITADA

Álvarez, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa*. México: Paidós.

Berelson. (1952). *Content analysis in communication research*, Editorial Hafner, New York.

Bonhome, C. (2004). La empatía. Disponible en: www.proyectopv.org/1-verdad/empatia.htm

Castañeda, J., De la Torre, M., Morán, J., Lara, L. (2002). *Metodología de la Investigación*. México: mcgraw-Hill.

Coll, C. (1990). Un marco de referencia psicológico para la educación escolar; la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza. En Coll, J. Palacios y A. Marchesi. (Eds.). *Desarrollo psicológico y educación II*. Madrid, España: Alianza.

Darling, H. L. Lo que necesitan conocer y saber hacer los profesores en el derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos. México, SEP/Ariel Biblioteca para Actualización del maestro, 2002.

Denzin, N. (1989b). *Interpretive interactionism*, Sage, Newbury Park, CA.

Denzin, N. (1992). *Symbolic interactionism and cultural studies*, Basil Blackwell, Cambridge, Engl.

Díaz, B. F. y Hernández, G. (1999). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. Disponible en: <http://redescolar.ilce.edu.mx/redescolar/biblioteca/articulos/pdf/estrate.pdf>

Díaz, B. F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. Mcgraw-Hill. México.

Fernández, G. I. (2003). La Educación entre pares: Los modelos del alumno ayudante y mediador escolar. Disponible en: [www.gh.profes.net/especiales2 .asp?Id_contenido=40418](http://www.gh.profes.net/especiales2.asp?Id_contenido=40418)

- Ferry, G. (1997). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*, Paidós Educador, México.
- García, R. F. (1997). *Organización escolar y gestión de centros educativos*. Málaga, España: Ediciones Aljibe.
- Gil, P. D. (2001). La innovación en algunos aspectos esenciales -pero habitualmente olvidados- en el planteamiento de la enseñanza/ aprendizaje de las ciencias: las relaciones enseñanza-medio y el clima escolar. Disponible en: Organización de Estados Americanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura: www.oei.org.co/oeivirt/gil02c.htm
- Giroux, S. y Tremblay, G. (2004). *Metodología de las ciencias humanas*. México: FCE.
- González, G. M., Espinosa, H. J., López, L. J. L. y otros (2002). *Diseño, implementación y evaluación de programas por competencias profesionales integradas*, UG, México
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: mcgraw-Hill.
- Hernandez, S. R. (2003). *Metodología de la investigación*. México : Mc Graw Hill.
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología del Análisis de Contenido* (Barcelona: Paidós).
- Lobato, M. y Ortiz, A. (2001). *Guía de acceso al ordenador para personas con discapacidad*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Marqués, G. P. (2000). (última revisión: 3/07/07) [Departamento de Pedagogía Aplicada, Facultad de Educación](#), UAB LOS MEDIOS DIDÁCTICOS
- Medina, R. A. (1989). *Didáctica e interacción en el aula*. Bogotá: Editorial Cincel.
- Mercado, R. (1991). El trabajo cotidiano del maestro en la escuela primaria. Ponencia para la Segunda Conferencia para una Educación Democrática, ENS de México, México.
- Mercado, R. (1997). *Formar para la docencia en la educación normal*. México: Secretaría de Educación Pública (Biblioteca para la actualización del maestro. Serie Cuadernos).

- Neuman, W. L. (1994). *Social research methods. Qualitative and quantitative approaches*. Needham Heights (MA): Allyn and Bacon.
- Pérez, G. Á. (1988) El pensamiento práctico del profesor: implicaciones en la formación del profesorado, en Aurelio Villa (coord.) *Perspectivas y Problemas de la Función Docente*, Narcea, Madrid, pp.128-138.
- Pozo, I. (1996). *Aprendices y maestros: la nueva cultura del aprendizaje*. Alianza editorial. Madrid.
- Robles, A. (2005). Reflexión sobre la elaboración de Estrategias Didácticas para la Enseñanza. *Revista comunidad e-formadores*. Red escolar. **México**. **Disponible en:** <http://eformadores.redescolar.ilce.edu.mx/revista/no705/reflexion.pdf>
- Rockwell, E. y Mercado, R. (1986). La escuela lugar de trabajo docente, descripciones y debates, México, DIE, p.25.
- Rosas, L. (1999). El proceso de formación de los maestros de escuelas primarias rurales. La construcción de su concepción pedagógica, tesis de doctorado.
- Sacristán, G. y Pérez, G. A. I. (1995). La función y formación del profesor(a) en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas, en *Comprender y transformar la enseñanza*, Morata, Madrid, pp.398-429.
- Seguimiento de egresados. (2008).
- Secretaría de Educación Pública. (1997). *Plan de Estudios 97* Dirección General de Materiales y Métodos Educativos de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal, Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos, México.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner*, Basic Books, Nueva York.
- Schön, D. (1992). La formación de profesionales reflexivos. Paidós, Barcelona. P.21.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, España: Paidós.
- Villa, A. (1988). La formación del profesorado en la encrucijada, en Aurelio Villa (coord.). *Perspectivas y problemas de la función docente*, II Congreso

Mundial Vasco, Narcea, Madrid.

Voli, F. (2004). Sentirse bien en el aula. Manual de convivencia para profesores. Madrid: Educar.

Zabala, V. A. (1997). la práctica educativa. Cómo enseñar. Barcelona. Editorial graó.

Zabalza, M. Á. (2002). La enseñanza universitaria: el escenario y sus protagonistas. Madrid: Narcea.

Síntesis curricular.

Marivel Gutiérrez fierro

Docente investigadora de tiempo completo perfil PROMEP en la escuela normal rural Ricardo flores Magón, Perteneciente al cuerpo académico formación docente en la enseñanza y aprendizaje del lenguaje y con línea de generación del conocimiento proceso inicial del desarrollo de la lectura y escritura. Estudios de: Licenciatura en educación primaria, maestría en desarrollo educativo en CCHEP maestría en práctica docente en UPN. Doctorado en educación candidato a grado por la universidad de Santander. Producción: del último año. Análisis de la intervención pedagógica a través de proyectos didácticos de alumnas normalistas y docentes en servicio, en las actividades de enseñanza del proceso inicial de la escritura. Perspectivas de alfabetización inicial implícitas en los programas educativos. Diagnóstico de la violencia de género en las Instituciones Formadoras y actualizadoras del estado de Chihuahua.

Lylia Ana Morales Sifuentes

Docente investigadora de tiempo completo perfil PROMEP en la escuela normal rural Ricardo flores Magón, Perteneciente al cuerpo académico formación docente en la enseñanza y aprendizaje del lenguaje y con línea de generación del conocimiento proceso inicial del desarrollo de la lectura y escritura. Estudios de: licenciatura en educación media en ciencias Sociales, maestría en desarrollo educativo en cchep. Producción: del último año. Análisis de la intervención pedagógica a través de proyectos didácticos de alumnas normalistas y docentes en servicio, en las actividades de enseñanza del proceso inicial de la escritura. Perspectivas de alfabetización inicial implícitas en los programas educativos.

Efrén Viramontes Anaya

Docente investigador de tiempo completo perfil PROMEP en la escuela normal rural Ricardo flores Magón, Perteneciente al cuerpo académico formación docente en la enseñanza y aprendizaje del lenguaje y con línea de generación del conocimiento

proceso inicial del desarrollo de la lectura y escritura. Estudios de: licenciatura en educación media en Matemáticas, maestría en práctica docente en UPN. Doctorado en Educación por la Universidad de Celaya. Producción: del último año. Análisis de la intervención pedagógica a través de proyectos didácticos de alumnas normalistas y docentes en servicio, en las actividades de enseñanza del proceso inicial de la escritura. Perspectivas de alfabetización inicial implícitas en los programas educativos.