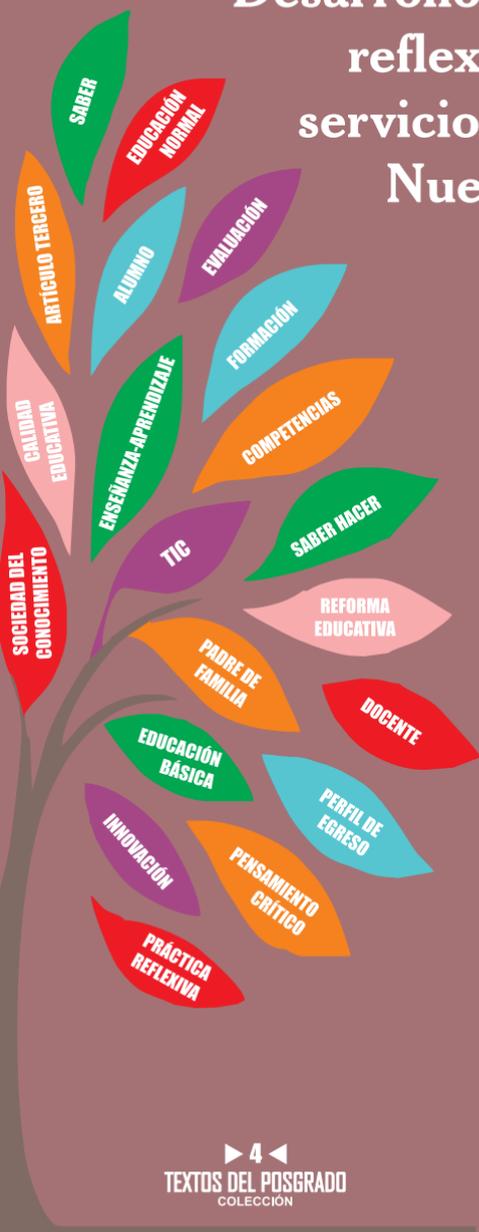


# Desarrollo profesional docente: reflexiones de maestros en servicio en el escenario de la Nueva Escuela Mexicana

Jesús Adolfo Trujillo Holguín  
Alma Carolina Ríos Castillo  
José Luis García Leos  
(coordinadores)



▶ 4 ◀  
TEXTOS DEL POSGRADO  
COLECCIÓN

ESCUELA NORMAL SUPERIOR  
PROFR. JOSÉ E. MEDRANO R.









**Desarrollo profesional docente:  
reflexiones de maestros en  
servicio en el escenario de la  
Nueva Escuela Mexicana**

Forma de citar en APA:

TRUJILLO HOLGUÍN, J.A., RÍOS CASTILLO, A.C. y GARCÍA LEOS, J.L. (coords.). (2019). *Desarrollo profesional docente: reflexiones de maestros en servicio en el escenario de la Nueva Escuela Mexicana* (col. Textos del posgrado n. 4). Chihuahua, México: Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R.

Reservados todos los derechos. Se autoriza la reproducción total o parcial por cualquier sistema mecánico o electrónico solo para fines académicos, no comerciales, siempre que se cite la fuente.

DERECHOS RESERVADOS, 1A. EDICIÓN, 2019

- © Jesús Adolfo Trujillo Holguín,  
Alma Carolina Ríos Castillo  
y José Luis García Leos,  
por coordinación.
- © Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R.  
Calle Sudáfrica n. 1100, esq. con calle Namibia  
Frac. Residencial El León Reserva de Robinson  
Chihuahua, Chih., México.

ISBN 978-607-8644-02-5

Servicio editorial integral proporcionado por Doble Hélice Ediciones.



IMPRESO EN MÉXICO  
PRINTED IN MEXICO

# **Desarrollo profesional docente: reflexiones de maestros en servicio en el escenario de la Nueva Escuela Mexicana**

Jesús Adolfo Trujillo Holguín

Alma Carolina Ríos Castillo

José Luis García Leos

(coordinadores)



## ESCUELA NORMAL SUPERIOR PROFR. JOSÉ E. MEDRANO R.

DRA. MYRNA RODRÍGUEZ ZARAGOZA

*Directora*

### COLECCIÓN TEXTOS DEL POSGRADO

Esta obra es el resultado del trabajo desarrollado en el primer semestre (agosto 2018-enero 2019) del Programa de Maestría en Educación para el Desarrollo Profesional Docente de la Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R. Los trabajos publicados reflejan la posición personal de sus autores con relación a los temas abordados. Cada trabajo fue sometido a un proceso de evaluación denominado doble ciego que ayudó a determinar los que serían incluidos en el presente número.

#### ASESORES DE CURSOS DEL PRIMER SEMESTRE:

Alma Carolina Ríos Castillo, Jesús Adolfo Trujillo Holguín y José Luis García Leos (Chihuahua); Isaac Carrión Meza, Miriam Guadalupe Hagelsieb Venegas y Víctor Hugo González Sosa (Ciudad Juárez); Fernando Sandoval Gutiérrez, Israel Beltrán Zamarrón y Martín Manuel Chávez Terrazas (Cuahtémoc).

#### LECTORES DE TRABAJOS:

Dr. Alfredo García Martínez (Universidad Veracruzana), Dr. Albertico Guevara Araiza (Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua, Campus Delicias), Dra. Angélica Murillo Garza (Escuela Normal Superior Profr. Moisés Sáenz Garza), Mtra. Berna Karina Sáenz Sánchez (Secretaría de Educación y Deporte del Gobierno del Estado de Chihuahua), Dra. Bertha Ivonne Sánchez Luján (TecNM Instituto Tecnológico de Cd. Jiménez), Mtra. Blanca Irene Ahumada Maldonado (TecNM Instituto Tecnológico de Cd. Jiménez), Mtra. Brenda Ileana Solís Herrera (Universidad Autónoma de Chihuahua), Dra. Celia Carrera Hernández (Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua, Campus Chihuahua), Dra. Claudia Teresa Domínguez Chavira (Universidad Autónoma de Ciudad Juárez), Dra. Eilen Oviedo González (Universidad Pedagógica Nacional), Dra. Evangelina Cervantes Holguín (Universidad Autónoma de Ciudad Juárez), Dr. Fernando Sandoval Gutiérrez (Universidad Autónoma de Ciudad Juárez), Dr. Francisco Alberto Pérez Piñón (Universidad Autónoma de Chihuahua), Mtra. Guadalupe Jiménez Hidalgo (TecNM Instituto Tecnológico de Cd. Jiménez), Dr. Guillermo Hernández Orozco (Universidad Autónoma de Chihuahua), Mtro. Ildelfonso Ruiz Benítez (Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R.), Iram Isai Evangelista Ávila (Universidad Autónoma de Chihuahua), Dr. Javier Martínez Morales (Universidad Autónoma de Chihuahua), Dr. Javier Montoya Ponce (TecNM Instituto Tecnológico de Cd. Jiménez), Dr. Jesús Adolfo Trujillo Holguín (Universidad Autónoma de Chihuahua), Dr. José Andrés Rodríguez Barrales (Universidad La Salle Puebla), Dr. José Luis Ramos Ramírez (Escuela Nacional de Antropología e Historia), Mtra. Laura Irene Dino Morales (Centro Universitario CIFE), Mtro. Lincoln Felipe Ríos Gallegos (Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R.), Dra. Ma. Gabriela Guerrero Hernández (Universidad Autónoma de Nuevo León), Mtra. María de la Luz Rodríguez Llanes (Escuela Normal Superior Profr. Moisés Sáenz Garza), Mtra. Nallely Valdez Flores (Servicios Educativos del Estado de Chihuahua / Zona Escolar 156), Dra. Patricia Islas Salinas (Universidad Autónoma de Ciudad Juárez), Dr. Pedro Rubio Molina (Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua), Mtra. Raquel Adilene Escudero González (Universidad Autónoma de Ciudad Juárez), Mtra. Stefany Liddiard Cárdenas (Universidad Autónoma de Chihuahua), Dr. Manuel de Jesús Mejía Carrillo (Universidad Pedagógica de Durango).

# Índice

Prólogo.....	9
Presentación.....	13

## Parte I. Reflexiones del nuevo escenario educativo

Panorama de las reformas en educación básica. Del Plan de Once Años a la Nueva Escuela Mexicana (1970-2019).....	17
<i>José Luis García Leos</i>	
El consejo técnico escolar, una herramienta para la mejora de la práctica docente .....	27
<i>Silvestre Gumesindo Martínez Méndez</i>	
El servicio social: componente idóneo en un proceso profesionalizante.....	37
<i>Julio César Gómez Gándara</i>	
Alcances y limitaciones de la autonomía curricular. Una evaluación autónoma en el aula .....	47
<i>Ammi Fernanda Medina Piñón</i>	
Las reformas al artículo 3º constitucional de 2013 y 2019, ¿continuidad o cambio de rumbo educativo?.....	59
<i>Jesús Adolfo Trujillo Holguín</i>	

## Parte 2. Reflexiones sobre el nuevo modelo y la educación inclusiva

El nuevo modelo educativo bajo la mirada de la práctica reflexiva .....	79
<i>Jorge Alberto Avitia</i>	
Formación laboral de alumnos con discapacidad desde el enfoque inclusivo del nuevo modelo educativo .....	93
<i>Ramón Reza Gaspar</i>	
La práctica reflexiva: requisito indispensable para poner en marcha el modelo educativo vigente.....	105
<i>Judith Karime Reza Gaspar</i>	

Evaluación formativa dentro del proceso de inclusión educativa: realidad o discurso.....	117
<i>Martha Patricia Chávez Esparza</i>	
Barreras para el aprendizaje y la participación: una propuesta para su clasificación .....	135
<i>Pedro Covarrubias Pizarro</i>	

### Parte 3. Reflexiones sobre los nuevos desafíos

Los retos educativos del siglo XXI desde la perspectiva de una maestra novel de educación secundaria.....	161
<i>Yannine Karina Frías Díaz</i>	
Desafíos de la función docente en la educación media superior .....	177
<i>Anabel Terán Enríquez</i>	
El quehacer docente ante los enfoques estandarizados para escuelas personalizadas .....	187
<i>Yehimi Lizbeth Lagarda Medina</i>	
Práctica reflexiva: un comentario a la enseñanza bilingüe inglés-español.....	197
<i>Óscar Javier Valenzuela González</i>	
Impacto de las TIC en la sociedad: alcances y limitaciones en la educación .....	207
<i>Marcos Antonio Ramón Cáliz</i>	

### Parte 4. Reflexiones sobre la práctica docente

La importancia de la reflexión en la práctica educativa; anhelos y realidades .....	223
<i>Alma Carolina Ríos Castillo</i>	
Carácter y práctica docente.....	235
<i>Fernando Sandoval Gutiérrez, Patricia Islas Salinas y Claudia Teresa Domínguez Chavira</i>	
Conceptualizaciones de los valores éticos para la fundamentación del saber ser de las competencias .....	247
<i>Víctor Hugo González Sosa</i>	
Análisis de propuestas sobre planificación para la enseñanza.....	259
<i>Manuel Martín Chávez Terrazas</i>	

## Prólogo

El acto de educar y efecto de reflexionar –plasmando por escrito esas ideas– es una condición indispensable para el desarrollo profesional docente. El proceso de reflexión, cuando se trata de repensar la educación, ha de transcurrir por lo menos desde dos perspectivas complementarias entre sí: la primera, para advertir que en el fin de la segunda década del siglo xxi la generación del conocimiento fluye con una velocidad que dificulta explicar con claridad los cambios en la sociedad; la segunda, para tener presente que las formas de vivir, de relacionarse y de producir han evolucionado en forma tal que no es sencillo disponer de alternativas para hacer frente –de manera exitosa– a todas las problemáticas en las que también se ve afectado el hecho educativo.

En ese sentido, en el presente libro irradian algunas ideas generadoras de análisis y reflexiones que seguramente tendrán eco en los profesionales de la educación. Se organiza en cuatro temas de análisis que los coordinadores del libro proponen para agrupar los capítulos. El primero sirve como punto de partida para intentar entender la educación en los tiempos de cambio y lleva por nombre “El nuevo escenario educativo”. Le sigue “Reflexiones sobre el nuevo modelo y la educación inclusiva”, que dimensiona las problemáticas del presente con la intención de definir acciones para formar un ciudadano con proyección hacia el futuro. Luego aparece “Reflexiones sobre los nuevos desafíos”, que agrupa el cúmulo de retos que enfrenta el sistema educativo para responder a las situaciones inéditas de la vida moderna. Y para cerrar aparece “Reflexiones sobre la práctica docente”, donde buscan generar alternativas orientadas a definir cómo es posible impactar positivamente el trabajo del profesorado en los contextos escolares de la actualidad.

A propósito del nuevo escenario educativo es preciso acotar las oportunidades que debe construir la escuela en su misión de aportar herramientas

con las cuales los ciudadanos pueden enfrentar las situaciones derivadas de los cambios en la sociedad, y en esa encomienda –tanto hoy como en el pasado reciente– son de gran valor muchas destrezas, habilidades y valores incluidos en los planes y programas de estudio oficiales. Especialmente relevantes son las competencias que direccionan a que los estudiantes aprendan a aprender, habida cuenta de lo cambiante de los contextos sociales, pues si hubiera que ejemplificar el impacto de esas transformaciones en el hecho educativo habría que citar, inequívocamente, los avances en el aspecto tecnológico. El reto es la correspondencia deseable entre lo que se aprende en la escuela y los requerimientos para que la persona pueda desenvolverse exitosamente en el mundo actual.

En lo que toca al nuevo modelo educativo, que visualiza la inclusión como enfoque orientado a la convivencia e igualdad de oportunidades, se hace necesario pensar de manera diferente la educación en su conjunto. Ineludiblemente se requiere darle mayor importancia a la reconfiguración de la escuela como institución capaz de adaptarse a los nuevos tiempos, pues solo así podrá asumir el reto de ser esta la que se adecue al estudiante, y no al contrario. Cuando el alumnado está en condiciones desfavorables es mucho más complicado que logre adaptarse a la escuela.

Las acciones tendientes a promover la cultura de la inclusión afortunadamente han evolucionado bastante. Las actitudes de los profesionales de la educación han cambiado y se transitó de la exclusión a escenarios más favorables, accediendo primero a un esquema de valoración de necesidades educativas especiales, para luego entender que las personas en situación vulnerable requieren de acciones externas para tener oportunidad de desarrollo, sin menoscabo de su dignidad y con pleno respeto a sus derechos como personas.

En referencia a los desafíos educativos en el siglo xxi es inevitable traer a cuadro el cúmulo de características que nos diferencian del pasado. La lista de aspectos que definen el escenario educativo es extensa e incluye –entre otros temas– las reformas educativas, inclusión, teoría de género, evolución de las tecnologías de la información y comunicación, por mencionar solo algunas.

En ese análisis –y en ello reside una de las bondades del conjunto de reflexiones que conforman el presente libro– tiene un alto significado el que el lector pueda contrastar la teoría construida en torno al hecho educativo y los enfoques de las reformas normativas en la materia con la realidad que enfrentan las maestras y maestros al desarrollar su práctica profesional. Por ello es altamente pertinente que aquí se documenten las voces de los formadores de docentes y de los profesores en activo. De esta manera, la reflexión se percibe como el complemento entre la experiencia profesional de los catedráticos más

experimentados, que tienen a su cargo los procesos pedagógicos en la Maestría en Educación de la Escuela Normal Superior, con la percepción que tienen los estudiantes sobre su práctica.

Bajo la lógica anterior se advierte también la pertinencia de que el apartado final de las reflexiones del libro gire en torno a la práctica docente, pues el espacio del posgrado es donde convergen las teorías con su aplicación en la práctica de los profesores. Las competencias docentes se desarrollan en un proceso dialéctico y se consolidan a través de la convivencia con sus colegas.

Creo –en suma– que en este libro el lector encontrará una alternativa para continuar el análisis de los temas educativos relevantes en su propio contexto a la luz de las reflexiones generadas en su escuela. De ese modo tendrá sentido transitar por la espiral de formación que se inicia en la formación profesional y que acompaña al docente en la mejora continua de su práctica.

Dra. Sandra Elena Gutiérrez Fierro  
Subsecretaria de Educación  
de la Secretaría de Educación y Deporte  
Gobierno del Estado de Chihuahua  
Octubre de 2019



## Presentación

La oferta de posgrado que la Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R. inició en agosto de 2014 a través de la Maestría en Educación para el Desarrollo Profesional Docente lleva un proceso de consolidación importante que se refleja en mayor cobertura geográfica del programa, aumento de la matrícula y continuidad en dos estrategias de carácter académico: el Encuentro Estatal de Posgrado y el proyecto editorial de la colección “Textos del posgrado”.

La iniciativa de favorecer la producción académica de los estudiantes se concibió como mecanismo para fortalecer los procesos de profesionalización de las maestras y maestros que llegaban hasta nuestras aulas con el deseo de mejorar su desempeño y expectativas laborales. Se pensó que las reflexiones tendrían mayor alcance si los estudiantes, además de contrastar las posturas teóricas de los autores con su práctica educativa, enfrentaban el reto de asentar sus ideas en un ensayo académico para fines de publicación. Al generar un trabajo para otros indudablemente compromete a los autores a ser más cautelosos al momento de emitir juicios, obliga al examen riguroso de las ideas, exige documentación exhaustiva sobre el tema tratado y al ser un escrito de dominio público se coloca en la posibilidad de ser criticado.

A cinco años de distancia, la colección “Textos del posgrado” se posiciona como una estrategia que ofrece valor agregado a los estudios de maestría y distingue a nuestro programa como opción única en el estado que ofrece esa posibilidad. Para muchos estudiantes representa una ventaja que les permite acceder a la primera oportunidad formal para publicar un texto propio en una obra que se difunde masivamente, pues no solamente aparece como libro impreso, sino que puede descargarse electrónicamente en el sitio web institucional y en plataformas como Google Académico.

Este cuarto volumen lleva por título Desarrollo profesional docente: reflexiones de maestros en servicio en el escenario de la Nueva Escuela Mexicana y se construye –a diferencia de los tres anteriores– mediante una convocatoria abierta destinada tanto a los estudiantes de la maestría y catedráticos como a investigadores educativos y demás personas interesadas en las temáticas asentadas en las bases de participación. De esta manera se dio un paso importante para revisar posturas externas que enriquecen las visiones de los normalistas en torno al fenómeno educativo.

La secuencia temática que lleva este nuevo volumen refleja el carácter cambiante que tiene la educación, pues en los planteamientos iniciales los trabajos comenzaron con el análisis del Nuevo Modelo Educativo para la Educación Obligatoria (SEP, 2017), proyecto que se implanta a raíz de la reforma constitucional en materia educativa de 2013, y al paso de unos cuantos meses –en agosto de 2019– inició la aplicación de la propuesta para una Nueva Escuela Mexicana como resultado de la modificación que sufrió el artículo tercero con la reforma del 15 de mayo del presente año 2019.

De esa forma, la colección se asemeja a un diario personal en el que se plasman los sucesos relevantes e íntimos de quien escribe. Así lo atestiguan las temáticas que sirven de pretexto para la organización de los cuatro volúmenes acumulados, pues en ellos se pueden seguir las huellas de los cambios, modas, preocupaciones, ausencias, omisiones y acontecimientos que experimenta la educación, pero vistos y narrados por los actores que desde adentro –desde la intimidad de la escuela y de los salones de clase– nos dicen cómo llegan las grandes transformaciones hasta la unidad más pequeña del sistema educativo.

La participación en este proyecto no solamente se circunscribe a los estudiantes y profesores del posgrado, sino que involucra a muchas personas que se incluyen de diferentes maneras a lo largo del proceso. Dejamos constancia de agradecimiento a los 32 evaluadores que apoyaron en la dictaminación, pues con sus comentarios y sugerencias no solamente ayudaron en la selección de los trabajos finalistas, sino que aportaron elementos muy valiosos para fortalecer los procesos formativos de los estudiantes. Agradecemos a cada una de sus instituciones por las facilidades brindadas: Universidad Veracruzana, Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua (Campus Chihuahua y Delicias), Escuela Normal Superior Profr. Moisés Sáenz Garza, Secretaría de Educación y Deporte del Gobierno del Estado de Chihuahua, Instituto Tecnológico de Cd. Jiménez, Universidad Autónoma de Chihuahua, Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, Universidad Pedagógica Nacional Sede Tijuana, Universidad La Salle Puebla, Escuela Nacional de Antropología e Historia, Centro Universitario CIFE, Universidad Autónoma de Nuevo León, Servicios Educativos del Estado de Chihuahua y Universidad Pedagógica de Durango.

Para la Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R. tiene un gran valor ofrecer a nuestros estudiantes esta posibilidad de replicar sus reflexiones hacia un público más extenso y –a la vez– de ofrecer a la sociedad un producto con el cual podemos propiciar el debate sobre lo que ocurre en nuestras escuelas. Ojalá que su lectura genere nuevas inquietudes para que sigamos buscando mejores alternativas para enfrentar los desafíos de la educación en el siglo XXI.

Dra. Myrna Rodríguez Zaragoza  
Directora

# Parte I

## Reflexiones del nuevo escenario educativo



# Panorama de las reformas en educación básica. Del Plan de Once Años a la Nueva Escuela Mexicana (1970-2019)

**José Luis García Leos**

---

*La Nueva Escuela Mexicana. Fuente: SEP (2019).*



---

García Leos, J.L. (2019). Panorama de las reformas en educación básica. Del Plan de Once Años a la Nueva Escuela Mexicana (1970-2019). En J.A. Trujillo Holguín, A.C. Ríos Castillo y J.L. García Leos (coords.), *Desarrollo profesional docente: reflexiones de maestros en servicio en el escenario de la Nueva Escuela Mexicana* (pp. 15-24), Chihuahua, México: Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R.

---

## Resumen

En este trabajo se realiza un recorrido por las principales etapas de la educación básica en México, durante el periodo que abarca de 1970 a 2019. Al inicio de ese periodo, lo más importante para el Sistema Educativo Mexicano era la renovación y extensión de cobertura en el nivel de primaria, para fortalecerla y dar continuidad al plan de once años. En la década de 1980 se pretendía vertebrar la educación primaria con la secundaria, considerando el contexto de los niños mexicanos de la época. Para los años noventa se buscó impulsar nuevos conocimientos y habilidades en los alumnos, con el fin de detonar la productividad, competitividad internacional y la formación de una nueva ciudadanía democrática, que diera respuesta a los reclamos de la sociedad nacional e internacional. En la primera década del 2000 se promueven de manera importante los programas de equipamiento e infraestructura de los centros escolares, como estímulo a los proyectos construidos desde los colectivos escolares, buscando la calidad escolar en el logro de los aprendizajes de los estudiantes. El 15 de mayo de 2008 se dio un paso para la generalización de la evaluación universal de docentes y directivos, a partir de la Alianza por la Calidad de la Educación, firmada por las autoridades de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). Se asienta un marco rector para una educación de calidad. Finalmente, en el segundo decenio del presente siglo, la reforma constitucional de 2013 -controversial desde su implantación- ocasionó la definición de aprendizajes clave y la transformación del ámbito de autonomía curricular a partir de los cambios que iniciaron en 2016, dando paso a los clubs y al trabajo sistemático en la esfera socioemocional, que a la fecha son motivo de revisión por el enfoque de la Nueva Escuela Mexicana, que empieza a difundirse a partir de agosto de 2019, basada en la revisión y análisis de la educación con un espíritu social y humanista.

**Palabras clave:** EDUCACIÓN BÁSICA, REFORMAS EDUCATIVAS, COMPETENCIAS, APRENDIZAJES CLAVE, EDUCACIÓN HUMANISTA.

## Introducción

Con la finalidad de hacer un recorrido histórico, se sistematiza una breve línea del tiempo de lo acontecido en los últimos 50 años en educación básica, con

el propósito de contextualizar al lector en los sucesos más trascendentales ocurridos en el nivel de educación básica de nuestro país, que han impactado directamente en la formulación de planes y programas de estudio.

En la década 1970, dicho nivel educativo tuvo como finalidad mejorar y expandir la oferta, como estrategia para dar continuidad al llamado Plan de Once Años, impulsado por Jaime Torres Bodet en 1959. Se ofrecía a la población mexicana en edad escolar la educación primaria con pretensiones de elevar su calidad y ya para 1980 comenzó el empuje hacia el nivel de secundaria, intentando dar cuenta de cuál era la realidad de los niños mexicanos para considerarla en la planeación educativa. Se empieza a considerar el contexto, al realizar la intervención en los niños y jóvenes de una forma más pertinente.

En la década de 1990 fueron sentadas las bases para la formación de competencias elementales en la población, con la finalidad de ofrecer nuevos saberes y habilidades para la productividad, la competitividad internacional y la formación de una nueva ciudadanía democrática, en pleno contexto de la economía neoliberal.

El 15 de mayo de 2008 se estableció un acuerdo que más tarde serviría de base para la evaluación universal de maestras y maestros. La Alianza por la Calidad de la Educación, signada entre el gobierno federal y el SNTE, contempló los concursos de oposición para el ingreso y promoción de maestros, directivos y supervisores. Más tarde se agregaron los procesos de evaluación para la permanencia, con la reforma al artículo tercer constitucional de 2013.

En los albores del siglo XXI inicia el Programa Escuelas de Calidad (PEC), con la finalidad de otorgar recursos económicos a las escuelas que concursan y sean seleccionadas, lo que vino a complementar otras acciones que se daban en el aspecto pedagógico, para dar mayor flexibilidad al currículo. Sin embargo, para el 2009 se consuman reformas a los planes y programas de estudio en el nivel de preescolar, primaria y secundaria, que finalmente se plasmaron en el Plan de Estudios 2011. A partir de entonces cobró fuerza la idea de articular todos los niveles de la educación básica para establecer un perfil de egreso común, mediante la renovación de las estructuras curriculares y prácticas educativas.

En 2012 se estableció el Pacto por México entre el entonces presidente de la República Enrique Peña Nieto y los representantes de las tres principales fuerzas políticas del país. En este acuerdo se anuncia la intención de realizar una reforma educativa encaminada a lograr una educación de calidad.

El 26 de febrero de 2013 se realizó la reforma al artículo tercero constitucional que dio pie a una renovación curricular en 2016, la cual reorganiza los principales componentes del sistema educativo nacional para que los es-

tudiantes logren los aprendizajes que el siglo XXI exige y puedan formarse integralmente. En ese sentido, el planteamiento pedagógico es la organización y los procesos que tienen lugar en la escuela. Las prácticas pedagógicas en el aula y el currículo constituyen el corazón del modelo y se implanta el enfoque de los aprendizajes calve y la autonomía curricular (SEP, 2017). Con esta última propuesta, los planteles educativos –en el caso del nivel de secundarias– sustituyen los talleres de tecnologías por los llamados *clubes*, que hasta ahora son controversiales por la ubicación de docentes sin perfil en el trabajo de asignaturas como artes.

El Nuevo Modelo Educativo 2017 estableció que:

La función de la escuela ya no es enseñar a niñas, niños y jóvenes lo que no saben, sino contribuir a desarrollar la capacidad de aprender a aprender, que significa aprender a pensar; a cuestionarse acerca de diversos fenómenos, sus causas y consecuencias; a controlar los procesos personales de aprendizaje; a valorar lo que se aprende en conjunto con otros [SEP, 2017, p. 62].

Con la llegada del nuevo gobierno federal encabezado por el presidente Andrés Manuel López Obrador, en 2019 inicia la etapa de la Nueva Escuela Mexicana, derivada de la reforma al artículo tercero Constitucional del 15 de mayo del mismo año. Este proyecto educativo constituye un hito en diversos sentidos:

[...] pues restituye el espíritu social y humanista del derecho a la educación concebido por el Constituyente de 1917, al tiempo que instaura figuras de los modelos pedagógicos más avanzados de todo el mundo. En este sentido, el nuevo paradigma constitucional echa abajo el carácter utilitario de la educación y se inclina por la incorporación de elementos axiológicos, científicos, culturales y artísticos, necesarios para alentar no sólo el desarrollo justo, equitativo, incluyente, democrático y sostenible de la nación, sino el desarrollo pleno e integral de las personas [Grupo Parlamentario de Morena, 2019, p. 2].

### Reflexiones sobre el tema

En el periodo de los años setenta, los enfoques curriculares se direccionaron a una transformación total, es decir, la educación estaría al servicio de la reconstrucción de la legitimidad del régimen mediante distintos mecanismos de apertura democrática y desarrollo. Se buscaba conciliar la innovación con la vanguardia intelectual progresista. Los planes y programas de estudio se di-

señaron de acuerdo a la teoría sociocultural conductista, destacándose los objetivos de aprendizaje, como una conducta que el alumno debería cambiar.

Por otro lado, en lo concerniente al mapa curricular, la educación básica optó por la enseñanza por áreas, dejando a un lado las asignaturas. Además, hizo énfasis en la tecnología educativa como parte central del aprendizaje de los estudiantes y consideró prioritario que todo niño en edad escolar cursara la educación primaria. Se tomó como premisa fundamental elevar la calidad en la educación normalista.

En el recorrido reformista de los años ochenta se puede rescatar la continuidad a la teoría sociocultural en educación básica. Se pretendió integrar a los tres niveles para buscar un perfil de egreso donde el estudiante tuviera un desarrollo integral como individuo y participación activa en la sociedad. La educación básica no sufrió cambios trascendentales en el aspecto curricular, pero se dieron pasos hacia el proceso de desconcentración y descentralización de la SEP. Hubo un programa estrella que fue Educación Primaria para Todos los Niños, impulsado a finales de 1977 por el recién nombrado secretario de educación, licenciado Fernando Solana. Este personaje retoma los estudios del diagnóstico del Plan Nacional de Educación 1976-1982 en un documento denominado Programas y Metas del Sector Educativo 1978-1982, en el que establece los ejes prioritarios de la política educativa de ese momento (Cruz, 2009).

El diagnóstico realizado encontró entre los principales problemas del sistema educativo nacional que existían 6 millones de adultos analfabetas, 13 millones de adultos con primaria incompleta, 1.2 millones de indígenas que no hablaban español y cada año 200 mil jóvenes cumplían 15 años siendo analfabetas. Resaltaba que la población en general contaba con un promedio de escolarización hasta el tercer grado de primaria (Cruz, 2009).

En los años noventa hubo nuevas reformas y la más importante fue posible gracias a la firma, en mayo de 1992, del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), el cual sentó las bases para la descentralización educativa, por la cual se transfirió la administración de recursos humanos, técnicos y materiales de la educación básica y normal a las entidades federativas (ANMEB, 1992). Así mismo se llevó a cabo la reforma de plan y programas de estudio de educación primaria y secundaria, se reformó el artículo 3º en 1993 y fue promulgada la Ley General de Educación en ese mismo año.

La nueva propuesta curricular vuelve a la estructura por asignaturas que anteriormente se agrupaban en los grandes campos de las ciencias naturales y sociales; además que se incluyen contenidos transversales orientados a desarrollar actitudes y valores como la equidad de género, la cultura de la preven-

ción de la salud, la educación ambiental, el desarrollo sostenible, la educación sexual y el desarrollo humano. Otro hecho destacado fue que la educación primaria y secundaria ahora formaban parte del ciclo obligatorio, aunque por otro lado se siguieron enfrentando grandes retos para abatir el rezago y apoyar a las regiones más pobres del país.

El compromiso por elevar los años de escolarización obligatoria de la población continuó a lo largo de la década y en los primeros años del nuevo siglo –en 2002- se expidió una nueva reforma por la cual se incorpora al nivel de preescolar como parte de la educación básica obligatoria. Esta situación originó una considerable falta de infraestructura para atender la demanda y tuvieron que trascurrir varios años para que pudiera normalizarse el servicio y aun en la actualidad no se ha dado cumplimiento cabal a este compromiso con los niños y niñas en edad de cursarla.

En el aspecto pedagógico, hubo mayor autonomía para que el docente flexibilizara el currículo dentro del aula, siendo diseñador de sus propias estrategias de trabajo. Tomó auge el llamado enfoque por competencias que ahora proponía desarrollar de manera articulada todos los componentes del aprendizaje en los estudiantes.

Una competencia implica un saber hacer (habilidades), con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias del impacto de ese hacer (valores y actitudes). En otras palabras, la manifestación de una competencia revela la puesta en juego de conocimientos, habilidades, actitudes y valores para el logro de propósitos en un contexto dado. Las competencias movilizan y dirigen todos estos componentes hacia la consecución de objetivos concretos; son más que el saber, el saber hacer o el saber ser [SEP, 2006, p. 11].

En el párrafo anterior se deduce que la pretensión era desarrollar en los estudiantes las habilidades y los valores para vivir en sociedad y para enfrentar determinadas situaciones. En si una competencia es un conjunto de capacidades que incluye conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas que una persona logra mediante procesos de aprendizaje y que se manifiestan en su desempeño en situaciones y contextos diversos.

Al contar con el referente de las competencias, comenzaron a cobrar importancia el enfoque estandarizado que a su vez dio paso a un nuevo escenario para la evaluación. En 2006 se aplica por primera vez la Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE), con la que se tuvo una mirada de los avances educativos, haciendo comparativos entre escuelas, regiones, estados y con la media nacional.

Las pruebas ENLACE para educación básica (ENLACE-B) [...] Se aplican cada año a todos los alumnos de tercero a sexto de primaria y de los tres grados de secundaria. Su referente es también el currículo, pero todos los alumnos responden las mismas preguntas, todas de respuesta cerrada. La aplicación es controlada en una forma menos rigurosa, y también se administran cuestionarios de contexto [Martínez, 2015, p. 9].

La prueba ENLACE estaba basada principalmente en el desempeño de los estudiantes en las asignaturas de matemáticas y español, pero poco a poco se fueron asociando sus resultados con el desempeño docente o con la calidad del servicio en una determinada institución. La misma SEP reforzó esta idea y durante los últimos años de aplicación entregó estímulos económicos —a manera de motivación— a los profesores y escuelas que obtuvieran los mejores resultados, hasta que terminó por suspenderse en 2014. En una nota de prensa del 3 de febrero de ese año se resaltó lo siguiente:

La prueba de Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (Enlace), se vinculó con los estímulos que deben darse a los maestros, lo que pervertía los resultados de cuatro maneras, explicó Chuayffet este lunes en conferencia de prensa.

La primera es que solo se enseña a los alumnos lo que viene en la prueba; se evita que los alumnos de bajo rendimientos no asistan a la aplicación de la prueba para que el promedio en el rendimiento escolar no baje; se pasan las respuestas a los alumnos, o los maestros corrigen las respuestas de los alumnos para mejorar los resultados [CNN-México, 2014, s/p].”

En 2012, con el partaguas que abrió el Pacto por México, el enfoque de la evaluación estandarizada se reforzó, pero ahora con miras a su implementación en los procesos relacionados con el trabajo docente; mientras que contemplaba tres objetivos para lograr una educación de calidad y con equidad:

Primero, aumentar la calidad de la educación básica que se refleje en mejores resultados en las evaluaciones internacionales como PISA. Segundo, aumentar la matrícula y mejorar la calidad en los sistemas de educación media superior y superior. Y tercero, que el Estado mexicano recupere la rectoría del sistema educativo nacional, manteniendo el principio de laicidad [Pacto por México, 2012, p. 4]

La consecuencia inmediata de este acuerdo político fue una nueva reforma al artículo 3º Constitucional el 26 de febrero de 2013, con la cual se dio paso

también al cambio en el Plan y Programas de estudio que se concretó en 2017, bajo la denominación de Nuevo Modelo Educativo para la Educación Obligatoria. El sustento de este nuevo enfoque es que reorganiza los principales componentes del sistema educativo nacional para que los estudiantes logren los aprendizajes que el siglo XXI demanda (SEP, 2017). Para materializar el nuevo planteamiento pedagógico, se parte de una visión que pone la Escuela al Centro del sistema educativo, como espacio en donde convergen todos los recursos y esfuerzos de los distintos actores.

Sin haberse consolidado aun la aplicación del Modelo Educativo 2017, en el ciclo escolar 2019-2020 inicia el proyecto de la administración del presidente Andrés Manuel López Obrador, denominado Nueva Escuela Mexicana con los siguientes objetivos:

- Responder a la exigencia social de garantizar el derecho a una educación pública, laica, gratuita, universal e inclusiva en todos los tipos y niveles de educación.
- Restituir el espíritu social y humanista del derecho a la educación, al tiempo de instaurar figuras de los modelos pedagógicos más avanzados de todo el mundo.
- Dejar claro que la rectoría de la educación le corresponde de manera exclusiva al Estado mexicano.
- Reivindicar el papel protagónico de niñas, niños y jóvenes en el proceso educativo.
- Promover la igualdad sustantiva para que el derecho a la educación esté al alcance de todas las personas, independientemente de sus condiciones o circunstancias específicas.
- Eliminar todos los elementos punitivos contra las y los docentes y, en su lugar, reconocer plenamente la cardinalidad de su papel en el proceso educativo y en la transformación social.
- Conocer sobre el estado de los elementos que componen el Sistema Educativo Nacional, a través de evaluaciones diagnósticas, contextuales y situacionales (Grupo Parlamentario de Morena, 2019, p. 4).

Actualmente el Sistema Educativo Mexicano se encuentra en un proceso de revisión y consulta a lo largo y ancho del país, con la intención de analizar los cambios al plan y programas de estudio bajo el enfoque de la Nueva Escuela Mexicana, que se desarrollará durante los siguientes años. Esta por escribiere una nueva historia en educación en México y en especial en el nivel básico, que se espera sea bueno para los niños, niñas y jóvenes mexicanos.

## Conclusiones

Una vez revisados los grandes proyectos educativos de las últimas décadas, se concluye que algunos de ellos tuvieron gran significado e importancia para el desarrollo educativo nacional, sin embargo, las cuestiones políticas y económicas de cada época hicieron que estos no dieran los resultados deseados. Si bien, todos y cada uno de ellos tuvieron una razón de ser, no todos presentaban una adecuada base teórica o filosófica y ante esta carencia se vieron truncados con los cambios o reestructuraciones del aparato central del gobierno, ya sea federal o estatal. Los cambios se manifiestan radicalmente en la educación básica y de ahí sus resultados poco satisfactorios.

De manera general, pocos proyectos tuvieron una idea clara del tipo de educación que habrían de ofrecer para formar integralmente a los hombres y mujeres que el país requería para su desarrollo. Las reformas de los últimos 50 años se realizaron con la finalidad de mejorar la educación en México, para que sus ciudadanos sean más competentes.

Considero que las reformas han sido muy bien intencionadas y con el firme propósito de aumentar los estándares nacionales, para dar respuesta a los mandatos de las políticas internacionales. El gran dilema se encuentra en nosotros los profesores para que identifiquemos lo que queremos y la dirección que podemos dar a la educación con nuestro mejor esfuerzo. Debemos formar estudiantes con una visión holística y humana, para que puedan competir y desarrollar armónicamente todas sus potencialidades, enfocadas en la construcción de proyectos que mejoren su vida personal y social, de forma armónica con la naturaleza y el mundo cambiante que los rodea.

Por otro lado, es necesario reconocer que se han dado reformas importantes que otorgan certeza y certidumbre a las políticas públicas del momento aun y cuando no se han alcanzado los indicadores de calidad. En décadas recientes hubo logros importantes en cobertura, aunque permanece en el imaginario social aquellos que se alcanzaron en la época de oro de la SEP con la Escuela Rural Mexicana y el proyecto de educación nacionalista implementado por José Vasconcelos a partir de 1921.

No obstante los avances de los últimos 50 años, la aspiración de una educación de calidad, equitativa e inclusiva no ha podido cristalizarse. No hemos tenido logros completos en educación básica y mucho menos ha sido objeto de una efectiva evaluación y seguimiento que permita detectar sus aciertos, avances o retrocesos. Generalmente cada proyecto es una visión particular de los gobernantes en turno y no hay continuidad a los planes y programas de estudios que permitan que la educación se desarrolle plenamente.

Ante esta situación, es necesario lograr la continuidad entre los programas educativos nacionales, estatales y municipales, para dar viabilidad a la planeación del desarrollo educativo. Se requiere articular los planes a largo y mediano plazo, con el fin de lograr la generalización efectiva de la educación básica entre todos los ciudadanos, en condiciones adecuadas de calidad y equidad. La esperanza es grande y las expectativas mayores en este nuevo discurso de política educativa de la Escuela Nueva Mexicana planteada en el presente sexenio.

## Referencias

- Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica. [ANMEB]. (1992). *Diario Oficial de la Federación*. México: Gobierno de la República.
- CNN-México. (2014). *La prueba Enlace «pervertía» la verdad sobre la calidad educativa: SEP*. Recuperado de: <https://expansion.mx/nacional/2014/02/03/la-prueba-enlace-pervertia-la-verdad-sobre-la-calidad-educativa-sep>
- Cruz Pantoja, V. (2009). *Características parentales de niños de cuarto y quinto grado de primaria con bajo desempeño escolar. Estudio comparativo entre una escuela rural y un colegio particular urbano* (tesis doctoral). Hidalgo, México: Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.
- Grupo Parlamentario de Morena. (2019). *Reforma Educativa*. México: Senado de la República.
- Martínez Rizo, F. (2015). *Las pruebas ENLACE y EXCALE. Un estudio de validación*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Pacto por México*. (2012). México: Gobierno de la República.
- SEP. (2006). *Plan de estudios 2006. Educación básica secundaria*. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP. (2017). *Modelo Educativo para la educación obligatoria*. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP. (2019). *Hacia una Nueva Escuela Mexicana. Ciclo escolar 2019-2020*. México: Secretaría de Educación Pública.

José Luis García Leos es doctor en educación y cuenta con 39 años de servicio en el magisterio, donde se ha desempeñado como catedrático, asesor de tesis de posgrado, profesor de primaria y secundaria, subdirector, director y jefe de Enseñanza de Secundaria. Ha laborado como catedrático de la licenciatura y maestría y como jefe del Departamento de Planeación de la Escuela Normal Superior Prof. José E. Medrano R. Actualmente se desempeña como jefe del Departamento de Secundarias Generales en el Estado de Chihuahua. Correo electrónico: j.garcia@ensech.edu.mx.

# El consejo técnico escolar, una herramienta para la mejora de la práctica docente

**Silvestre Gumesindo Martínez Méndez**

---

*Alumnos de 6ºA jugando “uruetopoly” en la clase del Prof. Silvestre Gumesindo Martínez Méndez. Escuela Primaria Estatal Jesús Urueta número 2029, Ciudad Juárez, Chihuahua. El juego uruetopoly es una estrategia creada en olegiado para implementar el juego como medio de aprendizaje, desarrollar habilidades y competencias de un contenido determinado; se presentó como propuesta de innovación en el aprendizaje entre escuelas. Fuente: Cortesía de José Luis Aguilera Enríquez.*



---

Martínez Méndez, S.G. (2019). El consejo técnico escolar, una herramienta para la mejora de la práctica docente. En J.A. Trujillo Holguín, A.C. Ríos Castillo y J.L. García Leos (coords.), *Desarrollo profesional docente: reflexiones de maestros en servicio en el escenario de la Nueva Escuela Mexicana* (pp. 25-34), Chihuahua, México: Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R.

---

## Resumen

El presente ensayo narra las vivencias que se han tenido respecto a las reuniones del Consejo Técnico Escolar, en un primer acercamiento desde la vista de un maestro-alumno que está prestando su servicio social. Resalta la experiencia en la escuela primaria, el cómo los maestros y maestras estaban renuentes a esta oportunidad de colaboración, de análisis e innovación, muestra los cambios que se tuvieron una vez que se comprende la importancia de éste, hace ver el impacto que tuvo en los escolares, al llevar a cabo cada una de las estrategias planteadas como colectivo, considerando a los niños como el centro del proceso. Se menciona también el cambio de perspectiva al estar frente a un grupo de maestro titular, en una escuela en Ciudad Juárez, así que realmente se ha convertido en un momento de aprovechamiento, donde los docentes plantean, construyen, indagan, en favor del desarrollo óptimo de los escolares, así mismo el beneficio y crecimiento profesional para enfrentar las diversas situaciones que se presentan en las aulas de clase. El escrito aborda lo que es el aprendizaje entre escuelas, el cómo vuelve a convertirse en un mero requisito, donde los profesores expresan que es una pérdida de tiempo, confrontan continuamente las comparaciones que se hacen con otros países, sin embargo, no actúan de manera eficaz, las aportaciones son efímeras, sin innovación. Por ello se señala la importancia del Consejo Técnico Escolar en la calidad de la educación.

Palabras clave: INNOVACIÓN, CONSEJOS ESCOLARES, ESTRATEGIAS, CALIDAD.

## Introducción

El quehacer de los docentes dentro y fuera de las aulas lleva consigo un sin fin de actividades que demandan tiempo, dedicación y perfeccionamiento. Desde la formación en la Escuela Normal el maestro-alumno tiene la oportunidad de inmiscuirse en los quehaceres docentes al estar en constante acercamiento a las aulas de las escuelas; preescolares, primarias y secundarias, para ello se hace una previa preparación de clase, materiales y una ruta de mejora escolar que puede aportar ideas innovadoras al cuerpo de trabajo en la institución donde se presta el servicio.

Al adentrarse en lo rutinario del trabajo escolar es posible la participación en conjunto, en una de las reuniones más enriquecedoras, es decir, el Consejo

Técnico Escolar. A gran parte de los maestros y maestras les ha resultado complicado, desde que se formalizó su implementación como estrategia de enriquecimiento, de acuerdo a los lineamientos establecidos en el Plan de Estudios 2011. Según SEP (2011), con la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB) se dio pie al desarrollo de competencias tanto en los alumnos como en los maestros, oportunidad de colaboración, análisis, resolución de problemáticas e ideas innovadoras entre el colectivo, sin embargo, consideran esta oportunidad una pérdida de tiempo, es indiscutible la apatía mostrada ante el momento idóneo que se vive, reniegan, no se cumple con el horario establecido, es visto como una merienda, que si bien es cierto, es necesario el alimento, pero en sus horas adecuadas, donde se puede ausentar para realizar otras actividades personales. Hace falta mayor concientización de la relevancia que tiene el Consejo Técnico Escolar, los docentes deben conocer los lineamientos que rigen dichas reuniones, cumplir con los estatutos establecidos, mostrar el mayor interés por aprovechar el tiempo que se dedica para sacar frutos de éste.

### El consejo técnico escolar y su realidad dentro del colectivo

En el acuerdo 717 por el que se emiten los lineamientos para formular los Programas de Gestión Escolar, publicado por el *Diario Oficial de la Federación*, en el capítulo III, confirma:

El Consejo Técnico Escolar debe identificar los problemas asociados al aprendizaje de los alumnos y emplearlos para retroalimentar la mejora continua en cada ciclo escolar. Los resultados de la evaluación deben ser aprovechados para tomar decisiones en cuanto a las estrategias para asegurar que todos los estudiantes, alcancen el máximo logro de los aprendizajes, disminuir el rezago y la deserción [*Diario Oficial de la Federación*, 2014].

Constantemente se escucha el murmullo entre los pasillos de las escuelas, “no hay tiempo para nada”, “no se nos da la oportunidad de ayudarnos entre maestros”, “estamos saturados de actividades cómo desean que se haga más”, “no podemos con los contenidos, menos con actividades de la ruta de mejora escolar”, “no sé cómo abordar cierta problemática”, “la actitud de los niños es desfavorable, no puedo con ellos”, “no tengo ideas de como evaluar”, “qué actividades nuevas implementar para mejorar el aprendizaje del grupo”, “me es difícil atender la necesidades educativas de los alumnos con rezago”.

Las preguntas son: ¿qué no es este el momento de exponer todas estas circunstancias?, ¿no es este día el adecuado para rendir cuentas, aportar ideas, estrategias, actividades, compartir vivencias, alentar al compañero, trabajar en equipo, resolver situaciones problemáticas que se presentan, acompañar al otro en su quehacer educativo?, ¿dónde están las competencias desarrolladas?, ¿cómo puedo hablar de colaboración, de compañerismo, responsabilidad, empatía, si no se aprovecha el tiempo idóneo para crecer en conjunto?, ¿cómo se predica con el ejemplo si no se tiene?

Al iniciar se mencionaba como se había participado en las reuniones al estar todavía en la escuela normal, fue triste darse cuenta como los maestros con pocos años de servicio, algunos con más experiencia, no aprovechaban el momento para compartir, crear e innovar, parecía la muletilla de siempre, quejas, más problemas, aburrimiento, no había aportaciones certeras, incluso el director no tenía bien planteada la idea de las sesión.

Al revisar la ruta de mejora escolar que se había hecho en la fase intensiva al inicio del ciclo escolar, fue posible percatarse de lo pobre de aquel documento, apenas se atendía a las cuatro prioridades: rezago escolar, convivencia sana, normalidad mínima y mejora del aprendizaje; los objetivos, metas, materiales, evaluación, eran insípidos, meramente se cumplía con el requisito establecido, además mostraban poco interés ante las aportaciones de compañeros que si tenían en mente la forma de llevar a cabo las sesión.

Con la poca experiencia, con miedo a tener una respuesta desfavorable se pidió la oportunidad de participar, todo el colegiado se quedó pasmado, se tuvo la ocasión de mostrar las acciones a realizar con base en el diagnóstico que se había establecido en su ruta de mejora, se proponían actividades para favorecer las cuatro dimensiones, dichas actividades incluían, en su mayoría, materiales atractivos para los escolares, como el uso de la tecnología, el juego como estrategia de conocimiento, materiales tangibles y recursos con los que disponía la comunidad. Todo ello de acuerdo al Plan de Estudios 2011, que promueve el uso de materiales educativos para favorecer el aprendizaje:

Los Materiales audiovisuales, multimedia e Internet articulan códigos visuales, verbales y sonoros, y generan un entorno variado y rico de experiencias, a partir del cual los estudiantes crean su propio aprendizaje. Pueden utilizarse dentro y fuera del aula mediante de portales educativos, entre los que se encuentran: Objetos de aprendizaje (odas), son materiales digitales concebidos para que alumnos y maestros se acerquen a los contenidos de los programas de estudio de Educación Básica, para promover la interacción y el desarrollo de las habilidades digitales, el aprendizaje continuo y para que los estudiantes logren su autonomía. [SEP, 2011, p. 30].

Es indiscutible como el celo de la profesión no hace bien a nadie, algunos maestros argumentaron que seguro los maestros de la escuela normal habían elaborado esa ruta de mejora, no creían posible que un maestro-practicante pudiese haber creado actividades que respondieran a las situaciones problemáticas que tenía la escuela. Fue entonces cuando se comprendió que no era tanto el que no pudieran crear, analizar, concientizar e innovar, sino que no querían hacerlo, no estaban dispuestos a dejar su comodidad para aventurarse a doctrinas nuevas, compartir su experiencia como algo enriquecedor para las generaciones que apenas comienzan.

Afortunadamente algunos maestros aprobaron la realización de las estrategias propuestas, para buena fortuna el director estuvo de acuerdo en atreverse en algo novedoso, desempolvarse, compartir sus ideas, sus años de experiencia, con las opiniones de una juventud tecnológica, creativa e inclusiva. Delegar responsabilidades, adquirir compromisos, fue una tarea sencilla, lo complicado se ha presentado al poner en marcha el plan de acción elaborado, durante el mes de trabajo se dieron algunas renuencias, no todos los docentes cumplieron con las responsabilidades adquiridas, eso era de esperarse ya que al no ser ideas o estrategias aportadas por ellos no aceptaban el poder construir las junto con sus niños.

Una vez más se vive la experiencia, en la reunión continua del Consejo Técnico Escolar, esta ocasión había mucho que comentar, analizar, debatir, argumentar y así fue, se puede decir que después de algunos meses en la escuela, era la primera reunión en la cual realmente se estaban abordando temas donde el alumno era el centro, los maestros comentaron los resultados obtenidos en las actividades planteadas, argumentaron por qué dio resultado o por qué no, a qué atribuían el éxito o fracaso, incluso los maestros renuentes dieron su aportación, sustentando con base en su experiencia la poca disposición ante el cambio.

En la creación y seguimiento de las acciones, se ha notado una mejora, esta vez no fue solamente disfrutar del desayuno, se dieron a conocer avances significativos en la mejora del aprendizaje, convivencia sana, aportaron ideas realmente buenas, las cuales combinadas con lo nuevo pretendía ser un éxito total. Los docentes se han preocupado por el otro, han comprendido la importancia del trabajo colaborativo, así mismo les fue posible conocer los lineamientos que se establecían en el acuerdo 717 (Diario Oficial de la Federación, 2014). Sustituido hoy en día por el Acuerdo Número 15/10/17 (Diario Oficial de la Federación, 2017), en el que se emiten los lineamientos para la organización y funcionamiento de los consejos técnicos escolares de educación básica. Reafirma de nuevo la alianza por la educación con el Programa Sectorial de Educación 2013-2018, donde el objetivo es: “Asegurar la calidad de

los aprendizajes en la educación básica y la formación integral de todos los grupos de la población” (Diario Oficial de la Federación, 2017). Argumentando la importancia de los Consejos Técnicos Escolares con el fin de consolidarse como momentos donde de manera colegida se autoevalúa, analiza, identifica, prioriza, planea, desarrolla, da seguimiento y evalúa las acciones que garanticen el mayor aprendizaje de todos los estudiantes de su centro escolar.

Al terminar el ciclo escolar en la escuela Gustavo Díaz Ordaz, el aprendizaje fue favorable, la experiencia de los maestros, sus argumentos e ideas aportaron una gran cantidad de conocimientos a poner en marcha al estar solo frente a un grupo de aprendices, de igual manera es posible afirmar el cambio en la mayoría de los maestros y maestras de la institución ante las reuniones del CTE. Aprender a trabajar de manera colaborativa ha sido el camino para el logro de las metas planteadas. Así lo menciona el Plan de Estudios 2011 en el “principio pedagógico 1.4. Trabajar en colaboración para construir el aprendizaje”.

El trabajo colaborativo alude a estudiantes y maestros, y orienta las acciones para el descubrimiento, la búsqueda de soluciones, coincidencias y diferencias, con el propósito de construir aprendizajes en colectivo. Es necesario que la escuela promueva el trabajo colaborativo para enriquecer sus prácticas considerando las siguientes características: que sea inclusivo, que defina metas comunes, que favorezca el liderazgo compartido, que permita el intercambio de recursos, que desarrolle el sentido de responsabilidad y corresponsabilidad, que se realice en entornos presenciales y virtuales, en tiempo real y asíncrono [SEP, 2011, p. 28].

### CTE: una oportunidad para el aprendizaje colaborativo entre docentes

Al llegar a la escuela en la cual laboro actualmente, la realidad ha sido muy diferente a la experiencia vivida hace algunos años, el grupo de trabajo analiza, aporta, construye, colabora, aprovechan el momento brindado para crecer como institución, favoreciendo a los educandos, administrando tiempos, espacios, materiales, es un cuerpo colegiado organizado, a excepción de uno o dos maestros rebeldes al cambio, todos los demás participan de manera activa, están informados, actualizados, comparten su conocimiento con las generaciones nuevas, viven el verdadero significado de los Consejos Técnicos Escolares, considerando el acuerdo número 15/10/17, se estipula:

El Consejo Técnico Escolar (CTE) es el órgano colegiado de mayor decisión técnico-pedagógica de cada escuela de Educación Básica, encargado de tomar y ejecutar decisiones enfocadas a alcanzar el máximo logro de los aprendizajes del alumnado de la misma. Está integrado por el o la directora y el personal docente frente a grupo, incluido el de Educación Física, Especial, inglés, Cómputo y de asesoría técnico pedagógica, entre otros, así como el que se encuentra directamente relacionado con los procesos de enseñanza y aprendizaje del alumnado [Diario Oficial de la Federación, 2017].

Una situación que ha resultado lamentable es el desaprovechar la oportunidad que se tiene en el calendario de las sesiones de Consejo Técnico Escolar, se trata de la participación con otras escuelas en un momento de intercambio, colaboración, con el firme objetivo de superar las problemáticas educativas comunes en función de los propósitos de la Ruta de Mejora Escolar, dándose el tiempo para reflexionar, analizar, tomar decisiones acertadas que convengan a los diferentes actores que se ven involucrados en el desarrollo de los escolares.

Es aquí donde se ha de considerar el diálogo profesional, pedagógico, de maestro a maestro. Continuamente se ha comparado al colectivo con otros países como Japón, donde el éxito del aprendizaje depende en gran parte de la forma de impartir las clases el profesor, el maestro mexicano indignado muestra su enojo, pone sobre la mesa sus argumentos para defender el porqué de los resultados en el país, pero pocas veces considera que en gran parte la responsabilidad es suya, pues es él quien tiene la posibilidad de renovarse, actualizarse constantemente, ya que el mundo avanza a pasos agigantados, en tecnología, ciencia y medicina. Entonces ¿Cómo puede ser posible que esté tratando de resolver situaciones problemáticas con métodos y estrategias utilizadas para niños complementemente distintos a los de la era de la tecnología?

Se trata de partir del intercambio y análisis de experiencias, buscar esclarecer las dudas, presentar propuestas pedagógicas dignas en una interacción entre pares, hablar de manera crítica, constructiva, ser sinceros ante las realidades que se viven, no disfrazar los avances en los escolares o las áreas de oportunidad del docente, estar abiertos a las posibilidades de cambio, enfrentar con innovación los problemas y éxitos educativos cotidianos. Tienen la oportunidad de establecer acuerdos sencillos que impulsen a lograr cambios pertinentes para mejorar el quehacer docente y el logro educativo de todos los infantes.

Lamentablemente algunos de los profesores aun en pleno 2019 siguen reacios a este tipo de actividades, como se mencionaba anteriormente, los continúan viendo como un momento de relajación, la oportunidad de charlar

con el amigo que hace tiempo no ven. Desgraciadamente las actividades o estrategias compartidas han sido realmente pobres, deficientes, tan rutinarias, poco creativas, aburridas a los ojos de cualquier persona que las analice, cuanto y más para los escolares a las que van dirigidas, no hay recursos nuevos, tangibles, acorde al lugar donde se vive, pareciera que continúan en la época donde el pueblo mexicano solo contaba con lápiz y papel para estudiar. ¿Qué falta para innovar? Está claro, que los maestros a pesar de las adversidades, los cambios sufridos por la política mexicana, se den cuenta del gran pilar que son en las generaciones que forman, si el maestro guía no toma el timón, el barco se va a ir por la borda.

Los maestros jóvenes han sorprendido, a pesar del gran conocimiento tecnológico, social, no han aportado nada, sus acciones son incluso más pobres que las de los profesores con mayor tiempo en el servicio, pareciera que tienen un cuerpo joven con un espíritu cansado, agobiado por los cambios, el dinero, no ven más allá, necesitan considerar la importancia de la educación para cambiar vidas.

En el primer trimestre del año uno de los aprendizajes esperados del bloque resultó muy difícil de comprender por los alumnos, “Calcula porcentajes e identifica distintas formas de representación (fracción común, decimal, %)”. (SEP, 2011, p. 77). Entonces en colaboración con el maestro del otro grupo se pensó en algo atractivo para los educandos, se elaboró un juego muy interesante basado en el Monopoly, que todos conocen, con el fin de hacer de la clase un juego atractivo y vivencial como lo propone el nuevo modelo educativo Aprendizajes Clave 2017 (SEP, 2017).

El juego “Uruetopoly”, consistía en que para poder comprar una propiedad de la escuela o un libro del Quijote, debía responder una consigna acerca del tema, por ejemplo: representar en la recta numérica  $3/7$  o  $0.75$ , convertir  $123/100$  a decimal, con un límite de tiempo de un minuto, si la consigna era correcta, podía comprar e ir formando su lote. En los castigos o preguntas también respondían un reto, al ser acertado debía cobrar cierta cantidad de dinero, de lo contrario pagar por el desacierto. Abordar de esta manera el aprendizaje los llevó al desarrollo de habilidades y competencias para lograr el dominio del tema (ver anexo 1).

Al compartir la experiencia vivida, la estrategia utilizada les ha sorprendido a todos los docentes, se han visto entusiasmados a considerar el juego como una oportunidad de aprendizaje, tal como lo menciona el nuevo modelo educativo Aprendizaje Clave, 2017.

Durante el juego se desarrollan diferentes aprendizajes, por ejemplo entorno a la comunicación con otros, los niños aprenden a escuchar, comprender y comuni-

carce con claridad; en relación con la convivencia social aprenden a trabajar de manera colaborativa para conseguir lo que se proponen y a regular sus emociones; sobre la naturaleza, aprenden a explorar a cuidar y conservar lo que valoran, al enfrentarse a problemas de diversa índole, reflexionan sobre cada problema y eligen un procedimiento para solucionarlo; cuando el juego implica acción motriz desarrollan capacidades y destrezas como rapidez, coordinación y precisión, cuando requieren expresar sentimientos o representar una situación ponen en marcha su capacidad creativa con un amplio margen de acción. El juego se convierte en un gran aliado para los aprendizajes de los niños, así mismo propicia condiciones para que los niños afirmen su identidad y también para que valoren las particularidades del otro [SEP, 2017, p. 71].

## Conclusión

En conclusión, se considera que los maestros tienen en sus manos la gran oportunidad de generar cambios positivos en la mentalidad de la sociedad, además del espacio pertinente para lograrlo. Se trata entonces de hacer valer cada minuto en colaboración con los otros, saber escuchar, aportar para construir un aprendizaje significativo, tanto en el maestro como en los niños y niñas de México. Hacer de los Consejos Técnicos Escolares la herramienta eficaz que lleve a logro de los propósitos en el nuevo modelo educativo, además de dar realce al trabajo arduo que se lleva a cabo en cada aula de las diferentes escuelas.

El Consejo Técnico Escolar llega para transformar la práctica educativa, da la oportunidad de cambiar las relaciones del personal docente, invita a trabajar en conjunto, establecer propósitos, metas, acciones en pro de los alumnos, pero también del cuerpo docente, ya que se da un crecimiento personal, se establecen relaciones de confianza, empatía, amistad, favoreciendo un ambiente cálido de trabajo, donde los maestros y maestras saben que pueden contar con el apoyo de un colega en alguna situación que le esté preocupando o simplemente en actividades comunes de la escuela.

Al convertir las problemáticas de cada grupo como parte de toda la institución, se dejan de lado las diferencias, se entienden como situaciones que les competen a todos, en las cuales, sin importar grado o grupo, se tiene la posibilidad de aportar ideas, estrategias, crear una planificación estratégica, con el fin de lograr un cambio positivo ante las necesidades presentadas. Los consejos escolares no son una pérdida de tiempo, es la oportunidad que tienen los docentes mexicanos para hacer evolucionar la vida en las aulas.

## Referencias

- Diario Oficial de la Federación. (2014). Obtenido de ACUERDO número 717 por el que se emiten los lineamientos para formular los Programas de Gestión Escolar. México. Secretaría de Educación pública. Recuperado el 13 de mayo de 2019. De : [http://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5335233&fecha=07/03/2014](http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5335233&fecha=07/03/2014)
- Diario Oficial de la Federación. (2017). Obtenido de ACUERDO número 15/10/17 por el que se emiten los Lineamientos para la organización y funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares de Educación Básica. México. Secretaría de Educación pública. Recuperado el 13 de mayo de 2019. de : [http://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5500755&fecha=10/10/2017](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5500755&fecha=10/10/2017)
- SEP (2011). Plan de Estudios. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2011). Características del Plan de estudios 2011. Educación Básica. Plan de Estudios, (pág. 28). México : Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2011). Programas de Estudio 2011. Programas de Estudio 2011. Guía para el maestro, (pág. 77). México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2011). Características del Plan de estudios 2011. Educación Básica. Plan de Estudios, (pág. 30). México : Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2017). Aprendizajes Clave. México : Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2017). La educación básica. Aprendizajes Clave, México: Secretaría de Educación Pública. (pág. 71).

Silvestre Gumesindo Martínez Méndez. Es egresado de la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe de la Escuela Normal Experimental Miguel Hidalgo de Parral, Chihuahua. Ha laborado como docente frente a grupo en la Escuela Primaria Nuevo México y actualmente se encuentra en la Escuela Jesús Urueta # 2029. Dedicar parte de su tiempo al teatro y el deporte. Su propósito en la docencia es articular cada aprendizaje desarrollado en los diferentes espacios donde se desenvuelve para convertirlos en competencias que den como resultado grandes ambientes de aprendizaje dentro y fuera del aula. Así mismo continuar aportando ideas con las que se logre romper las barreras y la comodidad en las reuniones de Consejo Técnico Escolar y convertirlo en un espacio de crecimiento colectivo. Correo electrónico: gume\_mtz@hotmail.com.

# El servicio social: componente idóneo en un proceso profesionalizante

**Julio César Gómez Gándara**

---

*Foto 1. Laura Flores, estudiante de octavo semestre de la Licenciatura en Historia de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Chihuahua, durante sus prácticas con alumnos de la Escuela Primaria Enrique C. Rébsamen, en Chihuahua, Chih. Fuente: Cortesía de Julio C. Gómez Gándara.*



---

Gómez Gándara, J.C. (2019). El servicio social: componente idóneo en un proceso profesionalizante. En J.A. Trujillo Holguín, A.C. Ríos Castillo y J.L. García Leos (coords.), *Desarrollo profesional docente: reflexiones de maestros en servicio en el escenario de la Nueva Escuela Mexicana* (pp. 35-46), Chihuahua, México: Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R.

---

## Resumen

El servicio social es un componente dentro del Sistema Educativo de Nivel Superior y uno de los elementos indispensables dentro de la acreditación de sus programas educativos; sin embargo, no todos los estudiantes pueden atender de manera regular dicho requisito debido a múltiples circunstancias. El presente trabajo tiene por premisa resaltar la importancia de enfocar la práctica del Servicio Social en favor del alumno a un sentido profesionalizante bien encaminado, permitiéndole con ello un acercamiento real al mundo de la educación. Lo anterior a partir de una ejemplificación de la experiencia que nace de una brigada conformada por alumnos de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Chihuahua en torno a la enseñanza de las Humanidades, un área de conocimiento descuidada dentro del cuadro básico educativo.

Palabras clave: BRIGADAS DE SERVICIO SOCIAL, HUMANIDADES, PROYECTOS EDUCATIVOS.

## Introducción

El proceso de titulación dentro del nivel superior de la educación contempla entre múltiples factores la liberación en tiempo y forma del servicio social, requisito indispensable para obtener el grado de profesionista. Dicho proceso busca que el estudiante comparta a la sociedad de manera voluntaria y gratuita los conocimientos aprendidos en su paso por la licenciatura; esto dentro de un promedio de tiempo que ronda entre seis meses y un año generalmente. Sin embargo, no todos los estudiantes tienen la factibilidad de llevar a cabo dicho proceso de manera natural por circunstancias diversas, lo que impacta en los índices de titulaciones, así como en la suficiencia terminal del estudiante en su paso a concluir satisfactoriamente su programa de estudio dentro del nivel superior.

El trabajo que se expone es la experiencia resultante de la conformación de una brigada de talleres culturales en la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) de la Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH), ello con la intención de permitir que los estudiantes que cuentan con alguna dificultad en el cumplimiento óptimo y reglamentario de su servicio social en el nivel superior, puedan presentarlo de manera alterna acreditando dicho requisito.

La brigada proporciona los requisitos necesarios para alcanzar aprendizajes significativos que reforzarán las habilidades y destrezas de los alumnos

universitarios dentro de un área educativa y humanista, permitiendo una experiencia interdisciplinaria encaminando con ello una práctica reflexiva. De esta manera se logra que los estudiantes que conforman dicho taller, adquieran en su implementación experiencia docente, habilidades prácticas y teóricas además de liberar de manera simultánea su servicio social en el proceso, requisito fundamental dentro del sistema educativo de nivel superior.

### El servicio social: la formación integral del estudiante

El prestar un servicio social es el compartir las habilidades y conocimientos en beneficio de la resolución de problemas partiendo de un proceso de enseñanza – aprendizaje. Esto último considerando siempre que los actores educativos que converjan en ese proceso también conozcan y puedan atender dichas demandas por sí mismos.

No debe perderse de vista que atender a la comunidad implica brindar apoyo en beneficio de los sectores sociales, por lo que en primera instancia, es importante contextualizar que dentro de la carta magna se expone que por servicio social en la educación superior de México se entiende el: “conjunto de actividades teórico-prácticas de carácter temporal obligatorio, que realizan los estudiantes como requisito previo para obtener el título profesional, que contribuye a su formación académica en interés de la sociedad y el Estado (...)”. [Congreso de la Unión, 1917, pág. 303]. Esta definición conceptual plasmada que se ve en el artículo 52 de la Ley Reglamentaria del Artículo 5 Constitucional Mexicano, se complementa que en toda profesión, este requisito es indispensable para acreditar satisfactoriamente el programa académico que se curse.

Esta concepción de lo que el servicio social representa en la formación de todo universitario, es la que impulsa parte de la justificación de este proyecto, ya que es a partir de ello que el cumplimiento del total de las horas de servicio social de manera lineal, presenta una limitante para algunos estudiantes de nivel superior en cuanto a su proceso de titulación.

Diversos son los factores que pueden llevar al alumno universitario a no cumplir en tiempo y forma este requisito dentro del plazo establecido. Situaciones familiares, laborales, geográficas o bien semestrales son solo algunas de las barreras que deben ser previamente consideradas por el docente para a partir de ellas, generar alternativas que puedan beneficiar al estudiante. En el ámbito familiar es posible encontrarnos con alumnos que viven con sus padres o abuelos los cuales dependen completamente de sus atenciones y que también son jefes de familia; alumnos que trabajan en contra turno al que estudian y

con ello apoyan en la economía familiar o bien cubren los gastos de inscripción; estudiantes que viven en la periferia de la ciudad utilizando el transporte colectivo como medio para trasladarse, mismo que se ve regido por costos y horarios que resultan complicados para ser cubiertos en su totalidad; además de aquellos alumnos que se encuentran por egresar y bajo las circunstancias anteriores no han concretado liberar su servicio social.

Un servicio social bien organizado y articulado, seguramente podría tener un gran impacto en la sociedad ampliando las oportunidades y el bienestar común [Navarrete; et.al, 2010, pág 373], dicho impacto dotará a los estudiantes de experiencias enriquecedoras y capacidades personales que detonarán en habilidades y destrezas. Hacer sentir útil al alumno le permitirá desarrollar aún más sus habilidades profesionales dotándole de una visión periférica con su papel laboral dentro de su contexto social así como incentivar la sensibilización de problemáticas que se presenten en su entorno, son dos puntos importantes que han de ser considerados sin lugar a dudas dentro de todo proyecto de servicio social dirigido a impactar en la comunidad.

Bajo el documento normativo en el que se detalla el Nuevo Modelo Educativo para la Educación Obligatoria en México, se encuentran regidos los principios pedagógicos del docente, en su punto 12 que enmarca el Favorecer la cultura del aprendizaje, buscando que “los estudiantes aprenden a regular sus emociones, impulsos y motivaciones en el proceso de aprendizaje, a establecer metas personales y a monitorearlas, a gestionar el tiempo, las estrategias de estudio y a interactuar con otros para propiciar aprendizajes relevantes (...) [SEP, 2017, pág. 90]. Es bajo este esquema de trabajo que la conformación de proyectos de servicio social, uno de los elementos principales dentro del nivel de educación superior, deberá ser encaminado por los docentes hacia área susceptibles de desempeño profesional y experiencias reales que converjan en un sentido profesional que permitan al alumno potencializar sus cualidades, capacidades, actitudes y aptitudes de frente a una formación integral.

### Proyectando la labor docente

La Ley General del Servicio Profesional Docente expuesta por la Federación, la cual en su artículo 24 (Diario Oficial, 2013) señala que:

En los concursos de oposición para el Ingreso que se celebren en los términos de la presente Ley podrán participar todas las personas que cumplan con el perfil

relacionado con el nivel, tipo, modalidad y materia educativa correspondiente [...] sin demérito de origen, residencia, lugar o formación profesional.

Dentro de los aspectos básicos que permean en el sentido social que envuelve al servicio social está el sentido de pertenencia y responsabilidad. Esto quiere decir que lleva al estudiante a sentir el proyecto suyo, a comprometerse para dar lo mejor de sí y contribuir a la mejora de espacio, así como a la resolución de problemas. Castañón (2009) esboza este principio dentro de su investigación denotando que: “El establecimiento de este tipo de programas coadyuva a que los alumnos de la universidad no se formen únicamente en el aspecto teórico... sino a formarse con una reflexión sobre alguna problemática y una realidad cercana a ellos...”. (pág.80). Esta premisa contribuirá a que los estudiantes se generen de manera personal soluciones, alternativas y reflexiones en base a su entorno para propiciar un ámbito óptimo entre la combinación de aspectos teóricos llevado a través de su paso por el nivel superior para desembocar en la práctica de estos.

El trabajo que presenta Paciano Feroso, es un análisis de la situación de las Ciencias Sociales en torno a su enseñanza en España, ahí menciona que:

La Ciencia de la Educación Social o Pedagogía Social es la ciencia social, práctica y educativa no-formal (fuera de la familia y de la escuela), que fundamenta, justifica y comprende la normatividad más adecuada para la prevención, ayuda, reinserción y regeneración de los individuos y de las comunidades, que pueden padecer o padecen, a lo largo de toda su vida, deficiencias en la socialización o en la satisfacción de necesidades básicas individuales o comunitarias amparadas por los derechos humanos [Feroso, 2003, p. 63].

La construcción de proyectos en torno al área de la enseñanza, pretende dar apoyo al interés general de los alumnos que busquen adquirir habilidades como experiencia en el dominio y planeación de actividades, así como un acercamiento a la gestión cultural. También les brindará una opción de experiencia laboral frente a grupo, el desarrollo de técnicas y habilidades para el diseño de instrumentos didácticos, así como desarrollar sus capacidades administrativas y de gestión; todo esto con base en quienes deseen construir habilidades de didáctica, planeación, docencia y administración. Es a partir de esta aseveración que en conjunto con las afirmaciones anteriores el proyecto de talleres de humanidades dentro del cuadro básico educativo que se detalla a continuación, busca brindar valores y destrezas entre los participantes, así como asesores de dicho programa para dotarles de experiencias profesionales dentro del marco educativo en torno a un acercamiento óptimo al trabajo docente.

## Cultura como guía, la comunidad como destino: Brigada de Humanidades para Niños de la FFyL

Las Brigadas de Humanidades para Niños se encuentran enfocadas en insertar a los alumnos (prestadores de servicio social) en el ambiente laboral de la docencia, para adquirir experiencias profesionales dentro del cuadro básico educativo; dado a que el contexto actual demanda formar recursos humanos preparados para enfrentar nuevas necesidades, por lo que las actividades académicas tradicionales, particularmente la enseñanza, se han visto rebasadas en cuanto a su posibilidad de cumplir con esta tarea.

La intervención de los talleres infantiles en torno a las humanidades se implementó de manera simultánea en diversas escuelas de nivel primaria perteneciente al cuadro básico educativo de la ciudad de Chihuahua y de la ciudad de Parral en el Estado de Chihuahua. Durante los meses de Marzo, Abril, Mayo y Junio del 2018, el proyecto conformado por cuatro estudiantes acudió a las siguientes instituciones: Escuela Primaria Oficial “Concepción Meléndez” N# 2100, Escuela Primaria Federal “Jesús González Ortega”, Escuela Primaria Estatal “Ocho de Mayo” N#2099, Escuela Primaria Estatal “Gabino Barreda” T.M, Escuela Primaria Estatal “Ford” N#190, Escuela Primaria Federal “Educación y Sabiduría”; estas en Parral, Chihuahua y en la capital del Estado se acudió a la Escuela Primaria Federal “José Vasconcelos” N#2620 T.M, Escuela Primaria Estatal “24 de Febrero” N#2645, Escuela Primaria Federal “Héroe de Nacozari”, Escuela Primaria Federal “Tarahumara”, Escuela Primaria Estatal “José Vasconcelos Calderón”, Escuela Primaria Estatal “Niños Héroes”, Escuela Primaria Federalizada “Quetzalcoatl” y Escuela Primaria Federal “Leyes de Reforma”.

Capacidad para realizar esfuerzos de inclusión, planeación anticipada así como flexible, habilidades de gestión para la utilización de espacios y elaboración de material didáctico como diseño de contenidos curriculares aptos para el desarrollo de las temáticas de humanidades, son solo algunos de los aspectos que los estudiantes pusieron en práctica a través de las visitas enlistadas dentro de las primarias que conforman el cuadro básico de educación en la ciudad de Chihuahua, pertenecientes a espacios Federales como Estatales y privados. Conscientes de la diversidad de aprendizaje dentro del aula, los materiales y contenidos que conforman a la brigada, los alumnos diseñaron materiales para ser manipulados por niños y niñas de distintos grados de nivel primaria, así como la complejidad de los contenidos se ve adaptada en análisis, reflexión y profundidad de acuerdo a sus edades, por tanto, pudo replicarse sin problema alguno en los seis grados de primaria.

Considerando distintas fechas de intervención para el proyecto, comenzó su implementación de manera efectiva entre las fechas del 28 de marzo al 19 de junio del año 2018, acorde al ritmo y tiempos de las alumnas adscritas a

este, así como los momentos marcados por las escuelas receptoras para recibirlos y brindarles la atención necesaria. En una dinámica que comprendía una aproximación de entre tres y cinco horas por grupo, dependiendo el permiso concedido por la dirección de cada institución como del tiempo otorgado por el maestro titular de cada grupo se llevaron a cabo las actividades relacionadas con materias como español, historia, ciencias sociales y humanidades.

A partir de actividades grupales, individuales o bien de parejas y hasta tercias, se evaluaba las habilidades y comportamiento del grupo, con lo anterior se pretendía ir involucrándolos más en el desarrollo del taller con preguntas y trabajos colaborativos; aplicar actividades de elaboración y diseño para ellos o bien actividades de manipulación, reflexión y movimiento según sea el caso de cada inteligencia y proceso de enseñanza a la que los grupos fuesen afines. Para incentivar la participación se compraron algunos obsequios que eran entregados para los niños y niñas más participativos y que comprendían de manera satisfactoria las finalidades de las actividades, de igual forma dulces o bocadillos para todo el grupo como parte de la estrategia de atención y capacidad de síntesis como de reflexión dentro de la construcción del andamiaje a partir de los talleres.

Para finalizar la internación, se llevaba a cabo una actividad de cierre en la que a manera de recapitulación se hace un recuento sobre los temas abordados, su importancia e impacto, así como se disipan algunas dudas o preguntas que puedan surgir, se realiza una despedida y se agradece a los niños y niñas por su participación como al docente por permitir el acceso de los alumnos al grupo. Posteriormente se lleva a cabo la toma de las fotografías y se solicita a la dirección de cada institución un comprobante de la visita que contenga la fecha y el nombre de la estudiante cuando menos; lo anterior acompañado de la firma de alguna autoridad al igual que por el sello institucional y una hoja membretada con el logo e imagen de la escuela que fue visitada.

Con esto se cierra su proceso dentro del proyecto, por tanto, los apuntes personales mediante su bitácora de casos, fotografías, constancias y el diseño de las actividades fungirán como elementos acreditadores para la liberación de su servicio social; quedando a responsiva del estudiante la comprobación de tal participación ante el departamento de Servicio Social de la Facultad. Con una carta acreditadora expedida a nombre de la alumna que es anexada a un documento conformado por los elementos anteriormente puntualizados, es que esta modalidad conferida en proyecto, permitirá a las estudiantes equivalizar los créditos de servicio social que en modalidad convencional son 480 horas, al considerar los espacios de trabajo extra clase, en casa, de gestión y dentro del aula.

Al término de la implementación de la brigada de Humanidades para niños y niñas, que se llevó a múltiples instituciones de educación básica de nivel primaria, tanto en la ciudad de Chihuahua como en la ciudad de Parral

en el Estado de Chihuahua, se acordó llevar a cabo una sesión para compartir experiencias e impresiones de las estudiantes para a partir de ellas valorar la viabilidad del proyecto. Mediante entrevistas individuales que son instituidas en la búsqueda de comentarios, ideas y opiniones que evoquen la percepción objetiva y personal de las estudiantes, es que se pretende mejorar con cada nueva brigada que se ponga en marcha.

### Vinculando la práctica

La brigada a la que se hace alusión, brinda la oportunidad a personas que tienen la necesidad de hacer su servicio (además de por mera vocación) para concluir un trámite universitario y no han podido por falta de tiempo, por tener diversas ocupaciones o responsabilidades personales, que su horario laboral no se los permite o lo realizan en horario quebrado, personas que presentan alguna discapacidad o limitación física y para aquellos que son foráneos.

En una revisión de resultados que son arrojados por una investigación cuyo objetivo era determinar la calidad de los proyectos de servicio social en que participan estudiantes de la Universidad Autónoma de Yucatán, se encontró que los prestadores evalúan los proyectos por encima de la media y que hay diferencias significativas en los criterios de calidad, posicionando el concepto de la práctica por parte de esta Institución de la siguiente manera:

El servicio social representa una oportunidad para vincular a las universidades con los sectores productivos, regiones y grupos sociales de mayor prioridad. La realización de pasantías (estancias) en instituciones públicas, organizaciones no gubernamentales y microempresas constituye una valiosa oportunidad de aprendizaje por experiencia, que permite al estudiante construir en mejores condiciones su incorporación al mercado de trabajo [Navarrete, Barrera y Martin, 2010, p. 373].

En el caso de esta brigada, el estudiante es el protagonista ya que se encuentran encaminados en él los esfuerzos para que los niños y niñas reciban la instrucción pertinente para desarrollar el programa asignado y culmine exitosamente su servicio social. Esto le permitirá adentrarse a lo que pueda ser su primera experiencia dentro del campo profesional de su perfil de egreso; además, el llevar a cabo este tipo de tareas altruistas para apoyar a la comunidad mediante el servicio social, fomenta el aprendizaje y los valores universitarios en todos los actores involucrados.

Es importante también señalar que desde un enfoque teórico, el diseño de las actividades tiene lugar en la parte lúdica, para lo cual los estudiantes se apoyarán en lo expuesto por Torbert y Schnieder (1986), quienes mencionan que el juego es “la llave que abre muchas puertas”; que si bien para Erickson

y Piaget el juego es “un agitado proceso de la vida del niño” así como se entiende que para White es “una diversión...durante esas horas el niño estructura firmemente su aptitud en las relaciones con el ambiente” [Meneses, Monge. 2001, Pág. 118]. Todos tratan de resumir conductas del juego y el ser humano y viceversa, destacando en tales acciones un goce y disfrute por el aprendizaje a partir de la inclusión de un contenido teórico dentro de un fin didáctico. Por lo anterior el diseño de las actividades se vio orientado desde un inicio al diseño de juegos, dinámicas, estrategias y materiales interactivos.

Partiendo de las intervenciones en los múltiples centros educativos dentro del cuadro básico, es que las temáticas que abordaba el proyecto como son la historia, la enseñanza de un segundo idioma como el inglés y la incorporación de la filosofía y el mundo de las letras dentro del quehacer cotidiano cobraron importancia dentro del día a día de los alumnos. Mediante reflexiones, ejercicios y dinámicas como se expone, es que los niños y niñas comprendieron el realce que presenta el área de las humanidades dentro de su cotidianidad.

En perspectiva puede conjeturarse que el desarrollo principal que consistía en el fortalecimiento de capacidades y técnicas didácticas, así como de la generación de diversas estrategias de planeación docente fue puesto en práctica, permitiendo que los alumnos que formaron parte de esta experiencia, obtuvieran ese primer acercamiento al ámbito docente como fue previsto. Partiendo de lo expuesto, la valoración de los resultados puede conjeturarse dentro de un marco de éxito, encaminando a que los estudiantes participes del proyecto consiguieran los objetivos y metas trazadas desde un ámbito secundario, así como desde el principal de este proyecto.

## Reflexiones finales

Es importante evidenciar que los factores que pueden inferir cómo escenarios, participantes e incidencias tanto internas como externas, potencializan de esta manera que cada experiencia se convierta en única y diferente a la anterior y sin duda a las futuras. El docente quien funge como guía para estas prácticas debe considerar las estrategias pertinentes para dar frente a las demandas que el grupo presente y potencializar al máximo cada oportunidad de interacción, trabajo o comunicación del grupo para que todos puedan optimizar su proceso de aprendizaje.

Se debe recordar que el trabajo con niños no es sencillo, por lo que se deben procurar diversas estrategias como respetar y hacer que se respete la participación de todos los involucrados, ser lo más claro posible en las indicaciones e instrucciones que se den en cada una de las actividades, evitar los juicios de valor y las opiniones personales acerca de la manera en que participan o trabajan los niños.

El exponer este tipo de acciones de intervención educativa como refuerzo, complemento o incluso estimulación dentro del campo educativo en un área que carece de prestigio y aceptación social como lo son las Humanidades y las Ciencias Sociales. No solo se permitió que los estudiantes se beneficiarían como ya fue expuesto, sino que el proyecto llegó más allá de la frontera del salón de clases y desde luego de la institución. Este tipo de acciones permiten que la escuela traspase barreras sociales y trascienda en un espacio loable y con sentido humanista, contemplando sin lugar a dudas un aspecto fundamental dentro del marco de la responsabilidad social que se engloban en los puntos principales del marco de acción legal universitario, así como dentro del nuevo Modelo Educativo.

## Referencias

- Castañón, M. (2009). El servicio social como un prestigio oculto de la Universidad: El caso de la UPN. 1 Ed. UPN, México. D.F.
- Congreso de la Unión. (1917). Art. 5. En Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. 2da ed. legis. 2010. Pág.373.
- Diario Oficial de la Federación. (2010). Ley reglamentaria del artículo 5to. Constitucional, relativo al ejercicio de las profesiones en el distrito federal. México. Recuperado el 8 de septiembre del 2017 de: <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/208.pdf>.
- Fermoso, P. (2003). ¿Pedagogía social o ciencia de la educación social? Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria N#10, 2da época Diciembre. España, Barcelona. Consultado el 9 de noviembre del 2017 de: [http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:revistaPS-2003-10\\_2030/Documento.pdf](http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:revistaPS-2003-10_2030/Documento.pdf)
- Meneses, M. Monge, M. (2001). El juego en los niños, enfoque teórico. Universidad de Costa Rica. Revista Educación, Vol. 25, N#2. Costa Rica, San Pedro Montes de Oca.
- Navarrete, A. (2010). Evaluación de proyectos de servicio social en una universidad mexicana. Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación. Vol.2,N#4 Colombia, Bogota.
- SEP. (2017). Modelo Educativo para la Educación Obligatoria. México. México, Ciudad de México. 2da Ed.

Julio César Gómez Gándara. Es egresado de la Licenciatura en Historia de la Universidad Autónoma de Chihuahua, donde también se desempeña como docente desde hace cuatro años en las materias de práctica educativa y dirección estratégica de proyectos. Actualmente funge como coordinador institucional de Becas en dicha institución. También es maestro en Educación para el Desarrollo Profesional Docente por la Escuela Normal Superior del Estado de Chihuahua Prof. José E. Medrano R. Ha participado en múltiples trabajos de titulación a nivel licenciatura, como director y revisor de los mismos. Sus líneas de trabajo son diseño y la elaboración de materiales didácticos para la enseñanza de las humanidades en beneficio de la comunidad. Correo electrónico: [jcgomez@uach.mx](mailto:jcgomez@uach.mx).

# Alcances y limitaciones de la autonomía curricular. Una evaluación autónoma en el aula

**Ammi Fernanda Medina Piñón**

---

*Ammi Fernanda Medina Piñón durante las jornadas de práctica en un preescolar francés en 2017. Fuente: Cortesía de Jean-Henri.*



---

Medina Piñón, A.F. (2019). Alcances y limitaciones de la autonomía curricular. Una evaluación autónoma en el aula. En J.A. Trujillo Holguín, A.C. Ríos Castillo y J.L. García Leos (coords.), *Desarrollo profesional docente: reflexiones de maestros en servicio en el escenario de la Nueva Escuela Mexicana* (pp. 47-58), Chihuahua, México: Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R.

---

## Resumen

En este trabajo se presenta un panorama de los cambios propuestos por el modelo curricular 2017, más adelante, se aborda el área de la autonomía curricular y la evaluación, mostrando los alcances y limitaciones. Después se presenta la propuesta de autonomía curricular y el nuevo poder de decisión escolar se analizan y cuestiona si esta, está limitada a la decisión del docente de qué enseñar o cómo enseñar según el contexto o hay más. Se comparte una visión diferente de la autonomía en la que se da oportunidad a que los estudiantes participen en su aprendizaje de manera activa, promoviendo la autoevaluación y promoviendo la consciencia de qué se aprendió, cómo se aprendió y qué necesita para mejorar. No como un proceso de autoevaluación común sino realmente como un proceso de evaluación significativo. Se narra un estudio comparativo de los sistemas educativos entre Francia y México como parte de una experiencia de intercambio internacional realizado en el 2017. Se rescata un método de evaluación autónomo (portafolio de evidencias), en edad preescolar. Por último, se describe la implementación de dicho método, con adecuaciones, en un contexto mexicano, con el propósito de invitar a buscar diferentes formas de evaluación que favorezcan la autonomía de aprendizaje del alumno.

**Palabras clave:** INTERCAMBIO CULTURAL, ESTRATEGIAS, AMBIENTE EDUCATIVO, PORTAFOLIO EVIDENCIAS, EXPERIENCIA.

## Introducción

A partir de la implementación del nuevo modelo educativo 2017 para la educación obligatoria, se realizaron una serie de cambios, los cuales pretenden mejorar la calidad de la educación pública implementada desde principios del siglo xx. Dichos cambios, iniciaron desde la unificación de esfuerzos para ofrecer educación de calidad hasta la propuesta de una autonomía curricular y una autonomía de gestión.

Con fines de clarificación de conceptos se considera importante definir, dos términos para este escrito. El primero, autonomía, la cual el modelo educativo (SEP, 2017, p. 207), define como:

Capacidad de la persona de tomar decisiones y buscar el bien para sí mismo y para los demás. También implica responsabilizarse por el aprendizaje y la con-

ducta ética propios, desarrollar estrategias de aprendizaje” (p. 201) y el segundo la evaluación, el cual el modelo educativo (2017) define como “Valoración sistemática de las características de individuos, programas, sistemas o instituciones, en atención a un conjunto de normas o criterios. Permite la identificación del estado de estas características para la toma de decisiones.

Aunque la propuesta curricular maneja un concepto académico de autonomía, el cual incluye la decisión sobre el uso del tiempo de enseñanza con flexibilidad, los contenidos según las necesidades del contexto, esta no excluye la implementación de nuevas tácticas de enseñanza que se incluyan o transformen las estrategias *tradicionales* respetando el contexto de cada comunidad escolar. Por el contrario, nos invita a diseñar parte del currículo, de acuerdo con las necesidades y los intereses de los estudiantes y su contexto, dejando abierta la posibilidad de buscar nuevas o innovar las estrategias existentes. Esto, con el objetivo de crear una educación que sea competente con las demandas y necesidades del siglo XXI.

En este escrito se sugiere la posibilidad de utilizar la autonomía propuesta por el nuevo modelo educativo para la educación obligatoria, como una herramienta de apertura a nuevas posibilidades de no solo enseñanza y aprendizaje, sino también de nuevas estrategias de evaluación que permitan “el aprovechamiento de los estudiantes y combatir oportunamente los factores que motivan el rezago y el abandono.” (SEP, 2017, p 104). Se hacen también dos propuestas, una sobre la organización de los *clubes* y otra que favorezca la evaluación autónoma del alumno, desde edad preescolar hasta edad universitaria, buscando crear así estudiantes que aprendan a aprender por medio de la evaluación, tal y como es el enfoque de los aprendizajes clave.

En primer lugar, se hará un análisis de los alcances y limitaciones que la autonomía puede causar en los centros escolares, y las repercusiones en el aprendizaje de los alumnos. En segundo lugar, se realizará una narración de la experiencia de intercambio académico realizada en la ciudad de Le puy en Velay, Francia en el año 2017, en donde se tuvo la oportunidad de observar las prácticas docentes de un educador que implementó un modelo innovador de evaluación en alumnos de edad preescolar, en la que el niño de manera autónoma realizaba todo el proceso. En tercer lugar, se presenta la implementación de las estrategias aprendidas en el intercambio académico dentro de un contexto mexicano, y los alcances y limitaciones que hubo al implementar la autonomía no solo en el currículo sino también en el estudiante. Finalmente se presentan las dos propuestas de estrategias; la evaluación autónoma y la organización de clubes.

## Alcances y limitaciones de la autonomía

Una de las características que el modelo educativo resalta, es la autonomía que se otorga al centro escolar. Dicha autonomía es descrita por el modelo (SEP, 2017, p. 27), de esta forma “se otorga a las escuelas un margen inédito de autonomía curricular, con lo cual podrán adaptar los contenidos educativos a las necesidades y contextos específicos de sus estudiantes y su medio”.

Sin embargo, aunque la intención de proponer y promover una autonomía escolar se presenta como un eje y un beneficio a la comunidad escolar en general, esta viene acompañada de limitaciones al igual que alcances.

Se comienza con los alcances o beneficios que se pueden rescatar de una autonomía curricular. En primer lugar a través de la autonomía se otorga un tipo de libertad, en que los docentes responden a las necesidades del centro escolar de manera directa, dicha libertad permite la creación e implementación de estrategias necesarias para el logro de los aprendizajes esperados dando así lugar al segundo alcance, en donde se fortalece la participación, creatividad y transformación en conjunto, como dice González (2011) “Defendemos la autonomía para poder construir creativamente, para poder crear sin censura y transformar en conjunto lo que consideramos necesario y beneficioso.” (p. 31). El último alcance que se menciona es que a partir de la autonomía, el trabajo docente se vuelve más relajado en el sentido que no tiene que responder a ciertos parámetros que en ocasiones, era más una carga administrativa y no respondían a las necesidades del alumno, o que el mismo contexto no permitía el cumplimiento de los procesos administrativos, como en el caso de la evaluación, donde se busca aplicar el mismo instrumento en zonas urbanas, rurales, indígenas, urbano marginal. La flexibilidad que otorga la autonomía debe ser utilizada como una herramienta versátil que permita el logro de aprendizajes clave respondiendo a las necesidades específicas de cada nivel educativo.

Aunque bien, la autonomía parece ser la respuesta a la falta de concientización de la variedad de contextos plasmada en los programas de educación, también conlleva algunas limitaciones que se deben considerar para evitar caer en prácticas tradicionales que no corresponden a la época contemporánea. La autonomía es un concepto que se malinterpreta en el contenido conceptual pues se toma como una praxis que se convierte en libertinaje escolar, donde se usa el criterio profesional para tomar decisiones y facilitar la labor docente, cuando en realidad debería ser usada como un fortalecimiento del aprendizaje de los alumnos.

Otro de los aspectos que se ha convertido en limitación, es el uso de la autonomía curricular como una forma de implementar proyectos que atienden más a conocimientos culturales o deportivos que a los aprendizajes clave o a reducir los índices de rezago educativo o deserción escolar. ¿Por qué si tenemos maestros con ideas innovadoras de cómo enseñar matemáticas, español, historia, queremos que enseñen actividades culturales o deportivas?

### Experiencia en Francia

Dentro de la formación personal como docente, en el año 2017 obtuve una beca por parte de la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) en el *programa de capacitación académica para estudiantes y profesores de escuelas normales en Francia SEP-BENC 2017*. Dicho programa tenía como propósito realizar una comparación entre los dos sistemas educativos; sin embargo, los retos planteados fueron más allá, buscar estrategias que fortalecieran las prácticas educativas mexicanas. En dicha investigación, se rescata tres estrategias para aplicar en México, en el jardín de niños al concluir la estancia en Francia. Dichas estrategias fueron, los juegos autónomos, la evaluación autónoma y los clubes y los juegos se desarrollan de una manera interesante, el docente los promueve para crear la autonomía de sus alumnos y favorecer los aprendizajes. Permiten al niño desarrollarse de manera integral, pero sobre todo, eran para favorecer la motricidad fina (recortar, el uso de pinzas), la observación (memoramas), bases para matemáticas (algoritmos, rompecabezas). Se entendió que los juegos permiten consolidar las bases para los aprendizajes del futuro y otorgan un aprendizaje más sencillo. Si el niño aprende antes la forma correcta de tomar un lápiz por medio de una actividad lúdica, cuando esté sumergido en el proceso de aprendizaje de escritura ya no se va a enfocar en cómo tomar un lápiz sino en el trazo. Es un proceso largo del niño para trabajar solo. Las actividades cambiaban cada mes o subían la dificultad con el fin de lograr nuevos retos en los alumnos, por lo tanto, los niños tienen ese tiempo para lograr los objetivos.

Gracias a este método de trabajo, los niños en Francia son capaces de trabajar de una manera activa en su proceso de evaluación. En México los alumnos son evaluados por los maestros, el rol del alumno es solo ser el ente evaluado, en cambio en Francia, los alumnos tienen una participación activa, y son conscientes de cuando ellos logran una competencia o logran alguna tarea.

El trabajo de los maestros es más como una ayuda ajustada que permite el aprendizaje del alumno y que da las herramientas necesarias a los alumnos

para lograrlo, tal y como mencionan Coll *et al.* (2007, p.122) “el profesor queda definido claramente como un profesional reflexivo que toma decisiones, las pone en práctica, las evalúa y las ajusta de manera progresiva en función de sus conocimientos y experiencia profesional”.

En las prácticas en la escuela *La Fontaine* (Francia) se observó una estrategia pedagógica referente a la evaluación. En la clase de Jean-Henri (el educador titular) había un sistema de evaluación, que era simple y práctico. Este sistema permitía que, de una manera autónoma, el niño realizará todo el proceso de evaluación, desde seleccionar la actividad a realizar hasta recopilar evidencias y guardarlas en su carpeta de trabajos.

El educador, previamente (al inicio del ciclo escolar), realizó una codificación, de colores, de los aprendizajes clave que el niño adquiriría en ese ciclo, designaba un número y su respectiva inicial del campo/área al que pertenecería cada aprendizaje. Después seleccionó actividades o juegos que permitieran al niño conocer, valorar su nivel de desempeño, fortalecer y por último lograr estos aprendizajes clave. Enseguida el maestro hizo unas etiquetas que contenían el código del aprendizaje clave, seguido de una reseña sobre lo que el niño logró (explicando el aprendizaje), la actividad con la que lo logró y como lo hizo si solo o con ayuda.

Después al niño se le explicaba las instrucciones de cada actividad que realizaría, ya que después tendría dos meses (aproximadamente) para lograr hacerlas con éxito. Cuando el niño lograba alguna competencia, el maestro le daba su etiqueta con la competencia lograda y la pega en la pared de los logros, con eso el niño sabía que ya había terminado con ese aprendizaje. Por último, cuando ya había muchas etiquetas, las despegaban y las pegaban en sus portafolios de evidencias. Donde ya venía separado por campo formativo y venía la decodificación de las etiquetas de las competencias. Por lo tanto, si el niño tenía una etiqueta con código verde y serie T-8, él en su carpeta buscaba el color verde y donde estuviera la T-8 ahí lo pegaba.

Un sistema largo pero eficaz, que permitía al niño estar consciente de lo que estaba aprendiendo. Podía ver lo que sabía, qué sabe ahora y qué puede aprender nuevo, una evaluación autónoma y significativa. Además, ayuda al maestro a llevar un control más claro de los aprendizajes logrados en sus alumnos, más sistemático.

La última estrategia es la de los *clubes*. El horario en Francia, es diferente en México, allá hay doble jornada de 8:00-12:00 y 14:00-16:00. Por lo tanto, la implementación de los clubes era en el segundo horario. Se realizaban grupos heterogéneos en donde niños de primero convivían con sus compañeros de tercero. Los grupos no son integrados al azar, son planeados y pensados según las características de los alumnos. Cada maestro tenía un aprendizaje

esperado que debía fortalecer o potenciar en el grupo que le tocara cada semana, según las necesidades de aprendizaje que tuvieran los alumnos, a la siguiente semana cambiaban de maestro y veían nuevos aprendizajes.

A partir de esta experiencia, la visión personal sobre la educación preescolar se vio totalmente transformada. Se pudo observar cómo realmente es, las bases para consolidar una vida plena en los alumnos. En Francia, se crean ambientes de aprendizaje donde se brindan las posibilidades al alumno de ser autónomo, permitiéndole desenvolverse de mejor forma en la sociedad:

La autonomía es considerada como la capacidad que posee el individuo para enfrentarse al mundo que lo rodea, así como la valoración que hace y el concepto que tiene de sí mismo como persona con un pensamiento propio; que posee habilidades, conocimientos y aptitudes que lo hace un ser seguro, emprendedor, positivo y con éxito en la vida [Morales, 2006, p. 32].

### Implementación del proyecto

Gracias a la experiencia de intercambio académico en Francia, donde se observaron algunas estrategias de evaluación y aprendizaje, las cuales en el octavo semestre se pudo practicar en algún jardín de niños en la ciudad de Chihuahua. Entre estas actividades estaba implementar una forma de evaluación autónoma y significativa en los alumnos, una evaluación en la cual ellos estuvieran conscientes de que estaban siendo evaluados y qué era ser evaluados.

El enfoque formativo de la evaluación que maneja la SEP (2013) menciona que “además de tener como propósito contribuir a la mejora del aprendizaje, regula los procesos de enseñanza y de aprendizaje, principalmente para adaptar o ajustar las condiciones pedagógicas (estrategias, actividades, planificaciones) en función de las necesidades de los alumnos.” (2013, p.23), este, no limita la tarea de la evaluación únicamente a los maestros, invita al docente a tomar en cuenta los resultados de la evaluación como un proceso de mejora continua, pero no menciona qué tiene que evaluar el docente, al contrario, maneja las estrategias de evaluación como de orden público “las estrategias son de orden público y pueden acoplarse a las necesidades específicas de los estudiantes” (SEP, 2017, p.56). También en el modelo educativo maneja que “la evaluación es un proceso que tiene como objetivo mejorar el desempeño de los estudiantes e identificar sus áreas de oportunidad. Además, es un factor que impulsa la transformación de la práctica pedagógica y el seguimiento de los aprendizajes” (2017, p.85).

En el semestre enero-junio 2018 se diseñaron unas etiquetas de evaluación, parecidas a las aprendidas en Francia. En ellas se registra el apartado para nombre, aprendizaje, una imagen de un niño solo, representando que había realizado la actividad sin ayuda, una imagen de varios niños, simbolizando que había requerido ayuda, y por último observación. Durante cada jornada se cambiaba el aprendizaje, y al final de la secuencia, entregaba una etiqueta a cada niño, con la explicación qué era lo que significaba, se les pedía que marcaran cómo habían realizado las actividades (con o sin ayuda), después se cuestionaba el por qué.

En algunas secuencias se realizaba la misma actividad a manera de evaluación inicial y final. Los niños en ocasiones decían “maestra, esta hoja ya la hicimos, pero la hice mal, ahora ya aprendí cómo hacerla.” Escuchar estos comentarios de los niños fortalece la práctica docente, ya que la evaluación era un proceso agradable, de fortalecimiento y no era algo estresante. Aunque no pude desarrollar de manera completa el proyecto debido que no era la titular del grupo, pude comprobar que los niños, en edad preescolar, tres o cuatro años, son conscientes de su aprendizaje por medio de una evaluación significativa y autónoma. El método observado en Francia funcionó, aunque con modificaciones, en un contexto mexicano.

Otra de las actividades, eran los juegos autónomos, los cuales pretenden que los alumnos desarrollen habilidades motoras e intelectuales de manera divertida, natural y dinámica. Cada día destinaba 15 minutos para que los niños jugaran con algún material que favoreciera; su autonomía (abrochar, vestir, limpiar); motricidad fina (pinzas, cortar); habilidades matemáticas (conteo, espacio, forma). La elección de este material tenía un propósito específico según las necesidades de los alumnos.

La actividad, constaba de cinco juegos diferentes con cuatro collares cada uno, estaban representado por un color tanto en los gafetes, como en el pizarrón. Primero escogían un juego, el cual estaba identificado con un color, enseguida se colocaban el gafete según el color del juego seleccionado, entonces identificaban la etiqueta con su nombre en el pizarrón y lo ponían en el color que correspondía a su gafete, finalmente se sentaban a jugar. Una vez que los niños comprendieron la dinámica del rincón, eran libres de tomar un juego, realizar ese proceso de acomodo, y jugar. Al final el niño guardaba todo en su lugar, tanto el material como su etiqueta de nombre. Si el alumno quería cambiar de actividad tenía la libertad de hacerlo y si algún compañero lo tenía podía intercambiarlo por medio del diálogo.

En esta actividad, muchos aprendizajes se vieron envueltos, desde lenguaje y comunicación, hasta limpieza, orden y cuidado.

Aún faltan cosas por mejorar, como los juegos, el material que implementado no era muy resistente, por lo cual tenía que cambiarlo constantemente. De igual forma lo ideal es que no solo fueran cinco actividades, sino más y que cada una favoreciera un aprendizaje esperado en específico. Considero que faltó tiempo para evaluar el logro de los juegos, se evaluó la comprensión de las reglas, pero realmente no evalué el avance de los niños en cada aprendizaje de las actividades. Entonces el siguiente paso de este proyecto, es un instrumento que permita evaluar el proceso del niño en los juegos autónomos.

### Propuesta de estrategias de evaluación autónoma y organización de clubes

“El conocimiento se construye en comunidad y fomentar activamente el aprendizaje de forma cooperativa, solidaria, participativa y organizada.” (SEP, 2017, p. 84). La construcción de conocimientos en los docentes, no se debe limitar únicamente a la formación inicial recibida, sino se debe crear y buscar espacios, donde se compartan prácticas de estrategias exitosas. Por esta razón, comparo dos estrategias sustentadas con teoría y experiencia que pueden mejorar las prácticas docentes.

La evaluación, es conocida por ser un proceso estresante y *clásista*; sin embargo, el instrumento que se propone, modifica dichas percepciones ya que el alumno ahora no solo es el ente evaluado, sino el evaluador. La autonomía curricular que el modelo educativo 2017 expone, permite el desarrollo, innovación e implementación de estrategias que permiten el logro de los aprendizajes esperados en los alumnos de educación básica, pero no solo deben buscar estrategias para el logro de aprendizajes sino también para valorar ese logro y tener elementos para seguir aprendiendo.

El portafolio de evidencias, según Peña, Ball, y Barboza es un instrumento “a través de la cual se puede llevar un registro sistemático del curso, en el que se incluyen los procedimientos que se utilizan, los recursos de que se dispone, los indicadores de las fortalezas y debilidades encontradas en los estudiantes” (2005, p. 602). Si los alumnos en edad preescolar en Francia eran capaces de poder integrar el portafolio de evidencias de su aprendizaje de manera autónoma, ¿qué impide que estudiantes en nivel secundaria, primaria e incluso universidad, puedan evaluarse de manera autónoma? Implica honestidad, organización y sistematización de los aprendizajes, así como preveer las evidencias que rindan cuenta del aprendizaje del alumno, pero también es cierto que es un trabajo diario que rinde resultados reales del proceso de aprendizaje y no solo un resultado final.

Los actuales llamados *clubes*, forman parte de la nueva propuesta curricular de autonomía en donde, el centro escolar, en conjunto con los alumnos y los consejos escolares de participación social deciden qué contenidos abordarán (SEP, 2017). Entonces ¿por qué se ha cometido el error de querer enseñar algo que no se conoce? Maestros con ideas de cómo enseñar matemáticas, dando talleres de trompeta, cuando nunca han tocado una trompeta. Un grave error que se está cometiendo es querer enseñar cosas que no son del dominio docente, la autonomía es abierta en contenidos y organización.

La autonomía curricular a través de los *clubes* se lleva el mayor peso de la jornada escolar, en horas lectivas, cuando ni siquiera se cuenta con un orden curricular, personal capacitado, material necesario, contenidos, plan de estudio, instrumentos de evaluación u objetivos específicos.

En este sentido propongo una organización diferente, en donde se permita “agrupar a las niñas, niños y jóvenes por habilidad o interés, de modo que estudiantes de grados y edades diversos puedan convivir en un mismo espacio curricular” (SEP, 2017, p.76) y que se fortalezcan con un docente en un tiempo determinado cada ámbito de la autonomía curricular, dando mayor peso al sentido de la esencia de la educación pública. Lo importante no es que el alumno se especialice en un ámbito de la autonomía curricular, sino desarrollar los cinco ámbitos de manera holística. Como el ejemplo en Francia, los grupos en los *clubes* eran heterogéneos y cada semana cambiaban y el docente planeaba según las necesidades del grupo que tendría. Aunado, los grupos heterogéneos permiten las zonas de desarrollo próximo en donde “puede producirse la aparición de nuevas maneras de entender y enfrentarse a las tareas y los problemas por parte del participante menos competente, gracias a la ayuda y los recursos ofrecidos por sus compañeros más competentes” (Coll et al, 2007, p. 104).

## Conclusión

Los retos educativos actuales que los docentes enfrentan, se han vuelto cada vez más complejos. En ocasiones pareciera que las propuestas curriculares, en lugar de facilitar el trabajo educativo, lo tornarían más confuso; sin embargo, el fin del cambio siempre será la mejora. El Modelo Educativo 2017 no es la excepción, los cambios y nuevos conceptos introducidos dentro de los centros escolares deben ser utilizados para mejorar las prácticas educativas de enseñanza-aprendizaje y evaluación.

La interpretación que podamos dar tanto a este modelo educativo como a futuros, debe basarse en las declaraciones escritas en los mismos, no podemos

suponer o dejar que otras personas lo interpreten por nosotros. Por la guía de una interpretación del concepto *autonomía*, se crearon los *clubes* (palabra que no está escrita, mucho menos definida), causando en muchos docentes inconformidad, cuando en realidad, la autonomía va más allá de implementar *clubes*. Debemos reconocer y entender que el concepto de autonomía curricular representa más bien un fortalecimiento interno del alumnado, y que al igual que los aprendizajes clave, se deben fomentar los cinco ámbitos de autonomía curricular y no solamente uno. Usar la autonomía curricular propuesta por el modelo educativo como una herramienta que permita contextualizar los aprendizajes esperados y combatir los diferentes motivos de rezago educativo y deserción escolar.

Al igual que la autonomía, la evaluación es un concepto que se debe repensar “Ya no se trata de asegurar una evaluación sobre la base de información solamente a base de contenidos, sino de acciones del estudiante al momento de encontrarse en diversas situaciones nuevas, reales y cotidianas” (García, 2016, p. 132).

Como docente novel, “es preciso reflexionar sobre el papel de la evaluación en el ámbito educativo, para no ponerla como meta, sino como elemento de mejora permanente” (Robles, 2016, p. 141), esto mediante la indagación, innovación e implementación de nuevas estrategias de enseñanza, tal como las expuestas en este documento, que nos permita potenciar el aprendizaje en los alumnos en los diversos contextos.

La experiencia en Francia fue el pretexto perfecto, la oportunidad idónea para poder extender mi panorama sobre la educación, las estrategias de aprovechamiento de la autonomía curricular es solo un ejemplo de las diferentes herramientas y adaptaciones que se pueden implementar en los centros escolares. No existe la fórmula secreta en la educación, pero sí existe el maestro, y el centro de trabajo, comprometido con brindar lo mejor para potenciar los aprendizajes, incluso si las carencias económicas, sociales, físicas o emocionales sean evidentes.

La invitación es abierta, a todo aquel que quiera mejorar la calidad educativa ofertada en México, no es necesario salir de nuestro lugar para cambiar e innovar, solo se necesita tener un corazón abierto al cambio e investigación, dispuesto tanto a buscar como compartir diferentes estrategias que nos permitan aprovechar la autonomía curricular y mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje-evaluación, sabiendo que, si enseño y aprende fue significativo pero si evaluó trascenderá a la mejora continua, un aprender a aprender.

## Referencias

- Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I., y Zabala, A. (2007). El constructivismo en el aula. Barcelona: GRAO
- García, I. (2016). Enfoque formativo en la evaluación de aprendizajes. En J. L. García Leos, & J. A. Trujillo Holguín, Desarrollo profesional docente: reforma educativa, contenidos curriculares y procesos de evaluación. Chihuahua, Chihuahua: Escuela Normal Superior del Estado de Chihuahua.
- González García, Y. (2011). El reto de la autonomía universitaria. Universidades, 11.
- Morales, N. (2006). El desarrollo de la autonomía del niño en educación preescolar: una propuesta de trabajo dirigida a los padres de familia. (Tesis de pregrado) Universidad Pedagógica Nacional. México D.F
- Peña, J., Ball, M., y Barboza, F. D. (2005). Una aproximación teórica al uso del portafolio en la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación. Mérida, Venezuela: Universidad de Los Andes, p. 599-607.
- SEP, Secretaría de Educación Pública. (2017). Modelo Educativo para la educación obligatoria. Educar para la libertad y la creatividad. Ciudad de México: SEP.
- SEP, S.D. (2013). Enfoque formativo de la evaluación. D.F México: SEP. P 19-44
- Robles, H. T. (2016). La evaluación, un proceso para la mejora continua de nuestra práctica docente. En J. A. Trujillo Holguín, y J. L. García Leos, Desarrollo Profesional Docente: reforma educativa, contenidos curriculares, y proceso de evaluación. Chihuahua, Chihuahua: Escuela Normal Superior del Estado de Chihuahua.

Ammi Fernanda Medina Piñón es egresada de la Institución Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Chihuahua Profr. Luis Urías Belderráin, en la Licenciatura en Educación Preescolar. Aunado a su formación inicial como maestra, obtuvo dos becas ofertadas por la DGESPE, en las que pudo fortalecer su perfil: curso intensivo de inglés en Nuevo México, Estados Unidos y prácticas intensivas, comparación educativa, investigación e implementación de estrategias en diferentes contextos en Le Puy en Velay, Francia. Cuenta con certificaciones en inglés B2 y francés B1. Actualmente maestra del jardín de niños Luis Urías Belderráin de la ciudad de Chihuahua y estudiante de maestría en la Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R. Correo electrónico: medina.ammi@gmail.com.

## Las reformas al artículo 3º constitucional de 2013 y 2019, ¿continuidad o cambio de rumbo educativo?

**Jesús Adolfo Trujillo Holguín**

---

*Autoridades durante el Foro de Consulta sobre la Legislación Secundaria en Materia Educativa, realizado el 3 de julio de 2019 en la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, Chihuahua. Fuente: SEyD, 2019.*



---

Trujillo Holguín, J.A. (2019). Las reformas al artículo 3º constitucional de 2013 y 2019, ¿continuidad o cambio de rumbo educativo? En J.A. Trujillo Holguín, A.C. Ríos Castillo y J.L. García Leos (coords.), *Desarrollo profesional docente: reflexiones de maestros en servicio en el escenario de la Nueva Escuela Mexicana* (pp. 59-75), Chihuahua, México: Escuela Normal Superior Prof. José E. Medrano R.

---

## Resumen

Durante el periodo 2013 a 2019 ocurrieron tres modificaciones al Artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, dos de las cuales han tenido implicaciones radicales para el sistema educativo, pues no solamente hubo cambio de conceptos; sino que introdujeron nuevas ideas sobre el funcionamiento y enfoques de la educación en el país. El presente trabajo se ocupa de analizar las reformas del 26 de febrero de 2013, correspondiente al periodo presidencial de Enrique Peña Nieto y la del 15 de mayo de 2019, ocurrida en la administración federal encabezada por Andrés Manuel López Obrador. El propósito esencial es revisar si las modificaciones propuestas implicaron un cambio de rumbo o si se trató de un continuismo educativo. La investigación es de corte documental y se apoya en la revisión del Diario Oficial de la Federación, notas periodísticas, leyes secundarias y documentos relacionadas con el tema. Entre las principales conclusiones se asienta que la reforma de 2013 estableció una visión sesgada del sistema educativo, lo que llevó al quiebre del proyecto; en tanto que en 2019 se establece una nueva normatividad que incorpora principios de mayor alcance, que no limitan la aspiración de un sistema educativo de calidad a los aspectos que se relacionan con el desempeño docente y los procesos de evaluación estandarizada de maestros y alumnos.

Palabras clave: REFORMAS CONSTITUCIONALES, HISTORIA DE LA EDUCACIÓN, NORMATIVIDAD EDUCATIVA, POLÍTICA EDUCATIVA.

## Introducción

Las modificaciones al marco normativo de la educación tienen implicaciones importantes en la organización y funcionamiento del sistema, dado que introducen cambios que influyen en las relaciones entre sus agentes. Aunque la inclusión de un nuevo concepto o corriente filosófica a nivel constitucional no garantiza su impacto directo e inmediato en la vida cotidiana de las escuelas –ni mucho menos en la práctica de los profesores– si dan cuenta de cómo conciben la educación quienes forman parte del poder político y sobre los intereses que prevalecen en los grupos que impulsan los cambios.

El camino que debe seguir una reforma normativa en el ámbito educativo es bastante complejo, pues requiere –a juicio personal– de al menos tres condiciones: 1) que parta de una necesidad real del sistema educativo en aras de

su mejora y no de intereses o visiones particulares; 2) que logre alcanzar los consensos necesarios entre las fuerzas políticas del país para que se traduzca en una enmienda constitucional; y, 3) que la reforma resultante sea pertinente y tome en cuenta a los actores encargados de su implementación, para que pase de normativa a educativa, es decir, que no solamente quede plasmada en la ley, sino que llegue a transformar la dinámica cotidiana de las escuelas.

En el periodo 2013 a 2019 hubo tres reformas al artículo 3º Constitucional, aunque solamente la del 26 de febrero de 2013 y la del 15 de mayo de 2019 incluyeron transformaciones profundas para el sistema educativo nacional; en tanto que la del 29 de enero de 2016 solamente ajustó la terminología para sustituir la palabra Distrito Federal y estados al referirse a la capital del país y a las entidades federativas, respectivamente, luego de que fuera aprobada la reforma política de la Ciudad de México (Gobierno de la República, 2013b, 2016 y 2019). En este trabajo se analiza y reflexiona acerca del contexto y las implicaciones que tuvieron estas dos grandes reformas para la educación de nuestro país, pero en particular lo que significaron para el trabajo de los profesores, aunque es preciso aclarar que, al momento de la elaboración de este capítulo, aún no están definidas las leyes secundarias que se derivarán de la reforma de 2019.

La revisión del tema se realiza a partir de documentos como el Diario Oficial de la Federación, notas periodísticas, las leyes secundarias que reglamentan fracciones del artículo tercero y otros textos relacionados con el tema. Con ello se busca aportar elementos para reflexionar acerca de los factores que determinaron el quiebre de un proyecto normativo que se anunció en 2013 como el más importante de las últimas décadas –según declaraciones de los tres titulares que estuvieron al frente de la Secretaría de Educación Pública (SEP) durante el sexenio<sup>1</sup>– y transcurridos apenas seis años se vino abajo –en 2019– con la llegada de la segunda contrarreforma constitucional al artículo tercero de los últimos 80 años.<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Durante el sexenio 2012-2018 estuvieron al frente de la SEP tres personas: Emilio Chuayffert Chemor del 1 de diciembre de 2012 al 27 de agosto de 2015; Aurelio Nuño Mayer del 27 de agosto de 2015 al 6 de diciembre de 2017 y Otto Granados Roldán del 6 de diciembre de 2017 al 30 de noviembre de 2018.

<sup>2</sup> En la historia del artículo 3º Constitucional solamente se han presentado dos reformas que se oponen o modifican los aspectos de aquella que le antecedió y por lo cual pueden calificarse como contrarreformas. La primera fue la del 30 de diciembre de 1946, que elimina la educación socialista que había decretado el presidente Lázaro Cárdenas en la reforma del 13 de diciembre de 1934. La segunda corresponde a la del 15 de mayo de 2019 que deroga las principales disposiciones asentadas en la reforma del 26 de febrero de 2013 del presidente Enrique Peña Nieto (Gobierno de la República, 1934, 1946, 2013b y 2019).

## La reforma constitucional de 2013: cambiar la educación con el magisterio en contra

Durante la administración federal del presidente Felipe de Jesús Calderón Hinojosa (2006-2012) hubo por lo menos cuatro acontecimientos que allanaron el camino para realizar la reforma constitucional de 2013 y que se relacionan de manera directa con el trabajo docente: 1) Reforma a la Ley del Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado (ISSSTE) de 2007 que modificó el esquema de ahorro para el retiro y elevó la edad para la jubilación, situación que desató protestas en todo el país, 2) Firma de la Alianza por la Calidad de la Educación en 2008 entre el gobierno federal y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), donde se establecen compromisos para implementar la evaluación para el ingreso al servicio educativo, para modificar los criterios en estímulos económicos del programa Carrera Magisterial, de acuerdo con los resultados de los alumnos en la Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE). Propone además establecer un organismo autónomo encargado de evaluar la calidad docente, crear el Sistema Nacional de Evaluación, entre otros puntos, 3) establecimiento del Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas en 2010, donde se dictan 15 recomendaciones de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, por su siglas en inglés), que más tarde quedarían plasmadas casi en su totalidad en la reforma de 2013;<sup>3</sup> y, 4) campaña de denostación del trabajo docente a lo largo de 2012, encabezada por la asociación civil Mexicanos Primero, que utilizó los medios de comunicación masiva para generalizar las deficiencias en el trabajo de algunos docentes y exhibirlas ante la sociedad, para justificar la necesidad de realizar cambios como el de la “evaluación con consecuencias”. El caso más emblemático fue la publicación del documental *De panzazo* en ese mismo año.<sup>4</sup>

---

<sup>3</sup> Los 15 compromisos asentados en el Acuerdo de Cooperación México-OCDE son: Atraer a los mejores aspirantes, fortalecer la formación inicial docente, mejorar la selección docente, abrir todas las plazas a concurso, crear periodos de inducción y de prueba, mejorar el desarrollo profesional, evaluar para ayudar a mejorar, estándares docentes, estándares de liderazgo escolar, definir la dirección escolar eficaz, profesionalizar la formación y la asignación de plazas a los directores, fortalecer el liderazgo instruccional en las escuelas, aumentar la autonomía escolar, garantizar el financiamiento para todas las escuelas, fortalecer la participación social y crear un Comité de Trabajo para la Implementación (OCDE, 2010).

<sup>4</sup> La asociación civil Mexicanos Primero, y su presidente Claudio X. González, se caracterizaron por intervenir abiertamente en políticas educativas que son facultad exclusiva del Estado, utilizando el argumento de representar los intereses de la sociedad. Buscaron imprimir una visión empresarial a la educación pública, misma que se reflejó en la aplicación de la evaluación con fines de sanción, lo cual es contrario al propio espíritu de este proceso que se centra en la detección de áreas de oportunidad (Damián, 2018).

El ambiente social y político estaba dado para que una vez iniciada la administración del presidente Enrique Peña Nieto (2012-2018) se retomara el tema educativo y fueran radicalizadas las leyes en perjuicio del magisterio. Al día siguiente de su toma de protesta, el jefe del ejecutivo federal y los representantes de los tres principales partidos políticos del país firmaron el Pacto por México,<sup>5</sup> con el que se comprometieron a impulsar las llamadas reformas estructurales, entre las que se encontraba la educativa. En los planteamientos del acuerdo se definió que “La tarea del Estado y de sus instituciones en esta circunstancia de la vida nacional debe ser someter, con los instrumentos de la ley y en un ambiente de libertad, los intereses particulares que obstruyan el interés nacional” (Pacto por México, 2012). Aun y con lo contradictorio que resulta el uso de los términos someter-libertad, lo cierto es que se buscó ajustar a toda la población mexicana a la visión de Estado que en ese momento tenía el grupo de poder y para ello se utilizaron tanto los recursos públicos como los medios de comunicación masiva para legitimar socialmente los cambios a realizar. Entre 2013 y 2017 la SEP destinó más de 4 mil 400 millones de pesos en comunicación social, cuando el Congreso de la Unión había autorizado menos de una décima parte: 406 millones. Para 2017 los gastos en imagen y la sobreexposición en medios de comunicación del entonces secretario de educación, Aurelio Nuño Mayer, aumentó debido a sus aspiraciones personales para ser nominado como candidato a la presidencia de la república por el Partido Revolucionario Institucional (Salazar, 2018).

El Pacto por México se comprometió a impulsar una reforma legal y administrativa a la educación, con el propósito de aumentar la calidad de la educación básica y medir los avances a través del desempeño de los alumnos en las pruebas estandarizadas como el Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés); aumentar la matrícula y mejorar la calidad en los sistemas de educación media superior y superior; y que el Estado mexicano recupere la rectoría de la educación (Pacto por México, 2012). Bajo estos tres ejes se definen los principios que marcarían el actuar de las autoridades a lo largo del sexenio: la calidad educativa expresada en desempeños de los estudiantes en pruebas estandarizadas y rectoría de la educación a través del control del magisterio.

Con el consenso de las principales fuerzas políticas del país, el 26 de febrero de 2013 se realizó la novena reforma al Artículo 3º Constitucional, que se ubica como la más radical en la historia de México, tanto por las im-

<sup>5</sup> Autores como Trujillo (2015) señalan que la reforma de 2013, al derivarse del Pacto por México, careció de la legitimidad porque sus signatarios fueron los presidentes de tres partidos políticos (Revolucionario Institucional, Acción Nacional y de la Revolución Democrática) y el presidente de la república. Los primeros no tienen representación alguna de la ciudadanía, conferida a través del voto.

plicaciones negativas que tuvo en el trabajo docente como por los mecanismos que fueron implementados para su legitimación.<sup>6</sup> Desde un inicio se acuñó como reforma educativa, pero en realidad se trató tan solo de cambios administrativos relacionados con el trabajo de los maestros y hasta el cierre del sexenio comenzaron a retomarse los aspectos curriculares. Algunos autores la denominaron como “La mal llamada” (Gil, 2018, p. 93) debido a ese doble discurso.

En los meses posteriores a su aprobación, se desató un clima de confrontación entre el gobierno federal y los grupos magisteriales, principalmente los que agrupa la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), que llevaron al encarcelamiento de líderes, cese de profesores y disolución violenta de manifestaciones (CNN, 2013). Las medidas más radicales se materializaron el 11 de septiembre de 2013 cuando fue publicada la Ley General del Servicio Profesional Docente,<sup>7</sup> considerada como el “corazón de la reforma educativa” (Guevara, 2016, s/p). Esta ley reglamentaria de la fracción III del Artículo 3º “establece los criterios, los términos y condiciones para el Ingreso, la Promoción, el Reconocimiento y la Permanencia en el Servicio” (Gobierno de la República, 2013c, p. 28) y deja a los profesores en un régimen de excepción laboral que vulnera garantías constitucionales como la estabilidad laboral (permanencia) y el derecho a la protección que prevé el artículo 123 y la ley reglamentaria del Apartado B (Ley Federal de los Trabajadores al Servicio del Estado).

El SNTE, considerado como la más grande agrupación en su tipo a nivel Latinoamérica, fue diezmado como fuerza opositora y el mismo día de la promulgación de la reforma de 2013 se anunció la detención de su lideresa, la profesora Elba Esther Gordillo Morales, acusada de diversos delitos relacionados con el desvío de recursos del propio sindicato (Otero, 2013). Al mes

---

<sup>6</sup> Los trabajos de investigación sobre las implicaciones negativas de la reforma de 2013 son incipientes pero los especialistas apuntan hacia los siguientes temas: disminución drástica en la matrícula de las escuelas normales por la desmotivación de los aspirantes para formarse como maestros, deterioro de las condiciones económicas y salariales del magisterio, sobrevaloración de la evaluación, abandono de las funciones de actualización para los maestros en servicio por parte de la autoridad educativa, desprofesionalización de la carrera docente, falta de valorización social del trabajo de los maestros, desmembramiento de la estructura educativa, insatisfacción laboral de los profesores, acoso laboral a través de la evaluación, corrupción con los programas de infraestructura educativa (escuelas al CIEN), entre otros (Calderón, 2017 y Poy, 2019).

<sup>7</sup> En la Cámara de Senadores hubo artículos reservados para discusión que pretendían un esquema jurídico más duro para los maestros: hacer públicos los resultados de los exámenes (exhibirlos socialmente), que los profesores en servicio y contratados antes de la reforma también fueran despedidos si reprobaban la tercera evaluación (violación al principio de no retroactividad de la ley) y que no se esperaran dos años para quitar a las escuelas normales el monopolio de formar futuros educadores (debilitamiento del sistema de formación de maestros y apertura de las plazas a todos los perfiles profesionales).

siguiente, el 12 de marzo de 2013, se nombró como nuevo secretario a Juan Díaz de la Torre, quien se caracterizó por el apoyo irrestricto a todos los cambios impulsados durante la administración del presidente Enrique Peña Nieto y por contener los brotes de inconformidad que surgían entre las bases magisteriales dentro del propio sindicato que representaba.

El poder político sentó las bases para generalizar la idea de que la calidad educativa dependía principalmente del desempeño docente y para ello se movilizó toda la maquinaria del Estado, a través de la Secretaría de Educación Pública y del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) –recién dotado de autonomía– para que establecieran los mecanismos y llevara a cabo los procesos de evaluación a maestros, bajo la amenaza de despido a quienes se opusieran y para aquellos que no alcanzaran los resultados esperados. El autoritarismo, uso de la fuerza pública y manipulación social fueron la constante para aplicar procesos de evaluación que buscaban mejorar el desempeño de los profesores, pero que en sus formas generaron efectos contrarios. No se escatimaron recursos con tal de demostrar a los mexicanos que la evaluación docente sería aplicada, aunque con acciones contrarias al sentido común de lo que debiera ser una política de mejoramiento de la calidad de la educación.<sup>8</sup>

A todo lo anterior se agregó un elemento más que complicó el ambiente político y social de México y que marcaron el deterioro hacia la credibilidad y confianza en las instituciones y en las políticas implementadas por la administración del presidente Enrique Peña Nieto. La desaparición forzada de los 43 estudiantes normalistas de Ayotzinapa, Guerrero –ocurrida entre el 26 y 27 de septiembre de 2014– sumieron al país en una crisis de derechos humanos que no se registraba desde 1968, según el director ejecutivo para las Américas de Human Rights Watch (Benavides, 2014). La Organización de las Naciones Unidas, la Unión Europea y la Organización de Estados Americanos se unieron en un reclamo para exigir al gobierno mexicano que esclareciera el paradero de los estudiantes de la Normal Rural Isidro Burgos, en tanto que para la primera mitad del mes de octubre comenzaron a ubicar fosas clandestinas con

<sup>8</sup> Durante la fase de aplicación de la evaluación docente el secretario de educación Emilio Chuayffet anunció que “Llueve o truene habrá evaluación magisterial y quien piense lo contrario ofende al presidente Enrique Peña Nieto” (Notimex, 2015a). En Michoacán la Policía Federal utilizó helicópteros para trasladar a los profesores a las sedes donde se aplicarían los exámenes (Arrieta, 2015). En Acapulco, Guerrero, más de 3 mil maestros fueron hospedados en hoteles de lujo de la Zona Diamante –a cuenta del gobierno federal– para que al día siguiente pudieran acudir a realizar el proceso de evaluación (Ramos, 2015). En Oaxaca fueron movilizados 10 mil elementos de la Policía Federal, adicionales a los ya desplegados, con el propósito de garantizar la aplicación de la evaluación docente (Notimex, 2015b). En Chiapas se utilizó un avión Boeing 727 de la Policía Federal para desplegar 10 mil efectivos que tenían la finalidad de vigilar la evaluación docente (Agencia, 2015).

decenas de cadáveres, pero sin que lograran precisar si eran de los jóvenes desaparecidos<sup>9</sup> (AFP, 2014 y Agencia, 2014).

El absurdo de la política educativa durante el sexenio referido no solamente fue en el sentido de considerar una sola variable de la calidad –el desempeño docente– sino en concebir al sistema educativo como un aparato uniforme en el que se pueden aplicar las mismas estrategias de solución y el cual adolece de los mismos problemas. En el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 –por ejemplo– se utilizan comparativos como el siguiente para evidenciar el problema de la baja calidad educativa:

[...] según la Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE), la diferencia entre el porcentaje de alumnos con logro insuficiente en escuelas atendidas por el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) y en escuelas indígenas es 35% mayor que en escuelas privadas [Gobierno de la República, 2013a, p. 61].

La cita anterior lo que refleja en sí es la inequidad del sistema educativo nacional, pues es sabido que las escuelas atendidas por el CONAFE ofrecen el servicio en las comunidades rurales e indígenas más pobres del país y las escuelas privadas en el sector poblacional más favorecido. Estamos frente a los dos extremos de la desigualdad, pues el desempeño en pruebas estandarizadas en ambos grupos de estudiantes, lejos de estar relacionado directamente con el trabajo docente o con el perfil de los profesores, tienen que ver con el ingreso de las familias, las condiciones y equipamiento de las escuelas, el nivel educativo de los padres, las posibilidades de acceso a los bienes sociales, el capital cultural de las familias, etcétera.

En el mismo Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 se delimitan las acciones con las cuales el gobierno federal lograría alcanzar mayores niveles de calidad en educación y que comprende tres acciones: 1) transitar hacia un sistema de profesionalización de la carrera docente que estimule el desempeño académico de los maestros y fortalezca los procesos de formación y actualización; 2) fortalecer los procesos de formación inicial y selección de los docentes; y, 3) considerar la evaluación como elemento que aporta información para apoyar la toma de decisiones que contribuyen a mejorar la calidad de la educación (Gobierno Federal, 2013a).

---

<sup>9</sup> En octubre de 2014 se llevó a cabo la denominada Acción Global por Ayotzinapa, en las principales ciudades del mundo, como reclamo para que el gobierno mexicano diera con el paradero de los estudiantes desaparecidos. En ese mismo mes Angel Aguirre Rivero renunció al cargo de gobernador constitucional del estado de Guerrero (Cano, 2014). Aún en 2019 no se han logrado esclarecer los hechos ni hay certeza sobre el paradero de los 43 estudiantes desaparecidos.

La política educativa del sexenio se alinea para cerrar todos los frentes hacia el establecimiento de la idea que la calidad depende directamente del desempeño de los maestros y que la vía más efectiva para lograrlo es contar con un sistema que los evalúa. Los pilares de la reforma serán entonces: 1) mejoramiento de indicadores de desempeño de estudiantes en pruebas estandarizadas, especialmente PISA; 2) evaluación docente en todos los procesos: ingreso, promoción, reconocimiento y permanencia; y, 3), creación de un Sistema Nacional de Evaluación coordinado por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación –dotado de autonomía– que se encargaría de esas tareas.

Es así como una de las reformas más ambiciosas de los últimos tiempos pretendió salir adelante con el magisterio en contra. Aunque hubo grandes consensos con los grupos empresariales y políticos que de alguna forma sirvieron para lograr legitimidad en los cambios, lo cierto es que estableció una brecha profunda con el magisterio, quienes debieron ser los primeros aliados para impulsar verdaderas transformaciones. Apenas se vislumbró una esperanza de cambio en los sectores vinculados directamente con la educación –principalmente la base magisterial– y de inmediato comenzó a resonar la demanda por una estrategia que llevara verdaderamente hacia el mejoramiento de la calidad educativa; es decir, un cambio orientado hacia los aspectos de formación inicial del magisterio, capacitación, evaluación formativa y diagnóstica, cambio en planes y programas de estudio, fortalecimiento de elementos didácticos y pedagógicos, etcétera. La idea de lograr la calidad a través de procesos de evaluación –aun y cuando se hubiesen perfeccionado notablemente– quedó en entredicho.

### La reforma de 2019, ¿continuidad o cambio de rumbo educativo?

El 15 de mayo de 2019 se llevó a cabo la décimo primera reforma al Artículo 3º Constitucional, misma que dio respuesta a uno de los compromisos más importantes que había asumido el presidente Andrés Manuel López Obrador durante su faceta como candidato en el proceso electoral de 2018. Apenas transcurrieron unos días de su toma de protesta, cuando firmó el acuerdo para derogar la reforma de 2013, pues anteriormente había señalado que “La mal llamada reforma educativa se cancelará, y se hará uso de las facultades del Ejecutivo para detener las afectaciones laborales y administrativas al magisterio nacional” (López Obrador en Telesur, 2018).

Al momento de la aprobación de la reforma de 2019 se generaron opiniones que cuestionaban si los cambios significan una política continuista con

respecto a la de 2013 o si se trata de un nuevo rumbo educativo. Los párrafos y fracciones derogadas, la introducción de otros elementos y los conceptos agregados en los párrafos modificados, nos permiten deducir que en realidad se trató de una contrarreforma que frenó la tendencia y orientación que la administración federal 2012-2018 le quiso dar al sistema educativo.

Antes de pasar al análisis sobre cambios y permanencia en la reforma 2019, es preciso destacar que el ambiente social y político en que se gestó fue completamente distinto al prevaleciente en 2013. El proceso de discusión legislativa de 2019 no ocurrió en medio de las descalificaciones generalizadas hacia los maestros, no hubo blindaje en los alrededores de la Cámara de Diputados ni se desplegaron elementos policiacos para su resguardo, tampoco se registraron marchas multitudinarias de maestros de la CNTE desplazándose hasta la capital del país, ni intento alguno de toma del aeropuerto de la Ciudad de México. El plantón en el Zócalo capitalino -que en 2013 tuvo que disolverse por la fuerza para dar paso a las celebraciones del Grito de Independencia- se evitó en un nuevo contexto de alternancia política que abrió las puertas del Palacio Nacional a los líderes de la CNTE para que, en un dialogo abierto, pudieran externar sus opiniones y plantear sus demandas. Igualmente, el proceso de elaboración de las leyes secundarias es muy distinto y durante los meses de junio y julio de 2019 hubo una consulta ciudadana bajo la denominación de Foro de Consulta sobre la Legislación Secundaria en Materia Educativa, donde se escucharon las propuestas de ciudadanos y especialistas en el tema para dar forma a cinco normas: Ley General de Educación, Ley para el Sistema Nacional de Mejora Continua de la Educación, Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros, Ley General de Educación Superior, y Ley General de Ciencia y Tecnología.

Para revisar los cambios de la reforma 2019, se dividen en tres grupos: 1) Cambios profundos, que se refieren a los aspectos donde no había duda que debían eliminarse por completo del texto constitucional y que por ello fueron derogados; 2) Nuevas conceptualizaciones, que se abocan a describir los conceptos y principios que vienen a robustecer la norma educativa; y 3) Modificaciones, que se refiere a los apartados que conservan la misma idea pero cambia el enfoque o procedimiento para llevarla a cabo.

## 1. Cambios profundos

En total tenemos tres derogaciones bajo esta clasificación. La primera corresponde a un párrafo del texto central que señalaba la conceptualización de calidad educativa:

El Estado garantizará la calidad en la educación obligatoria de manera que los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y los directivos garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos [Gobierno de la República, 2013, p. 2].

El párrafo anterior dejaba en claro que la calidad se asocia a cuatro elementos que deben desembocar en el máximo logro de aprendizaje de los estudiantes y que automáticamente está dado por los resultados que obtienen en las pruebas estandarizadas. Al separarse la nueva concepción de la educación de esta idea, el párrafo queda derogado en la reforma 2019. Lo mismo ocurre con el último inciso de la fracción II que señalaba: “Será de calidad, con base en el mejoramiento constante y el máximo logro académico de los educandos” (Gobierno de la República, 2013, p. 2). Al salir estos dos apartados del texto constitucional, se abandona la idea que la calidad educativa significa que los estudiantes obtengan buenos resultados en las pruebas estandarizadas, ya sean las que se elaboran a nivel nacional o las de carácter internacional.

El tercer elemento derogado es la fracción III que incorporó los procesos de evaluación para el ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia en el servicio profesional. Se trató de una medida que –aunque señalaba que se haría con pleno respeto a los derechos constitucionales de los trabajadores de la educación– al expedirse la Ley General del Servicio Profesional Docente, las nuevas contrataciones quedaban sujetas a la incertidumbre laboral, pues la permanencia en el empleo dependía del desempeño en los exámenes. Bajo las nuevas reglas podían ser despedidos en cualquier momento si no obtenían los resultados esperados en un proceso que ofrecía muy pocos elementos acerca de las competencias profesionales de un profesor dentro del aula. En el artículo 53 de la mencionada ley se estableció que:

En caso de que el personal no alcance un resultado suficiente en la tercera evaluación que se le practique, se darán por terminados los efectos del Nombramiento correspondiente sin responsabilidad para la Autoridad Educativa o el Organismo Descentralizado, según corresponda [Gobierno de la República, 2013, p. 44].

La misma SEP –bajo una nueva administración federal– reconoció que el clima de conflictividad que generó la reforma de 2013 en este aspecto, trajo efectos negativos tanto para el sistema educativo como para el trabajo docente dado que:

El magisterio se convirtió en una profesión asediada. El malestar, la desmotivación, la desmoralización y aun la zozobra, se establecieron en nuestras escuelas.

En ese ambiente era difícil sostener un compromiso profesional para educar diariamente con alegría y entusiasmo, para apoyar a las niñas y los niños que más lo necesitan y, mucho menos, para realizar innovaciones creativas en el trabajo pedagógico cotidiano [SEP, 2019, p. 45].”

La reforma de 2019 saca del texto constitucional toda referencia al concepto de permanencia y –junto con la fracción III- queda sin efectos la Ley General del Servicio Profesional Docente, asumiendo una nueva postura con respecto al trabajo docente.

## 2. Nuevas conceptualizaciones

El párrafo principal establece el derecho de las personas y la obligación del Estado para impartir y garantizar educación desde el nivel inicial hasta la superior. Estos dos extremos del sistema educativo no aparecían en el texto constitucional ya que se contemplaba únicamente de la educación preescolar a la media superior. Específicamente no se establece que vaya a universalizarse, dados los actuales porcentajes de cobertura que tienen el sistema educativo nacional, pero sí señala que es una obligación para el Estado impartirla y que estará sujeta a que los aspirantes cumplan con los requisitos dispuestos por las instituciones. La educación inicial la señala como derecho de la niñez y obligación del Estado concientizar sobre su importancia (Gobierno de la República, 2019). Igualmente se introduce un párrafo que redundante con disposiciones que aparecen en las fracciones I y IV (laicidad y gratuidad) que tiene por objeto ampliar los elementos filosóficos que han orientado a la educación pública a lo largo de la historia y que ahora establece: “Corresponde al Estado la rectoría de la educación, la impartida por éste, además de obligatoria, será universal, inclusiva, pública, gratuita y laica” (Gobierno de la República, 2019, p. 2).

En la nueva definición acerca de la figura del maestro, se introduce una conceptualización que no se había tocado en la historia del Artículo 3°. En un párrafo del texto principal se deja por sentado que:

Las maestras y los maestros son agentes fundamentales del proceso educativo y, por tanto, se reconoce su contribución a la transformación social. Tendrán derecho de acceder a un sistema integral de formación, de capacitación y de actualización retroalimentado por evaluaciones diagnósticas, para cumplir los objetivos y propósitos del Sistema Educativo Nacional [Gobierno de la República, 2019, p. 2].

El valor de la evaluación como proceso de mejora no se desestima, pero se estipula que deben ser de carácter diagnóstico, lo cual es perfectamente entendible si en el discurso se asume la idea de “evaluar para mejorar” y no el anterior carácter punitivo de la “evaluación con consecuencias” o “evaluación para la permanencia”.

En un segundo párrafo se detalla con mayor amplitud un nuevo esquema para el otorgamiento de estímulos económicos y reconocimiento de la función de los profesores, pues con la reforma de 2013 desapareció el anterior programa de Carrera Magisterial que se creó a partir del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) en 1992. Sobre el nuevo programa se asentó que:

La ley establecerá las disposiciones del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros en sus funciones docente, directiva o de supervisión. Corresponderá a la Federación su rectoría y, en coordinación con las entidades federativas, su implementación, conforme a los criterios de la educación previstos en este artículo [Gobierno de la República, 2019, p. 3].

Aunque haya un cambio de fondo en la percepción y estima hacia el trabajo docente, es igual de criticable que aparezcan aspectos laborales en la norma educativa, como ocurrió en la reforma de 2013, siendo que estos pudieran desglosarse directamente en una ley secundaria, que en este caso corresponde directamente al Apartado B del artículo 123 constitucional. Si la Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros –que actualmente está en proceso de elaboración- remite nuevamente a que los profesores sean considerados en un régimen de excepción laboral, estaremos repitiendo los mismos errores del pasado, aun y cuando el articulado incluya condiciones bondadosas para los maestros.

Los criterios y orientaciones que aparecen en el texto principal se detallan en 9 párrafos donde aparecen inclusiones y/o modificaciones referidas a temas de enfoque en los derechos humanos e igualdad sustantiva; interés superior de niñas, niños, adolescentes y jóvenes; reconocimiento al trabajo del maestro; fortalecimiento de las instituciones públicas de formación docente; perspectiva de género; formación humanística y científica; entre otros.

En la fracción II se adicionan 5 incisos que establecen la pretensión de alcanzar un sistema educativo equitativo (derecho pleno a la educación, atención a la alimentación de los educandos, educación de las personas adultas y educación indígena); inclusivo (eliminar barreras para el aprendizaje y la inclusión); intercultural (inclusión social); integral (educación para la vida) y

de excelencia (máximo logro de aprendizaje de los alumnos) (Gobierno de la República, 2019).

La fracción V tuvo una modificación en la que se pasa el tema de la educación inicial y superior al apartado principal y a la fracción X, para dejarla exclusivamente al tema de desarrollo científico y tecnológico. Bajo esta estructura la fracción estará reglamentada con la Ley General de Ciencia y Tecnología que actualmente está en proceso de construcción.

### 3. Modificaciones

El valor de la evaluación sigue vigente en el texto constitucional y se conserva para el resto de los procesos (admisión, promoción y reconocimiento de maestros, directivos y supervisores) con reglas similares, es decir, mediante concursos de oposición. Se refuerza la idea de que las nuevas disposiciones en ningún caso afectarán la permanencia en el servicio.

Aunque no se puede negar el valor que tienen las evaluaciones como insumos que ayudan en la toma de decisiones, lo cierto es que un sistema educativo no puede apostarle todo a esta actividad. La fracción IX establecía los criterios para la operación del Sistema Nacional de Evaluación Educativa, a cargo del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). El planteamiento de la reforma 2019 es crear algo similar pero que ahora se denomina Sistema Nacional de Mejora Continua de la Educación, “[...] coordinado por un organismo público descentralizado, con autonomía técnica, operativa, presupuestaria, de decisión y de gestión, con personalidad jurídica y patrimonio propios, no sectorizado [...]” (Gobierno de la República, 2019, p. 4).

El “nuevo INEE” (que desde luego no tiene aún denominación) tendrá funciones que corresponden con una concepción más amplia de la educación, considerando otros elementos que son importantes para alcanzar una educación de mayor calidad, lo que cambia radicalmente el panorama con respecto a la reforma de 2013, donde –según especialistas– se destinaron 5 veces más recursos para evaluar a los maestros que para formarlos (Gil, en CNN, 2015). El Sistema Nacional de Mejora Continua de la Educación le corresponderá realizar estudios, investigaciones especializadas y también evaluaciones. El componente que agrega en estas últimas es que serán diagnósticas, formativas e integrales del Sistema Educativo Nacional, lo que da a entender que no se referirán exclusivamente a los maestros y que sus propósitos estarán encaminados hacia el mejoramiento de la educación.

Al igual que en las disposiciones sobre el Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros, llama la atención que se haya incluido en la fracción

IX aspectos que pueden desarrollarse en una ley secundaria y que por tanto no justifica que en la norma educativa aparezca hasta el procedimiento para la integración del nuevo organismo, pues es muy probable que al paso de los años se deba realizar cambios o ajustes que son más ágiles si se delimitan fuera del Artículo 3º.

## Conclusiones

El ánimo reformista de la educación se ha intensificado en las últimas décadas, donde cada gobierno sexenal trata de establecer su propia visión de lo que requiere el sistema educativo nacional y las estrategias para lograrlo. La reforma de 2013 dejó como legado la valorización de la evaluación como vía para alcanzar una educación de calidad, aunque con ello se tuviera que pasar por encima del magisterio y de sus propios derechos laborales. Este factor a la larga creo un ambiente adverso para el desarrollo del trabajo docente y la demanda de cambios en la orientación de la política pública educativa.

Aunque la educación quedó en medio de una disputa política durante el proceso electoral de 2018, lo cierto es que la alternación política generó condiciones que los actores políticos de la reforma de 2013 jamás hubieran imaginado posibles, pues de lo contrario –al augurar el fracaso de su proyecto– resultaba un absurdo invertir tiempo, dinero y esfuerzos para elaborar y expedir leyes secundarias y para crear las cogniciones para su implementación, en un esfuerzos que se vendría abajo al cabo de 6 años.

La reforma de 2019, aunque no tienen definidos sus alcances en las leyes secundarias, al menos ha generado un clima de estabilidad en el magisterio y despierta la esperanza en que las condiciones serán mejores. El desafío es que los actores políticos logren establecer directrices para un sistema educativo no de mayor calidad, ni de excelencia, sino mejor para todos los mexicanos.

## Referencias

- AFP. (2014, octubre 8). Piden EU y la OEA esclarecer la desaparición de normalistas. *La Jornada*. Recuperado de: <https://www.jornada.com.mx/2014/10/08/politica/003n1pol>
- Agencia. (2014, octubre 4). Hallan fosa en Iguala. *El Universal*. Recuperado de: <https://archivo.eluniversal.com.mx/estados/2014/hallan-fosa-con-al-menos-4-cuerpos-en-iguala-1043443.html>
- Agencia. (2015, diciembre 7). Llegan federales a Chiapas para cuidar examen de profes. *Uno Tv*. Recuperado de: <https://www.unotv.com/noticias/estados/chiapas/detalle/llegan-federales-a-chiapas-para-cuidar-examen-de-profes-844296/>

- Arrieta, C. (2015, noviembre 21). Trasladan en helicóptero a maestros para su evaluación. *El Universal*. Recuperado de: <https://www.eluniversal.com.mx/articulo/estados/2015/11/21/trasladan-en-helicoptero-maestros-para-su-evaluacion>
- Benavides, C. (2014, octubre 20). HRW: vive México peor crisis de DH desde 1968. *El Universal*, año 98, núm. 35413, p. 1. Recuperado de: <https://archivo.eluniversal.com.mx/nacion-mexico/2014/hrw-vive-mexico-peor-crisis-de-dh-desde-1968-1047457.html>
- Calderón Alzati, E. (2017, octubre 28). Escuelas al Cien, demagogia, engaño y corrupción. *La Jornada*. Recuperado de: <https://www.jornada.com.mx/2017/10/28/opinion/019a1pol>
- Cano, A. (2014, octubre 24). Aguirre pide licencia para favorecer el clima político. *La Jornada*. Recuperado de: <https://www.jornada.com.mx/2014/10/24/politica/002n1pol>
- CNN. (2013, septiembre 13). Policía Federal de México desaloja el Zócalo ocupado por maestros. *CNN-Español*. Recuperado de: <https://cnnespanol.cnn.com/2013/09/13/policia-realiza-operativo-para-desalojar-a-profesores-del-zocalo-de-ciudad-de-mexico/>
- CNN. (2015, junio 10). Experto: “México gasta cinco veces más en evaluar a sus profesores que en formarlos”. Recuperado de: <https://cnnespanol.cnn.com/2015/06/10/en-mexico-hay-una-clasica-subordinacion-de-lo-educativo-a-lo-politico-investigador-en-aristegui/>
- Damián, A. (2018). Mexicanos Primero y la reforma educativa (Artículo). *Aristegui Noticias*. Recuperado de: <https://aristeguinoticias.com/3004/mexico/mexicanos-primero-y-la-reforma-educativa-articulo/>
- Gil Antón, M. (2018). “La mal llamada”: de un proyecto educativo de nación a un programa de instrucción. En J.A. Trujillo Holguín y L.I. Dino Morales (coords.). *Debate legislativo y educación: el Artículo tercero a cien años de la Constitución Política de 1917*, pp. 93-104. Chihuahua, México: Congreso del Estado / REDIECH.
- Gobierno de la República. (1934, diciembre 13). Decreto que reforma el artículo 3º y la fracción XXV del 73 constitucionales. *Diario Oficial de la Federación*, núm. 35, 849-851.
- Gobierno de la República. (1946, diciembre 30). Decreto que reforma el artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. *Diario Oficial de la Federación*, núm. 19, 2-4.
- Gobierno de la República. (2013a). Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018. México: Gobierno de la República.
- Gobierno de la República. (2013b, febrero 26). Decreto por el que se reforman los artículos 3o. en sus fracciones III, VII y VIII; y 73, fracción XXV, y se adiciona un párrafo tercero, un inciso d) al párrafo segundo de la fracción II y una fracción IX al artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. *Diario Oficial de la Federación*, núm. 18, 2-5.
- Gobierno de la República. (2013c, septiembre 11). Decreto por el que se expide la Ley General del Servicio Profesional Docente. *Diario Oficial de la Federación*, núm. 8, 28-52.
- Gobierno de la República. (2016, enero 29). Decreto por el que se declaran reformadas y derogadas diversas disposiciones de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia de la reforma política de la Ciudad de México. *Diario Oficial de la Federación*, núm. 21, 2-3.
- Gobierno de la República. (2019, mayo 15). Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3o., 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa. *Diario Oficial de la Federación*, núm. 13, 2-9.
- Guevara Niebla, G. (2016, marzo 1). El Servicio Profesional Docente. *Nexos*. Recuperado de: <https://www.nexos.com.mx/?p=27761>
- Notimex. (2015a, junio 16). Llueve o truene habrá evaluación magisterial: Chuayffet. *Libertad bajo palabra*. Recuperado de: <https://bajopalabra.com.mx/llueve-o-truene-habra-evaluacion-magisterial-chuayffet>

- Notimex. (2015b, noviembre 24). Diez mil federales adicionales en Oaxaca por evaluación. *El Siglo de Torreón*. Recuperado de: <https://www.elsiglodetorreon.com.mx/noticia/1173028-diez-mil-federales-adicionales-en-oaxaca-por-evaluacion.html>
- OCDE. (2010). *Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas*. Recuperado de: <https://www.oecd.org/education/school/46216786.pdf>
- Otero, S. (2013, febrero 27). Elba duerme en Santa Martha. *El Universal*. Recuperado de: <https://archivo.eluniversal.com.mx/nacion/204369.html>
- Pacto por México*. (2012). México: Gobierno de la República.
- Poy Solano, L. (2019, febrero 18). Se desplomó casi 50% la matrícula en las escuelas normales. *La Jornada*. Recuperado de: <https://www.jornada.com.mx/ultimas/sociedad/2019/02/18/se-desplomo-casi-50-la-matricula-en-las-escuelas-normales-3083.html>
- Ramos, H. (2015, diciembre 3). Hospedan a maestros a evaluar en dos hoteles de la zona Diamante. *Crónica*. Recuperado de: <http://www.cronica.com.mx/notas/2015/933592.html>
- Salazar, C. (2018, mayo 12). Excede SEP 2,700% el gasto en imagen. *Reforma*. Recuperado de: [https://www.reforma.com/aplicacioneslibre/preacceso/articulo/default.aspx?id=1392430&v=5&flow\\_type=paywall&urlredirect=https://www.reforma.com/aplicaciones/articulo/default.aspx?id=1392430&v=5&flow\\_type=paywall](https://www.reforma.com/aplicacioneslibre/preacceso/articulo/default.aspx?id=1392430&v=5&flow_type=paywall&urlredirect=https://www.reforma.com/aplicaciones/articulo/default.aspx?id=1392430&v=5&flow_type=paywall)
- Secretaría de Educación y Deporte. [SEyD]. (2019, julio 3). *Foro de Consulta sobre la Legislación Secundaria en Materia Educativa*. Disponible en: <http://www.educacion.chihuahua.gob.mx/participa-secretario-educacin-deporte-el-foro-consulta-sobre-la-legislacin-secundaria-materia>
- Secretaría de Educación Pública. [SEP]. (2019). *Hacia una Nueva Escuela Mexicana*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Telesur. (2018, mayo 13). Candidato promete derogar reforma educativa en México. *Telesur*. Recuperado de: <https://www.telesurtv.net/news/lopez-obrador-promete-derogar-reforma-educativa-mexico-20180513-0008.html>

Jesús Adolfo Trujillo Holguín colabora como catedrático en el Programa de Maestría en Educación para el Desarrollo Profesional Docente de la Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R. Es profesor-investigador de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Chihuahua. Cuenta con estudios como doctor en educación por la misma Universidad y una especialidad en competencias docentes por la Universidad Autónoma de Madrid (España). Ha publicado 16 libros en coautoría, como coordinador y como autor individual. Tienen participaciones como ponente en encuentros nacionales e internacionales (España, Cuba, Colombia, Uruguay y México). Es socio del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación y de la Red de Investigadores Educativos Chihuahua. Sus temas de interés son la historia e historiografía de la educación y formación de maestros. Cuenta con perfil Prodep y pertenece al Sistema Nacional de Investigadores Nivel 1. Correo electrónico: [j.trujillo@ensech.edu.mx](mailto:j.trujillo@ensech.edu.mx).



## Parte 2

# Reflexiones sobre el nuevo modelo y la educación inclusiva



# El nuevo modelo educativo bajo la mirada de la práctica reflexiva

**Jorge Alberto Avitia**

---

*Explicación de problemas de salud en clase de inglés con el grupo de 2º semestre de la especialidad de español, a cargo del profesor Jorge Alberto Avitia. Escuela Normal Superior José E. Medrano R., Unidad Ciudad Juárez. Fuente: Cortesía de Jorge Alberto Avitia.*



---

Avitia, J.A. (2019). El nuevo modelo educativo bajo la mirada de la práctica reflexiva. En J.A. Trujillo Holguín, A.C. Ríos Castillo y J.L. García Leos (coords.), *Desarrollo profesional docente: reflexiones de maestros en servicio en el escenario de la Nueva Escuela Mexicana* (pp. 77-89), Chihuahua, México: Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R.

---

### Resumen

Este ensayo explora dos ejes centrales: el nuevo modelo educativo y la práctica reflexiva en México. El interés se centra en la reflexión del modelo educativo desde el enfoque de la práctica reflexiva no tanto en sus elementos tácitos como currículo y planes, sino en lo que subyace en su contenido y ejecución. Con base en la postura epistémica de la práctica reflexiva que se sustenta en un enfoque pragmático y alejado de la racionalidad del positivismo, se busca entender, comprender e interpretar el nuevo modelo, para que sea no sólo el autor, sino el lector quien pueda dar una lectura más completa *ad hoc* al contexto nacional y global de la educación enmarcada en un modelo económico neoliberal. Se complementa la opinión del autor con una fundamentación teórica pertinente que ayude a desmenuzar los antecedentes y conceptualización de los temas centrales, a la vez que se hace un recorrido por el entender e interpretar para poder reflexionar. Finalmente se presentan conclusiones generales y personales que este trabajo ha dejado al autor de manera profesional y personal en concordancia con su perfil.

Palabras clave: MODELO EDUCATIVO, PRÁCTICA DOCENTE, DOCENTE REFLEXIVO, PRAGMATISMO, REFLEXIÓN.

### Abstract

This essay explores two central axes: The New Educational Model and the Reflective Practice. The author's interest lies in the reflection of the educational model from a reflective practice perspective. This means not to consider its tacit elements such as curricula and plans, but in what is underlying in its content and execution. Based on the epistemic posture of the reflective practice that is nourished by the pragmatic view and walking away from the positivism's rationale, I seek to understand, comprehend and interpret the new model so that is the reader besides the author that can give a more complete reading on the matter *ad hoc* the national Mexican and global context framed upon a neoliberal context. The author's opinion is fed by a theoretical framework that can help thin and mince the main concepts and their antecedents. Finally. general and personal conclusions are presented and show what this text has taught the author in a professional and personal manner according to his profile.

Keywords: EDUCATIONAL MODEL, TEACHING PRACTICE, REFLECTIVE TEACHER, PRAGMATISM, REFLECTION.

## Introducción

El modelo educativo bajo el cual se rige la educación básica en México se renovó en 2018 con la intención de generar estudiantes capaces de adherirse a las exigencias del modelo económico global. Si bien estamos aún en el periodo neoliberal que comienza con el ingreso de México a la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) y el Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN), hay algunos cambios que es pertinente mencionar. En 2013 el Pacto por México marca el acuerdo para una sociedad de derechos y libertades, y un nuevo enfoque educativo. Además, la reforma constitucional de 2013 y la Ley General del Servicio Profesional Docente presentan reglas de ingreso, reconocimiento y permanencia del personal. Aunque se ha hablado largo y tendido del tema, en este documento intento hilar este cambio de paradigma con la denominada Práctica Reflexiva Docente.

La práctica reflexiva, en términos simples se refiere al valor práctico-instrumental que tiene el conocimiento pragmático, y que tiene más implicaciones que solo el saber científico, la intuición, emoción y pasión. Me interesa abordar el tema del modelo educativo más allá de sus lineamientos conceptuales generales, y apostar por los elementos para llegar a la reflexión: la comprensión, entendimiento e interpretación. Para llegar a ello necesitamos profundizar sobre lo inherente del modelo y lo que significa en términos no sólo de sus elementos *per se*, sino de lo político, epistémico y discursivo. Por supuesto que esto amerita un análisis exhaustivo, sin embargo, en este documento presentaré mi opinión en forma de ensayo.

El texto abarca luego tres momentos breves: la práctica reflexiva como postura epistémica, el nuevo modelo educativo desde un punto de vista de cambio en respuesta a afectaciones internacionales, y finalmente, ambos temas como vistos desde la mirada del docente reflexivo. No se debe esperar en este texto desmenuzar el modelo educativo en su esencia práctica, sino en cómo se puede entender e interpretar acorde a la situación y contexto mexicanos desde el nivel individual y colectivo de los actores.

En el apartado final se encuentran las conclusiones y opiniones del autor con base en el análisis recuperado del ensayo y las referencias utilizadas.

### Antecedentes y conceptualización de la práctica reflexiva

Los docentes son una fuerza de trabajo extraordinaria en el país que no sólo responde a la conclusión de una carrera de licenciatura por parte de un indi-

viduo. Por el contrario, los docentes son representantes de la institución bajo la cual se desempeñan como profesionales en el ámbito de la enseñanza. Y la palabra clave es “profesional”. La docencia está dividida en cuanto a niveles y esferas de acción, respectivamente en educación básica, media superior y superior. La profesionalización se da más en la esfera de la educación básica como parte de la constante presión del sistema económico en que está imbuido el país. De acuerdo con Perrenoud (2011), los profesionales comprenden a quienes saben lo que tienen que hacer y cómo hacerlo de la mejor forma posible, y no se refiere a un certificado de calidad individual, sino un rasgo colectivo que los reconoce como profesionales fundamentado en su competencia, ética y la confianza en ellos depositada.

Dewey es uno de los precursores de la Práctica Reflexiva desde el pragmatismo, en el cual sus ideas se alinean con la concepción de que el conocimiento se usa para examinar la realidad y dar pauta a pensamientos reflexivos. Según este autor el pensamiento reflexivo es la secuencia de “conjetura, selección de hipótesis, comprobación crítica, experimentación, búsqueda imaginativa de lo nuevo y curiosidad permanente” (Dewey, 1998, citado en Pichardo, 2013, p.193). Siguiendo con la línea pragmática, Perrenoud (2011) menciona que el practicante reflexivo no se contenta con el discurso, sino con las reflexiones en su ejercicio cotidiano acorde al lugar, naturaleza y consecuencias de su reflexión. Se resalta aquí de manera sutil como las posturas positivistas no tienen por qué ser la verdad última al tener en sus fundamentos la ciencia como reinante suprema de todo conocimiento y práctica. De acuerdo con Schön (1987), citado en Domingo (s.f.), la praxis docente no se basa en la ciencia ni en los libros escritos por los técnicos expertos, sino en procesos intuitivos y artísticos que ocurren en situaciones de incertidumbre y conflictivas en cuanto a valores. Así, en contraposición a la teoría, este autor camina sobre una epistemología de la praxis en la que afirma que se puede elaborar una teoría desde el punto de vista de la práctica.

Sin embargo, lo que permea el conocimiento en la academia es la investigación, y esta se lleva a cabo por estudiosos y especialistas que, en muchas ocasiones, construyen enciclopedias sobre teoría, conceptos e innovaciones que no van más allá del discurso y poco profundizan en la práctica cotidiana. Así es como tenemos bibliotecas físicas y virtuales llenas de volúmenes con modelos de educación que ningún docente escribe, porque la práctica docente se ve relegada a la mera ejecución de un oficio ya de por sí devaluado. Porque en general, según la academia, para poder generar conocimiento se debe cumplir con ciertas condiciones para legitimarlo, como la producción científica de artículos, presentaciones en congresos, libros y más, que pueden

no incluir la docencia. Zeichner (2012, p. 2) hace hincapié en este apartado de forma incisiva:

La última edición del Handbook for Research on Teaching, que se considera una recopilación de nuestros conocimientos actuales sobre la enseñanza, tiene 35 capítulos de conocimientos actuales sobre la enseñanza de las Matemáticas, ciencias sociales, dirección de clase y lectura. Ni un solo capítulo ha sido escrito por un maestro.

Dicho esto, y en contrapartida, nos encontramos con la valorización por parte de corrientes fenomenológicas, de la experiencia, la cotidianidad y el conocimiento pragmático, aquel que obtienen quienes practican su oficio día con día. Aquellos que están en sus aulas y con sus alumnos. Los docentes que ejecutan las reformas, los modelos educativos y las estrategias didácticas desde el aula y no exclusivamente detrás de un escritorio.

### La llegada del nuevo modelo educativo

¿Qué tiene que ver la práctica reflexiva con el nuevo modelo educativo en México? La práctica docente reflexiva se plantea según Dewey (1933), citado en Zeichner (2012), como una forma práctica de afrontar y responder a los problemas que no es un proceso definido, y que implica intuición, emoción y pasión, a la vez que se aleja de la lógica y racionalidad. A parte de la contraposición teórica del positivismo y la terminología intelectual, el significado práctico de esto es que se intenta recuperar una apertura intelectual, a la vez que se somete a una responsabilidad ética. El nuevo modelo educativo viene a poner a prueba estas cualidades del docente reflexivo, pues requiere una apertura intelectual y un equilibrio entre las posturas epistémicas, políticas, socioeconómicas y culturales de los tomadores de decisiones.

El nuevo modelo educativo surge como parte del complejo plan del colectivo de naciones y los colectivos en que operan para lograr, a través de la legitimidad otorgada por los propios organismos por ellas creados, avanzar en su posicionamiento global mediante el modelo económico hegemónico. Las formas de producción mundial están en constante cambio, y las actividades que anteriormente requerían una fuerza de trabajo con competencias para las labores industriales, por ejemplo, han cambiado a un requerimiento de individuos con competencias para el desarrollo tecnológico y de las comunicaciones. Además, la carrera global de los países desarrollados presenta retos para sus empleados en tanto que se requiere trabajar en equipo, cumplir con están-

dares en la infraestructura y docentes en su formación, con el objetivo de pertenecer y mantenerse en las coaliciones internacionales.

Bajo el estandarte de afrontar retos económicos, sociales y medioambientales que plantea la globalización, la OCDE permite a los gobiernos un marco para comparar sus experiencias para mejorar sus prácticas y dar respuesta a problemas en común. Recordemos que parte de este organismo está formado por EUA, Alemania, Finlandia, Corea, Japón, Reino Unido y Noruega, por mencionar algunos (OCDE, 2010). Lo importante a rescatar es que este acuerdo propone para mejorar las escuelas en México: una reforma educativa, dadas las bajas calificaciones del país en el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE (PISA), mejorar estructuralmente problemas de capacidad, distribución de recursos y cumplimiento de responsabilidades, y lo más importante para este texto, construir un sistema sólido “para mejorar las condiciones en las que muchos docentes trabajan, y para atraer, preparar y desarrollar una fuerza de enseñanza de mejor calidad” (OCDE, 2010, pág.5). Para este último efecto, el acuerdo señala ocho de las quince recomendaciones que hace el acuerdo (OCDE, 2010, pág. 5):

1. Definir la enseñanza eficaz.
2. Atraer mejores candidatos docentes.
3. Fortalecer la formación inicial docente.
4. Mejorar la evaluación inicial docente.
5. Abrir todas las plazas docentes a concurso.
6. Crear periodos de inducción y prueba.
7. Mejorar el desarrollo profesional.
8. Evaluar para ayudar a mejorar.

El discurso suena lógico, sin embargo, la forma de llegar a ellas sin ser un país desarrollado deja a algunos con un sentimiento de confusión. Además del planteamiento pedagógico como tal, se habla acerca de la selección, reclutamiento y permanencia de los docentes en el sistema educativo. En el fondo la reforma educativa toca fibras sensibles en los docentes. En la reforma de 2013 se introduce al artículo 3.º de la constitución el concepto de calidad educativa, pero se relaciona más con la idoneidad docente, ingreso al servicio y promoción, que es un tema de carácter laboral (Trujillo, 2015).

### Entender, interpretar y reflexionar...

*Entender* y tratar de dilucidar el modelo educativo desde el punto de vista del docente reflexivo es primordial. Esta transición, como todas las estructurales, tiene implicaciones profundas en las esferas pertinentes: desde lo geopolítico,

lo cultural, lo regional, lo comunitario y lo individual. Tanto desde el punto de vista de los agentes centralizados, de los directores de escuelas, padres de familia, alumnos y docentes.

Si bien México aún conserva puntos elementales desde antes de 1910, como por ejemplo la gratuidad y laicidad de la educación, también ha tenido una serie de cambios importantes en su postura con respecto a la educación. Desde la década de 1930 con la educación socialista de Lázaro Cárdenas, libre de religiosidad y perfilada por la igualdad y el romanticismo, la ferviente iniciativa de la investigación como legitimidad de la educación de calidad en la década de 1970 con la creación del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt), la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) y el Colegio de Ciencias y Humanidades, la década de 1990 con las políticas de modernización de la educación, por ejemplo, el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), Fondo para Modernizar la Educación Superior (FOMES), Programa de Mejoramiento del Profesorado (Promep) y Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (Ceneval) (Trujillo, 2015). Estos cambios no son accidentales, sino causales de una situación y contexto del país en el ámbito global. Se impulsó la industrialización cuando el país requería de un fortalecimiento en esa área *ad hoc* a la economía mundial; con Carlos Salinas de Gortari, por ejemplo, se plantea a México como un país tecnológica y científicamente competitivo.

*Interpretar* los significados subyacentes y descubrir más allá de lo superficial es algo de suma importancia para el docente. Viéndose limitado desde la percepción del otro a mero ejecutor de las directrices de los planeadores y burócratas, el docente debe ir más allá del papel de seguidor y simpatizante de facto. La reflexión va más allá de estar de acuerdo o en desacuerdo. Hemos comprendido que las reformas educativas responden a contextos globales dado el anexo de México a organismos de cooperación internacionales, pero ¿cómo se enmarcan en el contexto de nuestro país? De manera no equitativa, sino de una simulación en la que todas las partes parecen tener la misma oportunidad. El ingreso de México a la OCDE y el TLCAN, por ejemplo, no moderniza al país de un día para otro. Sin embargo, se establecen estándares que el país debe alcanzar, como si fuera un país desarrollado, pero sin los atributos y privilegios de uno.

Aunque las formalidades y el discurso hablan de innovación, es difícil como docente, desde la visión de calle y no desde las alturas, apreciar el panorama completo de las reformas. Tomemos por ejemplo al anterior modelo por Competencias. Se hablaba de innovación, de competencias clave, de la lucha contra el enciclopedismo, de las habilidades de los estudiantes para aplicar soluciones en situaciones específicas. No obstante, debajo de ese an-

damiaje de conceptos, tenemos que la innovación se lee entre líneas como la descalificación de lo anterior y de las prisas por aplicar nuevas tendencias, de una limitación en su aplicación por su mezcla con modelos como el constructivismo, y de la tendencia de los autores de recuperar lo mismo de siempre con otros nombres rimbombantes (Díaz, 2006).

En el nuevo modelo se plantea el enfoque humanista y la reforma educativa. Varios planteamientos lo enmarcan de la siguiente manera: existe una vinculación importante de la realidad-contexto que busca resaltar la individualidad para contribuir en lo local y en lo global; se busca que el individuo sea capaz de adaptarse al cambio; que tenga por bandera la inclusión y la justicia; que se desarrolle en ámbitos no sólo académicos, sino físicos, sociales y afectivos; saber utilizar las TIC y convivir tanto *vis a vis* como virtualmente; y finalmente tener un autoestima sólido que les permita ser asertivos y resilientes (SEP, 2017).

Debajo del nombrado nuevo modelo educativo, que serviría como un nuevo camino a seguir para dejar atrás las supuestas atrocidades del anterior, tenemos también que ver debajo no sólo del escalafón internacional, sino del nacional. En México la ganancia no es sólo para el alumno como en el discurso oficial, sino que existen varias ganancias secundarias; el control del magisterio, el docente como paria responsable del mal desempeño nacional en pruebas estandarizadas y la tendencia hacia la privatización de la educación.

La reflexión que queda entonces es acerca del entendimiento del modelo educativo, su comprensión e interpretación. Para que estas ideas expuestas tengan sentido y coherencia entre un tema como la práctica reflexiva y el modelo educativo, es importante la ilación de estas a través de una postura epistémica general. Hablamos al principio que hemos de alejarnos de la racionalidad positivista de las ciencias que a través de variables estáticas y métodos supuestamente infalibles y estadísticos crean y legitiman el conocimiento. Dejamos atrás entonces al enfoque funcionalista en que el estatus del docente se determina por su saber formal y basado en el conocimiento científico, y apostamos por un enfoque de corte más social en el que la profesión docente no es reduccionista en su quehacer (la aplicación del conocimiento), sino que responde a intereses, se apropia, mantiene y renueva simbólicamente. Es entendido como un trabajo interactivo y reflexivo en el cual los problemas son solventados con diferentes saberes, no sólo académicos (Tardif, Lessard y Gauthier, 1998, citado por Erazo-Jiménez, 2009, p. 54).

[...] la perspectiva del profesor como profesional reflexivo se plantea como una opción paradigmática respecto de la educación y el cambio educativo, en donde se le asume no sólo como un técnico, que aplica conocimientos científicos en la

enseñanza, sino que además puede entenderse como un profesional, sujeto de las decisiones y conocimientos que se activan en contexto escolar, y productor de un conocimiento teórico que le permite desarrollar una acción profesional, autónoma, creativa, eficaz y pertinente a la diversidad de situaciones en que tiene que desenvolverse.

La práctica reflexiva debe llevar a renovar conceptos e ideas, a seguir otros caminos independientemente de las posturas políticas, epistemológicas o ideológicas que tengamos. Esto no se logra sólo mediante la lectura superficial de libros o de modelos educativos, currículos o planes, sino de la propia experiencia. Sin embargo, según Bachelard (2007), como se citó en Pichardo (2013), las experiencias deben también ser cuestionadas. Las opiniones predeterminadas son un obstáculo, si no se cuestionan es posible quedarnos con ellas indefinidamente. Así mismo, la constante rutina sin reflexión se dirige por la tradición y las autoridades. Si el docente no se replantea su práctica como agente en busca de reflexión, entonces puede convertirse en un simple agente de otros.

### Cuestión de actitud

Se consideran tres actitudes necesarias para la acción reflexiva: apertura intelectual, responsabilidad y sinceridad (Dewey, 1933, citado por Zeichner, 2012). La primera se refiere a tomar en cuenta más de un punto de vista y reconocer que podemos tener errores. Examinan lo que se toma por normal o natural y se preguntan si esto está bien en clase. La responsabilidad se refiere a tener en cuenta las consecuencias de las acciones. En el análisis de Zeichner (2012), se proponen además tres apartados: consecuencias personales (efectos sobre los autoconceptos de los alumnos), académicas (efectos del ejercicio sobre el desarrollo intelectual de los alumnos) y sociopolíticas (efectos sobre las oportunidades que se abren para la vida de los alumnos). Es importante no sólo preguntarse por los resultados y su consecución, sino por la satisfacción sobre estos. Finalmente, la sinceridad, que implica que los maestros se responsabilicen de su aprendizaje.

Así entonces, tenemos que para este nuevo modelo educativo nuestra capacidad de elección es ilusoria en tanto que somos sujetos. Sin embargo, nuestras actitudes son las que podemos elegir y sobre las cuales tenemos control. El modelo está aquí, ¿cuál es mi actitud ante ello? Debemos tener *apertura intelectual* para saber que, independientemente de nuestra posible militancia o apego a partidos o ideologías políticas, existe un esfuerzo colectivo en ese conjunto de documentos. Podemos aferrarnos a posturas conductistas,

cognitivas, y en general positivistas, o podemos estar de acuerdo con el humanismo y los fundamentos fenomenológicos. Incluso podemos no tener idea de nuestra postura sobre una teoría del conocimiento, pero sí ponerla en práctica. Cualquiera que sea la situación, sería conveniente tener un equilibrio y abstenerse en lo posible de creer que lo que hacemos, o lo que se nos fue enseñado desde siempre es la verdad. Nos apartaríamos de la apertura intelectual al pensar que no estar de acuerdo con algo o alguien, merece demeritarle.

Pero no sólo es lo que refleja en nosotros el aceptar o rechazar categóricamente ideas nuevas o distintas (real o ilusoriamente), nosotros como docentes, y en una posición privilegiada con respecto al alumno, somos actores directos en su formación. La *responsabilidad* para con ellos es algo que debiera estar por encima de nuestra elección personal. ¿Cómo puedo actuar frente al alumno si mi actitud es negativa o positiva ante el modelo? ¿es racional o estoy apelando a la emoción? Si bien Dewey (1933), como se citó en Zeichner (2012), hace hincapié en la pasión y el arte, considero que hay que optar por un equilibrio y no dejar de lado la racionalidad. El hecho de odiar o idolatrar puede traer consecuencias para los estudiantes, además de que estas actitudes viscerales no reflejan a un profesional.

Finalmente, ningún modelo educativo, planes, programas, currículos o talleres será mejor que la actitud diaria del maestro de aprender cada día más. Mientras más se sabe, más se sabe que no se sabe, como dijo alguna vez Sócrates; o el hecho de que conocemos una gota y desconocemos un océano, de Newton, son ejemplos de personas sabias, que, gracias a su conocimiento, llegaron a reflexionar en sus propias limitaciones, y al parecer, irónicamente, se da una relación directa entre mayor conocimiento y mayor aceptación de la propia ignorancia. Esto representa entonces, la *sinceridad*.

## Conclusiones

La elaboración de este texto tuvo como propósito la ilación de dos categorías en apariencia ajenas una a la otra: la práctica reflexiva y el nuevo modelo educativo en México. A continuación, se rescata lo más importante de este ejercicio.

El docente que hace uso de la Práctica Reflexiva es un profesional que no espera tener en su bagaje conceptual y cognitivo sólo a través de los saberes considerados válidos por los estudiosos. Si bien, no es una antítesis a esta práctica, considera que el saber pragmático es igual de valioso que el que se encuentra en los textos científicos o de divulgación. El docente reflexivo no se contenta con el discurso.

El nuevo modelo educativo fue el segundo eje central de este ensayo, y tenemos que responde no solo a los intereses del país, sino de los conglomerados transnacionales que hacen que los engranes del modelo económico neoliberal funcionen. Podemos hablar del modelo educativo actual con una connotación negativa o positiva, dependiendo de nuestra postura política, conocimiento de las ciencias de la educación o de nuestro saber pragmático. Cualquiera que sea la situación, no cambia el hecho de que se presenta en su discurso como algo innovador y mejor que su anterior. De nuevo, estas afirmaciones ponen en una disyuntiva al docente, que puede optar por mostrarse alegre, entusiasta, o, por el contrario, molesto o angustiado. De acuerdo con los principios de la Práctica Reflexiva, podemos actuar con base en distintos puntos de vista. Para llegar a tener bases sólidas sería deseable comprender el por qué e interpretar los significados más profundos para poder hacer una reflexión más acertada. Una reflexión que no sólo se fundamente en nuestras ideas introyectadas o en nuestra forma de ver la realidad.

Dewey menciona las actitudes que podemos tomar para basar nuestra conducta en este respecto: la apertura intelectual, responsabilidad y sinceridad. La mezcla de estas tres pueden ser un escalafón en que nos podemos ayudar para llegar a ser profesionales reflexivos. La llegada de nuevas ideas, desde los principios de la Práctica Reflexiva pueden llevarnos a ser docentes más preocupados por el bien de los alumnos que el propio, más allá de rascar la superficie, de las hipótesis conspiracionistas, de la tergiversación de lo político, de lo tácito y de lo aparente.

### Mi práctica docente y la reflexión

Mi experiencia ha sido en nivel superior desde hace nueve años. En realidad, el modelo educativo es algo *ajeno* a mi práctica, dado que en nivel universitario las mismas Instituciones de Educación Superior tienen sus propios modos de operar. Ahora que estoy dando clases en la Escuela Normal Superior, me es menester conocer más acerca de estos cambios estructurales en la educación porque mis alumnos de hoy son los docentes de educación básica de mañana. Mi punto de comparación entre diferentes modelos que, precisamente a merced de lo ya escrito y de las experiencias de otras colegas. Es algo positivo, porque tengo el discurso, por un lado, y lo empírico por otro. He visto desde lo oficial lo ideal y desde la crítica los peores escenarios, sin embargo, los testimonios de docentes son los que más peso han tenido; su saber es válido, así como su sentir.

En cuanto a la práctica reflexiva, desde su postura en la teoría del conocimiento me parece que toma en cuenta puntos importantes al alejarse del elitismo académico y la tecnocracia que ha permeado las tomas de decisiones en el país. Desde mi punto de vista como Psicólogo y Urbanista, sé que los especialistas tienen opiniones muy distintas a los de los verdaderos expertos: las personas que viven la docencia y practican en el contexto real. Desde el punto de vista de lo urbano, el ciudadano es el experto en su habitar, y no la centralización dominante del supuesto conocimiento irrefutable de los investigadores, que se basan más en los saberes de otros que en los de su gente y sus problemáticas *in situ*.

Me llamó la atención, además del punto de vista pragmático de Schön, el constructo del profesional. Gracias a un profesor, supe durante mi formación que el profesionista no es lo mismo que un profesional. El hecho de acreditar una formación de licenciatura y poseer un título no es garantía ni sinónimo de profesionalismo. Un profesional puede no haber acabado la primaria. Aunque mi profesor se refería más a actitudes y valores que a conceptualizaciones abstractas, las ideas de Schön me llevaron a esos momentos. Es algo que trato de practicar en mi ejercicio docente. Por fortuna o por desgracia, mi especialidad es inglés, y muchas veces aprender este idioma como segunda lengua es algo de menor interés para los estudiantes que se quieren enfocar en sus materias *importantes*. Mi rol podría terminar en la ejecución de los contenidos y la evaluación del desempeño, y, aunque, esto es inherente a la práctica, considero que como menciona Erazo-Jiménez (2009), el docente es sujeto del contexto. Yo estoy sujeto al contexto y las situaciones diversas que ocurren en el aula, pero no debo estar sujeto a mis ideas previas, idiosincrasias y prejuicios. De esos espero estar consciente para no proyectarlas en los alumnos, que merecen tener diferentes referencias para tomar sus propias decisiones, para interpretar el mundo, para reflexionar su quehacer.

## Referencias

- Domingo, Á. (s.f.). *El profesional reflexivo (D.A. Schön)*. Recuperado de [http://www.practicareflexiva.pro/wp-content/uploads/2011/05/D.SCHON\\_FUNDAMENTOS.pdf](http://www.practicareflexiva.pro/wp-content/uploads/2011/05/D.SCHON_FUNDAMENTOS.pdf)
- Erazo-Jiménez, M. (2009). Práctica reflexiva como estrategia de desarrollo profesional: presencia y estructura en reuniones. (U. d. Sabana, Ed.) *Educación y Educadores*, 12(2), 47-74. Recuperado de <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/1485/1654>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2010). *Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas*. México: OCDE. Recuperado de <https://www.oecd.org/education/school/46216786.pdf>

- Perrenoud, P. (2011). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. México, DF: Graó/Colofón.
- Pichardo, R. (2013). La reflexión y la experiencia como momentos esenciales en la construcción de una práctica reflexiva. *Pensamiento, papeles de filosofía*, 1(1), 187-201. Recuperado de <https://revistapensamiento.uaemex.mx/article/download/341/315/>
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral*. Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública. Recuperado de <https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/index-descargas.html>
- Trujillo, J. (2015). Las reformas educativas en México: un recuento de las modificaciones constitucionales (1934-2013). En J. Trujillo, P. Rubio, & J. García (eds), *Desarrollo Profesional Docente: las competencias en el marco de la reforma educativa* (pp. 77-92). Chihuahua: Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano.
- Zeichner, K. (2012). El maestro como profesional reflexivo. Conferencia llevada a cabo en el University of Wisconsin Reading Symposium, Milwaukee, Estados Unidos. Recuperado de <https://www.practicareflexiva.pro/wp-content/uploads/2012/04/Org-El-maestro-como-profesional-reflexivo-de-Kenneth-M.-Zeichner.pdf>

Jorge Alberto Avitia es licenciado en Psicología por la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez y maestro en Planificación y Desarrollo Urbano por la misma institución. Actualmente cursa la Maestría en Educación para el Desarrollo Profesional Docente. Ha trabajado en el área clínica de la psicología y en el ámbito de los videojuegos, pero su vocación es la docencia, labor en la que se ha desempeñado durante los últimos ocho años en las materias de psicología, diseño e inglés. Ha trabajado para diversas instituciones de educación superior y actualmente se desempeña como profesor de tiempo completo en la Escuela Normal Superior José E. Medrano R. Unidad Ciudad Juárez. Correo electrónico: [j.avitia@ensech.edu.mx](mailto:j.avitia@ensech.edu.mx).



# Formación laboral de alumnos con discapacidad desde el enfoque inclusivo del nuevo modelo educativo

**Ramón Reza Gaspar**

---

*La inclusión es tarea de todos. Grupo de formación laboral del Centro de Atención Múltiple número 3 en la ciudad de Ojinaga, Chihuahua, con el profesor Ramón Reza Gaspar. Imagen: Cortesía de Ramón Reza Gaspar.*



---

Reza Gaspar, Ramón. (2019). Formación laboral de alumnos con discapacidad desde el enfoque inclusivo del nuevo modelo educativo. En J.A. Trujillo Holguín, A.C. Ríos Castillo y J.L. García Leos (coords.), *Desarrollo profesional docente: reflexiones de maestros en servicio en el escenario de la Nueva Escuela Mexicana* (pp. 91-102), Chihuahua, México: Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R.

---

## Resumen

Incluir a jóvenes con discapacidad en la escuela, genera un impacto positivo en la educación, refuerza valores, promueve el trabajo en equipo, posibilita un compromiso mayor, se aprende a ser inclusivo y aceptar la diversidad. Pero dar el primer paso para contratar a personas con discapacidad es el mayor desafío de las empresas maquiladoras o micro empresas. La verdad es más simple de lo que parece a primera vista, siempre y cuando todos los profesores de Educación Especial trabajemos en la misma sintonía. El Centro de Atención Múltiple No. 3 en la ciudad de Ojinaga Chihuahua es la Escuela en donde yo laboro y es aquí donde los jóvenes con discapacidad, trastornos, síndromes o problemas severos de aprendizaje desarrollan competencias básicas, ciudadanas y laborales para poder tener en un futuro un trabajo digno y remunerable; el único requisito para que los alumnos superen sus propias barreras es sentirse más humano de lo que ya son; es decir, tanto estudiantes como en especial los padres de familia deben superar su duelo y no rendirse jamás. Lo primero es encontrar el deseo de hacer que la escuela pueda transformarse en una institución inclusiva e impulsar a los directivos, docentes, padres de familia, y empleadores para hacer que este sueño se vuelva una realidad teniendo como base la perseverancia del trabajo colectivo. Lo segundo es conectarse con los valores educativos y sociales como el respeto, tolerancia y la no discriminación, a esto le sumo los aspectos estratégicos, como el factor pedagógico, productivo y el logro de objetivos de los alumnos con condiciones especiales. Las personas con discapacidad pueden ser un gran aporte para la escuela y al mercado laboral, puesto que la unión de las diferencias en habilidades, son en conjunto una fortaleza. Es por ello que, como profesor de educación especial frente al grupo de Laboral desde el Centro de Atención Múltiple, soy un vínculo académico entre las necesidades y habilidades que poseen los alumnos y las oportunidades que brinda el mercado laboral para su posible inclusión.

Palabras clave: INCLUSIÓN EDUCATIVA, CONDICIONES ESPECIALES, DIVERSIDAD, SOCIOEMOCIONAL, FORMACIÓN LABORAL, CAM.

## Introducción

La inclusión laboral es una de las temáticas de actualidad en términos de gestión de empleados dentro de las empresas y en ambientes reales de trabajo, debido a las favorables repercusiones económicas, sociales y productivas que

esta conlleva con respecto a las leyes. La inclusión laboral permite el acceso de una parte de la población a empleos productivos con condiciones laborales favorables o adecuadas sin distinción de discapacidad o condición. Pero también no es nada fácil para el empleador llevar a fin una contratación de la persona con discapacidad que no posee las habilidades necesarias para ser competente al desempeñarse en un trabajo específico.

Las personas con discapacidad y capacidades especiales constituyen uno de los grupos más vulnerables con respecto a su inclusión al mercado laboral. Es por ello que el Centro de Atención Múltiple (CAM), ofrece una Educación Laboral para alumnos que por su condición no alcanzaron el currículo formal que imparte la escuela regular de educación básica, desarrollándoles habilidades y destrezas de la vida diaria.

Por ello, en este documento redacto mi experiencia y los retos que implica ser profesor de educación especial frente al grupo de laboral, además de mi función por llevar a buen término el concepto de inclusión que demanda el Nuevo Modelo Educativo con su enfoque humanista. Asimismo, expreso lo que a mi consideración, experiencia y profesionalización, necesitan aprender los alumnos del Centro de Atención Múltiple antes de ser incluidos en ambientes laborales, como es la educación socioemocional, habilidades socioadaptativas y hábitos que requiere cualquier persona para desempeñarse en un empleo. Además, estas competencias son alcanzables en el taller de formación laboral.

El enfoque del Nuevo Modelo Educativo genera un compromiso en torno a la necesidad de realizar un análisis contextual que me permita reconocer las barreras presentes en el contexto escolar, áulico, talleres, sociofamiliar y laboral, como condiciones susceptibles de eliminar o minimizar en favor del aprendizaje y de la participación de todo el alumnado, así como la responsabilidad de consolidar las competencias; y es por ello que comento los detalles de mi práctica de manera reflexiva.

En otras palabras, aspiro a contribuir en la construcción del proyecto de vida de cada uno de mis estudiantes, que implica organizarme de recursos humanos, materiales, técnicos, conceptuales, metodológicos y didácticos que sustenten la mejora continua de los procesos educativos e impulsen el acceso, la permanencia y egreso de los alumnos en las mejores condiciones de aprendizaje y desarrollo de competencias laborales.

También deseo fomentar y dar a relucir el trabajo tan importante que es el ser Docente de Formación Laboral en un Centro de Atención Múltiple, y darle mayor valor a cierto nivel Educativo ya que considero que por lo general se habla de preescolar, primaria y secundaria en los Planes y Programas, así como en los Consejos Técnicos Escolares y en todos los protocolos forma-

les, dejando exclusiva a la Educación Especial siendo esta un pilar de Inclusión y Equidad en el Nuevo Modelo Educativo.

## El rol del docente del Grupo de Formación Laboral

Muchos de los jóvenes con discapacidad, trastornos y condiciones especiales, al no recibir de manera oportuna y debidamente los apoyos específicos, tienen dificultades de aprendizaje, se van desfasando cada vez más de su grupo de la misma edad, y muchas veces terminan abandonando la escuela o en algunos casos se sabe que no son admitidos por las escuelas secundarias regulares, ya que no saben leer, escribir, ni sumar, entonces estos jóvenes llegan al Centro de Atención Múltiple para recibir una educación con distinto enfoque, es por ello que mi trabajo como Profesor de Educación Especial es hacer todo lo contrario, es decir, de una u otra forma es mi deber encontrar los apoyos didácticos, pedagógicos y específicos para atender a los jóvenes con discapacidad en el CAM.

Hoy en día “la educación inclusiva es un conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación del alumnado” (SECyD, 2015, p.7). Considero que el progresivo avance de la inclusión en el Nuevo Modelo Educativo hará que los límites entre la “Educación Regular” y la “Educación Especial” sean cada vez menos nítidos y precisos y que el rol de los Centros de Atención Múltiples cambie substancialmente en el logro de los aprendizajes en un currículo real, es decir que los estudiantes con discapacidad aprendan lo que necesitan, además la atención a la diversidad es sin duda uno de los desafíos más importantes que enfrentamos hoy en día. Si quiero ser inclusivo y capaz de educar en y para la diversidad es imprescindible que tenga la oportunidad de vivenciar estos aspectos, lo cual requiero cambios profundos en su propia formación, como el trabajar más en el aspecto socioemocional tanto mío como el de mis alumnos.

No obstante, por muy buena actitud que tenga, siempre necesito apoyo para dar respuesta a la diversidad del alumnado, por lo cual es necesario contar también con otros profesionales como Trabajo social, Lenguaje y Psicología para que estemos en un mismo vector y junto colaborar a favor del estudiante con un enfoque inclusivo a la sociedad.

En el Grupo de Laboral, también conocido como Taller, no sólo posee la finalidad de socializar a los estudiantes a través de la apropiación de los contenidos de la cultura en la que están inmersos, sino que también he de contribuir a la individualización de cada alumno en la sociedad con su propia condición, favoreciendo la autonomía y la construcción del propio proyecto de

vida, puesto que es fundamental para conocerse y valorarse a sí mismo y construir la propia identidad, para actuar con creciente capacidad de libertad, de juicio y de responsabilidad personal en las distintas situaciones donde se desempeñen los alumnos.

Definir su identidad y su inclusión en la comunidad, “es un proceso de desarrollo paulatino y de transición entre la niñez y la etapa adulta, se presenta el síndrome de rebeldía, conflictos consigo mismo con el medio, es un periodo de inestabilidad emocional.” (Erickson, 1993, pág.92). Por lo tanto aprender a ser hacer efectivo el derecho a la propia identidad respetando a cada uno como es, considero que es un derecho donde supone un conjunto de atributos y cualidades, tanto de carácter biológico como los referidos a la personalidad, que permiten precisamente la individuación de un sujeto en la sociedad, en el caso de los alumnos con discapacidad tiene mayor énfasis desarrollar el autoconocimiento para saber quién es él o ella puesto que se potencializara sus habilidades y atributos pero no sus deficiencias.

Atributos que facilitan decir que cada uno es él que es y no otro, es por ellos que desde mi práctica docente en el CAM promuevo de forma intencional la aceptación y valoración de las diferencias de cualquier tipo para “aprender a vivir juntos”, lo que implica la comprensión y valoración del otro, la percepción de las formas de interdependencia, respetando los valores, la comprensión mutua y trabajo colaborativo como prioridad en el Grupo de Laboral.

Entonces la educación que fomento día con día, está basada en atender a la diversidad ya que para mí es un medio fundamental para el desarrollo de nuevas formas de convivencia basadas en el pluralismo, el entendimiento mutuo y las relaciones democráticas. La percepción y la vivencia de la diversidad me permite, además, construir y reafirmar la propia identidad y distinguirme de los otros. Pienso que mis alumnos con discapacidad también pueden realizarse plenamente como miembros de una comunidad y una cultura, pero también en el respeto a su individualidad, por lo que otro aspecto fundamental de la educación ha de ser “aprender a ser” y en esto he basado mi práctica reflexiva y la de ellos.

El Nuevo Modelo Educativo habla de la inclusión como un enfoque que culminara y se alcanzara en años siguientes, pero debo decir que en mi perspectiva, la inclusión me demanda avanzar hacia un único sistema educativo que sea más diversificado para atender de forma adecuada las necesidades de los distintos perfiles de los alumnos, con el fin de lograr, por distintas vías equivalentes en calidad, aprendizajes situados para los jóvenes del Taller.

El enfoque de equidad e inclusión “requiere ampliar y flexibilizar las modalidades educativas para la población con mayores desventajas”(SEPa, 2017, p.13), superar la actual separación entre la educación para todos y la

educación para aquellos que por condiciones especiales, es urgente proporcionar diferentes opciones, como caminos y modalidades, equivalentes en calidad, para atender la diversidad de necesidades de las personas y de los contextos en los que tienen lugar los procesos de enseñanza y aprendizaje como por ejemplo un taller con aprendizajes transversales en el mercado Laboral en donde cabe una fuerte posibilidad que algún día trabajen como cualquier otra persona.

Para la diversificación de la oferta educativa me acompaño de mecanismos y estrategias que contribuyan a fortalecer la demanda por una educación con eficacia de alumnos que se encuentran en situación de mayor vulnerabilidad, ya que los fines de la educación y los aprendizajes establecidos en el currículum escolar son referente fundamental para la educación de todos y cada uno de los alumnos y alumnas, entonces mi plan de intervención tiene el fin de asegurar la equidad de oportunidades, para proporcionar a cada uno de mis alumnos las ayudas y recursos que necesite para aprender y desarrollarse plenamente como persona.

Con mi experiencia opino que en caso de la Educación Especial lamentablemente la realidad es otra, puesto que no existe una currículo que vaya de acuerdo a la condición del alumno, entonces, los profesores hemos llegado a enseñar diferentes contenidos en los Centros de Atención Múltiple, es decir, existen profesionales, que su práctica es con base al plan y programas de escuela regulares, adecuando los aprendizajes esperados, y maestros que trabajan dando prioridad a desarrollar habilidades adaptativas de la vida diaria, aquí es donde me pregunto: ¿por qué no estamos en la misma sintonía?

Desde mi perspectiva, la Educación Especial debería atender aquellas necesidades educativas que requieren sus conocimientos, técnicas y recursos humanos especializados, sea quien sea que las presente, pero trabajando en equipo y colaboración de los profesores de escuelas regulares, ya que en muchas escuelas no se lleva a cabo, como si la educación regular y la especial estuvieran en una disparidad, porque en realidad aunque trabaje mucho en desarrollarles habilidades laborales y emocionales a los alumnos con discapacidad, realmente no servirá de mucho ya que los que deben aprender a verlos con naturalidad son los alumnos regulares para que los acepten sin miedo y sin rechazo.

Además, ser profesor del grupo de laboral me implica el compromiso basado en lo humano que va más allá de lo profesional, la realización de metas se concreta más en este plano, que por cumplir metas a nivel institucional y formal. Ya que cuando inicie en el servicio como docente de educación especial nunca me imaginé que al estar frente a grupo de laboral, los jóvenes irían a tener tanta influencia en mí sobre la forma de ver mi vida y sobre todo

la de ellos, para poder intervenir en un proyecto pensando en su futuro, siempre considerado el enfoque humanista.

“Paulatinamente y atendiendo la naturaleza de las discapacidades, se han de crear las condiciones necesarias para que estos estudiantes formen parte de las escuelas regulares y reciban una educación de calidad que asegure su tránsito por la educación obligatoria.” (SEPB, 2017, p.161). Por eso mismo considero que escolaridad de los jóvenes que enfrentan una condición especial, ya sea discapacidad o trastornos, se caracterizaba por ser una práctica de separación y aislamiento formativo respecto al orden pedagógico regular. Sin embargo, en mi sentir presumo que esto ha cambiado, como es el caso de los grupos de Formación Laboral en los Centros de Atención Múltiple que por disposición oficial con la política internacional inclusiva, ahora deben orientar sus esfuerzos a la incorporación de alumnos a los diferentes sectores económicos como empleados remunerables, como por ejemplo de acomodadores de frutas y verduras en los mercados, trabajar en obras públicas, hotelería, panadería, en lo general como un trabajador con las prestaciones y derechos como cualquier otro.

En este sentido, en el marco de acción de la inclusión educativa, es que las escuelas deben atender a todos los alumnos, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras para ser capacitados en un empleo que a ellos les beneficie, de esta forma, se precisa que el Nuevo Modelo Educativo plantee que las intenciones educativas de un sistema de enseñanza sean igualmente válidas para todos, que promueva un proceso de reflexión, análisis y toma de decisiones sobre la mejor respuesta educativa, que en el caso de los jóvenes egresados del CAM puedan sobrevivir por sí mismo y no sean una “carga” en sus familias.

“Los estudiantes en situación de desventaja social enfrentan grandes obstáculos en sus trayectorias educativas y no desarrollan los aprendizajes más relevantes para su vida actual y futura” (Schmelkes, 2009, p.48). Con mi experiencia como docente del Grupo de Laboral pienso que coexisten dos maneras de conceptualizar la Inclusión Educativa, la primera, considero a esta como un proceso educativo orientado a la inclusión Socio Laboral de los alumnos con condiciones especiales, la segunda, como una cuestión meramente escolar establecida en la ley. Así mismo, puedo decir que tengo dos posturas acerca de Inclusión, quienes nos pronunciamos a favor, ya que he comprobado que beneficia al joven con discapacidad en su adaptación escolar y social, mientras que los otros están en contra de la misma, debido a que consideran que sólo se trata de una moda y una política poco definida.

Como ya lo he mencionado con anterioridad, los CAM son los encargados de atender a jóvenes con discapacidad en el grupo de Laboral que, por sus

características y edad cronológica, no pueden ser integrados a escuelas regulares, como en el caso de la escuela secundaria y preparatoria y que no pueden alcanzar el currículo regular por lo que en este proceso de inclusión, deberán desarrollar habilidades de la vida diaria y de oficio. Pero en realidad, me siento responsable de llevar a cabo este proceso y de lograr lo esperado, aunque debo decir, que la posibilidad de cumplir satisfactoriamente esta tarea no solo depende de mí, también obedece a instancias superiores que brinden el apoyo y recursos necesarios para tal fin; de igual importancia es la participación de los padres de familia y demás sectores de la sociedad como las escuelas regulares que son ellos los que realmente deben de trabajar más en la inclusión para que los alumnos que un día crecerán que tienen mayor posibilidades de quien sean ellos los que tendrán a futuro una carrera y porque no, emplearan a personas con discapacidad, si se trabaja con ellos desde la escuela de educación básica lo aplicaran como una proceso de naturalidad social.

Dicho esto, mi grupo de Taller Laboral está conformado por una variedad de alumnos con discapacidad y trastorno que me implica evaluar constantemente para obtener su evolución, pero con respecto al Modelo Inclusivo, atiendo las necesidades de formación propias de una etapa de vida en la que los y las jóvenes con discapacidad transitan a la edad adulta; les favorezco su desarrollo integral y su autonomía y contribuyo al logro de su proyecto de vida, es decir, existen competencias de hábitos de trabajo que toda persona debe tener, como el tolerar la jornada, trabajar eficientemente, hábitos de higiene, buenas conductas, ser positivo, y estas habilidades sociales no viene en un plan y programas si no que son parte del currículo oculto que deben sí o sí desarrollar.

Los alumnos al egresar de la escuela, deben participar en la sociedad como cualquier ciudadano, es aquí donde la labor docente se pone complicada pero no imposible, cada alumno tiene estilos, ritmos, formas y modos de comportarse pero también problemas severos de aprendizaje, entonces ¿Como hago para que el alumno participe de manera activa dentro de la comunidad?, la experiencia señala, que todo empieza con la socialización, mis alumnos por largo tiempo han sido discriminados, e incluso etiquetados como jóvenes que no pueden hacer nada, que no aprenden y que estorban, pero para mí son seres humanos como cualquier otro.

Mi compromiso de formar adolescentes y jóvenes con discapacidad para su inclusión plena en los ámbitos personal, familiar, social y laboral, lo puedo lograr en el grupo de Laboral cuando promuevo el aprendizaje y la participación de todos y se generan las condiciones para minimizar o eliminar todas aquellas barreras que enfrentan los estudiantes en cada uno de los contextos, todo este tiempo trabajando en el Centro de Atención Múltiple literalmente

me pone los pies siempre en la tierra, y es aquí donde creó una balanza y me pregunto con cada uno de mis alumnos, ¿qué debe aprender?

Realmente es tan importante insistir que aprendan el currículo formal, o qué adecuación pertinente debo de realizar para que la adquieran, además qué pasa con la socialización de las demás personas regulares; en su carácter transitorio, en el aula Laboral ofrezco una atención educativa pertinente para las y los jóvenes que aún no han sido incluidos a contextos escolares regulares o de formación para el trabajo y brindo los apoyos específicos que les permitan participar plenamente y continuar su proceso de formación.

En el marco de la Inclusión promuevo el acceso y permanencia de estos jóvenes al sistema educativo a partir de la ampliación de la oferta de este servicio. Me cuestiono si el mundo está totalmente sensibilizado como para ver las habilidades que ellos poseen; en el Nuevo Modelo Educativo se hace hincapié en que la tarea de inclusión es de todos, pero ¿Para cuándo estaremos viviendo en un México inclusivo?, todas esas interrogantes las llevo a cabo de manera continua durante mucho tiempo.

En el tránsito de las y los jóvenes con discapacidad a la vida adulta me es necesario apoyar la configuración de un proyecto de vida que abarque diversos aspectos personales y sociales, en el taller han ingresado alumnos de bajo autoestima, reprimidos, con miedos, sin dominios de contenidos y sin habilidades, pero con el paso del tiempo y gracias a la influencia del grupo ya socializado, se adapta y con el pasar de los días asiste con gusto, todo esto tiene que ver que el alumno enseña lo que sabe hacer y aprende lo que necesita aprender, no de una forma forzada pero si socializada utilizando la metacognición de habilidades y emociones.

El desarrollo de estas competencias permite que los alumnos y las alumnas del CAM Laboral participen activamente no sólo dentro de la Institución Educativa, sino también en otros ámbitos públicos, en grupos y organizaciones, para identificar sus intereses, defender sus derechos y cumplir con sus deberes como ciudadanos y como miembros de un grupo o comunidad; posibilitan también, la reflexión frente a su comportamiento y el de los demás, el manejo de conflictos en forma pacífica con posiciones argumentadas buscando siempre promover los intereses colectivos.

En el contexto del CAM y de los diferentes escenarios de trabajo, las competencias ciudadanas permiten a las y los jóvenes con discapacidad asumir comportamientos acordes con cada situación, función y posición en el trabajo, respetar las normas y procedimientos, contribuir a la resolución de conflictos y apoyar un ambiente positivo en la relación con sus pares y autoridades. Ejemplo: un joven con discapacidad motriz con silla de ruedas se complementa eficientemente con un joven con discapacidad visual, el alumno con sillas

de ruedas puede ser el guía visual para trasladarse eficientemente, mientras tanto el estudiante débil visual utiliza su fuerza para caminar y empujar a la silla de ruedas; ahora esto también se puede hacer en ambientes reales de trabajo, claro que si se puede siempre y cuando cumpla con las necesidades del empleador.

En este mismo ámbito, en mi práctica docente desarrollo competencias laborales demostradas en situaciones del campo productivo tanto en un empleo como en actividades realizadas por cuenta propia. Dentro de las actividades diarias en el grupo de laboral trato de representar un punto de encuentro entre los sectores educativo y productivo y determinan los aspectos en torno a los cuales se deben formar los alumnos y alumnas así como los desempeños que deben alcanzar en el espacio Laboral.

Mi trabajo como profesor de Educación Especial no sólo se refiere educar para que mis alumnos sean aptos para el trabajo sino a la capacidad de moverse hacia labores retadoras que generen satisfacción y que contribuyan a la generación de nuevos conocimientos y habilidades. Se caracterizan por no estar ligadas a una ocupación en particular, ni a ningún sector económico, cargo o actividad productiva. Los cambios recientes en el mercado laboral reflejados en los elevados índices de desempleo e informalidad y las nuevas formas de contratación, han incidido en que la capacidad para emprender actividades productivas tales como asociaciones, cooperativas, unidades de trabajo familiar o comunitario o creación de su propia empresa o autoemplearse sea considerada hoy en día un aprendizaje esperado.

Cuando hablo de vida autónoma para mis alumnos con discapacidad me refiero a una vida digna, y hablo de calidad de vida. En el caso de los estudiantes del Taller Laboral, opto por la idea de vida participativa, por promover su inclusión, las experiencias normalizadoras y la posibilidad de elección.

“El reto pedagógico reside en hacer de la escuela un lugar social de conocimiento, donde el estudiante afronta circunstancias auténticas” (SEP, 2017a, p. 118). Es por ello que en mi práctica docente considero dos parámetros primordiales para mis alumnos con discapacidad, el empleo y la vida personal y social puesto que si ellos logran esto tendrán dentro de sus posibilidades de desarrollo una amplia variedad de oportunidades de ingresar a la dinámica social que se vive actualmente, además creo que también la sociedad ha cambiado su mentalidad ante las personas que presentan alguna discapacidad.

Finalmente voy a decir que no solo es mi trabajo si no que es un gusto tener el compromiso con mis alumnos, con sus familias y con la sociedad de generar espacios educativos propicios para que los y las jóvenes con discapacidad intelectual, auditiva, visual, motora y lo que enfrentan Autismo, Down o un trastorno Mental tengan la expectativa de una vida remunerable logrando

alcanzar el perfil de egreso que ha sido definido para este nivel educativo de acuerdo a su condición habilidades y destrezas. ¡Arriba el Taller Laboral del Centro de Atención Múltiple!

## Conclusión

Me gustaría hacer énfasis en decir que la Educación Especial es además de ser un acto pedagógico tiene un enfoque humanista, enfoque en el que está basado el nuevo Modelo Educativo y es por eso que en este tema le doy mayor realce al tomar en cuenta instituciones como el Centro de Atención Múltiple, que comparte sin duda los mismos propósitos educativos así como los ejes transversales y me refiero al tomar de la mano los conceptos de inclusión y llevarlos a la práctica aunado con las habilidades socioemocionales, ya que con estos parámetros se medirán la eficacia de la Educación Pública.

En lo general considero que este nuevo enfoque cien por ciento inclusivo tenga la participación en la educación, puesto que ahora siento que está en sintonía con la educación especial o por lo menos la lleva implícita dentro de sus límites. Por mi parte trabajar con jóvenes con discapacidad me ha ayudado a mejorar mi estilo de vida, ver las cosas buenas dentro de lo malo, sacarle provecho a lo que tengo y darlo todo por las personas que habitan este mundo. Al final de todo, somos seres humanos, debemos actuar con humanidad; incluir a los Alumnos del Centro de Atención Múltiple del Grupo de Laboral en ambientes reales de trabajo y que sean aceptados en la sociedad es mi pasatiempo favorito.

*Foto 2. Profesor Ramón Reza Gaspar con su grupo de formación laboral del CAM 3. Ojinaga, Chihuahua, diciembre de 2018.*



## Referencias

- Erickson, E.H (1956): El problema de la identidad del yo, en Revista Uruguaya de Psicoanálisis. Montevideo, Traducido del Journal of American Psychoanalytic Association.
- Schmelkes, S (2009), Equidad, diversidad, interculturalidad: las rupturas necesarias, Calidad, equidad y reformas en la enseñanza, OEI-Fundación Santillana, Serie Reformas Educativas.
- Secretaría de Educación, Cultura y Deporte (2017) La inclusión es tarea de todas y todos II. Primera Edición Electrónica, 2017, Secretaría de Educación y Deporte, marzo 2017, Chihuahua, Chih., México.
- SEP. (2017a), Nuevo Modelo Educativo 2018. Primera Edición, 2017 D.R. Secretaria de Educación Pública, 2017 Impreso en México.
- SEP. (2017b) Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Primera edición 2017. Secretaria de Educación Pública, impreso en México.

Ramón Reza Gaspar. Realizó sus estudios profesionales en el Instituto Tecnológico, Universidad Autónoma de Chihuahua y Escuela Normal Superior. Inició como maestro en el nivel primaria unificando sus pasiones: la informática, lengua inglesa y pedagogía. Posteriormente tiene la oportunidad de laborar como docente de educación especial, donde reconoce las necesidades educativas y barreras sociales de los niños indígenas y con discapacidad. Desde entonces su enfoque y propósito está basado en la inclusión, desarrollo de habilidades y la lucha por la no discriminación. Su más grande deseo es que sus alumnos sean vistos de manera natural, como personas y como empleados competentes llenos de felicidad. Correo electrónico: elcuatelee@gmail.com.

# La práctica reflexiva: requisito indispensable para poner en marcha el modelo educativo vigente

**Judith Karime Reza Gaspar**

---

*Alumnos de 5° y 6° grado de la Escuela Primaria Artículo 123 Constitucional de Ávalos, Chihuahua, acompañados de su maestra Judith Karime Reza Gaspar durante el club de matemáticas. Fuente: Cortesía de Judith Karime Reza Gaspar.*



---

Reza Gaspar, Judith Karime. (2019). La práctica reflexiva: requisito indispensable para poner en marcha el modelo educativo vigente. En J.A. Trujillo Holguín, A.C. Ríos Castillo y J.L. García Leos (coords.), *Desarrollo profesional docente: reflexiones de maestros en servicio en el escenario de la Nueva Escuela Mexicana* (pp. 103-114), Chihuahua, México: Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R.

---

## Resumen

El presente escrito surge de la variedad de sentimientos y acciones que genera en cada maestro frente a grupo la puesta en marcha de un nuevo modelo educativo. Por un lado está la curiosidad e incertidumbre que genera la novedad de las concepciones que fundamentan la propuesta pedagógica gubernamental en cuestión, misma que transita por un proceso continuo de investigación y estudio por parte de los docentes para su adecuado manejo y dominio, y por el otro, la constante preocupación de que las estrategias y actividades que realizan los alumnos bajo nuestra planificación, dirección y guía, sean adecuadas y conduzcan a los propósitos que se pretenden, lo cual implica una práctica reflexiva permanente que conlleva a la transformación del ejercicio docente para ofrecer a los estudiantes un servicio de mayor calidad. También se dan a conocer algunas de las características principales del actual modelo educativo denominado “Aprendizajes clave para la educación integral” que se pone en marcha en las escuelas públicas y privadas a partir del presente ciclo escolar, así como las implicaciones que nos competen como docentes para llevarlo a cabo de manera óptima en nuestros grupos. Aunado a lo anterior, este documento pretende enfatizar en la importancia del desarrollo constante de una práctica reflexiva que surge de la necesidad de transformación del ejercicio docente en búsqueda de la innovación, el perfeccionamiento y la calidad en el ámbito educativo, que se nutre de la experiencia propia y de la conformación de redes de aprendizaje colaborativo entre docentes que comparten recursos, reflexiones, estrategias, actividades, observaciones y evaluaciones permanentes que llevan al desarrollo de competencias en los alumnos y en los mismos maestros.

Palabras clave: PROCESO EDUCATIVO, INNOVACIÓN EDUCATIVA,  
PERFECCIONAMIENTO DOCENTE, CALIDAD DE LA EDUCACIÓN.

*Quien se atreva a enseñar, nunca debe dejar de aprender.*

John Cotton Danna

## Introducción

Cada sexenio iniciamos con una serie de cambios en las políticas gubernamentales, económicas, sociales y por supuesto, educativas, que vienen a demandar

nuevas exigencias, compromisos y responsabilidades destinadas a todos los actores que participamos en el ámbito de la educación.

De igual manera, cada seis años los docentes nos enfrentamos a nuevos retos propuestos en los planes educativos que cada gobierno federal tiene para cumplir sus propósitos, los cuales deberían de ser el reflejo de las demandas sociales de un país en constante crecimiento que busca elevar la calidad de educación de la población, mejorar su nivel de alfabetización y ser partícipes en una sociedad globalizada. Lo anterior da lugar a que en todas las escuelas del país, sean públicas o privadas, se realicen modificaciones en la dinámica cotidiana que inicia en las aulas y repercute en las actividades que se desarrollan dentro de ellas.

Es aquí donde interviene el quehacer principal del docente, pues es él quien debe conocer a profundidad el papel que desempeñará y la forma en que llevará esas propuestas educativas a sus alumnos.

El presente escrito tiene la finalidad de dar a conocer el impacto que tiene la realización de una práctica docente reflexiva, para permitir que se lleven a cabo las demandas del modelo educativo actual, dando lugar así a que los maestros seamos nuestros propios observadores y evaluadores, busquemos las oportunidades de desarrollo y mejora, estableciendo diversas estrategias y actividades que nos permitirán avanzar y apoyar a nuestros alumnos a lograr los aprendizajes esperados.

También se analizarán algunas conceptualizaciones relacionadas con este modelo educativo y cómo se han llevado a la práctica, sus beneficios y dificultades y la forma en que han repercutido en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos de la escuela primaria donde laboro, la cual está ubicada en un contexto social medio-bajo de la ciudad de Chihuahua, con una infraestructura de más de cien años de antigüedad y que perteneció a una compañía minera establecida en la colonia Avalos.

Otro aspecto que también abordaré en este documento es la experiencia docente que he tenido con la puesta en marcha del modelo educativo para la educación obligatoria y los retos que me ha generado el implementar el plan y programas de estudio denominado “Aprendizajes clave para la educación integral”, así como el constante ir y venir en busca de la obtención resultados favorables en mis alumnos.

### Puntos importantes del nuevo modelo educativo

El artículo 3º constitucional en uno de sus párrafos enuncia que el “Estado garantizará la calidad en la educación obligatoria de manera que los materia-

les y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y directivos garanticen el máximo logro de aprendizajes de los educandos” (Decreto, 2013, p. 2).

Analizando esta perspectiva que dentro del marco legal se le da a la educación que recibirán los estudiantes mexicanos, se puede observar que los docentes tenemos una buena parte de responsabilidad en ello. Al incorporar las palabras referentes a materiales y métodos educativos, la organización escolar y la idoneidad de los maestros, hace referencia principalmente al trabajo que se realiza en cada institución educativa tanto dentro como fuera del aula.

El modelo educativo actual entró en vigor el presente ciclo escolar; ello nos condujo a formar parte de la realización de una serie de tareas y actividades que tenían el propósito de informar y organizar el ejercicio docente que se realizaría en las escuelas a partir de agosto del 2018, por ejemplo asistir a talleres presenciales, buscar asesoría e información con compañeros docentes, directores, asesor técnico pedagógico, vía internet, etc. ya que el compromiso de ofrecer una educación de calidad no está únicamente escrito en el papel sino en el alma de cada maestro que estamos comprometidos con nuestra profesión. Dicho modelo educativo propone una temporalidad del plan y programas de estudio de doce ciclos consecutivos para permitir su correcta incorporación a las aulas y propone un perfil de egreso de la educación obligatoria de quince años, donde los alumnos cursarán una trayectoria desde preescolar hasta la educación media superior (SEP, 2017) lo cual implica un trabajo permanente, reflexivo y en conjunto de los maestros de todos los niveles educativos para cumplir con tan anhelada meta.

Con la propuesta de un enfoque socio constructivista, la implementación del nuevo modelo educativo constituye un reto importante para todos los maestros, ya que da relevancia a la interacción social del alumno, donde el aprendizaje es el resultado de una relación activa entre el estudiante y la situación a resolver, misma que se basa en preguntas, problemas y proyectos que fomentan la investigación, indagación, creatividad y colaboración, así como propiciar el uso de recursos tecnológicos y actividades lúdicas. Inclusive propone la implementación de técnicas de enseñanza, siendo un ejemplo de ello el “aula invertida”, donde el alumno es quien dirige el proceso de enseñanza aprendizaje, permitiendo el intercambio de experiencias y asumir roles que tradicionalmente estaban destinados al docente.

Respecto a lo anterior, se hace primordial conocer, estudiar y analizar cada elemento que lo conforma: enfoque, propósito, aprendizajes claves, evaluación, etc. y la forma adecuada de organizarlos en una planeación que sea de utilidad y funcione como guía para desarrollar el ejercicio docente. El

autor Fernando Avendaño menciona que la programación de la enseñanza impacta en el aprendizaje de los alumnos cuando el profesor: demuestra un amplio conocimiento de lo que enseña, conoce el marco curricular, a sus alumnos y el contexto donde se desenvuelve, identifica y lleva a la práctica estrategias de enseñanza que generan aprendizajes significativos, además de que evalúa para él y para sus alumnos (2009).

Dicho proceso de investigación-información generalmente se lleva a cabo de manera individual, pues cada uno de los maestros se da a la tarea de informarse de los cambios o continuidades de los modelos educativos, sin embargo, en este punto cabe mencionar que el trabajo colaborativo que se realiza mediante redes de aprendizaje entre maestros es aún de mayor beneficio puesto que el aprendizaje es mutuo y en muchas ocasiones lo que no queda claro para alguno de sus participantes, es mediante el apoyo de algún otro compañero que las dudas se disipan, tejiéndose así un aprendizaje valioso generalmente acompañado de la experiencia y vivencias de cada uno. Personalmente estoy convencida de la riqueza pedagógica que aporta la conformación de redes de aprendizaje entre maestros en cuanto a ideas, dinámicas, actividades y materiales educativos se refiere y en la implementación de este modelo educativo ha sido relevante para llevar a cabo mi práctica docente.

### La reflexión en la acción

Luego de tener un conocimiento amplio de los ¿para qué?, los maestros nos enfocamos en el ¿cómo? y es aquí donde, a juicio propio, radica nuestra labor primordial, el verdadero ser del maestro. Porque no basta con conocer los planes y programas, lo realmente importante es cómo se va a poner en marcha lo que ahí se propone para encauzar y llevar a los alumnos al logro de esos objetivos.

Perrenoud (2004, p. 10) señala que “la profesionalización del oficio de enseñante consistiría en incidir con fuerza en la parte profesional de la formación, más allá del dominio de los contenidos que hay que transmitir”.

La práctica docente es un constante devenir, intentar, fracasar, inventar y reinventar así como buscar diferentes caminos para llegar a la meta establecida, cumplir un propósito o lograr un aprendizaje. No es una tarea fácil, requiere responsabilidad y compromiso con la profesión y con los alumnos. Para ello es necesaria una transformación para lograr un perfeccionamiento que siempre está lejos de alcanzar porque la docencia no es una carrera estática, está en constante cambio e innovación, emerge de las necesidades de la sociedad y por lo tanto requiere de una reflexión constante sobre lo que se hace y lo que

se debería hacer para mejorar y ofrecer un servicio educativo adecuado a los requerimientos de la población del siglo XXI.

Desde esta perspectiva, la reflexividad se convierte en una cualidad que todo maestro debe desarrollar desde el inicio de su formación y hasta el final de su docencia ya que le permitirá afrontar y responder a las situaciones problemáticas y desafiantes que constituyen el día a día en las escuelas. Si bien, la reflexión no es manual para maestros con un conjunto de pasos escritos de lo que debe hacer en su trabajo frente a grupo, su constante ejercitación y práctica le permitirá mayor conciencia de lo que es necesario trabajar para lograr mejores resultados, pues convierte al docente en un investigador de su propia práctica. “El maestro como profesional reflexivo reconoce la riqueza de la maestría que encierran las prácticas de los buenos profesores” (Zeichner, 1993, p.2).

Sin embargo para que este proceso de investigación sea impactante y ofrezca resultados reales, es necesario que los maestros tengamos madurez para aceptar que la experiencia, la rutina, los hábitos y la cotidianidad nos va convirtiendo en modelos obsoletos que requieren una regeneración o una reorientación de la práctica docente y, también importante, que seamos honestos con nosotros mismos puesto que identificar y reconocer que tenemos errores no es una tarea fácil, más aún cuando algunos años de experiencia y diversos estudios relacionados con la pedagogía nos respaldan.

Entonces, para efectuar una reflexión que lleve a la evolución del actuar docente y a la transformación del trabajo en las aulas, es necesario tener conciencia y madurez profesional y una buena dosis de honestidad, pues sin ellas se seguirá cayendo en la simulación y en la creencia de ideologías ancestrales de que el maestro todo lo sabe y todo lo puede y que lo que hace rutinariamente, incluso desde años atrás, siempre es lo que ofrece los mejores resultados. Al respecto, se menciona la siguiente idea que viene a reafirmar mi comentario:

En la necesidad de que el profesor se forje como docente reflexivo, es esencial repensar las funciones tradicionales de la universidad y descubrir cuáles son las nuevas prácticas que deberá realizar para conseguir una plataforma de superación ante todos los desafíos, al mismo tiempo que pueda contribuir en la dimensión humana [Fávero, Román y López, 2013, p.19].

Es importante no dejar de lado que, en este sexenio que terminó y del cual es fruto el modelo educativo Aprendizajes Clave, se le dio mayor importancia al quehacer del maestro, a la idoneidad para realizar su función y a la permanencia en el servicio de acuerdo a los resultados que arrojaron una serie de eva-

luaciones estandarizadas, mismas que, a mi punto de vista, no fueron con el afán de buscar en nosotros una mejoría, fruto del resultado de un proceso interno y externo de reflexividad, sino con el propósito de un desprestigio y demérito ante la sociedad. Sin embargo, me complace mencionar que esto no fue posible ya que, aunque no se consideraron las condiciones sociales, económicas, geográficas e institucionales en las que laboran, una gran mayoría de maestros frente a grupo, demostraron tener competencias docentes, obteniendo buenos y excelentes resultados. Kenneth M. Zeichner en su escrito titulado *El maestro como profesional reflexivo* (1993, p. 22) enuncia que:

A pesar de todas las reformas que han venido produciéndose en los últimos tiempos bajo la bandera del reforzamiento del papel del maestro, gran parte de la investigación educativa sigue constituyendo un lujo que se permiten quienes no trabajan en el aula, a beneficio de quienes no trabajan en el aula. En caso de que se les tenga en cuenta, sólo se considera a los maestros como meros consumidores de tales investigaciones.

Sin embargo, aun con la existencia de estos obstáculos los maestros actuamos y acatamos las disposiciones gubernamentales, hacemos frente a los cambios y llevamos a cabo lo que nos corresponde, aunque diste de la realidad vivida en las aulas. Es bien sabido que muchos de los asuntos concernientes a la educación, especialmente a la enseñanza y al aprendizaje, se maquila en escritorios de diversas oficinas, dejando de lado los conocimientos, experiencias y aportaciones de los maestros frente a grupo, quienes palpan la realidad día a día.

John Dewey fue uno de los primeros autores que le dio importancia a la experiencia docente, pues consideró a los maestros como profesionales de la educación con la capacidad de enseñar papeles activos en el desarrollo de los programas educativos; él define la reflexión como un “examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que tiende” (1989, p. 25).

Precisamente ese fin es lo que debería de pretender todo tipo de evaluación al desempeño docente, porque un proceso detallado de reflexividad debería arrojar evidencias cualitativas del mismo, implicando en ello diversos factores como: la elaboración y uso de materiales didácticos, dinámicas, técnicas y metodologías educativas, organización del grupo, creación de ambientes de aprendizaje favorables y acordes a la edad de los alumnos, etc., que permitan tomar decisiones para la renovación del trabajo con los estudiantes, de tal manera que favorezcan e incrementen los resultados obtenidos.

## Poniendo en marcha la reflexividad

Como lo mencioné anteriormente, la implementación del nuevo modelo educativo inició en este ciclo escolar 2018-2019 y para ello fue necesario analizar y conocer a fondo cada uno de los componentes del mismo. En algunas escuelas se destinaron horas especiales para su exploración, en otras se conformaron redes de aprendizaje entre maestros y en otras más se observaron videos informativos en plenarios. Todo con un mismo fin: dejar claro y establecer teóricamente cuál sería nuestro papel frente a los grupos de alumnos.

Ya desde un inicio, incluso antes del comienzo el ciclo escolar, los docentes nos enfocamos en una pregunta ¿qué vamos a hacer como colectivo para cumplir con lo que nos solicitan? y ¿cómo le voy a hacer, yo maestro, para que mis alumnos logren aprender lo que les corresponde de acuerdo al grado o asignatura que impartiré? Pues bien, a mi punto de vista, es desde aquí donde inicia la reflexividad de la práctica docente, y me apoyo en Dewey cuando menciona que “los maestros reflexivos dirigen sus acciones, previniéndolas y planeándolas de acuerdo con los fines que tienen en perspectiva. Esto les permite tomar conciencia de sí mismos en su propia acción” (1989, p.2).

Para este autor, existen tres actitudes fundamentales para la acción reflexiva: apertura intelectual, responsabilidad y sinceridad. Coincido con él en este aspecto pues para tener una mejora en cualquier situación de la vida cotidiana, es necesario aceptar que no lo sabemos todo, que tenemos errores y áreas de oportunidad que podemos y debemos trabajar para superarlas, acatar con responsabilidad lo que sea que haya que hacer para lograrlo y ser sincero u honesto cuando no se ha cumplido lo que se propuso e iniciar de nuevo.

En la educación primaria, el modelo trajo cambios en los programas y libros de texto de los alumnos de primero y segundo grado, la implementación de una forma de evaluar con temporalidad por trimestre, la puesta en marcha de actividades del ámbito de autonomía curricular distribuidas en clubes y el nombre de conceptos nuevos como aprendizajes clave que quedaron establecidos en los campos de formación académica y áreas de desarrollo personal y social.

En lo particular, experimenté cambios en los temas que se trabajarían en cada asignatura, la temporalidad de los mismos y la desventaja de tener libros de texto y materiales que no estaban acorde al nuevo plan y programas.

Sin temor a equivocarme, puedo decir que este es el mayor proceso de reflexión en y sobre la práctica que he experimentado en los últimos ciclos escolares. Ha sido muy complicado implementar un modelo educativo con las manos vacías, y aunque contamos con recursos tecnológicos valiosos que nos

aportan y apoyan, no ha sido suficiente para poder sentirme satisfecha con los resultados que hasta la fecha he obtenido en mis alumnos. Tanto ellos como los padres de familia están perdidos porque los tiempos para la entrega de resultados de evaluación se prolongaron y no tienen un material concreto en qué basarse, específicamente los libros de texto, ya que su costumbre es checar los avances en los mismos. La evaluación permanente y sistemática es un aspecto que manejo desde años atrás y ahora se ha convertido en un recurso indispensable para la toma de decisiones al evaluar y para la entrega de resultados a los padres de familia porque ahí es donde ellos pueden observar los avances, estancamientos o retrocesos de sus hijos y apoyar con la retroalimentación en sus hogares.

El proceso de reflexividad inicia con la intención de querer ser mejor maestro y dar un servicio de mayor calidad a los alumnos, para ello nos podemos valer de varios instrumentos, uno de ellos es la observación. Sin embargo, pocos estamos dispuestos a ser observados por alguien más por el temor a una evaluación que nos catalogue como buenos o malos maestros.

Desde la infancia existe un temor al resultado de la misma porque nunca se nos manejó como una posibilidad de mejorar en aquello en lo que nos faltaba madurar o aprender, sino más bien era como un punto final de algo que hiciste bien o mal, un número que te decía si eras inteligente o no o que te comparaba con tu amigo o con el hijo o hija de la amiga de tu mamá. Con este antecedente, que tristemente aún persiste en las escuelas, es que se considera a la evaluación como un látigo que castiga a quien no obtiene una buena calificación.

Entre los maestros es igual, tememos el resultado y nos resistimos a ser observados. No obstante, quienes ya han superado este miedo, han podido tener grandes logros en sus alumnos pues lo que han encontrado desfavorable les fue útil para transformar e innovar en su práctica docente.

Pensar en la enseñanza reflexiva consiste en imaginarla como el hecho de poner sobre el tapete las teorías, práctica del maestro para someterlas a análisis y discusión crítica. Al someter las teorías prácticas al examen propio y de los compañeros, el maestro tiene más oportunidades para tomar conciencia de las contradicciones y debilidades de sus teorías. Al ponerlas a discusión pública de grupos de maestros, estos tienen ocasión de aprender de los demás, y consiguen tener más que decir sobre el futuro desarrollo de su profesión. (Zeichner, 1993).

Cada día, al finalizar la jornada escolar, quizás ya realizando actividades familiares, de la casa, del negocio, etc., creo que todos nos hemos preguntado en nuestro interior, por algún caso en particular relacionado con nuestra labor docente: ¿Cómo le haré para que aprendan esto o aquello? ¿Cuál material me

será más útil para que aprendan lo que hoy no logré? ¿Qué actividades llevarle a algún alumno con rezago? ¿Dónde ubicaré a tal alumno para que trabaje y no platique tanto?, etc. Aunque sea algo tan sencillo, este proceso diario es reflexividad, el aceptar que algo no funcionó y tener la intención de hacer que mejore ya es el inicio de esta competencia docente; sin embargo, si no se llevan acciones para corregir o perfeccionarlo, de nada sirve.

Con la implementación de los clubes dentro de los ámbitos de autonomía curricular, este proceso de reflexión ha sido primordial en mi práctica. He modificado una gran variedad de situaciones, actividades y materiales porque no he tenido resultados favorables, sin embargo, considero que la perseverancia, la constancia, el no desistir a cada fracaso y volver a intentar, ha sido de gran utilidad no sólo en ese componente curricular, porque la práctica constante de la reflexividad nos va dando la oportunidad de detectar con más facilidad aquello que requiere de nuestra atención para ser mejorado. Definitivamente la búsqueda de la perfección nos permite darnos cuenta de quiénes somos, qué queremos llegar a ser, y sobre todo, qué vamos a hacer para lograrlo.

Los alumnos constituyen el propósito principal de todos los maestros, todo lo que se planea y se organiza previamente siempre es pensando en ellos, en sus características y necesidades generales y particulares, incluso los sentimos tan nuestros que llegan a formar parte de nuestra vida, sobre todo en nivel preescolar y primaria porque convivimos más tiempo con ellos. Generalmente cuando iniciamos un proceso de reflexión de la práctica es por el compromiso y responsabilidad que tenemos hacia ellos, hacia sus aprendizajes y el desarrollo de sus competencias. Aceptar con humildad y honestidad que todos requerimos fortalecernos y continuar nuestra formación en búsqueda de ser un docente más capacitado, es un paso importante que en ocasiones nos cuesta trabajo dar, es un tiempo destinado a nosotros mismos que muchas veces no tenemos o no queremos brindarnos.

La práctica reflexiva no es una tarea fácil; sin embargo, se convierte en hábito cuando la ejercitamos con el firme propósito de enriquecer el propio desarrollo profesional docente y con ello contribuir a la formación de sociedades más capacitadas, competentes y sobre todo más humanizadas.

## Conclusión

El perfil óptimo de un maestro reflexivo radica en la conciencia que cada maestro tenemos sobre nuestra labor dentro y fuera de las aulas y la identidad profesional que adquirimos desde nuestra formación en las escuelas normales,

la cual se fortalece a lo largo de nuestros años de servicio; el estar realmente conscientes de nuestro actuar, nos dará la oportunidad de tener una mejor calidad reflexiva, facilitando el cambio de aquellos aspectos desfavorecedores que hemos identificado en nuestro desempeño diario y además, nos sitúa como un agente de transformación y no sólo de información. La conciencia docente da pauta a la autoformación y sobre todo a ofrecer a nuestros alumnos una educación para la vida.

La madurez profesional es base de la enseñanza y de la reflexión docente, porque al aceptar que no somos los maestros perfectos, que tenemos errores y necesidades de formación y desarrollo personal y profesional, nos facilitará el cambio de rumbo de nuestro actuar en búsqueda de la mejora, lo cual nos llevará a alcanzar una evolución benéfica como educadores.

La conciencia, la madurez y la honestidad en la reflexividad docente son tres aspectos importantes que contribuirán a que, nosotros los maestros, estemos mejor preparados y nos apoyarán a desarrollar todas las competencias y características que nos harán mejorar nuestra profesión.

La práctica reflexiva es un don que todos los maestros poseemos pero que sólo aquellos que se consideran “valientes” son capaces de desarrollar.

## Referencias

- Avendaño, Fernando. “El impacto de la buena enseñanza: Entre la tradición y la reflexión docente”. Elementos fundamentales de la práctica reflexiva. ENSECH, pptx.
- Decreto por el que se reforman los artículos 3º en sus fracciones III, VII y VIII; y 73, fracción XXV, y se adiciona un párrafo tercero, un inciso d) al párrafo segundo de la fracción II y una fracción IX al artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2013, febrero 16). Diario Oficial de la Federación, 2-5.
- Dewey, J. (2007) Pensamiento reflexivo. Barcelona: Biblioteca de filosofía la letra digital. Recuperado el 27 de diciembre de 2019. <http://laletradigital.wordpress.com/2010/05/14/john-dewey-pensamiento-reflexivo/>
- Fávero, Altair Alberto, Roman, Marisa Fátima, López, Aristeo Santos, Profesores reflexivos: reinventar la práctica hacia la innovación. Linhas Críticas (en línea) 2013, 19 (Enero-Abril). Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=193526311012>
- Perrenoud, P. (2004) La práctica reflexiva en el oficio de enseñar. México: Graó.
- SEP (2017). Aprendizajes clave para la educación integral. Ciudad de México: Compañía Editorial Ultra.
- Zeichner, Kenneth M. (1993) El maestro como profesional reflexivo. Recuperado de <http://www.practicareflexiva.pro/wp-content/uploads/2012/04/Org-El-maestro-como-profesional-reflexivo-de-Kenneth-M-Zeichner.pdf>

Judith Karime Reza Gaspar es egresada de la Licenciatura en Educación Primaria de la Escuela Normal Experimental Miguel Hidalgo y de la Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Matemáticas de la Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R. Actualmente cuenta con 17 años en el servicio educativo y su mayor pasión es contribuir a la formación del espíritu perseverante del ser humano desde sus inicios, cuando el alma y pensamiento de los niños reflejan nobleza, entusiasmo y amor puro, esperando que en un futuro sean personas responsables y comprometidas con la mejora de la sociedad. Correo electrónico: karimereza@hotmail.com.

# Evaluación formativa dentro del proceso de inclusión educativa: realidad o discurso

**Martha Patricia Chávez Esparza**

---

*Grupo de 3°C del Jardín de Niños 30 de abril 1285 de Ciudad Juárez, Chihuahua, a cargo del profesor Aldo Noé Martínez. Fuente: Cortesía de Martha Patricia Chávez Esparza.*



---

Chávez Esparza, Martha Patricia. (2019). Evaluación formativa dentro del proceso de inclusión educativa: realidad o discurso. En J.A. Trujillo Holguín, A.C. Ríos Castillo y J.L. García Leos (coords.), *Desarrollo profesional docente: reflexiones de maestros en servicio en el escenario de la Nueva Escuela Mexicana* (pp. 115-131), Chihuahua, México: Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R.

---

## Resumen

La *inclusión* dentro de la sociedad mexicana al igual que en el ámbito educativo tiene una historia relativamente reciente, aunque bajo conceptos sesgados y excluyentes a principios del siglo pasado se dan los primeros pasos para insertar la mayor parte de los niños dentro del servicio educativo que brinda el estado. Afortunadamente hoy en día tanto en las legislaciones vigentes como en la sociedad los conceptos de discapacidad, *inclusión* y equidad han ido evolucionando hasta entender que la *diversidad* es una realidad que nos incluye a todos. En el Nuevo Modelo Educativo el tema de la *evaluación* ha presentado modificaciones estructurales desde su concepción hasta el papel que juega dentro de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, reposicionando ésta en los planes y programas a un nivel verdaderamente protagónico para alcanzar los aprendizajes esperados. Sin embargo, desde esta premisa y mi experiencia presento un breve análisis basado en las concepciones y herramientas que proveen los distintos materiales que apuntalan el plan y programas para garantizar una *evaluación formativa* para todos los niños que asisten a nuestras aulas, no obstante considero que este proceso no ha sido tomado en cuenta lo suficientemente a profundidad para poder garantizar una evaluación inclusiva, con respeto a las diferencias individuales de los alumnos y donde verdaderamente se plasme con objetividad un reflejo que permita visualizar el proceso de aprendizaje en todos nuestros niños.

Palabras clave: DIVERSIDAD, EQUIDAD, EVALUACIÓN, EVALUACIÓN FORMATIVA, FORMACIÓN DOCENTE, INCLUSIÓN.

## Introducción

La equidad significa que cada uno recibe lo que le corresponde o lo que merece considerando diferencias y necesidades; en el presente documento abordo de manera breve un punto verdaderamente sensible dentro de la labor docente: la evaluación formativa como parte de los procesos de enseñanza y de aprendizaje así como la inclusión; es decir, el plan y programas presentan una serie de conceptos encaminados a lograr una educación inclusiva que respete la particularidad de cada alumno, desde su personalidad hasta la singular forma que éste tenga de acceder al conocimiento. El plan y programas del nuevo modelo educativo basados hoy en el enfoque por competencias han reestruc-

turado conceptos tan importantes como el de evaluación, visualizándola como un proceso básico para el desarrollo de los aprendizajes dentro del aula y que además es único al considerar desde los conocimientos previos hasta el proceso personal del desarrollo de estructuras cognitivas en cada alumno; sin embargo se dejan fuera herramientas e información fundamental para que el docente pueda cumplir a cabalidad con este cometido, “Con respecto a la inclusión hay que crear condiciones que garanticen una educación de calidad y reconocer las diferentes capacidades, estilos y ritmos de aprendizaje de los educandos” (Santillana, 2016, pág. 9).

### Antecedentes

Según datos que proporciona Armando Soto Flores profesor de la Facultad de Derecho de la UNAM ( 2013), México ha atravesado durante su trayecto histórico contemporáneo por una constante evolución en el área del sistema educativo nacional, desde 1917 donde de manera clara se plantea por medio del Artículo tercero constitucional una educación libre, con carácter laico en la escuela primaria, elemental y superior, además de la gratuidad en la enseñanza impartida por el estado en el nivel primaria, pasando en 1921 por la creación de la Secretaria de Educación Pública (SEP) como la institución encargada de administrar los distintos niveles educativos del país a cargo de su primer secretario José Vasconcelos, quien rompiendo con barreras y estigmas realizó un movimiento histórico en el que formalizó una serie de campañas educativas en un movimiento nacional con grandes movilizaciones en masa y disponiendo de un importante presupuesto para favorecer la alfabetización y, llegando dentro de nuestra historia incluso a eventos como el de 1992 donde nuevamente se reestructura el artículo tercero constitucional marcando un parteaguas para las futuras transformaciones por las que atravesaría la política educativa en México. En 1993 se da un cambio en la concepción federalista que vivió nuestro país entre 1824 y 1992 para caer en un sistema planificado hacia el centralismo, reduciendo el federalismo a una simple descentralización educativa.

En esta espiral de cambios se culmina un proyecto de articulación curricular con la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) en 2009, impulsada desde la reforma de preescolar en 2004 (ver anexo 1). La RIEB tuvo dentro de sus ejes la prioridad de favorecer la calidad de la educación y que los alumnos mejoraran su nivel de logro educativo. La articulación de la Educación Básica tiene su eje, en los procesos de aprendizaje de los niños al preocuparse por atender sus necesidades específicas y así fortalecer las competencias que permitan su desarrollo personal, mediante:

[...] una política pública que impulsa la formación integral de todos los alumnos de preescolar, primaria y secundaria con el objetivo de favorecer el desarrollo de competencias para la vida y el logro del perfil de egreso, a partir de aprendizajes esperados y del establecimiento de Estándares Curriculares, de Desempeño Docente y de Gestión [SEP, Plan de estudios 2011, 2011, p. 17].

### La evaluación, un proceso individual

Con este antecedente se presentan los Programas de Estudio 2011 que contienen los propósitos, principios pedagógicos, enfoques, estándares curriculares y aprendizajes esperados focalizándose en el desarrollo de competencias con el fin de que cada estudiante pueda desenvolverse en sociedad.

En nuestro sistema educativo el nuevo modelo propone el trabajo por competencias, esta perspectiva resultó innovadora para el profesor mexicano, provocando en consecuencia una serie de nuevos planteamientos, exigencias y retos, particularmente en dos esferas sensibles: la planificación del trabajo educativo y la evaluación de los aprendizajes (ver anexo 2).

Al fundamentar este nuevo modelo educativo en competencias, entendemos por una persona competente a aquella que tiene la habilidad de reafirmarse, resuelve, tiene un “cómo”, ante las situaciones que de manera cotidiana se le presentan, como bien afirma Laura Frade (Rocha, 2018) es ser responsable de su aprendizaje, saber pensar para poder hacer, ser y vivir en sociedad, se adapta y aprende de estas circunstancias; los procesos de adaptación se desarrollan mejor en unas personas que en otras debido a las competencias históricas que el sujeto posee; el entorno cultural, natural, social, económico en el que cada persona se desarrolla, además que sus capacidades son únicas (SEP, 2017) y en constante evolución; por lo tanto las herramientas de las que dispone para el desarrollo de habilidades adaptativas varían tanto en calidad como en cantidad de una persona a otra. Al dejar claro que cada alumno es dueño de características únicas, en este nuevo programa educativo se cambia totalmente el concepto de evaluación.

La evaluación ha sido comprendida por muchos docentes y durante mucho tiempo como un fin y lo peor como un reflejo de lo aprendido, evaluar es tan complejo que para poder obtener un acercamiento lo más real posible al proceso de aprendizaje de los alumnos se hace fundamental la diversificación de herramientas que se deben utilizar para pretender obtener un panorama lo más completo del objeto a evaluar.

En el campo de la enseñanza esto resulta aún más intrincado dado que se aspira a evaluar algo que por sí mismo no es palpable, se pretende valorar la

cantidad de aprendizajes adquiridos, el nivel y calidad de reflexión de un niño y su capacidad de utilizar las competencias de las que dispone para resolver situaciones cotidianas de aprendizaje y de vida.

En el enfoque por competencias se evalúa el proceso, de esta manera el proceso es más importante que el resultado (SEP, 2012). Resulta claro entonces que la evaluación adquirirá por consiguiente el objetivo de valorar constantemente todas las aristas involucradas en el transcurso del diario acontecer dentro del aula para lograr de esta forma la estructuración de una verdadera evaluación formativa (centrada en el proceso) y una evaluación sumativa (centrada en el resultado). De acuerdo con lo anterior la evaluación deberá ser objetiva utilizando para ello instrumentos válidos y confiables que permitan una evaluación completa, integral, significativa y predictiva, favoreciendo el cambio y la mejora continua (SEP, 2012) y que con igual grado de importancia también utilice los instrumentos correctos para recoger la información subjetiva (ver anexo 3).

Desde esta visión la evaluación se apropia de un sentido básico al estructurarse como un proceso y no como un fin en sí mismo; la calidad del trabajo docente se supedita entonces en gran porcentaje a la disposición y habilidad de los maestros, tanto para evaluar los conocimientos de sus estudiantes durante el trabajo en el aula, como para tomar decisiones que promuevan el aprendizaje.

Con este panorama podemos ver claramente que la evaluación es un factor decisivo, por lo cual debemos primeramente tener muy claro cómo son los procesos enseñanza y aprendizaje, con cuál metodología se labora dentro del aula y así poder determinar con claridad nuestro concepto de evaluación, para qué evaluamos y lo más importante qué evaluamos (ver anexo 4).

La educación basada en competencias al centrarse en aprendizajes verdaderamente significativos que impliquen para el alumno el ser responsable de su aprendizaje, saber pensar para poder hacer, ser y vivir en sociedad, conlleva también un cambio de perspectiva en los elementos que intervienen en la evaluación: la evaluación debe permitir a cada uno de los alumnos desarrollarse plenamente según sus habilidades y aptitudes específicas en un proceso personal de desarrollo continuo (Tomlinson, 2003, pp. 18-21).

### La evaluación en el aula: ¿proceso individual o aplicación estandarizada?

Frente a la nueva circunstancia que implica dentro del ámbito educativo la concepción de evaluación como constructo social, en las últimas décadas la

evaluación se ha posicionado como parte del proceso y no solamente como la herramienta para obtener un número que clasifique al alumno al final del curso o contenido revisado. Hoy día se busca valorar el aprendizaje del alumno en el proceso y en el producto; en la actualidad estamos de acuerdo en que este es el núcleo de la acción educativa; pero la evaluación condiciona de tal manera la dinámica del aula que bien podría decirse que la hora de la verdad no es el aprendizaje sino la evaluación.

Cuando se hace referencia a la evaluación de los saberes cabe cuestionarnos desde que conceptualización estamos hablando; la transformación de este concepto ha sido sustancial, no obstante aún podemos encontrar en las aulas estrategias de enseñanza muy innovadoras acompañadas de sistemas de evaluación tradicionales dejando ver una distancia entre la realidad de las prácticas evaluativas y los avances teóricos y metodológicos que hoy nos presenta la literatura de la evaluación, ¿No será que la evaluación implica además de un cambio teórico, un cambio de actitud? (Bordas y Cabrera, 2001, pp. 25-48).

Los arquetipos que tenemos desde nuestra formación docente son muy arraigados y difíciles de modificar; la escuela, los docentes tenemos el difícil reto de facilitar una cultura común a todos los alumnos y al mismo tiempo con valor individual, que evite la discriminación y la desigualdad de oportunidades, que de acuerdo al enfoque por competencias es hoy un camino viable hacia la educación humanista. Sin embargo determinadas insuficiencias individuales, plantean necesidades educativas especiales que exigen respuestas y que se traducen en un conjunto de ayudas, recursos y medidas pedagógicas distintas de las que demandan la mayoría de los alumnos, tanto en el proceso de aprendizaje como en la evaluación.

Artículo 3o. Todo individuo tiene derecho a recibir educación [...] La educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia [...] El Estado garantizará la calidad en la educación obligatoria de manera que los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y los directivos garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos [DOF, 2013, pág. Única. Párr. 1].

Como vemos el plan y programas no son los únicos que salvaguardan el respeto y la atención a las características y necesidades individuales de los niños, la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en su artículo 3º determina de manera muy precisa que se debe garantizar la calidad de la educación para todos los alumnos, desde los materiales y métodos educativos

hasta la formación docente que valide maestros capacitados para brindar atención de calidad a todos los niños y adolescentes que reciban educación en nuestro país.

El trayecto hacia la integración y la inclusión ha sido largo, desde 1930 con la creación del Instituto Médico Pedagógico hasta hoy con políticas educativas más claras en este sentido, como las especificadas en el Programa de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa.

A partir de 1993 tras la ordenanza de la modificación de la Ley General de Educación al Artículo 3ero constitucional así como del Artículo 41, fue esto el preludio para una secuencia de cambios en el sistema educativo que en muchos puntos atienden a las recomendaciones de la Conferencia mundial de Salamanca, incorporando la noción de diversidad como uno de los ejes por donde debía transitar el cambio educativo y la transformación de la escuela (Aguilar, 2014, pp. 16-17), de tal suerte que hoy en día dentro del nuevo modelo educativo los conceptos de diversidad, inclusión y equidad se manejan como una premisa que establece modificaciones estructurales para garantizar el respeto a la individualidad del alumno manteniendo a la vez un claro horizonte dentro del cual todos somos iguales (ver anexo 5).

La aceptación por parte de la comunidad escolar de que cada alumno es distinto de los demás y que sin embargo merecen un trato equitativo que brinde por igual las oportunidades de desarrollo no es tan difícil como el enfrentar día con día la realidad en el aula, percibir claramente esas diferencias y apoyar el aprendizaje de cada uno de nuestros alumnos.

El plan y programas del nuevo modelo educativo se encuentran por demás limitados en este sentido, durante mi trayecto de 26 años como docente frente a grupo en primaria y secundaria he podido percibir que si bien existe información muy valiosa para apoyar nuestra labor en el difícil proceso de la evaluación como lo es la serie de herramientas para la evaluación en educación básica con cinco tomos dedicados a la evaluación formativa o como el libro de Estrategia de equidad e inclusión en la educación básica, no obstante podemos encontrar un gran vacío que impide que realmente se pueda cerrar la brecha existente entre la población infantil con algún tipo de necesidades educativas especiales (NEE) y el resto de la población escolar.

Como mencioné al inicio de este documento, aunque fue desde 1935 que se inició con algún tipo de reconocimiento a las diferencias entre cierto sector de la población el avance ha sido lento y tortuoso tanto para la población que requiere algún apoyo adicional como para los docentes, ya que la inclusión debe darse no solamente en las aulas sino desde las bases que conforman el Sistema Educativo Nacional. Es evidente que todos somos iguales y que merecemos ser tratados desde esa premisa, no obstante, también lo es que las dif-

erencias existen ya que eso es la marca indeleble de nuestra individualidad y es en esencia lo que identifica la verdadera diversidad.

Son muchas las características que se podrían mencionar aquí para dejar claro la gran riqueza que la diversidad ofrece dentro de las aulas; sin embargo, por esta vez me enfocaré exclusivamente a ese grupo de alumnos que día a día concurren a las aulas y se enfrentan junto con nosotros los docentes a una serie de barreas físicas, contextuales, de política educativa, de formación docente, entre otras. Quienes se encuentran con alguna condición como trastorno por déficit de atención (TDA), trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH), Asperger, espectro autista, de lenguaje, etcétera, ya sea diagnosticados o no; tan sólo en México aproximadamente un millón 500 mil personas menores de 18 años, es decir el 5 por ciento del total de ese grupo poblacional, padece el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (Notimex, 2004), es importante destacar que no existe una estadística nacional actualizada, lo cual tristemente pone de manifiesto la poca seriedad con que se trata este tema. No obstante, la poca información estadística en relación a este sector de la población, estos niños y adolescentes cada jornada acuden a nuestras escuelas (ver anexo 6 y 7) y el no englobar dentro del plan y programas algo más que conceptos o breves generalidades es una inclusión a medias.

El descartar de la formación docente y la capacitación continua temas relacionados con NEE nos limita de manera sustancial, no solo para reconocer a estos alumnos sino para estar en posibilidades de seleccionar las mejores estrategias para nuestra clase y poder contribuir en la reducción de barreras para el aprendizaje y la evaluación. No se puede pretender que el enfoque por competencias permitirá salvar cualquier característica individual de nuestros niños, que con una planeación donde se fortalezca el aprender a aprender y la evaluación formativa será suficiente, porque no es así, como docente he padecido la impotencia de no acertar con la selección de actividades adecuadas para algún alumno que aprende y percibe la realidad de manera diferente y del que no poseo las competencias necesarias para brindarle las mismas herramientas que al resto del grupo.

Dentro de la estructura del nuevo modelo educativo no se cubre a este importante sector de la población escolar, se hace mención de aulas que prestan atención a los alumnos con diferentes niveles de aprendizaje y distintas aptitudes o intereses en referencia a lo que Carol Ann Tomlinson (2003) expone en su libro “El aula diversificada” pero más allá de esto no existe un sustento profundo que pueda brindarnos a los profesores elementos para desarrollarnos en el aula con una educación y evaluación de calidad para todos.

## Conclusión

Las competencias como las capacidades no son directamente evaluables, hay que desarrollar todo un plan de valoración que incluya instrumentos para identificar el desempeño en el proceso, es una actividad que requiere de una planeación minuciosa y detallada, más aun si hablamos de niños y adolescentes que poseen cualidades únicas; en este sentido desde mi punto de vista existe una exclusión que viene desde la formación misma de los futuros docentes; no se puede afirmar que la educación y por tanto los procesos de evaluación que se desarrollan en el aula son incluyentes y con espíritu de diversidad si los docentes que somos quienes llevamos *la batuta* en el frente de batalla (en la realidad del salón de clases); hemos sido formados bajo una fuerte carencia que nos impide ser capaces de desarrollar las competencias necesarias para llevar a cabo una verdadera evaluación formativa y sumativa que garantice la calidad educativa e individualizada para todos los alumnos; egresamos con un perfil sesgado que no es suficiente, enviándonos al aula con cero armas más que nuestra ética profesional y empatía para *sacar adelante* a estos alumnos, sin embargo dejar a la buena voluntad a este sector de la población, puede ser considerado un acto de exclusión, provocando tanto en el docente como en los alumnos profundas frustraciones.

No obstante que existen los equipos de la Unidad de Servicios de Atención a la Escuela Regular (USAER) no son suficientes para atender a los alumnos que así lo requieren, ni para apoyar verdaderamente a los docentes, menos aún para cumplir con el objetivo rector de la inclusión social dentro de las familias, contexto escolar y la sociedad en general de los niños y adolescentes con alguna condición educativa.

Se trata de un posicionamiento filosófico y ético; habrá que preguntarnos ¿Hasta dónde la comunidad escolar y los docentes están convencidos de que cada alumno tiene derecho a que la enseñanza se adapte a sus necesidades educativas?, ¿Hasta dónde tienen la formación que les permita adaptar: técnicas, métodos, recursos didácticos, organización escolar, evaluaciones para adentrarse en la atención a la diversidad del alumnado? Esto indudablemente plantea un desafío multidimensional y complejo para varios actores sociales, entre ellos las familias, el educador, los alumnos, gobiernos y las propias personas con alguna condición específica; queda entonces aun un largo camino por recorrer.

## Referencias

- Aguilar, T. d. (2014). *Marco conceptual y experiencias de la educación*. MEXICO: Instituto Universitario Anglo Español.
- Bordas, M., & Cabrera, F. (2001). *Estrategias de evaluación de los aprendizajes centrados en el proceso*. Barcelona, España: Revista española de pedagogía.
- DOF. (26 de FEBRERO de 2013). Obtenido de [http://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5288919&fecha=26/02/2013](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5288919&fecha=26/02/2013)
- FLORES, A. ( 2013). Artículo 3º constitucional: un debate. *Revista Mexicana de Derecho Constitucional*.
- NOTIMEX. (2004). Padecen de hiperactividad 1.5 millones de menores mexicanos. *Espacio logopedico.com*.
- Quetsalgado. (05 de febrero de 2011). *Laura Frade Rubio y la evaluación por competencias*. flv. Obtenido de Archivo de video: Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=brzFwPdy3Eo>
- Rizo, F. M. (2001). Las políticas educativas mexicanas antes y después de 2001. *Revista Iberoamericana de Educación*.
- Rocha, L. E. (29 de agosto de 2018). *Definición de competencia - Laura Frade*. Obtenido de Archivo de video: Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=WvumJRgtFpU>
- Santillana. (2016). *El ABC de la reforma educativa 2016*. Mexico: Santillana.
- Santillana. (2016). *El ABC de la reforma educativa 2016. Los fines de la educación en el siglo XXI. el modelo educativo 2016. Propuestacurricular para la educación obligatoria 2016*. Mexico: Santillana.
- SEP. (2011). *Plan de estudios 2011*. Mexico: SEP.
- SEP. (2012). *El enfoque formativo en la evaluación. serie: herramientas para la evaluación en la educación básica*. México: SEP.
- SEP. (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica*. Mexico: SEP.
- Tomlinson, C. A. (2003). *El aula diversificada*. México: SEP.

Martha Patricia Chávez Esparza es egresada de la Licenciatura en Educación Primaria de la Institución Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Chihuahua Profr. Luis Urias Belderráin y licenciada en Educación Secundaria con Especialidad en Matemáticas por la Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R. Se ha desempeñado a lo largo de 26 años de servicio dentro del nivel de educación básica (primaria y secundaria) y actualmente como docente en la Escuela Normal Superior. El derecho a la equidad y el respeto a las diferencias son dos de los principales valores que han impulsado su búsqueda y deseo continuo de superación profesional. Correo electrónico: m.chavez@ensech.edu.mx.

## Anexo 1

### *Cuadro 1. La RIEB*

#### **RIEB**

##### Objetivo

Que los estudiantes tengan un modelo educativo que sean competitivos, Jóvenes humanos y nacionales que respeten su país y sus valores inculcados. La Reforma Integral de la Educación Básica es una política pública que impulsa la formación integral de todos los alumnos de preescolar, primaria y secundaria con el objetivo de favorecer el desarrollo de competencias para la vida y el logro del perfil de egreso, a partir de aprendizajes esperados y del establecimiento de Estándares Curriculares, de Desempeño Docente y de Gestión.

Educación Básica es el documento rector que define las competencias para la vida, el perfil de egreso, los Estándares Curriculares y los aprendizajes esperados que constituyen el trayecto formativo de los estudiantes, y que se propone contribuir a la formación del ciudadano democrático, crítico y creativo que requiere la sociedad mexicana en el siglo XXI

##### Los principios pedagógicos son:

- Centrar la atención en los estudiantes y en sus procesos de aprendizaje
- Planificar para potenciar el aprendizaje
- Generar ambientes de aprendizaje
- Trabajar en colaboración para construir el aprendizaje
- Poner énfasis en el desarrollo de competencias, el logro de los Estándares Curriculares y los aprendizajes esperados
- Usar materiales educativos para favorecer el aprendizaje
- Evaluar para aprender
- Favorecer la inclusión para atender a la diversidad
- Incorporar temas de relevancia social
- Renovar el pacto entre el estudiante, el docente, la familia y la escuela
- Reorientar el liderazgo
- La tutoría y la asesoría académica a la escuela

##### Rasgos del Perfil de Egreso:

Utiliza el lenguaje oral y escrito para comunicarse con claridad y fluidez

Argumenta y razona al analizar situaciones, identifica problemas, formula preguntas, emite juicios, propone soluciones, aplica estrategias y toma decisiones.

Busca, selecciona, analiza, evalúa y utiliza la información proveniente de diversas fuentes.

Interpreta y explica procesos sociales, económicos, financieros, culturales y naturales para tomar decisiones individuales o colectivas.

Conoce y ejerce los derechos humanos y los valores que favorecen la vida democrática, actúa con responsabilidad social y apego a la ley.

*<http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/?act=rieb>*

## Anexo 2

Son varios los autores que han analizado las condiciones y diferencias existentes entre la evaluación de la enseñanza tradicional y la exigible en el caso de plantear el aprendizaje basado en competencias. Para ellos no existe la

menor duda de estar hablando de dos categorías cualitativamente distintas (ver cuadro 2).

Cuadro 2: Comparación de formas de Evaluación.

EVALUACIÓN DE CONOCIMIENTOS	EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS
Sumativa	Formativa
Se realiza en un momento puntual (con frecuencia, al final del periodo docente).	Es un proceso planificado y continuo.
Se basa en partes del programa o en su totalidad.	Los contenidos de los temas del programa cuentan como un aspecto más a evaluar.
Se basa en escalas numéricas	Se basa en adquisición de niveles de competencia.
Suele hacerse por escrito o con ejercicios simulados.	Se centra en las evidencias del desempeño de la competencia.
Compara el individuo con el grupo.	Es individual.
Los evaluados no conocen lo que se les va a preguntar	Los evaluados conocen las áreas que cubrirá la evaluación.
Los evaluados no participan en la fijación de objetivos de la evaluación	Los evaluados participan en la fijación de objetivos de la evaluación.
No incluye conocimientos más allá del programa.	Incluye conocimientos o habilidades previos.
Es fragmentada	Es globalizadora.
El evaluador vigila la realización de la prueba.	El evaluador juega un papel de formador.

### Anexo 3

Fig. 1. Transición en la evaluación.



Anexo 4

Fig. 2. Rosa de los vientos de la evaluación (adaptada de Leclerq, 2006).



## Anexo 5

CUADRO COMPARTIVO CARACTERÍSTICAS DE LA EQUITAD Y LA EDUCACIÓN INCLUSIVA	
EQUITAD	EDUCACIÓN INCLUSIVA
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dar a cada quien lo que necesita</li> <li>• Asegura la democratización en el acceso al conocimiento que cualquier persona reciba los recursos y ayudas que necesita para estar en igualdad de condiciones, aprovechar las oportunidades educativas y aprender condiciones de excelencias</li> <li>• Cada persona ha de tener un derecho igual al esquema más extenso de libertades básicas iguales que sea compatible con un esquema similar de libertades para los demás.</li> <li>• Las desigualdades sociales y económicas habrán de ser confirmadas de modo tal que a la vez que se espere razonablemente que sean ventajosas para todos, se vinculen a empleos y cargos asignables para todos</li> <li>• Se sabe que en una visión de conjunto de los sistemas educativos, la equidad se entendió como el destinar más atención y recursos a la educación básica, incluso en detrimento de los niveles educativos superiores</li> <li>• La primera categoría, respecto a las posiciones sobre equidad en educación básica, tiene que ver con la promoción de la igualdad en el acceso y la permanencia de los niños en educación básica</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• No acogen solo a aquellos cuyas necesidades se adaptan a las características de la escuela sino a aquellos que acuden a ella y se adapta para atender adecuadamente a todos los estudiantes</li> <li>• La pedagogía está centrada en el niño y se brinda oportunidades de que todos aprendan juntos</li> <li>• Existe intolerancia de origen étnico, cultural o religioso</li> <li>• Los sistemas educativos son los primeros en generar alumnos en riesgo de exclusión social, por lo general proceden de los grupos más desfavorecidos</li> <li>• Se denuncia a la escuela como un factor de exclusión social pero al mismo tiempo se le reconoce como institución clave para la inclusión Se propone un énfasis en la necesidad de eliminar las barreras de todo tipo creadas por organización sociales</li> <li>• Las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas etc</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• La segunda categoría de equidad se refiere a la importancia de ofrecer más y mejor educación a los alumnos de los grupos desasistidos.</li> <li>• La tercera categoría de equidad se refiere a la oportunidad que debían tener todos los niños, independientemente de su condición de origen, para lograr y mantener un nivel aceptable de aprendizaje, tal como se afirmó en la Declaración Mundial de Educación para Todos en Jambou, Tailandia (UNESCO, 1990)</li> <li>• La cuarta categoría de equidad hace referencia a la importancia de que los egresados cuenten con aprendizajes socialmente relevantes y útiles para desempeñarse en el sector productivo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ródek (1996) dice que los "problemas de aprendizaje" pertenecen al ámbito individual y son independientes de contexto social. La labor de los profesionales es la de identificar y proveer los servicios que cubran las necesidades de los individuos que tienen determinadas categorías de dificultad</li> <li>• La conferencia Mundial de Salamanca sobre las Necesidades Educativas Especiales asentó algunas bases para consolidar un cambio de perspectiva en la educación especial. Educar con éxito a todos los niños y resalta que los alumnos deben ser objeto de nuestra preocupación y no solo aquellos con discapacidad</li> <li>• La propuesta no puede ser entonces, la de "integrar" a algunos alumnos que antes estaban en centros especiales sino que estos se encaminen hacia un proceso de transformación profunda</li> </ul>

## Anexo 6

ATENCIÓN EDUCATIVA A NIÑOS, NIÑAS Y JÓVENES CON HABILIDADES SOBRESALIENTES Y/O TALENTOS ESPECIALES

NÚMERO DE ALUMNOS ATENDIDOS POR GRADOS ESCOLARES  
INFORMACIÓN REPORTADA A DICIEMBRE DE 2012

... Población atendida

Nota: Algunos datos de las categorías no fueron mencionados por los estados.

ESTADO	ALUMNOS ATENDIDOS	GRADO ESCOLAR QUE CURSAN LOS ALUMNOS										
		PREES.		PRIMARIA						SECUNDARIA		
		2º	3º	1º	2º	3º	4º	5º	6º	1º	2º	3º
Aguascalientes	2,733	12	98	197	282	386	412	389	405	124	66	63
Baja California	1,288			70	159	173	254	243	276	2	0	1
Baja California sur	4,530	9	218	265	460	473	435	533	513	464	289	303
Campeche	551	0	0	71	94	93	102	72	61	1	0	0
Coahuila	8,143	124	618	178	590	921	1,613	1,755	1,662	154	180	289
Colima	1,256	6	141	49	171	221	300	321	226	91	135	97
Chiapas	6,202	42	62	738	485	396	455	485	334	40	36	29
Chihuahua	7,403	142	254	363	586	1,263	1,504	1,495	748	122	127	97
Distrito Federal	3,712	0	0	0	6	400	849	1,077	669	1	0	2
Durango	7,329	15	111	182	537	854	1,200	1,403	2,219	300	232	133
Guanajuato	1,743	66	223	19	20	69	254	636	360	17	33	9
Guerrero	4,630	140	213	344	619	680	672	645	622	58	36	68
Hidalgo	6,630	10	278	521	683	783	962	996	859	310	506	567
Jalisco	1,554	48	246	100	136	149	240	208	204	34	89	98
México	530	11	69	26	50	46	57	57	129	24	46	21
Michoacán	702	0	1	1	13	136	176	188	184	0	0	0
Morelos	12,592	19	44	1,330	1,639	1,578	1,744	1,801	2,018	1,118	740	397
Nayarit	4,842	36	211	474	741	801	818	791	488	179	149	71
Nuevo León	6,900	567	465	603	755	906	951	893	997	816	83	72
Oaxaca	4,828	163	197	586	704	654	723	760	860	63	70	45
Puebla	5,000	125	238	354	371	423	427	458	428	202	154	89
Querétaro	2,589	111	403	318	305	345	336	371	22	35	41	28
Quintana roo	660	2	3	24	68	96	118	119	83	101	23	7
San Luis potosi	127	7	16	10	3	6	17	28	4	9	13	18
Sinaloa	6,498	1	117	268	755	742	760	770	794	16	73	124
Sonora	1,618	20	52	87	177	237	295	320	263	100	13	6
Tabasco	4,646	65	378	386	601	929	846	518	438	86	202	140
Tamaulipas	1											
Tlaxcala	519	2	9	3	80	99	107	100	105	1	1	8
Veracruz	51,740	483	2,574	3,715	4,712	5,802	6,337	7,024	7,034	6,743	3,598	2,448
Yucatán	7,093	0	88	1,613	1,119	1,229	1,032	1,018	1,031	46	18	6
Zacatecas	1,035	38	91	76	83	96	85	143	189	83	70	57
<b>TOTAL</b>	<b>170,122</b>	<b>2,641</b>	<b>7,414</b>	<b>12,967</b>	<b>17,398</b>	<b>20,994</b>	<b>24,081</b>	<b>25,612</b>	<b>24,217</b>	<b>11,336</b>	<b>6,967</b>	<b>5,302</b>

Anexo 7

Entidad federativa	Escuelas de educación especial [inicio del ciclo escolar 2013-2014]																	
	Centros de Atención Múltiple						Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular						Educación especial					
	Escuelas	Docentes	Paradojos	Alumnos	Escuelas	Docentes	Paradojos	Alumnos	Escuelas	Docentes	Paradojos	Alumnos	Escuelas	Docentes	Paradojos	Alumnos		
Agascalientes	20	163	132	1241	47	254	125	3765	67	422	257	5006						
Baja California	54	425	360	3135	157	1001	497	18262	211	1426	867	21397						
Baja California Sur	17	121	90	852	63	307	162	3886	77	428	262	4738						
Campeche	17	154	108	972	67	411	253	6528	74	575	367	7500						
Coahuila	61	375	195	3346	220	1147	498	33775	281	1522	693	37121						
Colima	11	71	60	552	63	258	206	2808	74	329	266	3360						
Chiapas	56	384	199	2321	68	503	176	5268	124	887	375	7589						
<b>Chihuahua</b>	<b>43</b>	<b>321</b>	<b>194</b>	<b>2396</b>	<b>171</b>	<b>892</b>	<b>596</b>	<b>12164</b>	<b>214</b>	<b>1223</b>	<b>790</b>	<b>14480</b>						
Distrito Federal	95	152	534	9863	436	2742	705	28233	531	3894	1239	38096						
Durango	30	290	138	2321	66	547	182	7784	96	827	330	10105						
Guanajuato	51	463	177	3638	119	924	287	12121	170	1387	464	15759						
Guerrero	52	295	188	2045	159	1028	385	14858	211	1283	573	16903						
Hidalgo	28	221	88	1366	45	238	165	4085	73	449	253	5461						
Jalisco	158	1183	537	11200	183	975	511	21711	341	2144	1048	32311						
México	154	1085	530	8624	350	2017	782	26390	504	3102	1312	35624						
Michoacán	68	582	295	4721	54	397	164	9141	122	979	459	14362						
Morelos	27	202	90	1083	71	340	163	3520	98	542	259	4603						
Nayarit	15	116	52	741	55	337	195	7175	70	453	207	7916						
Nuevo León	76	754	350	6628	233	1838	841	50090	309	2592	1191	66728						
Oaxaca	43	303	129	1571	85	518	203	7370	128	821	332	8941						
Puebla	55	461	198	3028	124	1043	310	15340	179	1504	908	18368						
Querétaro	21	253	133	1985	36	321	150	6002	57	574	283	7987						
Quintana Roo	22	174	140	1473	39	233	114	4916	61	407	254	6289						
San Luis Potosí	51	342	154	4544	62	420	179	10569	113	762	333	14703						
Sinaloa	50	342	179	2511	183	870	428	14521	233	1212	607	17032						
Sonora	72	531	246	5158	231	1113	572	24818	303	1644	818	29376						
Tabasco	25	224	105	1449	142	814	554	18493	167	1038	659	19942						
Tamaulipas	60	426	261	4618	131	965	405	17205	191	1391	666	21823						
Tlaxcala	21	152	116	864	86	453	269	7497	107	645	385	8361						
Veracruz	106	749	288	5007	196	1159	450	15207	302	1908	718	20214						
Yucatán	51	415	246	3063	57	445	235	7382	108	860	481	10431						
Zacatecas	40	273	159	1646	111	578	292	7567	151	851	451	8803						
<b>Nacional</b>	<b>1647</b>	<b>13003</b>	<b>6541</b>	<b>103308</b>	<b>4100</b>	<b>25078</b>	<b>10936</b>	<b>428621</b>	<b>5747</b>	<b>38081</b>	<b>17637</b>	<b>532323</b>						

Fuente: INEE, cálculos con base en las Estadísticas continuas del formato 911 (inicio del ciclo escolar 2013-2014), SEP-DGPEE.

Entidad Federativa	Alumnos de educación especial (inicio del ciclo escolar 2013-2014)												
	Centros de Atención Múltiple					Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular							
	Federal	Estatal	Particular	Total	Total	Federal	Estatal	Particular	Total	Total			
Agua Calientes	0	187	54	1241	0	3765	0	3765	0	4392	54	5006	
Baja California	0	2 883	867	3 105	0	18 282	0	18 282	0	21 220	967	21 387	
Baja California Sur	0	862	0	862	0	3 886	0	3 886	0	4 728	0	4 728	
Campeche	0	972	0	972	0	6 528	0	6 528	0	7 500	0	7 500	
Coahuila	0	2 232	184	3 346	0	33 776	0	33 776	0	37 007	184	37 211	
Colima	0	952	0	952	0	2 898	0	2 898	0	3 360	0	3 360	
Chiapas	0	2 221	0	2 221	0	6 240	0	6 240	0	7 589	0	7 589	
Chihuahua	0	1 897	488	3 385	0	13 164	0	13 164	0	13 981	488	14 469	
Distrito Federal	9 014	0	349	9 863	28 223	0	28 223	0	28 223	37 747	0	349	38 096
Durango	0	2 321	0	2 321	0	7 784	0	7 784	0	8 105	0	8 105	
Guajalajara	0	3 628	0	3 628	0	10 211	0	10 211	0	16 759	0	16 759	
Guerrero	0	2 045	0	2 045	0	14 658	0	14 658	0	16 903	0	16 903	
Hidalgo	0	1 386	0	1 386	0	4 095	0	4 095	0	5 461	0	5 461	
Jalisco	0	10 488	794	11 200	0	21 711	0	21 711	0	32 187	794	32 911	
México	0	8 624	0	8 624	0	26 990	0	26 990	0	36 624	0	36 624	
Michoacán	0	4 721	0	4 721	0	8 641	0	8 641	0	14 382	0	14 382	
Morelos	0	1 091	72	1 063	0	3 520	0	3 520	0	4 531	72	4 603	
Nayarit	0	741	0	741	0	7 075	0	7 075	0	7 916	0	7 916	
Nuevo León	0	6 027	601	6 628	0	50 090	0	50 090	0	56 127	601	56 728	
Oaxaca	0	1 971	0	1 971	0	7 370	0	7 370	0	8 441	0	8 441	
Puebla	0	2 807	221	3 028	0	16 340	0	16 340	0	18 148	221	18 368	
Querétaro	0	1 948	39	1 985	0	6 002	0	6 002	0	7 948	39	7 987	
Quintana Roo	0	1 473	0	1 473	0	4 496	0	4 496	0	6 289	0	6 289	
San Luis Potosí	0	4 300	244	4 544	0	10 169	0	10 169	0	14 469	244	14 700	
Sinaloa	0	2 511	0	2 511	0	14 521	0	14 521	0	17 032	0	17 032	
Sonora	0	5 046	102	5 168	0	24 795	63	24 858	0	29 801	175	29 976	
Tabasco	0	1 449	0	1 449	0	8 493	0	8 493	0	10 942	0	10 942	
Tamaulipas	0	4 618	0	4 618	0	17 206	0	17 206	0	21 623	0	21 623	
Tlaxcala	0	864	0	864	0	7 497	0	7 497	0	8 361	0	8 361	
Veracruz	0	5 007	0	5 007	0	16 207	0	16 207	0	20 214	0	20 214	
Yucatán	0	3 069	0	3 069	0	7 362	0	7 362	0	10 431	0	10 431	
Zacatecas	0	1 902	144	2 046	0	7 157	0	7 157	0	8 659	144	8 803	
Nacional	9 514	31 864	3 338	103 968	28 223	400 326	631	428 821	37 747	491 389	3 338	532 928	

Fuente: INEE, cálculos con base en las Estadísticas continuas del formato 911 (inicio del ciclo escolar 2013-2014), SEP-DGPEE.



# Barreras para el aprendizaje y la participación: una propuesta para su clasificación

**Pedro Covarrubias Pizarro**

---

*Obra Barreras Melódicas de Xul Solar (Óscar Alejandro Agustín Schulz Solari), 1948. Fuente: Tomada de <http://xulsolar.ypb.com/2013/01/barreras-melodicas.html>.*



---

Covarrubias Pizarro, P. (2019). Barreras para el aprendizaje y la participación: una propuesta para su clasificación. En J.A. Trujillo Holguín, A.C. Ríos Castillo y J.L. García Leos (coords.), *Desarrollo profesional docente: reflexiones de maestros en servicio en el escenario de la Nueva Escuela Mexicana* (pp. 133-155), Chihuahua, México: Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R.

---

## Resumen

El presente ensayo aborda el tema de las barreras para el aprendizaje y la participación que se instituye en el marco de la educación inclusiva. Ante los cambios en el sistema educativo nacional y la inminente necesidad de atender a la diversidad en las aulas bajo este enfoque pedagógico y social, se exponen los conceptos que se han empleado en diferentes fuentes documentales, así como la clasificación que han hecho varios autores. En particular se retoman algunos documentos que conciernen a la normatividad mexicana como las Normas específicas de control escolar, así como las políticas en materia educativa que se han implementado en los últimos años en este país para hacer cumplir los principios de equidad e inclusión. Con el afán de contribuir a la clarificación del tema de las barreras para el aprendizaje y la participación, se realiza *una propuesta* para agrupar estas barreras, conforme a las ideas del Índice de inclusión, en sus tres dimensiones: culturas, políticas y prácticas. Finalmente se sugiere un instrumento para registrar las barreras y contribuir en el trabajo cotidiano para detectarlas, minimizar o eliminar en los diferentes contextos.

Palabras clave: INCLUSIÓN, EDUCACIÓN, BARRERAS PARA EL APRENDIZAJE Y LA PARTICIPACIÓN.

## Introducción

Bajo el enfoque de la *educación inclusiva* se ha generado el concepto de *barreras para el aprendizaje y la participación*, como un mecanismo que moviliza los paradigmas en educación y a su vez, como la vía para caminar hacia la eliminación de prácticas educativas que han generado segregación, discriminación o exclusión en las escuelas, con respecto a los grupos más vulnerables o en situación de riesgo. Este concepto fue definido inicialmente por Tony Booth y Mel Ainscow (entre otros) en el año 1999 y forma parte del documento *Index for inclusion*, traducido al castellano como el *Índice para la Inclusión*, o *Guía para la Educación Inclusiva* (Booth & Ainscow, 2000).

En el presente ensayo se realiza un análisis conceptual del término de *barreras para el aprendizaje y la participación*, las diferentes categorizaciones que se han empleado para su identificación y se concluye con una propuesta para integrar estas diferentes clasificaciones, en una nueva agrupación consi-

derando las culturas, políticas y prácticas que se proponen en el Índice de inclusión.

## 1. Conceptualización de las barreras para el aprendizaje y la participación

El primer referente que hace alusión al concepto de barreras para el aprendizaje y la participación corresponde a Booth, Ainscow, Black-Hawkins, Vaughan y Shaw (citados por Booth y Ainscow, 2000) quienes desde el año 1999 publicaron el documento titulado *Index for inclusion* y llega en su versión traducida al castellano en el año 2000. A lo largo del tiempo, el documento original ha sido revisado, reestructurado y reeditado en diferentes momentos, lo mismo que su correspondiente traducción.

En la primera versión traducida al castellano del *Index* o Índice como se le conoce en México, se propone que el concepto de *necesidades educativas especiales* sea sustituido por el término de *barreras para el aprendizaje y la participación*, ya que la inclusión implica identificar y minimizar esas barreras que pueden estar impidiendo el acceso o limitar la participación del alumnado dentro del centro educativo (Booth y Ainscow, 2000).

De acuerdo con Booth y Ainscow (2015) en la última versión traducida al castellano del Índice realizada por Echeita y colaboradores, prevalece la idea de sustituir el concepto de necesidades educativas especiales (NEE), ya que este concepto asocia la *deficiencia* o la *discapacidad* como la causa principal de las dificultades educativas sin considerar aquellos aspectos que interactúan con las condiciones personales y sociales, es decir, los contextos. El concepto de NEE tiende a ignorar que en esta categoría están sobrerrepresentados determinados estudiantes por razón de género, clase o etnia.

Para estos autores es importante transitar hacia el concepto de barreras para el aprendizaje y la participación ya que consideran que:

Quando los estudiantes encuentran *barreras* se impide el acceso, la participación y el aprendizaje. Esto puede ocurrir en la interacción con algún aspecto del centro escolar: sus edificios e instalaciones físicas, la organización escolar, las culturas y las políticas, la relación entre los estudiantes y los adultos o en relación con los distintos enfoques sobre la enseñanza y el aprendizaje que mantiene el profesorado. Las barreras también se pueden encontrar fuera de los límites del centro escolar, en las familias o en las comunidades y, por supuesto, en las políticas y circunstancias nacionales e internacionales [Booth y Ainscow, 2015, p. 44].

El uso del concepto de barreras para el aprendizaje y la participación está asociado a la atención a la *diversidad* en donde el alumnado con condiciones asociadas a diferente capacidad (discapacidad o alta capacidad), origen étnico, cultural o social han sido excluidos del currículum homogéneo. Si bien es cierto que la discapacidad está dentro de esta diversidad, la educación inclusiva contempla a un grupo más amplio de alumnas y alumnos que pueden enfrentar obstáculos en los diferentes contextos en los que interactúa y no solo al grupo de alumnos con esa condición.

Echeita (2006) retoma los conceptos de Booth y Ainscow (2000) y continúa con la idea de que el concepto de *necesidades educativas especiales* sigue determinando que la causa principal de las dificultades está en el alumno. Retoma que el término de *barreras* resalta “que es el contexto social, con sus políticas, sus actitudes y sus prácticas concretas, el que, en buena medida, crea las dificultades y los obstáculos que impiden o disminuyen las posibilidades de aprendizaje y participación de determinados alumnos” (pág. 112). Si bien es cierto e innegable que, por ejemplo, una condición específica asociada a la discapacidad requiere de una intervención particular, también es necesario considerar los factores del entorno que han provocado que esa condición se agudice al tratarla de manera individualizada o como único factor de atención.

Este concepto permite considerar, según Echeita (2006), que si un alumno o alumna interactúa en un contexto social positivo, en un centro escolar bien estructurado, con una cultura de atención a la diversidad, con prácticas que promuevan el aprendizaje y participación de todos, y con los apoyos necesarios para aquellos que lo requieran, las dificultades para aprender se minimizan en donde solamente se visualicen *alumnos diversos*.

En el escenario educativo nacional, el término de barreras para el aprendizaje y la participación ha sido retomado de los autores descritos y se ha hecho operativo en diferentes documentos normativos. En la tabla 1 se abordan algunas de las definiciones empleadas en lineamientos nacionales.

Tabla 1. Conceptos de barreras para el aprendizaje y la participación empleados en México	
Documento	Definición de barreras para el aprendizaje y la participación
Normas específicas de control escolar relativas a la inscripción, reinscripción, acreditación y promoción, regularización y certificación en la educación básica	Son aquellas que hacen referencia a las dificultades que experimenta cualquier alumno o alumna, con mayor frecuencia los educandos que están en una situación de vulnerabilidad. Estas barreras surgen de la interacción entre los estudiantes y sus contextos: instalaciones físicas, organización escolar, relación entre las personas, ausencia de los recursos específicos, la implementación de enfoques de enseñanza y evaluación no adecuados a las características, necesidades e intereses de los educandos, entre otros (DOF, 2018, pág. 50)

Estrategia de equidad e inclusión en la educación básica: para alumnos con discapacidad, aptitudes sobresalientes y dificultades severas de aprendizaje, conducta o comunicación	El término BAP se adopta en lugar de “necesidades educativas especiales” para hacer referencia a todas las dificultades que experimenta cualquier alumna o alumno. Se considera que las BAP surgen de la interacción entre los estudiantes y los contextos; las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan sus vidas (SEP, 2018, pág. 25)
Reglas de operación para el programa de inclusión y la equidad educativa, 2017	Barreras para el aprendizaje y la participación. Son todos aquellos factores del contexto que dificultan o limitan el pleno acceso a la educación y a las oportunidades de aprendizaje de niñas, niños y jóvenes. Aparecen en relación con su interacción en los diferentes contextos: familiar, escolar, social, político, económico, institucional y cultural (DOF, 2016, pág. 4).
La inclusión es tarea de todos y todas I. Anexo 911	Son todos aquellos factores del contexto que dificultan o limitan el pleno acceso a la educación y a las oportunidades de aprendizaje de niñas, niños y jóvenes. Aparecen en relación con su interacción en los diferentes contextos: social, político, económico, institucional y cultural (SECyD, 2015, pág. 74) y (SEyD, 2017, pág. 77)
Educación pertinente e inclusiva. La discapacidad en educación indígena.	Las barreras para el aprendizaje y la participación surgen de la interacción entre los estudiantes y los contextos: de la mirada a un “otro” que implica la condición humana, de la elaboración de políticas, de la configuración de la cultura y de las prácticas generadas en la institución, así como de las circunstancias sociales y económicas que impactan sus vidas. En otras palabras, pueden estar presentes en todas las circunstancias de interacción y, por ello, su detección implica realizar un exhaustivo análisis de todas las formas posibles a través de las cuales las escuelas y las aulas pueden marginar o excluir a los alumnos y alumnas [...] Las barreras presentes en los contextos fundamentalmente se encuentran asociadas a aspectos de infraestructura, de comunicación, de acceso a la información, al uso de bienes y servicios, así como con las actitudes discriminatorias o estereotipos culturales negativos en torno a la discapacidad (SEP, 2012, pp. 30-31).
Programa Escuelas de Calidad	Es aquello que dificulta o limita el acceso a la educación o al desarrollo educativo del alumnado. Surge de la interacción con las personas, las instituciones, las políticas, las circunstancias sociales y económicas; es decir, son obstáculos que impiden a cualquier estudiante, en este caso un alumno con discapacidad, participar plenamente y acceder al aprendizaje en un centro educativo (SEP, 2010, pág. 20)

<p>Glosario de términos de discapacidad</p>	<p>Todos aquellos factores del contexto que dificultan o limitan el pleno acceso a la educación y oportunidades de aprendizaje de niñas, niños y jóvenes. Aparecen en relación con su interacción en los diferentes contextos: social, político, institucional, cultural y en las circunstancias sociales y económicas. Desde el enfoque de la Educación Inclusiva, este concepto rebasa al de necesidades educativas especiales ya que se centra en la interacción con el contexto y no como un problema inherente a alumno (Gobierno Federal, s/f, pág. 5).</p>
<p>Glosario de Educación Especial Programa Nacional de Fortalecimiento a la Educación Especial y la Integración Educativa</p>	<p>Todos aquellos factores del contexto que dificultan o limitan el pleno acceso a la educación y a las oportunidades de aprendizaje de niñas, niños y jóvenes. Aparecen en relación con su interacción en los diferentes contextos: social, político, institucional, cultural y en las circunstancias sociales y económicas. Desde el enfoque de la Educación Inclusiva, este concepto rebasa al de necesidades educativas especiales ya que se centra en la interacción con el contexto y no como un problema inherente a alumno (SEP, s/f, pág. 3) 2.</p>
<p>Orientaciones para el funcionamiento de los servicios de Educación Especial</p>	<p>El concepto barreras para el aprendizaje y la participación es utilizado para identificar los obstáculos que se presentan en las escuelas —en su cultura, en sus políticas y en sus prácticas— para que todos los alumnos participen en las distintas actividades y logren los aprendizajes previstos. Consecuentemente, los procesos de integración educativa y/o inclusión implican identificar y minimizar las barreras, maximizar los recursos existentes o asegurar los que se requieren para apoyar la participación y el aprendizaje de todos los alumno (...) Al identificar las barreras para el aprendizaje y la participación de los alumnos, se identifican las necesidades educativas especiales, es decir, los apoyos y los recursos específicos que algunos alumnos requieren para avanzar en su proceso de aprendizaje; por ello, se dice que un alumno o alumna presenta necesidades educativas especiales cuando se enfrenta con barreras en el contexto escolar, familiar y/o social que limitan su aprendizaje y el acceso a los propósitos generales de la educación (SEP, 2006, pág. 18).</p>

Fuente: DOF (2018); SEP (2018); SEyD (2017); SEP (2017); DOF (2016); SECyD (2015); SEP (2012); SEP (2010); Gobierno Federal (S/F); SEP (s/f); SEP (2016).

Existen puntos en común al definir las barreras para el aprendizaje y la participación que se han reiterado en los diferentes normativos o lineamientos, como por ejemplo que las barreras surgen de la interacción de la persona con sus contextos y que éstos pueden ser de diferente índole. Solo cabe hacer

mención que en el documento de las SEP (2006), se sigue usando la conceptualización de término de barreras con conceptos como los de *integración* y *necesidades educativas especiales*, visión que se sugiere sea superada por la connotación que trae consigo esta terminología. También es necesario resaltar que algunos documentos asocian el concepto de *barreras* para la población con *discapacidad*, aún y cuando la teoría habla de una población diversa más allá de solo este grupo vulnerable.

Si bien es cierto que el concepto general de barreras aborda dos procesos indispensables como el *aprendizaje* y la *participación*, podría pensarse que ambos coexisten en el proceso educativo ya que cuando el alumno está en posibilidades de participar, aprende o viceversa. En la bibliografía revisada no se ha realizado una diferenciación entre ambos procesos y se abordan como si fueran linealmente determinantes entre ellos.

## 2. Clasificación de las barreras para el aprendizaje y la participación

Cuando se habla de barreras para el aprendizaje y la participación, existe una gran diversidad de criterios para su clasificación. Si bien es cierto que todas estas agrupaciones hacen alusión a los mismos aspectos, diferentes autores u organización las han agrupado de acuerdo a diferentes criterios.

En el Foro Mundial sobre la Educación 2015 en Incheon, República de Corea (UNESCO, 2015), se confirma que para poner en relieve la equidad, inclusión e igualdad de género “se deberán formular o mejorar políticas y planes intersectoriales, conformes en general a la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, destinados a eliminar las barreras sociales, culturales y económicas que privan a millones de niños, jóvenes y adultos de una educación y un aprendizaje de calidad” (p. 10) y como estrategia indicativa propone “determinar cuáles son las barreras que impiden a los niños y jóvenes vulnerables acceder a programas de educación de calidad, y tomar medidas firmes para eliminarlas” (p. 20).

A continuación, se exponen algunas de estas categorizaciones que se han realizado con la intención de poder identificar las barreras, independientemente de la terminología que se pueda emplear para agruparlas.

Para López (2011, p. 42), “las barreas son los obstáculos que dificultan o limitan el aprendizaje, la participación y la convivencia en condiciones de equidad”. De acuerdo con el autor las barreras en la escuela son de ámbitos diferentes y las clasifica conforme a lo expresado en la tabla 2.

Tabla 2. Barreras para el aprendizaje y la participación en diferentes ámbitos.

Barreras	Descripción
Políticas	Se hace referencia a las <i>leyes y normas contradictorias</i> que existen al respecto de la educación de las personas y culturas diferentes, ya que por un lado se habla de una <i>educación para todos</i> y por el otro se permiten los <i>colegios de educación especial</i> . Se propone un <i>currículo diverso</i> y a la vez su promueven <i>adaptaciones curriculares</i> . Otra contradicción es que se habla del <i>trabajo cooperativo entre el profesorado</i> y por otro lado <i>el trabajo el maestro de apoyo</i> que debe sacar a los niños del aula. La administración educativa debe ser coherente entre los enunciados de las leyes internacionales, nacionales y autonómicas y la puesta en práctica de las mismas para lograr prácticas inclusivas.
Culturales	Estas barreras aluden a la <i>permanente actitud de clasificar y establecer normas discriminatoria entre el alumnado</i> (etiquetaje). La cultura generalizada de considerar dos tipos de alumnado: el “ <i>norma</i> ” y el “ <i>especial</i> ”. Esta clasificación genera prácticas educativas de exclusión, segregación o integración. El concepto de alumno con <i>necesidades educativas especiales</i> ha generado un estigma más que ayudar. Lo mismo ha sucedido con la <i>evaluación diagnóstica</i> ya que se ha convertido en un etiquetaje debido a la desconfianza que genera este diagnóstico. La <i>inteligencia</i> , como la <i>deficiencia</i> , se construye gracias a la cultura, o a la ausencia de la misma, y a la educación, por tanto se requieren romper los paradigmas que conllevan a la etiqueta. El desarrollo depende de la oferta educativa, y si ésta es de calidad, el desarrollo será de calidad, por tanto el diagnóstico debe ser educativo para que el profesorado cambie su sistema de enseñanza.
Didácticas	Se ubican en los <i>procesos de enseñanza y de aprendizaje</i> . Primera. <i>La competitividad en las aulas frente al trabajo cooperativo y solidario</i> . Cuando el aula no es considerada como una comunidad de convivencia y de aprendizaje. El aula debe convertirse en una unidad de apoyo de unos a otros, donde cualquier actividad no se organice ni individual ni competitivamente, sino de manera cooperativa. Segunda. <i>El currículum estructurado en disciplinas y en el libro de texto, no basado en un aprendizaje para resolver situaciones problemáticas</i> . Ruptura con las adaptaciones curriculares. Debe ser un currículo que no genere desigualdad y que las erradique. Ofrecer prácticas educativas simultáneas y divergentes en donde se entienda que el <i>currículum diversificado</i> es aprender lo mismo pero con experiencias diferentes. El uso de <i>adaptaciones curriculares</i> no ha solucionado el problema ya que ha generado más barreras por haber limitado proceso de enseñanza y de aprendizaje. Tercera. <i>La organización espacio-temporal: lo que requiere la escuela sin exclusiones es una organización de acuerdo a la actividad a realizar</i> . La escuela inclusiva requiere de una buena formación en la educación participativa y en una manera distinta de construir el conocimiento, evitando el doble currículo en las aulas, propiciando el trabajo por proyectos, la formación de grupos heterogéneos y el trabajo cooperativo entre el alumnado, así como participación de la comunidad escolar en los valores inclusivos. Cuarta. <i>La necesaria re-profesionalización del profesorado para la comprensión de la diversidad</i> . De ser un profesor técnico-racional, a un profesor investigador. La clave en los procesos de inclusión es el profesorado ya que sus creencias, actitudes y acciones pueden generar un contexto favorable o no hacia la inclusión. El docente deja de ser un transmisor de conocimiento para poder ser u agente comprometido con el cambio y la transformación. Quinta. <i>La escuela pública y el aprender participando entre familias y profesorado</i> . Se requiere un paso de las escuelas antidemocráticas a las escuelas democráticas. La corresponsabilidad educativa es un encuentro entre familias y profesorado, donde unos van a aprender de los otros y todos van a aprender juntos.

Fuente: López (2011, págs. 42-48)

Otro de los autores que ha realizado una propuesta de clasificación de las *barreras* para el aprendizaje y la participación es Puigdemívol (2009), quien las agrupa en cuatro campos que se describen en la tabla 3.

Tabla 3. Clasificación de las barreras para el aprendizaje y la participación en diferentes campos	
Barreras	Descripción
<i>Actitudinales</i>	Destacan la tendencia a suponer que el alumno con discapacidad <i>no es nuestro alumno</i> , sino que más bien es el alumno del <i>especialista</i> . Esta suposición se basa en que un maestro o una maestra de primaria no tienen los conocimientos suficientes como para afrontar la educación de un alumno con discapacidad.
<i>Metodológicas</i>	Destaca la creencia de que es imprescindible trabajar en clase con niveles de aprendizaje semejantes entre el alumnado por tanto se hace imprescindible el trabajo individualizado. Dicha forma de pensar dificulta enormemente la atención del alumnado con discapacidad, pero al mismo tiempo está muy alejada de la realidad de la escuela en la sociedad de la información.
<i>Organizativas</i>	Hacen referencia a las diferentes formas de agrupación del alumnado y de las posibilidades de intervención de la comunidad en diferentes formas de apoyo a la escuela. También considera analizar la nueva organización del trabajo del profesorado de apoyo.
<i>Sociales</i>	Se pone un especial énfasis en el papel de las familias, especialmente cuando estamos trabajando con <i>familias no académicas</i> . Los prejuicios sobre las mismas constituyen una de las barreras más importantes para el aprendizaje de muchas niñas y niños con y sin discapacidad.
Fuente: Puigdemívol (2009, págs. 3-4)	

En México, para la Dirección General de Educación Indígena (SEP, 2012, p. 31), las barreras para el aprendizaje y la participación que pueden enfrentar el alumnado con discapacidad intelectual, están “presentes en los contextos y fundamentalmente se encuentran asociadas a aspectos de infraestructura, de comunicación, de acceso a la información, al uso de bienes y servicios, así como con las actitudes discriminatorias o estereotipos culturales negativos en torno a la discapacidad”. Se clasifican en cuatro aspectos, mismo que se describen en la tabla 4.

Tabla 4. Barreras para el aprendizaje y la participación de alumnos y alumnas con discapacidad	
Barreras	Descripción
<i>Ideológicas</i>	Prevalece la idea de que esta población con discapacidad intelectual no es capaz de aprender o no tiene sentido que lo consiga.
<i>Actitudinales</i>	Se refiere a actitudes de rechazo, menosprecio, discriminación o sobreprotección, por parte de docentes, directivos, padres y madres de familia, o los compañeros del alumno/a con discapacidad.

<i>Pedagógicas</i>	Se suscriben en la concepción de las y los docentes con respecto a su enseñanza y prácticas pedagógicas que no corresponden al ritmo y estilo de aprendizaje del alumnado con discapacidad. Se centra en una enseñanza homogenizada, sin apoyos y donde se excluye al alumno/a de las actividades del grupo o se le pide que realice actividades correspondientes a grados inferiores.
<i>De organización</i>	Se refieren al orden y rutinas de trabajo que se implementan, a la aplicación de normas o distribución del tiempo y el espacio. Los cambios abruptos de actividades, el desorden de materiales didácticos, la indisciplina, agudizan la condición del alumno/a con discapacidad.
<i>Fuente:</i> SEP (2012, pág. 31).	

Otro documento emitido por la Secretaría de Educación Pública es el Programa Escuelas de Calidad, PEC (SEP, 2010), y ofrece una ejemplificación de las barreras para el aprendizaje y la participación que deben ser consideradas por la escuela regular. En la tabla cinco se mencionan estas barreras.

Tabla 5. Barreras para el aprendizaje y la participación en el PEC	
Barreras	Descripción
<i>Físicas</i>	Hacen referencia a aquellos aspectos de la infraestructura que pueden generar barreras de participación del alumnado con discapacidad, como puede ser la carencia de accesibilidad a la información y en las instalaciones de la escuela: entrada, salones, baños, laboratorios, áreas comunes, entre otras
<i>Actitudinales o sociales</i>	Este tipo de barreras se encuentran en aspectos como los prejuicios, sobreprotección, ignorancia, discriminación, por mencionar algunos ejemplos, que se identifican en docentes, directivos, padres o madres de familia, compañeros de clase u otros miembros de la comunidad.
<i>Curriculares</i>	Las barreras curriculares se asocian principalmente a los aspectos de metodología y formas de evaluación rígidas y poco adaptables, que generan procesos de discriminación o segregación.
<i>Fuente:</i> SEP (2010, p. 20).	

Ante la llegada del Modelo Educativo que se implementa en México a partir del ciclo escolar 2018-2019, el tema de las equidad, la inclusión y las barreras para el aprendizaje y la participación cobró nueva relevancia, de tal suerte que para la actual política educativa se emite el documento de la estrategia de equidad e inclusión en la educación básica (SEP, 2018) que regirá el trabajo docente y propone agrupar las BAP de la manera en que se describe en la tabla 6.

Tabla 6. Barreras para el aprendizaje y la participación definidas en el Modelo Educativo 2018

Barreras	Descripción
<i>Actitudinales</i>	Aquellas relacionadas con la actitud de rechazo, la segregación, la exclusión o las actitudes sobreprotectoras de los actores que interactúan con el alumno (maestros de educación regular o especial, compañeros de grupo, madres y padres de familia, entre otros). Estas BAP comprenden acciones como la negación de inscripción o la falta de inclusión en las actividades debido a que no se planean teniendo en cuenta las características y necesidades del alumnado. Asimismo, cuando las familias o los compañeros asumen conductas de sobreprotección, agresión o rechazo, se limita la participación de los alumnos en el aula o en la escuela.
<i>Pedagógicas</i>	Tienen en común que la concepción que tienen los educadores sobre sus acciones de enseñanza y prácticas de aprendizaje no corresponden al ritmo ni al estilo de aprendizaje del alumnado. Por ejemplo, cuando la enseñanza es homogénea o cuando el docente no ofrece los apoyos requeridos para los alumnos pensando que, si lo hace, el resto del grupo se retrasará y no cubrirá el programa. Un ejemplo, referente a los alumnos con discapacidad, es cuando el docente planea para ellos actividades de grados inferiores argumentando que “no tienen la capacidad” o que las actividades son muy complicadas para el alumno. Cabe señalar que los estudiantes con aptitudes sobresalientes, también pueden enfrentar BAP, cuando las actividades escolares no responden a su ritmo o intereses
<i>De organización</i>	Las barreras de este tipo hacen referencia al orden y estabilidad en las rutinas de trabajo, la aplicación de las normas y la distribución del espacio y mobiliario. Por ejemplo, cambios en los salones, espacios o en actividades sin previa planeación; cuando los materiales no son accesibles al alumnado; así como ambientes de desorden dentro del aula, son factores que afectan negativamente el aprendizaje de cualquier alumno y, en el caso de los alumnos con discapacidad, se tornan más graves debido a que muchos de ellos necesitan estructura, estabilidad y rutinas para alcanzar el aprendizaje

Fuente: SEP (2018, p. 26).

Podría concluirse que las diferentes categorizaciones que se han propuesto para agrupar los tipos de barreras para el aprendizaje y la participación son coincidentes en lo esencial, es decir, todas incluyen aquellos aspectos en donde pueden generarse y los diferentes contextos en los cuales interactúan las y los alumnos.

### 3. Propuesta de clasificación de las barreras para el aprendizaje y la participación

Con la finalidad de realizar una aportación al campo de la educación inclusiva y congregar la serie de agrupaciones que se han generado en torno a las barreras para el aprendizaje y la participación, a continuación se presenta una *propuesta de clasificación* de las mismas, así como la delimitación de los contextos y la identificación de dos tipos de barreras. La clasificación propuesta está alineada a las *tres dimensiones de la escuela inclusiva* que proponen Booth y Ainscow (2015) –culturas, políticas y prácticas– y se consideran las diferentes aportaciones de los diversos autores o instancias que han realizado esfuerzos significativos en la clarificación del tema.

Con la finalidad de unificar la denominación de los campos en los cuales se pueden identificar barreras para el aprendizaje y la participación, se propone su agrupación considerando las tres dimensiones de la inclusión que se abordan en el índice. En la tabla 7 se definen operacionalmente esta clasificación.

Tabla 7. Propuesta de delimitación de barreras para el aprendizaje y la participación con base en las culturas, políticas y prácticas

Barreras	Descripción
<i>Culturales</i>	Dentro de las barreras <i>culturales</i> se pueden identificar aquellas que guardan relación con las ideas, creencias, comportamientos, interacciones, paradigmas, entre otras. Estas barreras determinan la forma de actuar de todas y todos los actores que rodean a la persona que presenta una condición determinada y lo ubica en un grupo vulnerable. Puede considerarse que son barreras difíciles de eliminar o cambiar ya que dependen de manera directa de las personas y su comportamiento. Parten de premisas arraigadas en el ideario de los individuos que pueden generar ciertas actitudes de segregación, discriminación o exclusión. Dentro de las barreras culturales se propone una subcategorización que corresponde a barreras <i>actitudinales</i> y barreras <i>ideológicas</i> . Las barreras <i>actitudinales</i> hacen alusión a una predisposición aprendida a responder de modo consistente y se refieren a un sentimiento a favor o en contra ante una persona, un hecho social, o un producto. Se puede decir que son la forma de ser y de comportamiento que orientan las acciones de las personas. Por otro lado, las barreras <i>ideológicas</i> son las representaciones que se manifiestan como puntos de vista, ideas, razonamientos o creencias individuales o colectivas. A través de este sistema de representación se emiten juicios críticos y de valor en torno a determinadas situaciones. Las barreras ideológicas y actitudinales guardan una estrecha relación entre ellas, ya que en gran medida, unas pueden determinar a las otras.

*Políticas* Dentro de las barreras *políticas* se pueden identificar aquellos aspectos que guardan relación con la normatividad y legislación que rigen la vida educativa de las instituciones, tanto el cumplimiento de las mismas, como la necesidad de implementación de nuevos mecanismos para favorecer la inclusión y atención a la diversidad. Se abarca no solo la organización del centro escolar, sino también aspectos de orden superior como las autoridades administrativas, los procesos de gestión y la organización del sistema educativo. Como parte de estas barreras se pueden identificar los procesos de profesionalización docente ya que compete a las instancias gubernamentales brindar los espacios de capacitación y actualización en materia de inclusión.

*Prácticas* Las barreras *prácticas* se propone agruparlas en dos subcategorías: barreras *prácticas de accesibilidad* y barreras *prácticas de didáctica*. Las barreras *de accesibilidad* hacen referencia a aquellos aspectos físicos de la infraestructura que pueden impedir el acceso y la participación del alumnado en condiciones vulnerables. Se pueden identificar desde el entorno social o comunitario, como dentro de la misma escuela o el aula. Las barreras *didácticas* son aquellas que guardan estrecha relación con los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Estas barreras se presentan principalmente dentro del aula y el trabajo docente, ya que guardan relación con los aspectos de metodología, evaluación, concreción del currículo, actividades y organización del grupo, trabajo colaborativo, vinculación con las familias, entre otras.

Fuente: Construcción personal, con base en SEP (2018), SEP (2017); Booth y Ainscow (2015); López (2011); SEP (2010; 2012); Puigdemívol (2009); Covarrubias (2007).

La identificación de las barreras para el aprendizaje y la participación corresponde una tarea fundamental para la escuela inclusiva, ya que en la medida en que se puedan minimizar o eliminar, la población perteneciente a los grupos vulnerables tendrá una mayor oportunidad de desarrollar sus habilidades cognitivas. Es necesario recordar que, al eliminar barreras dentro de las aulas o los centros escolares, no solo se beneficia a algún alumno en particular, sino que se logra impactar en todas y todos los alumnos, ya que el principio de la inclusión es el reconocimiento de la diversidad. Si bien es cierto que algunas barreras se pueden identificar en contextos que están fuera del alcance del maestro de grupo o de la escuela, es necesario identificarlas para promover ante quien corresponda la eliminación o minimización de las mismas. Dentro de los contextos en los cuales se pueden presentar las barreras se encuentran los siguientes:

- *El aula.* Dentro de la escuela inclusiva se prioriza la atención a la diversidad en el aula; por tanto, es el primer contexto en el cual se deben identificar barreras para el aprendizaje y la participación. El aula es el espacio en donde se conjuntan procesos de enseñanza, de aprendizaje, evaluación, interacciones, agrupaciones, colaboración, redes, entre otros.
- *La escuela.* La transformación de las escuelas en centros inclusivos requiere de un contexto en el que todos los miembros participen y colaboren desde la organización hasta los mecanismos de trabajo colaborativo.

El tipo de escuela que se tenga y la dinámica que se establezca entre autoridades, personal docente y de apoyo, especialistas, padres y madres de familia, determinará en gran medida los procesos de aprendizaje de todo el alumnado.

- *La familia.* La participación activa, informada y coordinada con la familia del alumnado es fundamental para el logro de la inclusión educativa, ya que este contexto en el que se desenvuelve el alumno/a puede estar generando barreras para el aprendizaje y la participación. El núcleo familiar –sea cuál sea la conformación de la misma-, es un ámbito en el cual se puede intervenir con acciones que emanen desde la escuela misma.
- *La comunidad.* Uno de los contextos que pueden estar fuera del alcance de las y los docentes es la comunidad en general, no obstante es necesario procesos de gestión y vinculación para detectar y eliminar las barreras que puedan generarse en este ámbito. El entorno social, económico y cultural que rodea el centro escolar y por ende a la población de alumnas y alumnos, puede determinar las posibilidades de desarrollo de los mismos.

En la figura 1 se pueden identificar los contextos en los cuales interactúa el alumnado y en los cuales se presentan diferentes barreras para el aprendizaje y la participación:

Fig. 1. Contextos donde se presentan las barreras para el aprendizaje y la participación



Fuente: Construcción personal.

Al considerar al alumno o alumna como el centro de hecho educativo, la organización de los contextos que se proponen parte del *aula*, ya que se considera que es ahí el primer espacio en donde la escuela inclusiva pone énfasis en la detección de las barreras para el aprendizaje y la participación, es en el

aula donde se generan los procesos de interacción, aprendizaje, evaluación, comunicación y participación. Posteriormente se propone la *escuela* y su organización ya que el centro escolar es donde se orquestan procesos de gestión, colaboración y organización a favor del aprendizaje. Aunque sea la *familia* el primer contexto en donde interactúa y se desenvuelve el alumno, se coloca en el tercer peldaño de los contextos ya que la injerencia que puedan tener maestras y maestros, especialistas, compañeros de grupo o personal de la institución, no siempre es de manera directa ya que existen múltiples factores que pueden determinar con éxito la participación activa de los miembros de este contexto. Finalmente se coloca la *comunidad* en donde se movilizan factores de política, administración, legislación, espacios comunitarios, apoyos complementarios, entre otros varios, y son ámbitos más alejados del aula, pero no por eso imposibles de modificar.

Las barreras pueden presentarse en diferentes contextos o bien ser generadas por los diferentes actores que rodean al alumnado. En este sentido se propone identificarlas en dos dimensiones: transversales y específicas.

- *Barreras transversales*. Son aquellas barreras que pueden presentarse en todos los contextos en los cuales interactúa la o el alumno, o bien, en los diferentes actores con quien interactúan las personas. Estas barreras se identifican con la finalidad de determinar a quién y cómo corresponde ejercer acciones para su eliminación o en su defecto minimizarlas.
- *Barreras específicas*. Son aquellas barreras que se presentan en algún contexto en particular y dependen de determinados actores. Su identificación es más concreta y por tanto el plan de acción está más focalizado.

Determinar si las barreras son transversales o específicas permitirá la planeación de estrategias para eliminar o minimizar las barreras, ya que no es lo mismo trabajar solo en un contexto o con una persona, que trabajar en diferentes niveles o con varios actores. En la figura 2 se muestra la forma en que se puede visualizar esta clasificación de las barreras.



Fuente: Construcción personal.

La identificación de las barreras para el aprendizaje y la participación requieren de un trabajo conjunto y colaborativo entre los diferentes actores, en donde se puedan clarificar qué tipo de barrera son –culturales, políticas o prácticas-, en qué contextos se están presentando –aula, escuela, familia, comunidad-, qué actores las están generando y si son de carácter transversal o específica.

Con la finalidad de contribuir a clarificar las ideas que se han venido desarrollando, en la tabla 8 se enumeran algunos ejemplos que se relacionan con la clasificación de barreras propuesta. Esta lista de indicadores puede ayudar a identificar las barreras dependiendo de la condición que presente la o el alumno. El trabajo de identificación puede auxiliarse de diferentes insumos previamente diseñados y seleccionados como procesos de observación en los diferentes contextos, entrevistas con los actores, uso de listas de cotejo, datos del diagnóstico o evaluación que se tenga, registros anecdóticos, análisis de las producciones del alumnado, entre otros.

Las barreras *culturales* se pueden generar entre el alumnado, las y los docentes, directivos, administrativos, autoridades educativas, personal de apoyo, padres y madres de familia, miembros de la comunidad. Se pueden considerar de manera *transversal* cuando están presentes en todos los actores o *específica* cuando sean determinadas personas quienes las generen. Estas barreras se pueden presentar en todos los contextos en los que interactúa la o el alumno; por tanto, serían barreras *transversales* ya que se identifican en el aula, la escuela, la familia o la comunidad. En caso de que sea un determinado contexto entonces se podrán identificar como *específicas*.

Las barreras *políticas* las pueden generar determinadas personas que inciden directa o indirectamente con la o el alumno, sobre todo entre directivos, administrativos o autoridades educativas. Los contextos en los cuales se identifican prioritariamente son en el centro escolar y en la comunidad; por tanto, podrían considerarse como *específicas*.

Tabla 8. Propuesta de clasificación de barreras para el aprendizaje y la participación.

Culturales	Políticas	Prácticas
<i>Actitudinales</i> Apatía Rechazo Indiferencia Desinterés Discriminación Exclusión Sobreprotección Acoso Falta de comunicación entre actores <i>Ideológicas</i> Desconocimiento Ignorancia Etiquetación No reconocer lo que sí se puede hacer Bajas expectativas Paradigmas erróneos ante la diversidad Prejuicios Bajo significado y sentido de la educación Estereotipos ante la diversidad	Falta de normativos que regulen la inclusión educativa Incumplimiento de la normatividad existente Contradicción entre los normativos / ambigüedad Creación de centros paralelos de atención Ausencia de un proyecto educativo del centro con visión inclusiva Organización incompleta en los centros de trabajo Rigidez en la administración educativa Liderazgo no compartido Organización del centro escolar y los procesos de gestión División del trabajo entre la escuela regular y los especialistas Ausencia de mecanismos de preparación y reprofesionalización docente Insuficiente acompañamiento técnico y académico a docentes Asignación inequitativa de recursos Falta de políticas compensatorias Desvinculación entre los niveles de educación para la continuidad de la atención Insuficientes programas de becas de apoyo Desvinculación con el mundo empresarial para el empleo	<i>De accesibilidad</i> Infraestructura inadecuada: mobiliario, rampas, baños, adecuaciones, elevadores, señalamientos, etc. Transporte o acceso al centro insuficiente Falta de apoyos, recursos y materiales específicos para la participación y/o el aprendizaje Organización espacio temporal del aula Ausencia de recursos tecnológicos <i>De didáctica</i> Falta metodología didáctica diversificada Ausencia de una enseñanza flexible Currículo no diversificado Desconocimiento del qué, para qué, cómo y cuándo enseñar y/o evaluar. No se promueve el trabajo colaborativo dentro del aula No existe trabajo colaborativo entre iguales –docentes y alumnos-. Hay desvinculación con especialistas o tutores Hay desvinculación con padres y madres de familia Separación del alumnado en aulas especiales Priorización del trabajo individualizado en lugar del colaborativo / adecuaciones curriculares Rigidez en las evaluaciones del aprendizaje

Fuente: Construcción personal, con base en SEP (2018), SEP (2017); Booth y Ainscow (2015); López (2011); SEP (2010; 2012); Puigdemívol (2009); Covarrubias (2007).

Las barreras *prácticas de accesibilidad* se generan con las acciones que emprenden diferentes actores, como docentes, padres y madres de familia, directivos, administrativos o autoridades educativas con relación a la infraestructura y los espacios de interacción del alumnado. Este tipo de barreras guardan más relación con la participación del alumnado. Por ejemplo, si los contextos en los que se generan las barreras prácticas de accesibilidad se iden-

tifican en el aula, en la escuela y la comunidad, serían *transversales* en estos tres contextos o *específicas* si solo se presentaran en uno. Las barreras *prácticas de didáctica* se generan principalmente en el actuar de las y los docentes, así como los especialistas o equipos de apoyo. Se identifica particularmente en el aula; por tanto, se consideran como *específicas* y se asocian más al aprendizaje.

La clasificación de las barreras para el aprendizaje y la participación son el punto de partida de una adecuada intervención basada en el respeto a la diversidad con enfoque inclusivo. Estas barreras no riñen con el concepto o la práctica de realizar procesos de valoración individual donde se determinen las necesidades específicas del alumnado y la promoción de apoyos específicos. En este sentido, el trabajo de la escuela inclusiva se deriva en dos líneas. Por una parte, detectar para eliminar o minimizar las barreras y por otro lado, identificar aquellos ajustes, recursos, apoyos, estrategias o materiales que se requieran para el desarrollo potencial del alumnado, como producto de una evaluación psicopedagógica contextualizada. De acuerdo con la SEyD (2017) la interacción entre una condición específica y las barreras presentes en el contexto en el que se desenvuelve el alumnado, da las combinaciones de intervención entre condición + barreras.

El reto que enfrenta tanto la educación regular como los servicios de apoyo ante una visión inclusiva de la escuela radica en la reconceptualización de ambos y el papel que los diferentes actores deben asumir para la identificación, eliminación o minimización de las barreras. Para tal fin se retoman las ideas de Campa (2015, p. 58) que propone que los equipos de apoyo:

- Cambié su percepción sobre los alumnos y alumnas sujetos de atención.
- Redefina su intervención, sus procesos y acciones.
- Precise la forma de colaboración con la escuela en su camino hacia la inclusión.
- Priorice la asesoría y acompañamiento al maestro de grupo sin eliminar los programas específicos para alumnos en condición de discapacidad u otras que lo ameriten.
- Evalúe al alumno en su interacción con los contextos áulico, escolar y socio-familiar ponderando la identificación y eliminación de las BAP.

De acuerdo con el mismo Campa (2015, p. 58) los servicios de apoyo deben apropiarse del modelo de asesoramiento y asumirse como asesores que colaboran y acompaña a las y los maestros frente a grupo que atienden alumnado que enfrentan BAP. Este acompañamiento debe “genera oportunidades de aprendizaje en el contexto escolar y áulico a través de un trabajo colaborativo, favorece la construcción conjunta de estrategias, acciones y recursos didácticos que aseguren la participación de todos los estudiantes”.

Entre tanto, para la educación básica se propone entre otras cosas que la escuela, asuma los principios de la educación inclusiva, aborde en el Consejo Técnico Escolar las problemáticas y formas de intervención del alumnado en situación de riesgo de exclusión independientemente de su condición; reconozca al aula como el espacio ideal para la atención de estos alumnos y realice trabajo conjunto para atender la condición (factores inherentes) y la eliminación de barreras.

#### 4. Conclusiones

El diagnóstico de las dimensiones –culturas, políticas y prácticas– que se proponen evaluar por medio del Índice de Inclusión de Booth y Ainscow (2015) y que la misma Secretaría de Educación Pública en México estipula en la Estrategia de equidad e inclusión en Educación Básica (SEP, 2018), permitirá a los centros educativos reconocer aquellos aspectos que están generando barreras para el aprendizaje y la participación. El trabajo inclusivo se aleja de una visión individualista de la intervención educativa en la escuela, requiere obligadamente una sintonía y colaboración entre maestros, padres y madres de familia, directivos, equipos de apoyo, alumnado, administrativos y la sociedad en general. La inclusión no es una meta a alcanzar sino un proceso permanente de reconstrucción ya que los contextos en los cuales se desenvuelve una persona con alguna condición que lo ubica entre los grupos vulnerables, cambia constantemente y pueden generarse nuevas barreras para el aprendizaje o la participación. De ahí la importancia de entender que el trabajo de inclusión no es privativo de un servicio o de un equipo de apoyo -la inclusión educativa no es sinónimo de educación especial-, y requiere de la participación dinámica y constante de los diferentes actores que confluyen en el acto educativo.

La presente propuesta retoma uno de los principales dilemas que enfrenta actualmente el Sistema Educativo que es la delimitación de las barreras para el aprendizaje y la participación (Marquéz & González, 2017); considera la premisa de contar con un proceso reflexivo y analítico por parte de los actores involucrados y responsables de la inclusión para establecer un punto de partida para la redefinición del trabajo que se ofertará en las escuelas regulares del país.

Para concluir, en la tabla número nueve se propone un instrumento para facilitar el registro de las BAP que hayan sido detectadas después de un proceso sistemático de diagnóstico.

Tabla 9. Instrumento para la detección de BAP

Nombre del alumno(a):

Grado: Grupo:

Edad: Fecha:

Nombre del o la docente del grupo:

BARRERAS	Contexto áulico	Contexto escolar	Contexto familiar	Contexto social
<b>Culturales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apatía</li> <li>• Rechazo</li> <li>• Indiferencia</li> <li>• Desinterés</li> <li>• Discriminación</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Rechazo</li> <li>• Indiferencia</li> <li>Desinterés</li> <li>Discriminación</li> <li>Exclusión</li> <li>Acoso</li> <li>Falta de comunicación entre actores</li> <li>Otra</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Apatía</li> <li>• Rechazo</li> <li>Indiferencia</li> <li>Desinterés</li> <li>Discriminación</li> <li>Exclusión</li> <li>Acoso</li> <li>Sobreprotección</li> <li>Otra</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Rechazo</li> <li>• Indiferencia</li> <li>Discriminación</li> <li>Exclusión</li> <li>Acoso</li> <li>Falta de comunicación entre actores</li> <li>Otra</li> </ul>
<b>Actitudinales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Exclusión</li> <li>Acoso</li> <li>Otra</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Falta de comunicación entre actores</li> <li>Otra</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Acoso</li> <li>Sobreprotección</li> <li>Otra</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Falta de comunicación entre actores</li> <li>Otra</li> </ul>
<b>Ideológicas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Desconocimiento</li> <li>Ignorancia</li> <li>Etiquetación</li> <li>No reconocer lo que sí se puede hacer</li> <li>Bajas expectativas por parte del docente</li> <li>Paradigmas erróneos ante la diversidad</li> <li>Prejuicios</li> <li>Bajo significado y sentido de la educación</li> <li>Estereotipos ante la diversidad</li> <li>Otra</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Desconocimiento</li> <li>Ignorancia</li> <li>Etiquetación</li> <li>No reconocer lo que sí se puede hacer</li> <li>Bajas expectativas del alumnado</li> <li>Paradigmas erróneos ante la diversidad y prejuicios</li> <li>Bajo significado y sentido de la educación</li> <li>Estereotipos ante la diversidad</li> <li>Otra</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Desconocimiento</li> <li>Ignorancia</li> <li>Etiquetación</li> <li>No reconocer lo que sí se puede hacer</li> <li>Bajas expectativas familiares</li> <li>Paradigmas erróneos ante la diversidad</li> <li>Prejuicios</li> <li>Bajo significado y sentido de la educación</li> <li>Estereotipos ante la diversidad</li> <li>Otra</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Desconocimiento</li> <li>Ignorancia</li> <li>Etiquetación</li> <li>Bajas expectativas</li> <li>Paradigmas erróneos ante la diversidad</li> <li>Prejuicios</li> <li>Estereotipos ante la diversidad</li> <li>Otra</li> </ul>
<b>BARRERAS</b>	En diferentes contextos			
<b>Políticas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Falta de normativos que regulen la inclusión educativa</li> <li>Incumplimiento de la normatividad existente</li> <li>Contradicción entre los normativos / ambigüedad</li> <li>Creación de centros paralelos de atención</li> <li>Ausencia de un proyecto educativo del centro con visión inclusiva</li> <li>Organización incompleta en los centros de trabajo</li> <li>Rigidez en la administración educativa</li> <li>Liderazgo no compartido</li> <li>Organización del centro escolar y los procesos de gestión</li> <li>División del trabajo entre la escuela regular y los especialistas</li> <li>Ausencia de mecanismos de preparación y reprofesionalización docente</li> <li>Insuficiente acompañamiento técnico y académico a docentes</li> <li>Asignación inequitativa de recursos</li> <li>Falta de políticas compensatorias</li> <li>Desvinculación entre los niveles de educación para la continuidad de la atención</li> <li>Insuficientes programas de becas de apoyo</li> <li>Desvinculación con el mundo empresarial para el empleo</li> </ul>			

BARRERAS	Contexto áulico	Contexto escolar	Contexto familiar	Contexto social
Prácticas	Infraestructura inadecuada: mobiliario, rampas, adecuaciones, etc.	Infraestructura inadecuada: mobiliario, rampas, baños, adecuaciones, elevadores, señalamientos, etc.	Infraestructura inadecuada: mobiliario, rampas, baños, adecuaciones, Transporte o acceso al centro insuficiente	Infraestructura inadecuada: rampas, accesos, adecuaciones, señalamientos, Transporte o acceso al centro insuficiente
Accesibilidad	Falta de apoyos, recursos y materiales específicos para la participación y/o el aprendizaje Organización espacio temporal del aula Ausencia de recursos tecnológicos Otras	Transporte o acceso al centro insuficiente Falta de apoyos, recursos y materiales específicos para la participación y/o el aprendizaje Organización del centro escolar Ausencia de recursos tecnológicos	Falta de apoyos, recursos y materiales específicos para la participación y/o el aprendizaje en casa Organización familiar Ausencia de recursos tecnológicos Otra	Organización comunitaria Ausencia de recursos tecnológicos, museos, centros especializados, etc. Otra
Contexto áulico				
Didácticas	Falta metodología didáctica diversificada Ausencia de una enseñanza flexible Currículo no diversificado Desconocimiento del qué, para qué, cómo y cuándo enseñar y/o evaluar. No se promueve el trabajo colaborativo dentro del aula No existe trabajo colaborativo entre iguales –docentes y alumnos-. Hay desvinculación con especialistas o tutores Hay desvinculación con padres y madres de familia Separación del alumnado en aulas especiales Priorización del trabajo individualizado en lugar del colaborativo / adecuaciones curriculares Rigidez en las evaluaciones del aprendizaje Otras			
Fuente: Construcción personal.				

## Referencias

- Campa, A.L. (2015). *Orientaciones para el funcionamiento de la Unidad de Servicios de Apoyos a la Educación Regular (USAER) en el marco de la reforma educativa. Un enfoque inclusivo*. Durango: Secretaría de Educación del Estado de Durango.
- Coronado, M. (2009). *Competencias docentes. Ampliación, enriquecimiento y consolidación de la práctica profesional*. Buenos Aires: Noveduc.
- Covarrubias, P.P., Salas, J., Quezada, L. y Santiesteban, R. (2007). *Guía para el llenado de la propuesta curricular adaptada*. Chihuahua: Unidad Técnica de Educación Especial / Secretaría de Educación y Cultura.
- López, M.M. (2011). *Barreras que impiden la inclusión y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. Innovación Educativa*, (21), 37-54.

- Booth, T. y Ainscow, M. (2000). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Bristol, Reino Unido: Centre for Studies on Inclusive Education / UNESCO.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación inclusiva*. España: Organización de Estados Iberoamericanos, FUHEM.
- DOF. (2016, diciembre 28). Gobierno Federal. Recuperado de [https://www.dof.gob.mx/nota\\_to\\_doc.php?codnota=5467934](https://www.dof.gob.mx/nota_to_doc.php?codnota=5467934)
- DOF. (2018, junio). Secretaría de Educación Pública. Recuperado de [http://www.controlescolar.sep.gob.mx/work/models/controlescolar/Resource/307/16/images/normas\\_controlescolar\\_basica\\_16082018.pdf](http://www.controlescolar.sep.gob.mx/work/models/controlescolar/Resource/307/16/images/normas_controlescolar_basica_16082018.pdf)
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. España: Narcea.
- Gagné, F. (2017). *Seminario internacional del PIPE sobre el impulso al talento desde la educación. Desarrollar talentos académicos; principios y mejores prácticas*. México: PIPE-CIDE.
- Gobierno Federal. (s/f). *Glosario de términos de discapacidad*. México: Comisión de Política Gubernamental en Materia de Derechos Humanos.
- Marquéz, Y.J. y González, R.M. (2017). *Siete sugerencias o condiciones básicas para la atención de las secundarias de educación especial en el marco de la inclusión y equidad educativa*. Chihuahua: Servicios Educativos del Estado de Chihuahua.
- Puigdellívol, A.I. (2009, agosto 26). Gobierno Vasco. Recuperado de [g02.beritzeguneak.net/eu/download\\_fichero.php?file=escuela-inclusiva\\_nee\[1\].doc](http://g02.beritzeguneak.net/eu/download_fichero.php?file=escuela-inclusiva_nee[1].doc)
- SECyD. (2015). *La inclusión es tarea de todos y todas. Anexo 911*. Chihuahua: Secretaría de Educación Cultura y Deporte.
- SEP. (2006). *Orientaciones para el funcionamiento de los servicios de educación especial*. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP. (2010). *Programa Escuelas de Calidad. Guía para facilitar la inclusión de alumnas y alumnos con discapacidad en escuelas que participan en el PEC*. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP. (2012). *Educación pertinente e inclusiva. La discapacidad en educación indígena*. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP. (2017). *Estrategia integral equidad e inclusión educativa en el subsistema educativo nacional para alumnos con discapacidad y alumnos con aptitudes sobresalientes*. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP. (2018). *Estrategia de equidad e inclusión en la educación básica para alumnos con discapacidad, aptitudes sobresalientes y dificultades severas de aprendizaje, conducta o comunicación*. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP. (s/f). *Glosario de educación especial*. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEyD. (2017). *La inclusión es tarea de todas y todos*. Chihuahua: Secretaría de Educación y Deporte.
- UNESCO. (2015). *Educación 2030. Declaración de Incheon. Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. Corea: UNESCO.
- Zavala, V.A. (2000). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. España: Graó.

<sup>1</sup> Definición tomada de las Reglas de Operación para el programa de inclusión y la equidad educativa, 2016, publicadas en el 2015.

<sup>2</sup> Ambos glosarios exponen el mismo concepto de barreras para el aprendizaje y la participación y no cuentan con fecha de publicación o fuente referencial.

Pedro Covarrubias Pizarro es originario de Chihuahua, México. Doctor en Educación por la Universidad Autónoma de Chihuahua. Maestría en Educación Especial por la Universidad Autónoma de Tlaxcala. Maestría en Investigación Educativa por el Centro de Investigación y Docencia de Chihuahua. Miembro de la Red de Investigadores Educativos Chihuahua (Rediech). Actualmente es asesor e investigador independiente en el tema de las altas Capacidades. Ex catedrático de la Escuela Normal del Estado de Chihuahua. Ponente y tallerista en diferentes congresos nacionales e internacionales. Asesor de tesis de licenciatura y maestría. Dictaminador de ponencias para congresos, así como de artículos arbitrados de diferentes revistas científicas. Tiene publicaciones de artículos arbitrados, ponencias, capítulos de libros. ORCID: 0000-0002-1072-4462. Email: pe.covarrubias@gmail.com.



## Parte 3

# Reflexiones sobre los nuevos desafíos



# Los retos educativos del siglo XXI desde la perspectiva de una maestra novel de educación secundaria

**Yannine Karina Frías Díaz**

---

*Alumnos de 3ªA de la Escuela Secundaria Estatal 3015 Sor Juana Inés de La Cruz, en compañía de la profesora Yannine Karina Frías Díaz. En conjunto señalan los retos del docente del siglo XXI. Fuente: Cortesía de Alejandra Hughes.*



---

Frías Díaz, Y.K. (2019). Los retos educativos del siglo XXI desde la perspectiva de una maestra novel de educación secundaria. En J.A. Trujillo Holguín, A.C. Ríos Castillo y J.L. García Leos (coords.), *Desarrollo profesional docente: reflexiones de maestros en servicio en el escenario de la Nueva Escuela Mexicana* (pp. 157-171), Chihuahua, México: Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R.

---

## Resumen

La educación en México ha evolucionado a lo largo de los años junto con su política y la sociedad. Los conceptos de reforma, calidad, presupuesto, igualdad, equidad y gratuidad son esenciales para comprender la situación que se vive en las escuelas desde el pasado hasta la actualidad; al hablar de los retos del docente del siglo XXI permitirá realizar una reflexión integral de la aplicación del nuevo modelo educativo en relación con la realidad que se vive en las escuelas secundarias, en este caso enfocada a mis experiencias; abordaré el tema a partir de conocimiento empírico y autores que sustenten las ideas expuestas a lo largo del texto. Durante la lectura y análisis del presente documento, se podrá detectar una perspectiva realista de un profesor con poca experiencia denominado novel según la ley general del servicio profesional docente (aquel maestro que inicia en el servicio y está a prueba para permanecer en el sistema educativo) y su trabajo docente con la actualización del nuevo modelo educativo, contrastando el currículo, el enfoque, perfil de egreso, competencias y la reflexión con lo que realmente se vive en la práctica diaria en educación secundaria. También se mencionan algunas interrogantes que motivan el escrito a reflexionar sobre los factores que influyen en la aplicación del nuevo modelo educativo, así como la calidad de la enseñanza, haciendo énfasis en el papel del docente en su implementación y la concepción de la sociedad sobre el cambio educativo.

Palabras clave: INCLUSIÓN, TICS, CALIDAD, EQUIDAD, PRÁCTICA EDUCATIVA, COMPETENCIAS, CURRÍCULO, ALUMNOS, EXPERIENCIA.

## Introducción

Cuando se habla de educación siempre se abre un debate sobre su finalidad en la sociedad, considerando la evolución que ha sufrido a lo largo de los años. La educación es un cambio histórico social, que ha buscado abarcar las necesidades sociales de la población mexicana y pretende vincular los aprendizajes adquiridos en el centro educativo de acuerdo a su contexto y su realidad, entonces: ¿por qué las reformas educativas no han funcionado si siempre han buscado mejorar la calidad de la educación?, ¿por qué pareciera que solo retrocedemos en cuestión de desempeño académico en México?, ¿de quién es la culpa de que México no progrese?, ¿de los maestros, de las autoridades

gubernamentales y educativas o de la sociedad en general?, he aquí un dilema muy interesante que discutir, pero primero comenzaré por analizar el nuevo modelo educativo vigente y los retos que enfrentamos como docentes en este siglo XXI.

Durante la formación docente he aprendido a reconocer la educación como un factor determinante en la vida de las personas, siendo un elemento fundamental para su desarrollo armónico. La visión que tengo sobre la enseñanza que deben recibir los estudiantes en la actualidad es diferente a la que tienen los docentes con más años de servicio en algunos casos, llego al servicio docente con ideas nuevas, frescas y actualizadas. Al ser una maestra tan joven, la perspectiva personal sobre las necesidades de los alumnos de secundaria es distinta, reconozco sus intereses y lo que esperan de sus maestros en la escuela, a grandes rasgos sé que los jóvenes desean una escuela menos monótona, aburrida y que los profesores los tomen en cuenta en su aprendizaje ya que ellos afirman “que no los comprendemos”.

En este tiempo que llevo frente a grupo he observado a los alumnos desinteresados, apáticos, distraídos, desmotivados y un sinnúmero de actitudes que son focos de alerta en el aprovechamiento escolar y el rezago educativo, aunque considerando que la mayoría de los jóvenes en el contexto donde trabajo son económicamente estables y unos de un elevado nivel socioeconómico, aun así se aprecia la falta de interés por el aprendizaje porque tienen un buen estilo de vida y no ven la educación como algo necesario, mucho menos la secundaria. He escuchado comentarios como “la secundaria solo es un requisito”, “con que me den mi certificado”, “lo que aprendo aquí ni lo voy a utilizar”, son frases que me hacen pensar si realmente los profesores somos los responsables de esta apatía o son los alumnos quienes desaprovechan estas oportunidades de seguir aprendiendo, si los programas de estudio son obsoletos y no responden a las generaciones actuales. Son muchas las interrogantes que surgen al hablar de educación; los maestros hemos sido participantes directos de ellas más tiempo que los mismos responsables de su cimentación o los mismos padres de familia, entonces, ¿qué nos falta como comunidad escolar para potenciar a estos alumnos desinteresados por el aprendizaje?, ¿cuáles retos y desafíos tenemos hoy en día?, ¿cómo los enfrentamos y qué es lo que está pasando realmente en las escuelas con este cambio tan grande en la educación mexicana respecto al nuevo modelo educativo?, ¿los maestros estamos preparados? A continuación, se dará respuesta a los cuestionamientos anteriores.

## Los retos del docente del siglo XXI

En cada cambio político existe una reforma educativa que responde a la realidad de la sociedad, sin embargo, se ha considerado que han sido construidas a partir de intereses políticos, económicos y sociales, pues se dice que la educación es la respuesta al progreso de una nación. Los estudiantes son los ciudadanos que México necesita para sobresalir a nivel mundial, por lo que la enseñanza del pasado no sirve para las generaciones del futuro, de tal manera que si la formación escolar ya no responde a las características de la población, los alumnos no encontrarán sentido de lo que aprenden con lo que viven diariamente, perdiendo el interés por estudiar, por su aprendizaje, lo cual sería la primera causa del bajo aprovechamiento escolar en las instituciones escolares y al llegar a la edad adulta presentarán grandes dificultades para incorporarse a la ciudadanía de manera efectiva.

El nuevo modelo educativo presenta un cambio en la finalidad de la educación y abarca la formación que los mexicanos deben tener para incrementar el nivel académico de los aprendices; sin embargo, se cuestiona que el modelo educativo actual carece de sentido, organización y eficiencia en lo que demanda la educación del país. La sociedad se está transformando con velocidad y sus características giran en torno a la tecnología y el conocimiento “la educación afronta retos desafiantes en relación con la cantidad de información al alcance, pues ha de garantizar el acceso a ella sin ninguna exclusión; enseñar a discernir lo relevante y pertinente; saber evaluarla, clasificarla, interpretarla y usarla con responsabilidad” (SEP, 2017 p.30). En esta era del conocimiento los maestros debemos enseñar a los alumnos a manejar la información de distintas maneras no solo en el ámbito escolar sino social y personal, considerando que la tecnología ha estado superando a la enseñanza de los profesores; los estudiantes tienen mayor conocimiento, dominio de diferentes temas hasta están mejor informados que los mismos adultos.

Los profesores tienen la responsabilidad de brindar una educación adecuada a las generaciones con las que trabajan y brindar las oportunidades de aprendizaje a cada estudiante, al ser un cambio reciente los docentes están tomando posturas de conflicto frente a lo que demanda este modelo, algunos tienen opiniones positivas y otras negativas por el método de enseñanza y aprendizaje que propone dicho documento, también los maestros aceptan o rechazan este modelo por el contexto en el que trabajan “El impacto de las reformas educativas se manifiesta en el trabajo docente como un aumento de incertidumbre y de la vulnerabilidad de las condiciones laborales” (Aguerrondo, 2002 p.105). Al ser el primer año que se aplica el currículo formal, aún somos principiantes para dominar y llevar una práctica educativa exitosa, al

ser maestra novel esta modificación del modelo no fue tan drástico ya que me adentré al sistema educativo en el proceso de cambio, incluso soy parte de la era tecnológica casi como los alumnos y reconozco que era necesario que la educación evolucionara porque ya era obsoleta en la formación que se les ofrecía a los futuros ciudadanos.

Por ello, lo que busca el nuevo modelo educativo es renovar la esencia de la educación, fomentando un enfoque humanista, asociado al conocimiento informativo y el crecimiento propio; en este sentido, la realidad de la educación en México, se observa un panorama difícil para alcanzar este sueño tan anhelado, primero porque en el país tenemos una diversidad de culturas muy amplia, donde los planes y programas a veces no cumplen con sus necesidades de aprendizaje, otro factor es que hay más alumnos que maestros, existen lugares en México donde no ha llegado la educación por los escasos recursos destinados a la cobertura general educativa.

Se ha intentado de diferentes maneras alcanzar la calidad por medio de la igualdad de oportunidades y la equidad “es importante resaltar que la sociedad del conocimiento representa también un enorme desafío de inclusión y equidad.” (SEP, 2017, p.28) pero sabemos que para llegar a esto implica una infraestructura del centro escolar adecuada, tener acceso a internet para utilizar las nuevas tecnologías, incluir a los padres de familia, mejorar los aprendizajes y que los docentes tengan carrera magisterial y reconocimiento social. Considero que se obstaculiza llegar a la calidad porque los recursos económicos que se destinan para la educación mexicana son pocos y la política, el gobierno se enfoca más en cuestiones económicas como negocios internacionales, proyectos innovadores, siendo que si el pueblo está informado y educado tendrá mejores trabajadores que podrán aportar grandes beneficios al país, pero sin recursos, sin apoyo algunos pobladores se privatizan de las oportunidades de lograrlo, porque la mayoría de los ciudadanos tienen sueldo mínimo que solo le alcanza para subsistir al día.

Desde mi punto de vista, México no está tan mal en cuestión de educación, porque en las escuelas hacemos hasta lo imposible por llevar la educación a la calidad y todos los maestros (en su mayoría) estamos en constante capacitación y ocupación para sacar adelante a nuestros estudiantes. Pero actualmente está sucediendo un fenómeno social y político en donde la docencia ha perdido respeto y apoyo de sus autoridades, así como de los padres de familia, sin ellos es imposible que nuestros alumnos amen el aprendizaje y tengan la mentalidad de que la educación es necesaria; la falta de calidad no debería de ser una investigación para saber quién tiene la culpa, sino un objetivo por el cual luchar y dejar ya esa guerra de poder de los políticos que solo afectan a los maestros y sobre todo a sus mexicanos.

## Los pilares educativos siglo xxi

A lo largo de las reformas educativas han surgido nuevos paradigmas que han dirigido la educación, pero siempre las prioridades educativas han sido las mismas: mejora de los aprendizajes, normalidad minina, atención al abandono y rezago escolar, sana convivencia; considero que estos factores de logro son retos que se viven en las escuelas diariamente y que engloban todos los retos del siglo XXI. Sin duda para que el nuevo modelo educativo funcione y cumpla con su finalidad es necesario un cambio global.

Para pensar en una propuesta educativa que enseñe a “aprender a aprender”, es necesario pensar en un cambio no sólo en lo educativo, sino político, económico, social, ecológico, espiritual y cultural, entre otros; que permita una comprensión de la realidad [Torres, 2009, p. 132].

Al observar el trabajo en la realidad con el nuevo modelo educativo veo que se está obstaculizando por la actitud de los actores de la educación (maestros, padres de familia, directores, alumnos, autoridades educativas) de desinterés, apatía y confusión. Considero que si queremos orillar al alumno a desarrollar estos pilares que necesitan para su vida diaria se debe comenzar con un cambio general en la sociedad. Desde la independencia del país se ha tenido como propósito lograr una cobertura total de oportunidades educativas, así como una formación de calidad; por lo cual se han ido modificando los planes y programas de estudio para alcanzarlo; gracias a que la sociedad evoluciona constantemente pone de manifiesto que los modelos educacionales también lo hacen a la par.

En este sentido, México ha pasado por una construcción educativa trascendental, que poco a poco ha ido modificando la tarea educativa con diferentes enfoques; una de las renovaciones más significativas fue la eliminación de la memorización, la cual era la estrategia más significativa de algunas generaciones, donde se les exigía a los alumnos aprender a como diera lugar, sin importar que tan difícil fuera adquirir esos conocimientos con un método memorístico que hacía una sociedad con cultura general pero no capacitada para sobresalir, actuar y sobrevivir en un ambiente laboral.

Después esas generaciones que solo adquirían conocimiento sin habilidades, llevaron a la sociedad y a las autoridades correspondientes a tener la necesidad de implementar un nuevo método de enseñanza, que les permitiera a los mexicanos potencializar sus habilidades y actitudes frente a cualquier situación o labor a lo largo de su vida. El sentido humanista de la formación

de los futuros ciudadanos ya se estaba construyendo, implementaron un modelo constructivista seguido de un modelo por competencias y hoy en día un modelo educativo humanista centrado en el alumno para su desarrollo integral. El nuevo planteamiento curricular implica enfocar la enseñanza hacia el contexto del siglo XXI, en donde existe un mundo más globalizado y pluricultural en constante cambio. Este enfoque busca formar a los estudiantes para que sean capaces de adaptarse al cambio social, para resolver problemas de forma innovadora, con conocimientos críticos, analíticos, para que sean reflexivos, responsables y creativos.

La concepción del humanismo surge desde la normatividad que rige la educación básica, el Artículo 3º y su filosofía establecen que la educación debe de potenciar todas las facultades del ser humano, contribuir en su desarrollo integral para que se realicen plenamente; educar a partir de este enfoque implica que los estudiantes refuercen sus valores éticos, participen en la construcción de la sana convivencia y aprecien a los individuos sin importar su condición, de esta manera la escuela deberá de utilizar todos los recursos necesarios para desarrollar el máximo potencial en el aprendizaje de cada estudiante con igualdad y equidad.

Considero que este sentido humanista siempre ha estado implícito en los diferentes planes y programas, pues al trabajar con seres humanos, es lo que hacemos tratar de brindarles la enseñanza que ellos necesitan para desarrollarse armónicamente, a partir de una formación integral sustentada en los pilares de la educación: aprender a ser, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a aprender. Hoy en día los desafíos del siglo XXI son muchos, ya que se están presentando transformaciones constantes en la sociedad. Los jóvenes y niños están más informados del mundo que les rodea, tienen un bagaje de conocimientos muy diversos de diferentes temas, que se generan por medios tecnológicos. Otro reto de la formación que se espera en los ciudadanos, es que los estudiantes tomen decisiones responsables en su vida y construyan soluciones para resolver problemas que enfrentaran cotidianamente, será responsabilidad de la escuela lograrlo y que adquieran los aprendizajes necesarios para que estén capacitados para introducirse en las sociedades actuales cada vez más complejas y competitivas.

En la actualidad los desafíos que debemos superar como nación son abundantes, sobre todo en las escuelas, uno de ellos es fomentar en nuestros alumnos el amor por el aprendizaje; que utilicen nuevas herramientas para posibilitarlo significativamente. he observado noticias, artículos, incluso en mi práctica docente tantos comentarios de los jóvenes sobre la motivación que tienen para estudiar que es de preocuparse, la mayoría van a la escuela porque es un requisito para seguir avanzando educativamente o porque sus papás los

obligan, no tienen el deseo por movilizar saberes o seguir aprendiendo solo quieren “pasar de año” porque la sociedad así lo ha establecido siempre, es muy difícil en la actualidad inducir al estudiante a que tenga como prioridad el aprendizaje porque tienen otras motivaciones, otros ideales, incluso otra cultura más libre y conformista.

El nuevo modelo educativo refleja que el país está pasando por una revolución educativa, donde los retos que enfrenta son fundamentales para llevar la educación a la calidad, demanda que la población se comunique en su lengua materna y en inglés, aprenda a resolver problemas, tenga comprensión lectora, pensamiento lógico y matemático, trabaje de forma colaborativa y armónica, comencen una cobertura nacional con igualdad de oportunidades de aprendizaje para cada persona y sin exclusión, desarrollen habilidades socioemocionales que les permitan mejorar su relación con otros individuos, construir su identidad e impulsar su propio aprendizaje.

El contenido del currículo educativo tiene varias novedades que nos tomaron por sorpresa, tiene que ver precisamente con los desafíos del siglo XXI antes mencionados, les exigen a los docentes y a las escuelas, cumplir con estos retos sin siquiera capacitarnos para lograrlo; por ejemplo implementar el desarrollo socioemocional tiene grandes beneficios según teorías e investigaciones, en el aprovechamiento escolar de los alumnos, los docentes no estamos preparados para impartir una clase para desarrollar estas habilidades, porque cada persona es diferente y tocar esas fibras afectivas es un tema muy serio, desconocemos cuál es la historia de cada alumno ni cómo puede reaccionar ante ello; además el tiempo es insuficiente para lograrlo, ya que para modificar actitudes o desarrollarlas se tiene que tener continuidad y solo se observa muy poco a los estudiantes para definir si han adquirido estas competencias o no.

En el plan de estudios en el apartado de los principios pedagógicos del modelo educativo vigente, establece que debemos colocar al aprendizaje de los estudiantes como centro del proceso de enseñanza y nuestra función es guiarlo para que alcance su máximo logro, propiciando el interés por aprender y se adueñe del proceso, indica que la educación será cada vez más personalizada, respetando sus ritmos de progresos; considero que siempre se pretende llevar a los estudiantes a una educación integral, como profesores intentamos a medida de lo posible que los alumnos se motiven por adquirir los conocimientos con diferentes estrategias y actividades con base a sus intereses y estrategias dependiendo su nivel cognitivo, pero a veces depende más del alumno que del maestro, pues ellos son los interesados en su propio aprendizaje.

Me llama la atención el currículo, la evaluación y las nuevas tareas docentes, me refiero a la forma en que escriben el que hacer docente como algo fácil y muy sencillo, agregando y quitando elementos de la articulación de la educación basándose en investigaciones y estudios indirectos, porque las autoridades que lo construyen no viven la educación personalmente; el currículo real, es más flexible, más humano, claro tratando de cumplir lo más que se pueda con los lineamientos de un modelo que exige organización, desempeño y trabajo, sin pensar en las necesidades particulares de las escuelas.

A lo largo de la educación básica, el currículo se orienta a edificar los pilares de educativos aprender a conocer, aprender a aprender, aprender a ser y aprender a convivir, determinando los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que los estudiantes han de adquirir a lo largo de la educación obligatoria; en la actualidad es un currículo en cuanto aprendizajes más corto se enfoca más a las habilidades de aprendizaje de los alumnos y su capacidad para dirigir su propio aprendizaje, además de darle sentido a lo que aprende con conocimientos clave útiles para la vida diaria “para lograrlo es importante superar la saturación de contenidos; buscar la interdisciplinariedad y la transversalidad; y mejorar la articulación entre niveles educativos, campos del conocimiento y áreas del desarrollo personal y social” ( SEP, 2018 p.59), en este contexto resulta necesario formar individuos capaces de desarrollarse en cualquier ámbito social y promuevan la solución de problemas de manera innovadora.

Al hablar de los alcances que tienen los maestros y la escuela en cuanto al currículo, puedo decir que todavía falta mucho que comprender del nuevo modelo educativo, apenas comienza su aplicación en las escuelas, no estamos acostumbrados a trabajar con él por eso hay tanta inconformidad y confusión sobre cómo debemos implementarlo. Se ha presentado en la institución donde laboro inconsistencias en el trabajo diario con este modelo pues los profesores no estamos capacitados para su inserción, pero también he notado que falta apertura al cambio para lograr que funcione.

En el marco del cambio de los sistemas educativos una condición fundamental es que los profesores puedan cambiar, por dos razones principales: lo necesitan hacer si queremos que los estudiantes desarrollen nuevas formas de aprendizaje; y porque si los profesores no acompañan y apoyan las reformas los más hermosos diseños fracasarán [Aguerrondo, 2002, p. 97].

Los aprendizajes clave me resultan buena idea porque serán contenidos relevantes y útiles para los estudiantes, fomentar las habilidades socioemocionales como se menciona en el documento Aprendizajes clave para la educación

básica 2017 también son una forma de que nuestros niños y jóvenes tengan una vida más feliz, así como un aprovechamiento escolar exitoso (aunque sea muy difícil evaluar las emociones y sentimientos especialmente en esta etapa de cambios). Lo que más tiene a los docentes preocupados y un tanto negativos son los clubes, ya que no existe un currículo formal para ellos o si los hay, no están enfocados a todas las necesidades de las escuelas.

Primero porque no son suficientes los maestros para la cantidad de alumnos, segundo porque los clubes no están capacitados para que los jóvenes aprendan significativamente (club de vida saludable, emprendimiento social, herramientas digitales, estructuras metálicas, bailo aprendo y me divierto, entre otros), cada profesor creo su programa de estudios con lo que estaba a su disposición, sin duda cada uno está haciendo lo que puede para que los jóvenes aprendan.

Hay muchos estudios sobre los beneficios de los nuevos parámetros educativos, en el caso de la autonomía curricular y clubes “las investigaciones muestran que los estudiantes que mejor puntuación obtienen en evaluaciones que miden el nivel de las habilidades cognitivas superiores, como PISA, dedican tiempo a aprender acerca de otros temas y a desarrollar otras habilidades en espacios extra académicos” (SEP, Ámbitos autonomía curricular, 2017 p.614), de tal manera que esta Autonomía curricular se ha vuelto un dilema en las escuelas, estábamos acostumbrados a seguir un camino específico donde los materiales estaban elaborados y listos para aplicarse, ahora tenemos la libertad de agregar, quitar o cambiar los contenidos para vincular saberes prácticos y quitarle peso a la cuestión informativa; creo que para aceptar este cambio todos los actores de la educación (autoridades, directivos, maestros, alumnos y padres de familia) deben tener una apertura a la evolución educativa; en mi escuela por ejemplo los padres de familia están muy inconformes con los clubes, con la evaluación y la forma en que se está trabajando porque desconocen la articulación del nuevo modelo educativo.

Hemos tratado de informarlos de manera general de que trata y como se trabaja, pero como es el primer ciclo escolar, ni nosotros sabemos con certeza si lo estamos haciendo bien, espero que a lo largo del tiempo podamos en conjunto pulir este currículo y manejarlo con seguridad. La comunidad escolar debe propiciar interacciones significativas entre todos estos actores para potenciar y maximizar el logro de los aprendizajes clave en los estudiantes “lo anterior implica para la secundaria un reto organizacional y de gestión para garantizar un mayor involucramiento y seguimiento entre docentes y alumnos y las estrategias del colegiado” (SEP, 2017, P.74). La escuela secundaria, así como la educación básica tienen muchos retos que vencer y creo que podremos lograrlo si todos estamos dispuestos a mejorar en ello.

Las nuevas demandas sociales hacia la educación han originado la necesidad de profundos cambios no solo en lo que se enseña, sino en la tarea del docente. En los últimos años se ha visto que la calidad educativa se asocia a la enseñanza del profesor y su capacidad de impartir la clase, excluyendo a todos los factores que participan en el ámbito educativo desde recursos, cultura y contexto familiar, también se le ha atribuido a los maestros el fracaso educativo de México “la percepción cada vez más generalizada de un deterioro en la calidad de la educación coloca en un lugar de relevancia la necesidad de accionar de la manera más urgente posible sobre la calidad de los profesores” (Aguerrondo, 2002 p. 105), el autor menciona que el docente es el responsable de la calidad y define de carácter primordial que los profesores se renueven y mejoren su “idoneidad”, sin embargo no estoy de acuerdo pues al vivir la educación de cerca se del esfuerzo que realizamos los docente para brindar una educación de calidad a los alumnos, veo todo lo que hacen por sacar adelante a sus estudiantes desde los más “listos” hasta los que batallan un poco con el ritmo de aprendizaje “es común considerar que el maestro se forma únicamente en una institución específica o en los programas de actualización en que participa. El otro espacio, el de la escuela es poco considerado, pese a que, como hemos visto en él se aprende a ser maestro también” (Sandoval, 2009 p.194), considero que los profesores también aprenden con la práctica diaria a mejorar constantemente, pues cada situación que se presenta es una forma de renovar acciones y aplicar estrategias de intervención para lograr que cada uno de los alumnos alcance su máximo logro escolar e integral.

Referente a esto Gisbert C. M. (2001) menciona que los profesores deben preparar a los alumnos al mundo que les rodea y adentrarlos al conocimiento, por lo que el docente tiene que evolucionar junto con la sociedad para que pueda atender a las generaciones con las que trabaja de forma significativa. Anteriormente he hablado sobre el progreso que ha tenido la educación desde una perspectiva social, en la actualidad todo lo que el alumno no aprende, si el alumno reprueba, cuando los estudiantes “no saben nada” es responsabilidad del docente porque “no hizo bien su labor”, tanto padres de familia como alumnos son oponentes de los maestros claramente cuando el padre de familia no recibe una nota con buenas calificaciones.

A la sociedad actual y lo veo en mis alumnos no les interesa aprender, solo obtener buenos números o aprobatorios, observo que no se esfuerzan por si mismos tenemos que estar modificando la enseñanza para repercutir en el interés de los estudiantes. Para Ibáñez y Mellado (2013) esta renovación pedagógica necesaria, surge desde hace mucho tiempo pues se ha insistido en la formación permanente del docente, ellos dicen que siempre debemos estar a la par de los tiempos que se viven y que deben recuperar la identidad del

profesor humanista, así como tener apertura a las nuevas tecnologías. En pocas palabras, el maestro tiene el mayor reto en sus manos, renovar el impacto que tiene en sus alumnos y adaptarse a las características de los alumnos para que se motiven a querer aprender.

El reto principal del profesor según la SEP (2017) tiene que ver con la construcción de ambientes inclusivos, donde el maestro valore la diversidad y renueve la práctica docente para brindar una educación sin barreras; la escuela siempre ha tenido departamento de USAER (Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular), quien ha apoyado al docente frente a grupo a regularizar a aquellos alumnos con necesidades educativas específicas, brindaban un diagnóstico para detectar barreras del aprendizaje, sugerencias didácticas y adecuaciones, pero con esta reforma los maestros serán los responsables de realizar todo el seguimiento como lo hacía el departamento, en cada Consejo técnico escolar nos han capacitado en 20 minutos para tratar con los jóvenes que presentan rezago educativo y alguna necesidad educativa, pero no basta con ese tiempo para aprender a realizar todo el proceso, nos dan materiales y hojas de apoyo pero realmente no sabemos descifrar esa información sobre educación inclusiva, creo que en este sentido se problematiza enfrentarnos a muchas de las capacidades diferentes que existen hoy en día.

## Conclusiones

Al iniciar el documento planteé varias preguntas que han dirigido el documento, al reflexionar sobre la educación en México y a lo largo de mi formación docente, he identificado que nuestro país y las autoridades a cargo de modelar los planes y programas toman como referencia para elaborarlos los intereses políticos y económicos del país, que es algo importante pues es esa la finalidad de la educación tener un mejor estilo de vida, también se dice que atienden las necesidades de todos los ciudadanos, pero cada reforma educativa ha tomado como referencia modelos educativos de países ejemplares con más tecnología, economía y cultura. Considero que si las reformas no han funcionado no es por culpa de los maestros, si no por las decisiones que han tomado los creadores de los modelos educativos que están detrás de un escritorio en su mayoría que nunca han estado en las escuelas y viviendo la realidad escolar.

Pienso que la calidad educativa llegará a nuestros centros educativos cuando se planteé un plan de estudios acorde a las necesidades de la nación, considerando que es un espacio multicultural y con muchas carencias en algunos lugares del país; aunque compararnos ante otros países más avanzados es un indicio para mejorar y tomar elementos efectivos, es necesario que co-

mencemos a construir uno propio, a pesar de que este nuevo modelo educativo fungirá como un medio de progreso aun así es conveniente implementar uno dirigido a los Mexicanos su esencia, objetivos y necesidades para potencializar los recursos de la nación.

También cuando todos los actores que participan en el ámbito educativo a nivel básico estén en sintonía; otra cuestión es que pareciera que solo retrocedemos en cuestión de desempeño académico en México porque la sociedad está muy decepcionada de cada reforma educativa y constantemente atacan a los maestros porque a su parecer son los culpables de la falta de calidad educativa.

Al ser maestra de nuevo ingreso el cambio educativo no fue tan significativo, pues sigo trabajando en el plan de estudios 2011 al trabajar con grupos de tercer grado de secundaria y el nuevo modelo educativo entra en vigor hasta el próximo año. En el centro educativo donde trabajo los maestros iniciaron con mucha inconformidad el ciclo escolar pues todo les parecía desconocido, rechazando la reforma educativa, la evaluación, los planes y programas porque tienen muchos años de servicio trabajando con el mismo currículo, ya tenían sus materiales, conocimiento del plan de estudios 2011 y organización de su asignatura “el principiante se introduce en esa compleja trama desde sus propios referentes e inicia un proceso de aprendizaje que complementa, aunque en ocasiones contradice al de su formación previa y que influye en su formación como docente” (Sandoval, 2009 p.188), la realidad es que al ser tan joven la enseñanza y el deseo por promover el cambio educativo es significativo, pues llegamos con nuevas ideas sobre la practica educativa actual que se debe generar en e aula.

Cuando ingresé al servicio educativo tenía incertidumbre de lo que era el nuevo modelo educativo y me pareció inalcanzable, pero ahora que lo he estado estudiando y comparando con el que estoy utilizando puedo rescatar que tiene beneficios, consecuencias y retos que desarrollar con la práctica educativa; el currículo de casi todas las asignaturas es más corto, pues se dice que debemos liberar a los alumnos de la información y enfocarnos en las habilidades, competencias, emociones de los estudiantes, lo cual es bueno pero en consecuencia le quita valor al conocimiento y la cultura informativa se irá perdiendo poco a poco, les están haciendo la “vida escolar, más fácil” quitándoles cualquier motivo de rezago o deserción escolar, razonamiento y reflexión.

Los retos que hoy tenemos inclusión, calidad, cobertura, mejora de los aprendizajes, desempeño académico, evaluación, tecnología, conocimiento, competencias, siempre los hemos tenido y se trabaja en ello, pero cada vez el trabajo docente es más difícil esto debido a los grandes errores que hemos

cometido docentes así como nuestras autoridades en cuestión de aplicación de programas, planes educativos y los resultados reflejados en comparación a otros países, medios de comunicación que desprecian la profesión docente, los comentarios e inferencias negativas de las personas que jamás han estado frente a grupo o en una escuela, sin duda el principal reto a nivel nacional es rescatar y renovar el pacto de la escuela con la sociedad, sino existe esta comunicación la educación de ningún modo llegará a la calidad tan esperada a lo largo del tiempo.

La formación docente que tengo es muy firme, me enseñaron hace 5 años en la Escuela Normal Superior que un docente se enfrenta a los obstáculos y tiene competencias para vencerlos, que puede dirigir un currículo de manera efectiva empleando fortalezas, habilidades y con la mejor disposición, para cumplir cualquier reto del siglo XXI y que la actitud que tengamos nos permitirá alcanzar los propósitos educativos; siempre he tenido la idea de que un maestro puede hacer cualquier cosa que se le presente o se proponga, tenemos las herramientas y el conocimiento para saber cómo, cuándo, qué y para qué aprender, de tal manera que estos retos no deberían ser barreras sino objetivos a lograr.

Como es el primer ciclo escolar de la aplicación del nuevo modelo educativo es cierto que existe sobresalto de los docentes, pero si trabajamos en conjunto se podrá pulir este currículo y manejarlo con seguridad. De tal manera que la comunidad escolar debe propiciar interacciones significativas entre todos estos actores para potenciar y maximizar el logro de los aprendizajes clave en los estudiantes “lo anterior implica para la secundaria un reto organizacional y de gestión para garantizar un mayor involucramiento y seguimiento entre docentes y alumnos y las estrategias del colegiado” (SEP 2017, Pág. 74), para mejorar en cuestión de desempeño académico, logro de los aprendizajes, prioridades educativas, la clave está en la unión escolar, como centro educativo, como institución, como sociedad y como autoridades educativas; no queda más que dejar de preocuparnos y comenzar a ocuparnos en lo que demanda el siglo XXI, para caminar hacia la calidad educativa que es la inspiración educativa y claramente la formación integral de nuestros futuros ciudadanos.

## Referencias

- Aguerrondo, I. (2002). Los desafíos de la política educativa relativos a las reformas de la formación docente. En *El desempeño de maestros en América Latina y el Caribe: nuevas prioridades* (pp. 97-140). Brasil.

- Arredondo, I. (1999). Nuevo paradigma de la educación para el siglo XXI. *OEI. Programas*, 1-13.
- Gisbert, C.M. (2001). El profesor del siglo XXI: de transmisor de contenidos a guía del ciberespacio. Tarragona: U. Rovira i Virgili. Recuperado de [http://www.quadernsdigitals.net/datos\\_web/hemeroteca/r\\_11/nr\\_185/a\\_2607/2607.htm](http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_11/nr_185/a_2607/2607.htm) <http://tecnologiaedu.us.es/bibliovir/pdf/203.pdf>
- Ibáñez, J., Martín y Mellado. (2013). Ética docente del siglo XXI: nuevos desafíos. Universidad Internacional de La Rioja.
- Sandoval, E. (2009). La inserción a la docencia. Aprender a ser maestro de secundaria en México. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 183-194.
- SEP. (2017). *Aprendizajes clave para la educación pública*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Torres, M. (2009). La enseñanza tradicional de las ciencias versus las nuevas tendencias educativas. *Revista Electrónica@ Educare*, XIV(1), 131-142.

Yannine Karina Frías Díaz es licenciada en Educación Secundaria con Especialidad en Química por la Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano. Cuenta con certificación Trinyti College de la Universidad de Londres en lengua extranjera por la Universidad Autónoma de Chihuahua. Ha realizado diplomados en liderazgo transformacional en 2013, educación especial en 2015 y un curso virtual en aprendizaje situado en el aula. Ser docente ha sido su gran sueño desde que tiene memoria y hoy, que es parte del sistema educativo como profesora de ciencias, lo disfruta al máximo y sigue preparándose continuamente para brindarle a sus alumnos la motivación por el aprendizaje y la formación integral que merecen. Correo electrónico: [yannine.frias@hotmail.com](mailto:yannine.frias@hotmail.com).



# Desafíos de la función docente en la educación media superior

**Anabel Terán Enríquez**

---

*Clase de física con el grupo 4021 del Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Chihuahua 04 de Carichí, Chihuahua, a cargo de la profesora Liz Jacibe Martínez Contreras en mayo de 2019. Imagen: Cortesía de Anabel Terán Enríquez.*



---

Terán Enríquez, A. (2019). Los retos educativos del siglo XXI desde la perspectiva de una maestra novel de educación secundaria. En J.A. Trujillo Holguín, A.C. Ríos Castillo y J.L. García Leos (coords.), *Desarrollo profesional docente: reflexiones de maestros en servicio en el escenario de la Nueva Escuela Mexicana* (pp. 173-181), Chihuahua, México: Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R.

---

## Resumen

Hablar de desafíos y retos para los docentes de educación media superior es hablar de una transformación en las maneras de pensar y de actuar, es utilizar nuevos métodos, técnicas y formas de organización, enfrentar inseguridad e incertidumbre al tener que cambiar aspectos de prácticas anteriores, frustración y desmoralización de algunos que han puesto mucho empeño en planes que han exigido grandes esfuerzos, así como también dedicación de la planta docente para actualizarse. En este ensayo se aborda el tema de las funciones docentes en educación media superior; sus retos e implicaciones para ser formadores competentes del siglo XXI. Se explica cómo los docentes de EMS (Educación Media Superior) tienen que lograr desarrollar competencias en su práctica para poder fungir como mediadores entre los saberes y los estudiantes, el mundo social y escolar, las habilidades socioemocionales y el proyecto de vida de los jóvenes que propician las condiciones para que cada estudiante aprenda y desarrolle las competencias que le permita participar con éxito en ambientes laborales y/o de educación superior, tener una vida plena y productiva y ejercer una ciudadanía responsable y participativa. Finalmente concluye con un análisis y reflexión acerca de las expectativas y realidades de la práctica docente, una valoración de la responsabilidad y la autonomía como actitudes indispensables para el análisis de situaciones y propuestas de solución.

Palabras clave: DESARROLLO EDUCATIVO, EVOLUCIÓN, RETOS, DESARROLLO DE COMPETENCIAS, DESARROLLO DEL PROFESORADO.

## Introducción

El periodo por el que en la actualidad atraviesa la educación en México es complejo, transita por una etapa de reformas, de la cual la vista como más viable fue la del modelo curricular por competencias, el cual en el caso de la educación media superior (EMS) ha requerido de mucho esfuerzo, de una ardua labor, constante actualización, preparación y desgaste emocional para el profesorado, ya que vivimos en un mundo moderno con niños y jóvenes que pertenecen a una generación más sofisticada, que aprenden con ayuda de las tecnologías y sumergidos en las redes sociales y con maestros sometidos a presión por resultados académicos y agendas políticas, que ha ocasionado la pérdida del gusto por enseñar y el placer de aprender. La educación se ha ol-

vidado de ayudar a los estudiantes a encontrar su lugar en la sociedad, donde las culturas, los ritos, la democracia y la gestión emocional son esenciales.

En este ensayo se abordarán los desafíos que enfrentan los maestros de EMS, ya que es el nivel educativo que en nuestro país cumple con las funciones de servir como formación propedéutica para los estudios superiores, preparar en las habilidades básicas para la inserción laboral y ser el vínculo entre la educación básica y la superior. También se habla de los retos para que la educación actual retorne y restituya la identidad individual de los alumnos, donde se muestra que ha sido necesario que los educadores cambien su manera de enseñar y de conducir los aprendizajes, construyendo el conocimiento, tomando en cuenta los diferentes puntos de vista, y los diferentes tipos de contextos, apegándose más a la ciencia y a la tecnología como lo expresa el autor Montañez, (2008, p. 173):

Algunos de los componentes o elementos que se presentan en el sistema educativo complejo son: educación, escuela, sociedad, política, ciencia, tecnología, cultura, sujetos-actores, acciones, instituciones, proyectos educativos, pedagogía, didáctica, currículo, investigación, administración, conocimiento, evolución y comunicación, entre otros.

Para que toda esta transformación se de en el sector educativo se requiere de la colaboración de todos los actores en conjunto, abrir paso a la transformación y a las nuevas tecnologías para mejorar la calidad educativa en todos los niveles, innovar y reinventar la escuela en una comunidad científica, a un conocimiento de competencia que tiene como objetivo la óptima resolución de problemas, preparando así a las nuevas generaciones del siglo XXI.

Morin, (1999) expresa que la educación que hoy en día se está forjando requiere que todos los pedagogos entendamos la complejidad del pensamiento humano, que dejemos de caer en los mismos errores y fracasos y que en base a nuevas experiencias devolvamos a la educación el espíritu de la curiosidad, la motivación por los nuevos descubrimientos, los aprendizajes novedosos y el desarrollo del pensamiento creativo, un conocimiento integrado que marque la diferencia (p. 5).

Es una tarea difícil como educador hacer que en los jóvenes despierte esa fascinación por todo aquello que la ciencia, la cultura y la tradición les ofrece como tesoros del pensamiento.

La educación y la pedagogía deben poner al individuo en una posición reflexiva y crítica, que le brinde herramientas conceptuales y prácticas para luchar contra

el engaño político, la grandeza imperial y las trampas económicas de la devastadora maquinaria neoliberal y globalizadora [Puiggrós, 1994, p. 271].

## Retos y desafíos docentes

En los últimos años, en México se ha optado por privilegiar los modelos curriculares por competencias en respuesta a lo establecido por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y otros organismos internacionales que han definido las competencias a desarrollar en las instituciones educativas (Díaz Barriga, 2003). En EMS se inició, desde 2008, la implementación de la RIEMS (Reforma Integral de la Educación Media Superior) con este enfoque, que planteó para su operación cuatro ejes: marco curricular común; definición y regulación de las modalidades de oferta; mecanismos de gestión de la reforma; y certificación del Sistema Nacional de Bachillerato. La EMS es un espacio para formar personas con conocimientos y habilidades que les permitan desarrollarse en sus estudios superiores o en el trabajo y, de forma más amplia, en la vida, pero la pregunta es: ¿cuáles son los elementos fundamentales del nuevo currículo de la EMS? Se habla de aprendizajes esperados, evaluación continua y diversificada de los aprendizajes esperados, transversalidad curricular, trabajo colegiado docente y formación continua docente, es en estos aspectos donde se presentan los retos en la práctica docente, tema central de este ensayo, cómo conseguir que los estudiantes logren progresivamente los aprendizajes y competencias que se esperan de ellos a lo largo de su trayectoria escolar. Es un reto para el docente lograr una interacción entre el estudiante, el docente y el currículo, destacar los ámbitos de transversalidad como lenguaje y comunicación, habilidades socioemocionales y proyecto de vida, colaboración, trabajo en equipo y habilidades digitales. No es fácil el desarrollo de estrategias de apoyo para el trabajo en el aula ya que debemos proveer de ambientes pertinentes para el aprendizaje y entornos favorables para el desarrollo integral de los jóvenes.

Uno de los retos más importantes para el docente de educación media superior son las constantes transformaciones del currículo que responden o pretenden responder a las necesidades sociales, económicas y políticas que lo rodean, los docentes de todos los niveles educativos se encuentran frente a una reforma que requiere de su compromiso para volverse realidad como lo expresa Barreto (2005, p. 141) “las verdaderas transformaciones curriculares no se decretan, éstas se van generando en la medida que también cambien las interacciones entre profesores, estudiantes, planes, programas, gerencia y

demás entes involucrados”. Esto nos lleva a reflexionar lo complejo que es la relación entre currículo, reformas y la labor docente. El papel del profesor frente a los desafíos del currículo es un papel reflexivo que cuestiona, indaga, comprende a profundidad, propone y transforma.

Según Olivares (2002), el docente ocupa un rol de cambio, por lo que se debe asumir como promotor del mejoramiento del currículo desde su creación, transformación y adaptación, con el objetivo de lograr el desarrollo integral del alumno. Todo sistema educativo está apoyado en un currículo con los objetivos que orientan el tipo de persona que se desea formar. El docente, que es quien pone en marcha este currículo, necesita innovar en su práctica y consolidar un concepto de currículo que dé respuesta a las condiciones particulares de las y los alumnos y de su persona (p. 101).

Vivimos en un mundo que demanda cambios en la formación de los ciudadanos y por tanto en los sistemas educativos, procesos de enseñanza-aprendizaje y labor docente, por ello surge la necesidad de realizar cambios al currículo educativo, implementar el método por competencias, mismo que puede ser conceptualizado de diferentes maneras, siendo complejo y en constante evolución, es objeto de diferentes interpretaciones, es por ello que se le dan diversos enfoques y modelos teóricos, para poder darle una definición más acertada se deben considerar muchas acepciones e implicaciones, uno de los documentos germinales del proceso de reflexión sobre las competencias es el escrito por la Definición y Selección de Competencias DeSeCO (2005) elaborado por la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos) en el cual definen el término de competencia como:

La capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada, supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz (pp. 77-78).

Según este informe de DeSeCo una competencia debe ser valiosa para la totalidad de la población independientemente del sexo, condición social, cultural y el entorno familiar y debe cumplir 3 condiciones: ser desarrollada, ser transferible y ser multifuncional. Para poder adquirir o desarrollar una competencia se deben adquirir ciertos saberes, además de aprender a movilizarlos y aplicarlos, se deben elegir los contenidos más adecuados para trabajarlos y desarrollarlos a fin de conseguir su desarrollo efectivo.

Las reformas educativas son necesarias para que México avance, donde se trabaje en nuevos modelos académicos que permitan un desarrollo del país, esto solo se lograra si la educación brinda respuesta a las necesidades del estudiante como individuo activo de una sociedad, a través de las competencias que no son otra cosa más que conocimientos, habilidades y valores que se convierten en competencias al ponerlos a prueba ante cualquier problema. Con la educación por competencias, se busca que el profesor y el estudiante adquieran mayores habilidades y sean mayormente competitivos en cuanto a la resolución de conflictos, desarrollo profesional y calidad de vida.

También es importante mencionar que en la educación actual ya no se hace énfasis en crear un acercamiento entre los distintos sujetos de la educación: el educando, el educador, el directivo y el padre de familia. Hoy en día todo el proceso pedagógico se centra en el alumno, sin olvidar que para que este esté abierto al aprendizaje, es necesario retornarlo a su experiencia racional generada en la comunicación transpersonal con los demás. Es imprescindible que como educadores formemos alumnos críticos y reflexivos, capaces de aprender por sí mismos, como docentes debemos ser facilitadores de recursos y fuentes de conocimiento para que los estudiantes construyan su formación, promuevan su autoplanificación, ejecución y valoración continua, todo esto sin dejar de lado que el estudiante es un sujeto con valores, cultural y afectivo, lo cual influye en su desarrollo cognitivo. Además, son importantes las acciones que promuevan la cultura, la investigación, la innovación, la ciencia, la tecnología para la solución de problemas y sobre todo el establecimiento de una educación de calidad que permita alcanzar un mejor nivel de vida y el desarrollo económico del país.

De igual manera es de importancia hablar de la función que cumplen los cuerpos colegiados y logros que se pueden alcanzar mediante el trabajo colaborativo; la transformación de un modelo educativo no es una tarea sencilla ni inmediata, exige cambios que tienden a ser numerosos y profundos, puesto que “requiere de transformaciones progresivas y constantes en los elementos que intervienen en el proceso educativo” (Benatuil y Laurito, 2015, p. 750).

Como docentes tenemos que llevar a cabo todas las acciones requeridas para cumplir con los propósitos formativos de la institución escolar que incidan directamente en el aprendizaje de los alumnos. Un profesor no sólo es una persona que está en una clase y dicta, es decir, que lee lo que está escrito en un texto o, simplemente, le dice a los alumnos que hagan una serie de tareas, un profesor debe tener la capacidad para hacer llegar el mensaje de lo que tiene que enseñar de una manera clara al alumno y este sea capaz de hacerlo llegar de una manera activa, es decir el alumno no tiene que ser un mero espectador de lo que se enseña, sino que el mensaje tiene que animar a la persona que lo

reciba y le incite a preguntar, intervenir, dialogar, etc., para que el mensaje llegue claro y que esa participación anime de una manera positiva al alumno, despertando en él sus ganas de aprendizaje. Así mismo el profesor no sólo debe saber de lo que habla, sino también conocer técnicas para hacer llegar la sabiduría que ha acumulado durante sus años de aprendizaje, tanto durante sus estudios como, fuera de ellos, la práctica docente bien enfocada puede despertar en el alumnado algo tan importante y positivo como la necesidad de aprender y el gusto por buscar nuevos retos dentro de los estudios. En definitiva, el profesor y el alumno van por el mismo camino de forma paralela y estos dos elementos se retroalimentan, el profesor aumenta los conocimientos del alumno y este a su vez de alguna forma, enseña al profesor, a fin de realizar diseños de experiencias innovadoras.

Arzola *et al.* (2015) aseguran que “el trabajo colaborativo de los docentes ha recibido atención como un elemento que puede ser central en el funcionamiento cotidiano de las escuelas, su mejoramiento y en la formación de los propios docentes” (p. 201). Es necesario que en la educación actual se trabaje en grupo, que para que los cuerpos colegiados logren sus objetivos es importante trabajar de manera conjunta, mediante establecimiento de estrategias que nos permitan trazar ejes de acción a beneficio de los objetivos perseguidos que son los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Y otro desafío para los docentes de educación media superior es la profesionalización y las evaluaciones de desempeño son procesos que nunca antes se habían realizado en la EMS. Sus instrumentos despiertan, en estas primeras experiencias, dudas e interrogantes para muchos docentes, son buenas todas las actualizaciones y capacitaciones, pero considero que actualmente se manejan muchos cursos virtuales que saturan de información al maestro, son obligados a estar en constante actualización, pero en realidad solo están provocando que el profesor este más preocupado por acreditar los cursos o las evaluaciones de permanencia para cumplir con el perfil, que en lo que realmente importa que es la construcción de estrategias para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

## Conclusión

La decisión de generar situaciones de aprendizaje, respecto a la ciencia y cultura a nuevas generaciones, presenta un contexto complejo, el acelerado cambio social y la transformación de los sistemas educativos afectan el trabajo del docente en el contexto del aula. Se hace necesario entonces, repensar la tarea docente, pensar en estrategias de enseñanza. Los desafíos enunciados en

el presente trabajo muestran el desarrollo que demanda la EMS, los retos más importantes para los docentes son el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, la constante actualización y la reforma educativa. Es indispensable el uso de las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje ya que es un área muy rica para explorar el área profesional, permitiendo al docente crear nuevas, variadas e innovadoras estrategias en el aula, así como satisfacer sus propias necesidades de conocimiento. En cuanto a la actualización constante esto es muy importante para trabajar y rediseñar estrategias a beneficio de los alumnos, así como también nos abre puertas para las nuevas aspiraciones laborales.

Los procesos de cambio social y la transformación de los sistemas educativos de las últimas décadas, han transformado profundamente el trabajo de los profesores en el contexto del aula, plantean nuevos desafíos. Desarrollar la capacidad de innovación y la adaptación a los cambios requiere además de un análisis de territorios a recorrer, elaborar estrategias, buscar soluciones y realizar propuestas para dicha adaptación. Frente a este contexto complejo, se hace necesario entonces, pensar que la práctica docente es una actividad compleja que requiere de decisiones de cómo, por qué y para qué enseñar.

En conclusión, el rol del maestro es esencial como facilitador de los ambientes propicios y de la motivación necesaria para la participación de los estudiantes, su principal función es contribuir con sus capacidades y experiencia en la construcción de ambientes que propicien el logro de los aprendizajes esperados por parte de los estudiantes y guiar su formación continua. Hablar sobre la importancia de desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar, hace hincapié en que un buen maestro parte del punto en el que encuentra a sus estudiantes, y los ayuda a llegar lo más lejos posible tanto en el dominio de los conocimientos, habilidades, actitudes y valores planteados en los planes y programas de estudio, como en el desarrollo de su potencial. Los maestros son agentes capaces de discernir sobre la aplicación del currículo frente a estudiantes con características heterogéneas y participantes activos en el proceso de aprendizaje, pero en realidad cada vez se torna más complicado el logro de estos objetivos, puesto que las exigencias del gobierno a través de las reformas son cada vez más complejas, la demanda laboral que hoy lleva cargando el profesionista dedicado a la docencia es muy exigente y desgastante, puesto que requiere un sinfín de habilidades y competencias, las cuales, solo a través del tiempo, de la práctica y de las condiciones laborales se van adquiriendo; o tal vez el desafío fundamental que emerge en las propuestas de educación para la formación de educadores sea justamente el de repensar y resignificar el propio concepto de educador.

## Referencias

- Arzola, Kelchtermans, Vangrieken y Dochy. (2015). *Consejo de Educación para la Evaluación de Tipo Medio Superior*. México: COPEEMS.
- Barreto, N. (2005). Sobre mitos y tendencias en la formación del currículo. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, (144).
- Benatuil y Laurito. (2015). El rol de las prácticas profesionales supervisadas en una muestra de estudiantes de psicología. *PSIENCIA. Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*, 739-410.
- DeSeCO. (2005). *Definition and selection of competencies: Theoretical and conceptual*. OCDE.
- Díaz Barriga, A. (2003). La investigación curricular en México. En A.D. Barriga, *La investigación curricular en México* (p. 304). México: COMIE/SEP/CESU-UNAM.
- Montañez, O. (2008). La pedagogía crítica y la interdisciplinariedad en la formación del docente. *Revista Universitaria de Investigación*, 155-177.
- Moreno, T. (2008). Competencias en educación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 289-297.
- Morin, 1999. (s.f.). *7 saberes necesarios para la educación del futuro*. Francia: UNESCO.
- Olivares, M. (2002). Reflexiones en torno al currículo y la creatividad infantil. *Revista de las Sedes Regionales*, (4).
- Puiggrós. (1994). *Historia y prospectiva de la educación popular latinoamericana*. Brasil: CRI.

Anabel Terán Enríquez es licenciada en educación secundaria con especialidad en biología. Estudiante inscrita en el tercer semestre de la Maestría en Educación para el Desarrollo Profesional Docente en la Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R. Cuenta con una certificación en Competencias Docentes para la Educación Media Superior cursada en la Universidad Pedagógica Nacional. Actualmente trabaja en el subsistema CECyTE como subdirectora en el EMSaD 04, ubicado en la comunidad de Carichí, Chih. Correo electrónico: teran3819@gmail.com.



# El quehacer docente ante los enfoques estandarizados para escuelas personalizadas

**Yehimi Lizbeth Lagarda Medina**

---

*Clase en el grupo 1ºB de la Escuela Secundaria Estatal Número 3066 Plutarco Elías Calles, de la ciudad de Chihuahua, a cargo de la profesora Yehimi Lizbeth Lagarda Medina. Fuente: Cortesía de Yehimi Lizbeth Lagarda Medina.*



---

Lagarda Medina, Y.L. (2019). El quehacer docente ante los enfoques estandarizados para escuelas personalizadas. En J.A. Trujillo Holguín, A.C. Ríos Castillo y J.L. García Leos (coords.), *Desarrollo profesional docente: reflexiones de maestros en servicio en el escenario de la Nueva Escuela Mexicana* (pp. 183-192), Chihuahua, México: Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R.

---

### Resumen

Lo que encontraremos en el contenido de este ensayo es referente a los retos docentes, algunos de los aspectos a los que un profesor se enfrenta día a día, labores que con el paso de los años se vuelven familiares, acciones que solo el personal involucrado con la educación lograra sentirse familiarizado. Se abordarán aquellos aspectos que representan no solo un reto, sino también obstáculos que dificultan o imposibilitan la práctica educativa. De cierto modo se tratará de romper el mito que la sociedad tiene respecto a la profesión docente, pues no se cumple la perspectiva que se tiene al respecto, ni es tan sencillo como ocasionalmente se describe.

Palabras clave: ambiente educativo, perfil del profesor, planeación, relaciones humanas, clima escolar.

### Introducción

En mi época de estudiante de bachillerato me ocurrió una situación que logró grabarse permanentemente en mi memoria; fue en una clase de álgebra, que el docente titular, molesto con el grupo al que yo pertenecía, mencionó lo siguiente: “Ustedes saben si trabajan o no; igual a mí me pagan por estar aquí y yo no sufro por nada, pues ser maestro de matemáticas es lo más sencillo del mundo: tomas un libro y pones a los estudiantes todos los ejercicios que desees, pues ya vienen hasta resueltos al final del libro”. Recuerdo sin duda esta situación por miles de motivos; entre ellos que mi formación docente fue en la especialidad de matemáticas, y sí, en aquel tiempo supe que ese docente estaba equivocado en su percepción por esta labor. Hoy, que estoy un poco más inmersa en el ambiente educativo, lo tengo más que claro. Enseñar no es solo arrojar contenidos y ejercicios para resolver; va mucho más allá. Quienes estamos dentro del sistema educativo contemplamos más de cerca todas las fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas a las que nos enfrentamos diariamente, y este ensayo evidenciará varias de esas acciones; sobre todo serán abordados de manera concreta algunos de los retos a los que se enfrenta el profesor.

## Los retos ante los que se enfrenta el docente

Resulta complejo reconocer, especificar y describir los grandes desafíos que afronta un docente en la actualidad, así como también dar un orden específico que no denote prioridades o jerarquía dentro de dichos retos; puesto que cada uno de ellos representa un papel fundamental dentro del actuar docente, sin minimizar el resto.

Por lo anterior y sin dar un orden específico comenzaré a describir la necesidad que tiene el profesor y la profesora, de seguir documentos normativos determinados, ya sea en cualquier nivel educativo, sector público o privado.

El Plan de Estudios aborda varias directrices que deben ser atendidas por el docente a lo largo de sus prácticas educativas durante el ciclo escolar.

Los documentos normativos llamados Plan y Programa de estudios, dirigen al docente en el sentido de las herramientas fundamentales para desempeñar su práctica de la mejor manera, específicamente nos llevan a dirigir al estudiante bajo un perfil de egreso, una pauta excesivamente detallada para tomar en cuenta a lo largo de las secuencias didácticas, planeaciones y acciones puestas en práctica para el desarrollo de contenidos disciplinares.

Entre otras cosas, el docente se encuentra rodeado de excesivo énfasis conceptual, entre ellos la planificación de las clases, que no solo deben explicar las actividades bajo las cuales considera necesario desarrollar cierto aprendizaje esperado, sino también ubicarse en ejes, temas, definir las competencias que se esperan desarrollar en cada una de las secuencias didácticas e idear estrategias adecuadas para el desarrollo de habilidades superiores de pensamiento, es necesario también considerar:

- a) La creación adecuada de ambientes de aprendizaje, este es uno de los principios pedagógicos que resulta indispensable para el desarrollo de actividades, aquí entran los materiales educativos y todo aquello que resulte importante para favorecer el aprendizaje. Pues de acuerdo al Programa de Estudio de Matemáticas los ambientes de aprendizaje deben ser contemplados y contruidos de manera intencional, para favorecer al aprendizaje, además se deben “generar situaciones motivantes y significativas para los alumnos” pues esto es otro motivo para que logren interesarse por aprender, por ello es necesario despertar su curiosidad y captar su atención con las actividades (SEP, 2011, pág. 60).
- b) Considerar el contexto en el que se desenvuelven los estudiantes, es necesario destacar que cada individuo tiene su identidad que lo distingue de cualquier otro individuo. Lo mismo pasa con cada grupo de estudiantes,

cada escuela o cada comunidad. Es por ello que se debe conocer las características sociales e individuales del grupo en el que se labora. Esto con la finalidad de dirigir sus características y necesidades en la dirección correcta, De acuerdo con el capítulo desarrollo de niño adolescente, “el conocimiento no se sitúa ni en el ambiente ni en el niño. Más bien, se localiza dentro de un contexto cultural o social determinado” (2006). Es decir, su desarrollo mental está directamente relacionado con la interacción social y su entorno.

Debido a ello se denomina un problema común en los contenidos de las escuelas, consiste en que se pretende aislar la escuela y su contexto pues según Edgar Morin Filósofo y Sociólogo Francés, la educación del futuro se encuentra en aprietos, debido a que no están adecuados los saberes y las realidades. Pues para que los conocimientos sean adecuados el contexto es determinante, debemos “ubicar las informaciones y los elementos en su contexto para que adquieran sentido” (Morin, 1999, p. 15). Sucede con las consignas o libros de matemáticas en la educación secundaria.

- d) Tomar en cuenta los estilos de aprendizaje pues sería complicado intentar aplicar una secuencia didáctica sin tener una noción de la influencia que tienen los estilos de aprendizaje en la clase, ya que son las preferencias que un individuo tiene y refleja en su manera de aprender, lo cual nos permite determinar la mejor estrategia para facilitar el proceso (SEP, 2004).
- d) Promover el trabajo colaborativo, este apartado queda inmerso dentro de los ambientes de aprendizaje, pues dentro del mismo Programa de Estudios 2011 para la educación básica de la especialidad de Matemáticas, se menciona que: “la comunicación, el diálogo y la toma de acuerdos, con y entre los estudiantes tendrán el fin de promover el respeto, la tolerancia, el aprecio por la pluralidad y la diversidad” (SEP, 2011, p. 60). Cabe destacar que es importante trabajar en el ambiente de aula enfocado al trabajo colaborativo y el respeto a sus compañeros, para poder desarrollar de mejor manera las actividades en el aula, al propiciar ciertos valores y convivencia, como lo menciona el Programa de Estudios 2011, guía para el maestro de Matemáticas, en su apartado exclusivo a el trabajo colaborativo, se indica que para que funcione de manera ideal el trabajo en equipos tiene que ser inclusivo, favorecer la convivencia y estar planeado para que los estudiantes “expresen sus descubrimientos, soluciones, reflexiones, dudas, coincidencias y diferencias a fin de construir en colectivo” (SEP, 2011, p. 63).

Estos son sólo algunos de los elementos que resultan indispensables al momento de planificar y aplicar una secuencia didáctica, así como también

tomar en cuenta las técnicas permitidas en los centros de trabajo. Todo ello sin dejar de lado conceptos básicos para el propicio desarrollo de las clases, llamado orden y disciplina.

Resulta evidente que se imparten reglamentos estrictos acerca de qué se debe trabajar dentro del aula, pero no existen sugerencias de cómo hacerlo, en esta parte entra en papel el ingenio del docente. Se exige también la evaluación de acuerdo a las características particulares de los estudiantes, pero el mayor requisito es evaluar bajo los mismos aprendizajes esperados, estándares curriculares y competencias generales, una discrepancia en la que el único culpable de que los estudiantes no alcancen los aprendizajes esperados recae en el docente, sin verificar el entorno que envuelve a la sociedad educativa.

Ahora bien, lo que se pretende acertadamente es suprimir el uso exclusivo de un instrumento para evaluar, como lo es el examen. Por el contrario, durante todo el proceso, se deben utilizar las diferentes herramientas de calificación. Esto, según María Antonia Casanova Rodríguez (1997); con la finalidad de no sólo tomar en cuenta el producto final, sino sus avances respecto a los conocimientos y habilidades que se pretende que desarrollen. Se intenta evaluar el proceso para estar pendiente de alcanzar el objetivo, verificar que existen avances, lo cual se maneja en el Plan de Estudios (2011), como evaluación formativa.

Sin embargo, un reto para el que no se prepara a los docentes es el hecho de reconocer la dificultad de trabajar en zonas complicadas, no se hace referencia únicamente a escuelas rurales, sino a todas aquellas que por diversas situaciones reflejan contextos conflictivos que obstaculizan la instrucción de aprendizajes esperados, aquellas escuelas donde los estudiantes encuentran un refugio o escape de sus realidades, lugares que por otros individuos no tan necesitados son considerados como el peor momento de sus días.

Dichas escuelas son zonas golpeadas, que por simple humanidad no se puede crear conflictos mayores en los estudiantes por aprender contenidos de cierta materia, debido a que lo que menos busca un estudiante de este tipo es pensar, sufrir o estresarse por situaciones que en su vida no son relevantes. Solo considérese la dificultad de enseñar la materia de Matemáticas en una zona desfavorecida, una materia por si sola difícil y temida por los estudiantes, impartirla además como otra forma de complicar sus días.

A lo que se intenta llegar con el párrafo anterior es que no se puede trabajar de una manera tan estricta las materias, pues no todas las condiciones son las más favorables para construir en ellos lo que se pretende alcanzar en cada asignatura. También el docente debe trabajar en su lado humano, pues no solo es guiar en el sentido correcto los contenidos, sino tener siempre presente que no se trabaja con objetos, sino con seres humanos que atraviesan

por situaciones, en ocasiones mucho más complicadas de lo que se puede imaginar.

Por lo tanto, cómo juzgar a un estudiante por no atender a la materia cuando sus prioridades y dificultades están lejos de nuestro alcance, inclusive en necesidades básicas como su alimentación o falta de atención de sus padres de familia. Si esto no es considerado como un obstáculo educativo, es porque quien lo juzga es alguien ajeno al gremio, o bien agremiado, pero sin la vocación suficiente; porque efectivamente todo lo anterior es una causa muy compleja y de difícil solución para favorecer la instrucción en las aulas.

Así mismo los propósitos marcan que la formación de individuos debe capacitarlos para desarrollarse efectivamente dentro de una sociedad, favorecer el desarrollo de las identidades de los individuos, así como también la mejora de su toma de decisiones. Dentro del aula se deben reconocer también los diferentes grupos sociales y étnicos, comprender la necesidad de cada uno de ellos por aprender y la particular manera de hacerlo. Sin más, esto va enfocado directamente al principio pedagógico 1.1 “centrar la atención en los estudiantes y sus procesos de aprendizaje” (SEP, 2011, p. 26)

También la igualdad e inclusión resulta controversial entre lo que parece ser y la realidad a la que nos enfrentamos, pues es un proyecto que refleja un sinfín de tintes agradables; sin embargo, en la educación pública se deben incrementar esfuerzos, pues más que resultar un hecho favorable se convierte en una carga más de trabajo para los docentes titulares de las materias, pues el apoyo implementado no es suficiente. Y hablo de la educación pública ya que el rezago de este tipo de escuelas no ha sido prioridad para ser atendidos aun cuando el plan de estudios en su principio pedagógico 1.8. Dice “favorecer la inclusión para atender a la diversidad” (SEP, 2011, p. 35). Al intentar incluir a los estudiantes, descuidamos ciertos aspectos y debemos redoblar esfuerzos en otros.

En consecuencia a criterio propio considero que un buen maestro no es aquel que no atiende las necesidades de sus estudiantes, se considera un buen docente aquel que invierte tiempo extra clase para la planeación creativa e innovadora de sus actividades, buen maestro es quien reconoce los estilos de aprendizaje de sus estudiantes, y planifica pensando en ello para una práctica educativa exitosa, además de utilizar la tecnología dentro de sus clases, temas de relevancia social, propicia la construcción social, con situaciones contextuales que hacen relevantes los aprendizajes esperados a los ojos de los estudiantes.

Como buenos docentes debemos reconocer la raíz de los errores y debilidades que enfrentan nuestros estudiantes en el salón de clase para en base a ello tomar acciones adecuadas. Por otra parte, acostumbrar a los estudiantes

a desarrollar un poco su estilo de pensamiento judicial de la clasificación de Robert Sternberg, donde el estudiante someta a juicio los conceptos y saberes, para que no construya conocimientos erróneos, débiles o falsos, con el propósito de crear en ellos aprendizajes significativos.

El desarrollo profesional docente incluye habilidades y destrezas que desarrollará un profesor en medida que se involucre en su actuar. Pues el docente debe ser hábil para incluir innovaciones dentro de su desempeño; reflejado en lo anteriormente descrito como planeaciones. Además, buscar desarrollar en sus estudiantes el saber, saber hacer y saber ser (Díaz Barriga, 2006).

Parte de las competencias docentes, es el manejo de la tecnología dentro del aula; como lo marca el programa de estudios de matemáticas deben de ser empleados recursos y materiales educativos para dar profundidad a los contenidos mediante diversas estrategias. (SEP, 2011)

Además, el Programa de Estudios menciona que “el sistema educativo debe considerar el desarrollo de habilidades digitales, tanto en alumnos como en docentes” (SEP, 2011, p. 64), y principalmente, por ello, debemos primero estar al día de la tecnología y hacer uso de ella, para de esta manera permitirnos exigir a nuestros estudiantes que hagan uso de las herramientas tecnológicas de manera que resulte útil y no como un simple entretenimiento.

Así también, en el mismo Programa de Estudios 2011, en el apartado de la tecnología como recurso de aprendizaje, se describe qué se debe dar al estudiante la oportunidad de avanzar respecto a sus habilidades tecnológicas sin importar la edad, la accesibilidad que tengan respecto a ella, situación social o la ubicación geográfica. Sin embargo el problema de la descontextualización sigue presente, ya que existen diversos planteles que imposibilitan el desarrollo de habilidades digitales, debido a que las salas de cómputo no se encuentran disponibles para el desarrollo de clases, además de que las aulas no están equipadas adecuadamente para la utilización del proyector multimedia, por si esto fuera poco, los estudiantes de este tipo de planteles difícilmente cuentan con computadora, internet, o tecnología a su alcance, además que son de bajos recursos; lo cual dificulta solicitar tareas de este tipo, al mismo tiempo que se agrega el peso del uso de la tecnología exclusivamente a los clubs de tecnologías.

Una vez mencionado lo anterior, se reconoce la directriz de incluir el nuevo enfoque en la práctica docente, todo lo referente a las competencias. Para sistematizar su concepto, la “competencia es una característica subyacente en una persona que está causalmente relacionada con una actuación exitosa en un puesto de trabajo” (HayGroup, 1996, citado por Barraza de la Cruz 2016, p. 41).

Ciertamente la educación se ha visto seriamente afectada por diversos factores, como lo son: el desarrollo de las tecnologías en la sociedad, las condiciones geográficas, el cambio social, el contexto en el que se desenvuelve, la facilidad de recibir educación sin importar condición, ubicación geográfica o estatus social. Lo que sin duda alguna nos lleva a los docentes a innovar la manera de impartir nuestras clases, debido a que se debe preparar al estudiante no únicamente en lo referente a los contenidos de las materias, sino también en aquellas actitudes que servirán para desenvolverse adecuadamente en el entorno.

A causa de lo anterior, la responsabilidad directa del desarrollo de competencias de los estudiantes recae en nosotros los docentes, pues sin el diseño adecuado de las estrategias de actividades es imposible que el estudiante se apropie de esas habilidades, cabe mencionar que no por idear una estrategia para las competencias debemos descuidar los contenidos disciplinares. Así mismo uno de los enfoques principales de las competencias es que los aprendizajes tratados de un modo tradicional no aportan habilidades superiores al individuo, ya que se llevan a cabo con la finalidad de cumplir con el currículo, es decir memorizar para evaluar; contrario a lo que se pretende en una educación por competencias.

Pero, ¿qué reto representa lo anterior para el docente? Este enfoque fue implementado por otros países; sin embargo, México quiso aplicarlo, sin atender las prioridades para mejorar el nivel educativo, o en la peor de las situaciones, si se pensaba implementar un enfoque distinto al tradicional, “dejar en el pasado al maestro conductista y constructivista para centrarnos en trabajar por medio de competencias” (Barraza de la Cruz, 2016). Sin embargo, la capacitación docente debía ser la principal acción, por el contrario, se otorgó un peso más hacia el docente por el simple hecho de optimizar los pocos recursos con los que cuenta, y además buscar desarrollar esas competencias estandarizadas para todo nivel básico.

La descontextualización siempre ha resultado un hecho que complica el desempeño del docente, pero en este caso se revela la falta de atención a las necesidades de las escuelas, pues se atacó con una reforma educativa y un enfoque distinto para dirigir la educación, pero no se tomó en cuenta las debilidades que ya eran permanentes en los planteles educativos, que sin duda requieren atención inmediata. Y no por ello se critica al enfoque por competencias como inútil o malo, sino que tal como lo dice Jesús Daniel Barraza este enfoque se maneja como una situación global, pero debemos tener en cuenta que en México las situaciones de las escuelas son muy variadas, tanto cultural así como económicamente, a causa de ello se imposibilita la aplicación

de este enfoque; por lo que no se obtendrán los mismos resultados y avances en el país (Barraza de la Cruz, 2016).

No solo porque la práctica educativa resulta compleja, sino que imposibilita de cierto modo el avance de competencias como se desearía, en lugar de tener un trabajo complejo como elegir estrategias que posibiliten el desarrollo de nuevas habilidades y actitudes, el docente se encuentra acorralado por los pocos materiales que posee para abarcar y cumplir con todos los lineamientos que le son exigidos desarrollar en sus estudiantes.

## Conclusiones

Mientras que el docente combate con estos aspectos de descuidos, sin servicios, la sociedad prefiere mirar en otra dirección, lo que lleva al profesor a dirigirse en un modelo que no logra aterrizar debido al poco mantenimiento que se le otorga. Todos estos modelos innovadores, lejos de acercar al docente a la idoneidad de su trabajo, los alejan de su práctica efectiva, pues son demasiados los aspectos para tomarse en cuenta al momento de su desempeño laboral. Pero sobre todo al implementar acciones administrativas en lugar de enfocarse en situaciones relevantes como lo es el logro y desempeño de los estudiantes para concluir su educación básica.

La adaptación al cambio es parte importante de esta profesión, tal como lo menciona Ángel Díaz Barriga (2006), una de las problemáticas más constantes de la educación es la innovación, pues la sociedad se enfrenta a constante cambio, y los docentes debemos ser capaces de estar pendientes de todas estas situaciones que involuntariamente nos orillan a modificar nuestra práctica educativa, así como las estrategias, métodos, tipo de ejercicios y competencias que buscamos desarrollar en nuestros estudiantes. Ya que planeamos en base a lo que observamos, pero instruimos a seres impredecibles, no sabemos cómo podrán resultar nuestras estrategias, incluso los ejercicios. Pensamos en base a nuestros saberes; sin embargo, la modificación de lo planificado será el actuar diario en búsqueda de atender lo real al momento educativo.

Sin embargo, pese a ser formados bajo un perfil docente, en esta profesión considero indispensable estar abiertos al cambio, pero sobre todo estar en busca de mejoras en nuestro salón de clase, pues evidentemente jamás logramos dejar de aprender, nuestros estudiantes y las nuevas generaciones vienen acompañados de nuevos retos que nos incitan a modificar nuestras acciones, de implementar estrategias y de indagar en teorías que nos resulten favorables para mejorar las metas que nos formulamos constantemente.

Finalmente podemos dar cuenta que ser docente representa un sinfín de retos, que para hacer frente a ellos si es necesario recibir formación docente, lo que no es garantía de ser un buen profesor, sino la vocación y el amor hacia lo que hacemos, así como también gran parte de los aciertos que tenemos en el día a día se lo debemos a la práctica y la experiencia, pues también en nosotros aplica el concepto de competencia, a mayor contacto con la realidad más competentes nos volvemos al aplicar nuestros conocimientos teóricos, pero sobre todo la formación continua se vuelve un buen aliado, pues la sociedad se enfrenta a constante cambio para el cual tenemos que estar preparados para poder orientar a los estudiantes, pues como ya quedo claro nuestro papel va mucho más allá de solo guiar en lo referente a contenidos y aprendizajes esperados.

## Referencias

- Barraza de la Cruz, J. (2016). *El trasfondo del enfoque por competencias en México*.
- Casanova Rodríguez, A.C. (1997). *El problema de la evaluación en el área de matemáticas*.
- Díaz Barriga, Á. (2006). El enfoque de competencias en la educación: ¿una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles Educativos*, 7-36.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: UNESCO.
- SEP. (2004, diciembre). Manual de estilos de aprendizaje. Recuperado de [https://www.uaem.mx/sites/default/files/facultad-de-medicina/descargas/manual\\_estilos\\_aprendizaje.pdf](https://www.uaem.mx/sites/default/files/facultad-de-medicina/descargas/manual_estilos_aprendizaje.pdf)
- SEP. (2006). Desarrollo cognoscitivo: las teorías de Piaget y de Vygotsky. En *Desarrollo de los adolescentes IV. Procesos cognitivos*. Aguascalientes, Ags.
- SEP. (2011). *Plan de estudios 2011. Educación básica*. México, Secretaría de Educación Pública.
- SEP. (2011). *Programa de estudios 2011. Guía para el maestro. Educación básica*. México: Secretaría de Educación Pública.

Yehimi Lizbeth Lagarda Medina es una joven maestra egresada en 2018 de la Escuela Normal Superior Prof. José E. Medrano R. Imparte la asignatura de matemáticas en el nivel de secundaria en Cd. Cuauhtémoc, Chihuahua. Actualmente cursa el tercer semestre de la Maestría en Educación para el Desarrollo Profesional Docente. Correo electrónico: yehimi\_lagarda77@hotmail.com.

# Práctica reflexiva: un comentario a la enseñanza bilingüe inglés-español

Óscar Javier Valenzuela González

---

*Alumnos de sexto semestre de bachillerato del Instituto América con sus padrinos de generación profesores Carlos Morales y Óscar J. Valenzuela González. Fuente: Cortesía del Instituto América “116 años educando en valores”.*



---

Valenzuela González, Ó.J. (2019). Práctica reflexiva: un comentario a la enseñanza bilingüe inglés-español. En J.A. Trujillo Holguín, A.C. Ríos Castillo y J.L. García Leos (coords.), *Desarrollo profesional docente: reflexiones de maestros en servicio en el escenario de la Nueva Escuela Mexicana* (pp. 193-202), Chihuahua, México: Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R.

---

## Resumen

Es del conocimiento de muchos, que el dominio del inglés como segunda lengua abre muchas puertas tanto en la vida profesional como en la vida social, el introducir la materia de inglés en el sistema educativo nunca podrá ser considerado un lujo sino una necesidad que debe ser cubierta lo antes posible. En este escrito se explicará por qué el programa de inglés en el nuevo modelo educativo no ha funcionado del todo, además se hará una comparación a fondo tomando como ejemplo a la única institución educativa (comparando tanto privadas como públicas) que hasta ahora ha cumplido con las expectativas personales del autor, de ser llamada institución bilingüe, la cual es el Instituto América, una escuela del sector privado que a lo largo de 116 años ha estado educando en valores a sus alumnos y ha sido consolidada como una de las instituciones que cuenta con mayor porcentaje de alumnos bilingües, logrando convenios de certificaciones con instituciones de primer mundo como Cambridge University (IELTS), nombrada como la certificación de más alto rango a nivel internacional. De manera crítica, pero precisa, se explicará por qué en algunas escuelas privadas el idioma inglés es un factor de suma importancia, mientras que en otras escuelas, en su mayoría públicas, el inglés pasa a ser una materia de segundo término donde incluso ni siquiera se cuenta con un maestro especializado para dicha materia, y donde la mayoría de las ocasiones es el culpable de no alcanzar los objetivos.

Palabras clave: CONOCIMIENTO, PROFESIONAL, IDIOMA, BILINGÜE, ENSEÑANZA.

## Introducción

Un alumno bilingüe tiene más oportunidades de crecimiento profesional y social que uno monolingüe. La lengua inglesa desde hace muchos años se ha convertido en el idioma universal, por lo cual era de vital importancia incluir la enseñanza del inglés como segundo idioma en la educación básica. Sin embargo, nadie dijo que sería sencillo y menos si no se tienen los conocimientos adecuados para poner en marcha dicha enseñanza, es decir, no se puede tomar de la misma manera la enseñanza del inglés como la enseñanza de cualquier otra materia. La gran pregunta aquí sería: ¿por qué en algunas escuelas el programa de inglés sí funciona adecuadamente, mientras que en otras ni siquiera se pone en práctica?

Lo primero que se debe tomar en cuenta es que para la Secretaría de Educación Pública (SEP), la enseñanza “bilingüe” debe únicamente adquirirse dentro de tercero de primaria y tercero de secundaria puesto que en grados menores se utiliza la familiarización con el idioma. Con lo cual se puede decir que en un lapso de seis años el alumno será bilingüe (inglés), para que al momento de avanzar al nivel medio superior el alumno no presente problema alguno con el idioma. (SEP 2011). Esta no parece una idea tan descabellada si se ve desde el punto de vista de padres de familia, tutores y los mismos alumnos. Pero, ¿qué pasa cuando se llega a primero de secundaria y el alumno ni siquiera tiene el conocimiento de hilar dos frases con sentido en el segundo idioma?, ¿de quién es la culpa?, ¿a quién podemos dirigirnos pidiendo una explicación lógica?

Como docente de dicha asignatura, no asumiría la responsabilidad del bajo rendimiento académico cuando se maneja un programa sin pies ni cabeza. El enfoque pedagógico puede resumirse en lo siguiente: “enseñanza del inglés utilizando inglés” sin embargo nunca se menciona de manera detallada de qué manera, tanto docente como alumno lograrán este resultado; si se toma en cuenta que el docente es quien funge como el modelo a seguir, es el encargado de que el aprendizaje se cumpla y que los objetivos se alcancen. Obviamente la idea de culpar al docente siempre será el primer factor a considerar y en buena parte tienen razón, sin embargo, no olvidemos que los maestros del servicio profesional docente a nivel secundaria, imparten clases que alguien más les asigna, es decir, aunque ellos tienen una especialidad, no todos fungen enseñando la especialidad que tienen.

Un ejemplo de ello es el siguiente, a título personal, cuando aún era alumno universitario, en mi último semestre observé una clase de inglés en una secundaria pública y pude percatarme inmediatamente de varias irregularidades: en primera, el maestro que impartía la clase no tenía un dominio de inglés adecuado para estar frente a grupo, cometía errores demasiado básicos que incluso algunos de sus alumnos se lo hacían notar y él de muy mala gana les respondía. Por respeto al maestro no quise preguntarle respecto a certificaciones o bien experiencia impartiendo la materia de inglés, sin embargo, por lo que pude apreciar en esas dos horas de clase me atrevería a decir que el docente no sobrepasaba un nivel si quiera mayor a A2 de acuerdo al marco común europeo de referencia para las lenguas (MCER), lo cual por lógica basándonos en lo que el maestro pobremente enseñaba nos decía que ninguno de sus alumnos podría llegar a ser un nivel mayor a A2. Otra irregularidad que pude captar fue el mal uso de la tecnología, pues, aunque las aulas de clase contaban con internet el maestro solo utilizaba el internet para ver el traductor en su celular y jamás respondía a las dudas que los alumnos tenían.

A título personal expongo lo siguiente: no siempre es culpa de los maestros por el mal desempeño impartiendo inglés, sin embargo sí es culpa del sistema, ya que no es para nada aceptable tener personal que no tiene un conocimiento amplio para impartir la clase que se le asigna, ya que es una falta de respeto pedirle al maestro de matemáticas o de ética y valores que imparta la clase de inglés solo para poder brindarle más horas de trabajo y por no enviar a los maestros de inglés a una certificación y así poder medir su nivel del idioma cuando se sabe que un porcentaje por encima de la media de los maestros evaluados y los maestros evaluadores no cumplirán con los requisitos para dar clases adecuadamente.

Cuando el Programa Nacional de inglés para la Educación Básica (PNIEB) surgió, todo indicaba que sería un gran éxito pues era un programa bien fundamentado que consistía en cuatro ciclos de aprendizaje de entre 200 a 350 horas divididas en 3 sesiones de 50 minutos para preescolar y primaria y 3 sesiones de 60 minutos para secundaria. Todos los logros serían fundamentados por el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER) lo cual exponía que los alumnos alcanzarían un nivel máximo B1, con lo cual deberían adquirir conocimientos necesarios para poder entablar una conversación tanto escrita como hablada con nativos del idioma. Todo marchaba bien cuando el programa se plasmaba en papel sin embargo todo se vino abajo cuando con el paso del tiempo el perfil docente para impartir dicho programa fue vulnerado.

Los criterios de mejora de la calidad educativa deben aplicarse a la capacitación de profesores, la actualización de programas de estudio y sus contenidos, los enfoques pedagógicos, métodos de enseñanza y recursos didácticos [SEP, 2007, p. 3].

El punto fundamental del PNIEB era tener a maestros altamente capacitados en el área, tal vez no hablantes nativos, pero sí expertos en la lengua, conocedores tanto del idioma como de la cultura angloparlante, docentes que fueran capaces de aplicar los principios pedagógicos y buenos métodos de enseñanza para poder lograr el objetivo. Para ello, la SEP expuso el que debería ser el perfil docente para PNIEB:

- Contar con licenciatura de enseñanza de inglés.
- Nivel mínimo B2 o superior
- Certificación para comprobar dominio del idioma (TKT, ICELT, TDC, entre otros)
- Tener experiencia como docente dentro de algún grado de nivel básico (preescolar, primaria o secundaria).

Tristemente estos requisitos fueron pasados por alto casi de inmediato, se llega a conocer personas que fungían como “maestros” de este programa sin tener siquiera un certificado de preparatoria, algunos de ellos tenían el conocimiento del idioma ya que habían vivido algunos años en Estados Unidos, sin embargo, no tenían ningún tipo de conocimiento en principios pedagógicos ni mucho menos en métodos de enseñanza.

En resumen, podemos decir que quienes impartían clases no eran maestros sino conocedores del idioma, que simplemente por haber vivido algunos años en un país angloparlante tenían la capacidad aprobar una certificación y de este modo aplicar para un puesto en el PNIEB.

En conclusión, se puede decir que una manera a considerar con la que el programa de inglés sea rescatable es cuando se tenga personal realmente capacitado para:

1. Hacer cambios en el currículo, cambios que permitan crear un ciclo de aprendizaje y no basar todo en clases simples de inglés.
2. Contratar expertos en el idioma, expertos reales que tengan tanto conocimiento del idioma como de la cultura: egresados de lengua inglesa y/o idiomas.
3. Dejar de enfocar el programa en gramática, ya que es considerado un método obsoleto.
4. Crear vínculos con instituciones que sean capaces de brindar certificaciones a los alumnos, certificaciones a nivel internacional como las que ofrece Cambridge para motivar a los alumnos a seguir con su crecimiento académico.

### ¿Cómo pueden saber los padres de familia lo que realmente es una escuela bilingüe inglés-español?

La tendencia de los padres de familia al escuchar la palabra “bilingüe” les da a entender que sus hijos recibirán una educación de calidad sin necesidad de revisar siquiera el programa educativo que la institución maneja o bien el perfil docente. Esto es muy común sobre todo cuando se tienen hijos a nivel primaria ya que durante un ciclo de seis años el aprendizaje deberá verse reflejado. Si bien el aprendizaje del inglés en los alumnos a edad temprana es visto como un pasaporte al éxito, es más difícil de lo que parece cuando no se entiende que existen dos modelos completamente distintos (Meracu, 2007, pp. 1-2).

Es muy común escuchar entre padres de familia que han inscrito a sus hijos a una institución “bilingüe” (privadas en su mayoría) al preguntarles qué

es lo que ellos entienden por educación bilingüe la mayoría no sabe que responder o simplemente asocia el termino bilingüe con el concepto de inglés; sin embargo, esto no es del todo correcto ya que para que una educación sea bilingüe por completo existen diversos factores además del idioma que deben llevarse a cabo. No todas las instituciones pueden llamarse “colegios bilingües” y en la mayoría de los casos lo hacen únicamente para aumentar el número de alumnos en el plantel.

Existen dos modelos: la educación bilingüe y las clases de inglés escolares. Hablemos primero de lo que sí es considerado educación bilingüe lo cual es pertinente empezar mencionando que si es avalado por la SEP pero también por un ministerio de educación de algún país angloparlante, lo cual permite que se cubran dos programas de estudio distintos con lo cual los alumnos una vez egresando de la institución no solamente dominan a la perfección una segunda lengua sino también tienen un conocimiento cultural vasto que les permite sin problema alguno obtener becas en el extranjero con promedios bastante elevados (Meracu, 2007, p. 1).

Algunas características de la educación bilingüe son las siguientes:

- En la mayoría de los casos dicha educación es un ciclo, es decir en un solo colegio o instituto se puede llegar a obtener desde preescolar hasta bachillerato y los alumnos ingresan desde una temprana edad. No es muy común que alumnos se integren en niveles avanzados.
- Los maestros son en su mayoría provenientes de países angloparlantes o bien maestros expertos en idiomas que han cursado parte de sus estudios en dichos países.
- La currícula se basa en dos programas de estudio: impartidos 70% en inglés (contenidos) 30% español (contenidos). Esto implica que más de la mitad de la jornada diaria sea impartida en el segundo idioma.
- Las clases de inglés empiezan desde preescolar y se frenan en sexto de primaria, esto debido a que a partir de primero de secundaria y hasta terminar bachillerato los alumnos ya tienen un nivel por lo menos B2 lo cual les permite seguir su trayecto cursando materias derivadas a la literatura con lo cual refuerzan su conocimiento de la cultura angloparlante.
- La mayoría de los estudiantes egresados logran aprobar con facilidad certificaciones que tienen validez internacional.
- Estas instituciones o colegios suelen ser en su gran mayoría del sector privado (Meracu, 2007, p. 1).”

Por otro lado existen las clases de inglés escolares, las cuales consisten en brindar dos o máximo tres horas de inglés por semana y con las cuales se

pretende que los alumnos alcancen un nivel “bilingüe” sin embargo es algo casi imposible de lograr ya que la calidad educativa es muy pobre y en la mayoría de las ocasiones los docentes asignados para dichas clases no son expertos en el idioma, sólo cuentan con diplomados o bien cursos que si bien son avalados por la SEP, no son suficientes para la enseñanza del idioma (Meracu, 2007, p. 1).

La reforma educativa (2012) pretende enseñar basándose en este modelo, lo cual no es para nada pertinente aplicar, ya que no debemos olvidar que lograr el grado “bilingüe” siempre será un ciclo, que en las escuelas públicas posiblemente no podrá darse debido a que no se tiene un seguimiento adecuado de el mismo y si a esto le agregamos que los recursos destinados no son los adecuados, el grado “bilingüe” será inalcanzable.

Es importante darse a la tarea de revisar el programa, así como los libros de texto que utilizan tanto en primaria como en secundaria (escuelas públicas) pues se encuentra algo que llama mucho la atención: si se toman en cuenta los propósitos generales: usar, utilizar, emplear, reconocer y reflexionar (SEP, 2011), ¿de qué manera puede usarse, utilizarse, reconocerse y reflexionar en un alumno mediante un programa académico 100% gramatical? Si bien no es fácil encontrar una buena respuesta a dicha pregunta, se puede expresar claramente, al ser docente de dicha materia, que nadie aprende de un segundo idioma mediante reglas gramaticales ni siquiera un primero.

Según Reid (1995) un excelente método con el cual los estudiantes amplían su conocimiento del idioma es combinando un método auditivo y el kinestésico ya que involucra a los alumnos en diferentes roles con una participación activa dentro de discusiones y conferencias, dejando de lado lo habitual e innecesario como la gramática.

Es cierto que depende mucho que los alumnos tengan una buena actitud al aprendizaje, puesto que la apatía no llevará a resultados favorables, pero también podemos resaltar que utilizando métodos obsoletos como el aprendizaje de reglas gramaticales en una época donde el aprendizaje es más que nada visual y auditivo hará que no se vea reflejado un interés tanto de alumnos como del docente a cargo. De acuerdo con Bell, Brown y Schultz (1996) en una investigación realizada en Estados Unidos a estudiantes de lenguas extranjeras (español, francés y alemán) se ha encontrado que los profesores no utilizan la gramática como método de enseñanza, ya que según ellos cuando un niño aprende a hablar no lo hace mediante métodos gramaticales sino mediante un enfoque comunicativo.

En conclusión, puedo decir que, aunque muchas escuelas se consideran bilingües, la gran mayoría toma de manera arbitraria la decisión pedagógica de enseñar inglés, esto quiere decir que, aunque se cuente con un docente o

un coordinador en el área de inglés no significa que la calidad educativa que los alumnos reciben sea la mejor, lo pertinente siempre será revisar el modelo educativo que la institución maneja y de esta manera sacar conclusiones.

### Escuela al centro: un ejemplo académico y social

Lo fundamental en el aspecto multidisciplinario de la educación está basado en que todos los miembros se involucren en el continuo apoyo pedagógico para mejorar sus métodos, que los padres de familia sean partícipes de manera activa e informada y que en conjunto los directivos y docentes apoyen la gestión de la escuela y el aprovechamiento adecuado de las horas de clase (SEP, 2011). Llámese escuela pública o privada, la verdad es que se vive en una época donde la educación pasa a segundo término. Si bien la educación surge en el hogar, hoy en día es poco frecuente que los padres de familia se involucren en la educación de sus hijos. Poner la escuela al centro no solo inculca involucrar a la familia, sino también a directivos, maestros y todo aquel que esté dentro de una institución educativa.

La escuela es el punto de referencia en donde directivos y docentes se unen para poner en práctica la mejora educativa y aunque muchos podrán considerar que esto es una tarea fácil, la verdad es que no lo es. Es de suma admiración contar con colegios que a pesar de la época en la que se vive sigan fomentando valores y al mismo tiempo cuenten con un programa educativo admirable.

Una escuela vuelta de espaldas a las realidades de su país es una escuela sin vocación, es una escuela que va inexorablemente a la deriva, aunque a muchos les asuste considerar que la escuela pierde así su originalidad, hemos de decir que la educación no se da en abstracto ni en un mundo ideal platónico, sino que es una tarea extraordinariamente comprometida [Crespillo, 2010].

A continuación se hablará muy en específico de una institución que es de las primeras escuelas que ponen “la escuela al centro”, El Instituto América, el cual como anteriormente se menciona y como su lema dice, tiene 116 años educando en valores; entre sus cualidades está el que tenga a su cargo a directivos con alto liderazgo, ejercicios de evaluación interna para una mejora continua, constante comunicación con padres de familia, promueve ampliamente el diálogo, fortalece a los CTE y tiene un real ambiente de aprendizaje lo cual conlleva a tener alumnos inclusivos que se respetan a sí mismos y a otros.

A pesar de estar hablando de una escuela del sector privado lo cual no siempre es sinónimo de un buen nivel académico, se trabaja un excelente nivel de aprendizaje, el cual es puesto en práctica con uno de los mejores modelos bilingües. Esto debido a que cuenta con docentes expertos en el área, docentes que cuentan con un perfil muy por encima de la media, pues, aunque no son nativos angloparlantes, si son expertos tanto en el idioma como en la cultura, lo cual como consecuencia hace que los alumnos a muy temprana edad obtengan un nivel de inglés bastante fluido, muy por encima de lo que la SEP considera para escuelas del sector público.

Es importante reconocer que el modelo bilingüe empleado en el Instituto América es uno de los mejores que se podrán encontrar tanto a nivel básico como a nivel medio superior, ya que combina la literatura con el idioma lo cual hace que los alumnos no solo fortalezcan su nivel académico en el habla sino también se enriquezcan humanista y culturalmente.

El perfil de egreso en nivel básico da muy buenos comentarios pues los alumnos llegan a conseguir niveles de hasta C1 dentro del marco común europeo de referencia para las lenguas, nivel que es muy aceptable ya que si recordamos los niveles con los cuales los alumnos egresarían para el programa PNIEB según la SEP eran B1 como máximo. Esto nos dice que el Instituto América está por lo menos dos niveles por encima del nivel que la SEP menciona.

Existen diversos factores que están detrás del éxito alcanzado por el instituto América, y aunque muchos podrán atribuirlo a que se trata del sector privado, lo cierto es que en gran parte no es así. Los recursos o ingresos siempre serán parte fundamental de una institución educativa, llámese pública o privada este siempre podrá ser considerado un factor, mas no un factor para alcanzar el éxito que se busca en el instituto América.

Existen actualmente muchos colegios privados que cuentan con recursos muy elevados, que los ayudan en la implementación de materiales, viajes escolares, aulas didácticas, entre otras cosas. Sin embargo, son pocos los colegios que cuentan con el recurso más importante de un proceso académico: el apoyo familiar.

Es importante resaltar que al estar hablando de una institución del sector privado los resultados a alcanzar pueden llegar a ser más a corto plazo comparado con el sector público; sin embargo, también debemos hacer énfasis en el importante papel que juegan las familias, ya que llámese educación pública o privada, los valores siempre nacerán en el hogar, de esta manera se crea una mancuerna colegio-familia lo cual da como resultado un ciclo de aprendizaje académico basado en valores.

Los resultados obtenidos son el fruto de un arduo pero satisfactorio trabajo donde los padres de familia juegan un papel de suma importancia ya que la educación de los alumnos es y siempre será un trabajo en conjunto. Vivimos una época donde debemos enseñarles a los niños y jóvenes que la mejor arma de defensa se adquiere dentro de un aula de clases, donde con valores tanto docentes, directivos y padres de familia deben estar implicados en conseguir una educación inclusiva y de calidad, educación que desde hace 116 años ha formado parte del instituto América.

## Referencias

- Crespillo, E. (2010). La escuela como institución educativa. *Pedagogía Magna*, (1), 257-261.
- Mercau, M.V. (2007). La enseñanza escolar temprana del inglés. *IBO*, (1), 1-4.
- Reid, J.M. (1995). Learning styles in the ESL/EFL classroom. En *Learning styles issues and answers* (pp. 3-34). Estados Unidos: Heinle & Heinle Publishers.
- Ruiz, L. (2013). *La importancia de los estilos de aprendizaje en la enseñanza de inglés como lengua extranjera*. Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de la Universidad Nacional Autónoma de México.
- SEP. (2007). Decreto por el que se aprueba el Programa Sectorial de Educación 2007-2012. *Diario Oficial de la Federación*, (3).
- SEP. (2011). *Programa Nacional de Inglés en Educación Básica*. Recuperado de <https://www.gob.mx/aeefcm/documentos/documentos-programa-nacional-de-ingles-en-educacion-basica>
- SEP. (2016). *Escuela al centro*. Recuperado de [http://basica.sep.gob.mx/escuela\\_al\\_centro/](http://basica.sep.gob.mx/escuela_al_centro/)

Óscar Javier Valenzuela González. Egresado de la Licenciatura en Lengua Inglesa de la Universidad Autónoma de Chihuahua, donde también se desempeñó como catedrático. Ha laborado en otras instituciones educativas de nivel medio superior como el Instituto América, impartiendo las asignaturas de literatura inglesa y metodología. Realiza traducciones al inglés, como la que se encuentra disponible en la página web de la Red Nacional de Escuelas y Facultades de Filosofía, Letras y Humanidades. Su propósito es la docencia es seguir creciendo de manera profesional y personal, además de seguir aportando conocimientos con los que se logre romper el paradigma en la enseñanza del inglés como segundo idioma, mismo que enfoca el uso gramatical al aprendizaje en su nivel inicial. Correo electrónico: ojvalenzuela@uach.mx.

# Impacto de las TIC en la sociedad: alcances y limitaciones en la educación

**Marcos Antonio Ramón Cáliz**

---

*Alumnos de 3ºC de la Escuela Secundaria por Cooperación n. 8334 de Ciudad Juárez, Chihuahua, a cargo del profesor Marcos Antonio Ramón Cáliz. Fuente: Cortesía de Marcos Antonio Ramón Cáliz.*



---

Ramón Cáliz, M.A. (2019). Práctica reflexiva: un comentario a la enseñanza bilingüe inglés-español. En J.A. Trujillo Holguín, A.C. Ríos Castillo y J.L. García Leos (coords.), *Desarrollo profesional docente: reflexiones de maestros en servicio en el escenario de la Nueva Escuela Mexicana* (pp. 203-216), Chihuahua, México: Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R.

---

## Resumen

En el presente documento se describe el uso de las (TIC), Tecnologías de la información y la comunicación en diferentes regiones del mundo incluyendo México los efectos y repercusiones que tiene en la sociedad y los cambios que está concibiendo en la educación. Se hace una recopilación de datos a manera de gráficos que dan luz al tema y nos proporcionan una visión sobre el uso de esta herramienta primero en algunas regiones y posteriormente en medida nacional. Se recaban datos sobre el uso que los mexicanos le damos al internet que es la base de las TIC, se expone la condición en que se encuentran las escuelas mexicanas respecto del acceso a la tecnología, se hace una aproximación desde el enfoque educativo, se analiza cómo es que el Plan de estudios 2011 ha incluido en algunos de sus apartados como el perfil de egreso y las competencias para la vida la implementación de las TIC, obedeciendo a una política de globalización que nos envuelve por inercia, se consideran las ventajas y desventajas que se pueden generar en este ámbito, las áreas de oportunidad naturales y las fortalezas tanto para el sistema educativo como para los estudiantes, se trabajan también algunas barreras que pueden entorpecer el uso de las TIC y su aplicación en los centros educativos, pero sobre todo se alienta al uso racional de estas como una herramienta que puede fortalecer la calidad educativa mediante el aprendizaje y la formación del conocimiento en los estudiantes.

**Palabras clave:** EDUCACIÓN, COMPETENCIAS, AMBIENTES DE APRENDIZAJE, CONEXIÓN A INTERNET, HERRAMIENTAS DIGITALES.

## Introducción

Las TIC son, por sus siglas las tecnologías de la información y la comunicación, pero esto sería una definición muy escueta y que hace poco honor a la verdad en cuanto a la realidad, según Thompson y Strickland (2004), definen las TIC como aquellos dispositivos, herramientas, equipos y componentes electrónicos, capaces de manipular información que soportan el desarrollo y crecimiento económico de cualquier organización. Para Graells (2000), las TIC son un conjunto de avances tecnológicos posibilitados por la informática, las telecomunicaciones y las tecnologías audiovisuales, todas éstas proporcionan herramientas para el tratamiento y la difusión de la información y contar con diversos canales de comunicación.

Con esta base podemos considerar como parte de esto a todos los recursos, programas y herramientas que usamos para manejar y procesar los datos e información como los teléfonos, computadoras, televisores, reproductores de audio y video, etc. Un elemento fundamental es el internet, por medio del cual se hace que estos avances tecnológicos nos permitan interactuar en tiempo real llevando las cosas del campo de la imaginación a una realidad virtual en la que hoy la sociedad mundial se desarrolla o por lo menos eso pretende o nos hace saber.

Pero las TIC no sólo se deben asociar a la comunicación a través de medios informáticos, sino también a la posibilidad que existe hoy de encontrar la información disponible en red de forma fácil, instantánea y gratuita, con algunas excepciones, como sitios de consultas por prepago o páginas con cargo a tarjetas de crédito, sin embargo el material en línea gratis es muy basto influyendo de manera determinante en las prácticas y procesos de educación.

### El uso de las TIC a nivel mundial y nacional

Para lograr establecer puntos relevantes sobre las TIC y sus efectos es necesario hacer uso de algunas gráficas a nivel mundial y por ende nacional, esto nos dará cierta luz sobre el tema. La ITU (Unión Internacional de Telecomunicaciones) es el organismo especializado en telecomunicaciones de la Organización de las Naciones Unidas, encargado de regular las telecomunicaciones a nivel internacional entre las distintas administraciones y empresas operadoras.

Esta organización nos presenta datos oficiales que estaremos trabajando a manera de gráficas y porcentajes a nivel mundial. Tomaremos la conexión a internet como un dato relevante para determinar el uso de las TIC a nivel global. Según los resultados que nos ofrece la ITU, como se puede ver en las gráficas 1 y 2 la cantidad de usuarios conectados a internet es muy basta, Europa es la región que más se mantiene en línea, un 75% de los habitantes tienen servicio de internet, justo detrás de ellos está la región de las Américas con un 61%, después esta la Comunidad de Estados Independientes con 52% enseguida los Estados Árabes con 38%, la región Asia-Pacífico con el 32% y por último África con 16%.

Gráfica 1. Usuarios de Internet por región (2013).



\*Comunidad de Estados Independientes.

Fuente: Base de datos de los indicadores mundiales de las telecomunicaciones/TIC de la UIT.

Fuente: Recuperado de <https://itunews.itu.int/es/NotePrint.aspx?Note=3781>

Gráfica 2. Hogares con acceso a Internet en 2013 (estimaciones).



Fuente: Base de datos de los indicadores mundiales de las telecomunicaciones/TIC de la UIT.

Fuente: disponible en: <https://itunews.itu.int/es/NotePrint.aspx?Note=3781>.

De estos datos se puede ver que los países más ligados al internet son los que llamamos países desarrollados y aquellos en vías de desarrollo son los más rezagados en cuanto al acceso a dicho servicio. De cualquier manera, hay un gran porcentaje de hogares conectados en el mundo. El estar conectado a la red de internet implica un uso de las TIC cualquiera que este sea.

Veamos cómo se presenta esta parte en México y los efectos que puede tener en el área de la educación. Según datos del (INEGI) Instituto Nacional de Estadística y Geografía, en el año 2016 un 47% de los hogares mexicanos estaban conectados a internet, en los últimos cuatro años se ha visto un crecimiento porcentual del 5% anual en el uso de la red, en solo veinte años se ha

dado un crecimiento de casi el 50% de hogares si se considera que la tecnología se posiciona cada vez más rápido y se mantiene esta misma tasa de crecimiento para el año 2025 casi el 90% de hogares contarán con conexión a Internet.

## Impacto del uso de las TIC en la educación

El objetivo de las TIC desde siempre ha sido facilitar la actividad humana, brindar mayor comodidad y desarrollo en todos los procesos en los que se utilicen, este fin se está cumpliendo pues la comunicación es mucho más rápida un 88% de la población nacional la está usando, el manejo de la información es tan veloz que prácticamente se puede obtener en segundos, además no se necesitan pesados documentos en papel para contenerla, hay demasiados archivos en línea para consultar lo que sea necesario, se puede acceder a cualquier tipo de contenidos audio visuales que permiten entretenernos, capacitarnos, divertirnos, negociar, actualizarnos, esto dejaría ver un gran avance en la vida cotidiana de las personas respecto al uso de las TIC.

Las nuevas formas de trabajo también han revolucionado al mundo, prácticamente se ha emigrado de un modo presencial a uno virtual, se compra en línea, se vende en línea, las transacciones no necesitan ser de forma física, la banca se ha modernizado, la mayoría de servicios se pueden financiar por medio de aplicaciones que permiten hacer pagos o contrataciones en segundos, las empresas no podrían funcionar sin los sistemas que son parte de las tecnologías, desde lo administrativo hasta lo procesual, todos los ámbitos laborales han sido influenciados por este fenómeno del manejo de las tecnologías, cabe mencionar que la educación no es la excepción y sobre este tópico nos detendremos un poco.

Ya que todos los campos de trabajo han hecho los ajustes necesarios para adaptarse a las demandas de una sociedad digitalizada resulta relevante hacer una indagación de cómo se encuentra el área de la educación en el uso de las tecnologías como herramienta de mejora general. Cuáles podrían ser los beneficios a obtener de estos avances y los requerimientos para los docentes y los sistemas educativos que se manejan en los distintos países, los recursos económicos que se utilizarían y los resultados esperados de la interacción de todos estos factores.

México pertenece a los países que integran la OCDE, La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico es un organismo de cooperación internacional, compuesto por 36 estados, cuyo objetivo es coordinar sus políticas económicas y sociales. Entre estos países miembros son pocos los del continente americano y tiene una fuerte representación el viejo mundo.

Es muy común que en los comparativos por resultados obtenidos en educación se ponga a los países en el gráfico grosso y frio sin importar más nada que la afiliación a dicha organización, una de estas referencias es el reporte que arroja la prueba PISA en la cual México siempre figura entre los países con resultados pobres. Conviene ver cuáles son los datos que tienen estos países europeos en la aplicación de las TIC al ámbito educativo y confrontarlos a las condiciones de nuestro país, probablemente las desventajas de equipamiento pueden repercutir en el logro de los aprendizajes, sus buenos puntajes y nuestros malos resultados.

Según el informe (EURYDICE, 2013) que es la red europea de información en educación, la Unión Europea contaba con un promedio de 4.8 alumnos por computadora para nivel secundaria, España 3.2, Finlandia 5, Francia 5.9 y Reino Unido 0.7, siendo este último el mejor equipado. Si se toma ahora como referencia la capacidad de los centros escolares conectados a la red de internet obtenemos que el 96.2 % de las escuelas europeas en promedio cuentan con conexión a internet, según (EMPIRICA, 2006) Ya en el año 2013 bajo este esquema Alemania, Francia, España, Finlandia y el Reino Unido tenían más del 99% de conexión destacando los últimos dos con el 100% de acceso al internet esto según (Gabarda, 2015).

Como podemos apreciar Europa no es precisamente una zona en la que se tengan tantas carencias respecto al equipamiento como si lo es la mayoría de los países latinoamericanos, y aun cuando nuestro país no es el más carente en recursos e infraestructura que habiliten la conexión a internet y uso de las TIC tenemos que aceptar la lejanía que existe respecto a los países europeos y países desarrollados como Japón o China.

Cabe mencionar que la mayoría de los países que cuentan con excelente infraestructura, conectividad y equipamiento figuran entre los primeros lugares de las pruebas internacionales como lo es PISA, esto es de esperarse pues el uso constante, sistemático y responsable de la tecnología en la educación ayuda a generar interés, propicia la autonomía del individuo y por ende la mejora de los aprendizajes, esto no quiere decir que se descarten otros factores, como la familia, la sociedad y el contexto inmediato, pero se le da la relevancia justa a esta herramienta.

Ahora es momento de ver hacia adentro. ¿Cómo está la situación en nuestro país respecto al uso de las TIC en los centros educativos? ¿Qué nos dice el currículo educativo? ¿Qué se considera en el Plan de estudios?

Las TIC en la educación permiten el desarrollo de competencias en el procesamiento y manejo de la información, el manejo de hardware y software entre otras, desde diversas áreas del conocimiento, esto se da porque ahora

estamos con una generación de niños/as a los cuales les gusta todo en la virtualidad por diversos motivos y ellos mismos lo demandan.

Los principios pedagógicos según la definición que se maneja en el Plan de estudios 2011 “son condiciones esenciales para la implementación del currículo, la transformación de la práctica docente, el logro de los aprendizajes y la mejora de la calidad educativa” (SEP, 2011, p.26) por lo menos en dos de estos principios se hace referencia al uso directo de las TIC.

1.3. Generar ambientes de aprendizaje [...] la relevancia de los materiales educativos impresos, audiovisuales y digitales. 1.6 Usar materiales educativos para favorecer el aprendizaje [...] Materiales y recursos educativos informáticos. Pueden utilizarse dentro y fuera del aula mediante de portales educativos, entre los que se encuentran: [...] [SEP, 2011, pp. 28, 30].

Según Tobón (2013), el enfoque socioformativo pretende formar personas rectas, integrales y funcionales en el contexto en el que se desarrollan, capaces de enfrentar las problemáticas del desarrollo personal considerando los criterios de apoyo saber ser, saber conocer y saber hacer. Esta concepción es muy consistente con lo que nos dice el Plan 2011, donde se describe que las competencias “Movilizan y dirigen todos los componentes –conocimientos, habilidades, actitudes y valores– hacia la consecución de objetivos concretos; son más que el saber, el saber hacer o el saber ser, porque se manifiestan en la acción de manera integrada” (SEP, 2011, p. 38).

Esta definición además de verse genéricamente, especifica cinco competencias para la vida, en dos de ellas se hace alusión directa a las TIC; por lo tanto, se debe tomar muy en cuenta la manera en que se está manejando esta situación en el país.

Competencias para el aprendizaje permanente. Para su desarrollo se requiere: habilidad lectora, integrarse a la cultura escrita, comunicarse en más de una lengua, habilidades digitales y aprender a aprender. Competencias para el manejo de la información. Su desarrollo requiere: identificar lo que se necesita saber; aprender a buscar; identificar, evaluar, seleccionar, organizar y sistematizar información; apropiarse de la información de manera crítica, utilizar y compartir información con sentido ético [SEP, 2011, p. 38].

Además, el tema “Gestión para el desarrollo de habilidades digitales” del Plan de estudios 2011 dedica todo un apartado al trabajo de implementación de las TIC en las escuelas mexicanas. “las tecnologías de la información y la comunicación, TIC son fundamentales para el desarrollo económico, político y

social de los países, y cobran sentido ante la existencia de la economía del conocimiento. La ausencia de una política de tecnologías de la información y la comunicación en la escuela pública aumenta la desigualdad entre los países y las personas.” (SEP, 2011, p.64)

También en el apartado estándares curriculares del Plan de estudios 2011, existen los estándares de habilidades digitales:

Los estándares Curriculares de Habilidades digitales presentan la visión de una población que utiliza medios y entornos digitales para comunicar ideas e información, e interactuar con otros implican la comprensión de conceptos, sistemas y funcionamiento de las TIC; es decir, utilizar herramientas digitales para resolver distintos tipos de problemas [SEP, 2011, p. 89].

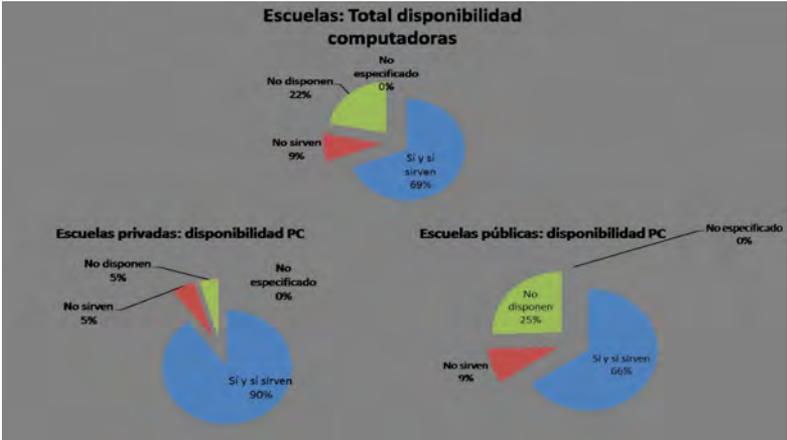
Como podemos ver existe un aspecto globalizador que está llevando al mundo hacia el uso de estos sistemas tecnológicos, no es que un país quiera o no actualizarse con el manejo de las TIC, el descuidar la administración del sistema estatal y no presentar un plan para la asimilación y la integración de estos avances sería irresponsable, mayormente si se ve desde la educación.

En ningún momento se trata de hacer un análisis del plan de estudios nacional y su relación a las TIC, pero este vistazo nos da una idea sobre la importancia que el tema posee y se pueden hacer varias inferencias sobre las citas anteriores, por ejemplo; se debe dar por entendido que el Plan de estudios es base en la educación del país, si consideramos que parte medular de ese Plan de estudios son los principios pedagógicos, las competencias para la vida y los estándares curriculares, y revisamos como en cada uno de ellos se relaciona a las TIC directamente con ideas como calidad, innovación, transformación de la práctica docente, logro de aprendizajes, logro de estándares curriculares y la creación de ambientes de aprendizaje, entenderemos mejor la relevancia del tema en el ámbito educativo.

Para tener una idea más clara del desarrollo de las TIC en la educación dentro del país se tomarán algunos datos que proporciona el INEGI mediante un censo realizado en el año 2013, esto es sobre la disponibilidad de internet y computadoras en las escuelas. En la gráfica 3 se muestra que en México 1 de cada 5 escuelas no tiene computadoras, se entiende que es necesaria la existencia y funcionalidad de estas, los datos también arrojan como es de esperarse que las escuelas de carácter privado estén mejor equipadas.

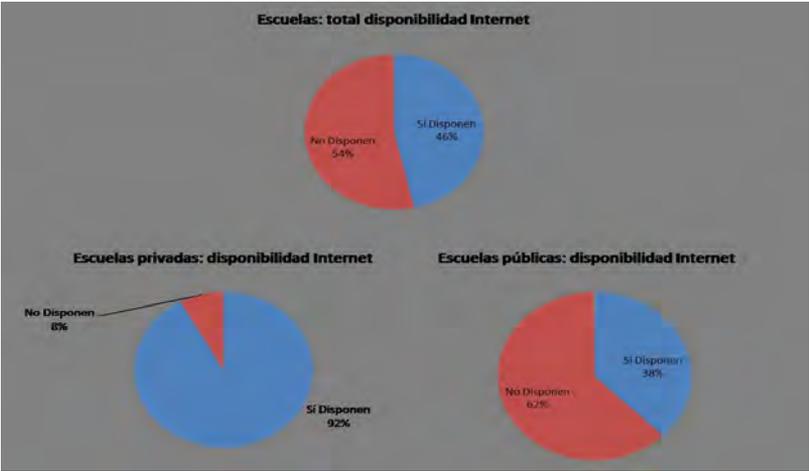
También el servicio de internet tiene tendencias semejantes, según la gráfica 4 solo el 46% del total de escuelas cuenta con conexión a internet, pero más grave es que de las escuelas públicas solo el 38% tiene este servicio, esto se traduce en que dos de cada tres escuelas públicas no cuentan con acceso a

Gráfica 3



Fuente: INEGI. Recuperado de <https://www.fayerwayer.com/2014/10/censo-educativo-acceso-tic/>.

Gráfica 4



Fuente: INEGI. Recuperado de <https://www.fayerwayer.com/2014/10/censo-educativo-acceso-tic/>.

internet todo lo anterior sin considerar la calidad del funcionamiento, esta es la situación real en México sobre el uso de las TIC en las escuelas.

Existen herramientas alternativas respecto al uso de las TIC que en menor medida pueden ser de utilidad, por ejemplo; el uso de proyectores, aplicaciones personales que no requieran internet o programas de trabajo gratuitos, sin embargo tomando como base los niveles de conectividad en las escuelas y la existencia de computadoras, se puede decir que al interior de las aulas el uso de las TIC como una herramienta de trabajo en las escuelas mexicanas es casi

nula, aunque todo el Plan de estudios respalde su utilidad y provecho en el proceso enseñanza.

## Alcances y limitaciones de las TIC en la educación

Al igual que todos los sistemas las TIC tienen sus fortalezas y áreas de oportunidad, sus causas y efectos, de los cuales tomaremos en este apartado lo positivo y negativo para reflexionar sobre ello y determinar cuánto nos afecta y qué podemos hacer para darles un buen uso con las menores repercusiones. Primero tomaremos una premisa que establece el Plan de estudios 2011, “la ausencia de una política de tecnologías de la información y la comunicación en la escuela pública aumenta la desigualdad entre los países y las personas.” (SEP, 2011, p. 64) Esto es algo que está sucediendo a nivel global, los países desarrollados están en condiciones óptimas en el uso de las nuevas tecnologías en las escuelas mientras que los que están en vías de desarrollo se encuentran rezagados, es una consecuencia natural.

Este fenómeno se hace extensivo al interior de las escuelas y los grupos escolares puesto que hay centros que tienen todo lo necesario para trabajar con las TIC otros en total desventaja no pueden hacerlo, pasa lo mismo con las personas que por contar con los recursos compran los aparatos y servicios que se necesitan para el manejo de las tecnologías; sin embargo, también se encuentran aquellos que no pueden tener este acceso de forma personal y tampoco en la institución educativa.

En nuestro país se ha creado una gran brecha y se han formado ciudadanos de primera y segunda clase por llamarle de alguna forma, esta es una de las limitaciones en cuanto a la implementación de las TIC, los recursos e infraestructura hacen diferencia entre un grupo social y otro, entre una escuela y otra.

Pero todas estas son solo barreras económicas, existen consecuencias a nivel personal en los usuarios que también son dignas de resaltarse, por ejemplo; la distracción, la adicción a las redes, la pérdida de tiempo, el uso de información poco confiable, el aislamiento de los jóvenes en todos los sentidos, la ansiedad que provoca el estar frente a un dispositivo varias horas al día y la falta de perseverancia en los aprendizajes porque saben que la información se encuentra fácilmente en Internet.

El uso que le damos al internet en México, muestra dos caras de una misma moneda, por ejemplo; el hecho de usar el 75% del tiempo de conexión para el acceso a las redes sociales nos habla de una sociedad concentrada en

la distracción y el entretenimiento basura ya que las redes sociales no son precisamente la mejor manera de formar cultura, si a esto le sumamos que un 80% del uso es para el entretenimiento y un 81% es para contenidos audiovisuales tendremos a muchas personas que solo están perdiendo el tiempo en el internet, si esto sucede con adultos formados que se supone tienen control sobre sus conductas será mucho más grave en los adolescentes en formación.

Desde mi experiencia como docente puedo decir que se necesita un mayor grado de conciencia y algunas restricciones por parte de los padres para apoyar a sus hijos y hacer que la función de las TIC se cumpla como tal, son solo una herramienta para ser usada y no para usarnos y volvernos esclavos de ellas. Por citar un caso puntual mencionaré la Escuela Secundaria por Cooperación 8334, situada en Ciudad Juárez, Chihuahua; en la que el uso desmedido del celular por parte de los estudiantes se ha convertido en una carga más que en una herramienta, los departamentos de orientación y trabajo social han intervenido para hablar con los padres y remediar la situación.

Por otra parte, las ventajas que nos ofrecen son muchas, ya hemos visto anteriormente algunas de ellas como individuos, pero me gustaría enfocarme ahora desde la docencia, para el maestro es más fácil motivar al estudiante si se le habla desde un idioma que el joven conoce y los jóvenes de hoy son nativos tecnológicos, además la tecnología proveerá recursos que permiten agudizar los canales de comunicación para mejorar el aprendizaje.

Los temas y las asignaturas pueden no parecer muy atractivos pero si se aplican las TIC en esto los estudiantes despiertan su interés y puede ayudar a mantener su atención, la forma de comunicarse e interactuar con los demás es una gran ventaja por ejemplo experimentar una clase por mensajes de texto con alguna aplicación de teléfonos inteligentes les resulta diferente, interesante, inquietante, algunos jóvenes se expresan mejor a través de las redes que en persona, claro que la situación no debe dejarse así, la comunicación interpersonal es muy importante, pero puede ser un resquicio para acercarse a ellos.

También se puede estimular la creatividad, la autonomía del educando; existe mucha información en los canales y ligas de búsqueda, puede ser que se necesite apoyarlo para aprender a seleccionar la información lo cual es perfectamente normal y hasta lo contempla el Plan de estudios 2011 como una de las competencias para vida y rasgos del perfil de egreso (SEP, 2011, pp.38, 39), también la continua actividad mental es un factor a rescatar, el estudiante no termina su proceso en la escuela, está conectado de manera permanente y esto puede ser utilizado sin que uno se dé cuenta, el joven se vuelve autodidacta y se capacita a sí mismo en el saber tecnológico; por lo tanto, es imperativo darle a las TIC el uso para el que fueron creadas y obtener el mayor provecho posible.

## Conclusiones

El uso de las TIC ya no es más una opción sino una necesidad, los avances tecnológicos se mueven a gran velocidad, han revolucionado todo desde la vida personal, familiar, social, los negocios, el esparcimiento, la medicina, la educación, etc. de una u otra forma habrá que integrarse a ella, los países desarrollados son los punteros en el uso de las TIC, a pesar de las ventajas y desventajas que se pueden dar mayormente por la falta de recursos económicos en las sociedades, grupos o países, se debe hacer un esfuerzo para darle a esta herramienta el uso adecuado.

La educación es uno de esos campos en los que se ha planteado como una gran ventaja, la implementación de esta herramienta, en las escuelas amplía las oportunidades para la consolidación y formación de conocimientos base. Para César Coll (2009) el impacto que pueden tener las TIC como herramienta depende de factores clave como equipamiento, una propuesta de contenidos, objetivos y actividades de enseñanza-aprendizaje.

Las barreras que son naturales en cualquier sistema no deben ser una excusa sino una motivación para buscar los medios que permitan el mayor provecho de estas tecnologías. Para el caso particular de México, es demasiado el énfasis que se hace en la formación de los estudiantes en las habilidades digitales, el Plan de estudios 2011 contiene muchas referencias a este tema, el problema es que las condiciones básicas para el uso de las TIC en las escuelas son muy distantes de la realidad.

Sin duda la infraestructura y recursos son la parte dura de este proceso, aun cuando México es un país considerado en vías de desarrollo, la población está incrementando el acceso a internet en las familias, por lo cual donde hace falta la inversión directamente es en el horario en que los jóvenes están en las escuelas. Esto quiere decir que el estudiante tiene posibilidades de usar la tecnología en casa, pero la escuela está rezagada de este servicio.

Según Laura Frade (2009) ser competente es adaptarse a las demandas del entorno y sus cambios adecuadamente, usando los conocimientos, habilidades, destrezas, valores, actitudes para hacer frente las situaciones. Por lo tanto, no quisiera dejar de enfatizar la utilidad de las TIC como herramienta en el proceso de enseñanza-aprendizaje, son un apoyo para el docente, pueden convertirse en recursos valiosos formando estudiantes con competencias personales y profesionales que les permitan un mejor estatus económico y una mejor calidad de vida.

Un aspecto que está inmerso en toda la temática de forma general pero que se debe resaltar particularmente es la mejora de la calidad en la educación

mediante el uso de las TIC, “Mejorar la calidad de la enseñanza exige, o más bien incluye, conseguir que todos los alumnos alcancen mejores resultados en sus aprendizajes...” (OEI, 2010, p. 119), la meta es clara, el aprovechamiento de los estudiantes debe incrementarse y aunque se entiende que el concepto de calidad educativa tiene muchas variables las TIC son de mucha utilidad para conseguirla.

Las TIC ayudarán a crear una sociedad económicamente más fuerte, un país más estable y competitivo, un mundo mejor; sin embargo, no se debe perder jamás la visión en que las TIC son solo un medio y no un fin en sí mismo. Con esto se reafirma que el uso de las herramientas facilita el trabajo y los procesos, se habla de una integración de las TIC a la enseñanza, pero la médula de la educación no radica en las TIC sino en una sociedad preparada y educada para hacer un uso correcto de ellas en todos los ámbitos, principalmente en la educación.

## Referencias

- Coll, C. (2009). *Aprender y enseñar con las TIC: expectativas, realidad y potencialidades*. Empírica Gesellschaft für Kommunikations- und Technologieforschung mbh. (2006). *Use of Computers and the Internet in schools in Europe*.
- Eurydice. (2011). Cifras clave sobre el uso de las TIC para el aprendizaje y la innovación en los centros escolares de Europa. Bruselas: Comisión Europea.
- Fernández, I. (2013). Las TICs en el ámbito educativo. Recuperado de <https://educrea.cl/las-tics-en-el-ambito-educativo/>
- Frade, L. (2009). *Desarrollo de competencias en educación básica*. Calidad Educativa Consultores. Recuperado de <https://funcionpedagogica.files.wordpress.com/2010/01/laura-frade-competencias.pdf>
- Gabarda Méndez, V. (2015). Uso de las TIC en el profesorado europeo: ¿una cuestión de equipamiento y formación? *Revista Española de Educación Comparada*, (153). <http://dx.doi.org/>
- International Telecommunication Union. (2013). *Lo más destacado de El Mundo en 2013: datos y cifras relativos a las TIC*. Recuperado de <https://itunews.itu.int/es/NotePrint.aspx?Note=3781>
- Marquès Graells, P. (2000). “Funciones de los docentes en la sociedad de la información”. *Revista Sinergia*, (10), 5-7.
- OEI. (2010). *2021. Metas educativas la educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. Naciones Unidas, Cepal, OEI, Secretaría General Iberoamericana. Recuperado de <http://www.oei.es/metas2021/libro.htm>
- Rebolledo, R. (2017). ¿Cómo usamos los mexicanos la tecnología? *El Economista*. Recuperado de <https://www.eleconomista.com.mx/tecnologia/Como-usamos-los-mexicanos-la-tecnologia-20170319-0030.html>
- Romo, J. (2014). Censo educativo: la tarea del acceso a las TIC en México. Fayer Wayer. Recuperado de <https://www.fayerwayer.com/2014/10/censo-educativo-acceso-tic/>
- SEP. (2011). *Plan de Estudios 2011*. México: SEP.
- Thompson, A. y Strickland, A. (2004). *Administración estratégica*. México: McGraw-Hill.

JESÚS A. TRUJILLO HOLGUÍN, ALMA C. RÍOS CASTILLO Y JOSÉ L. GARCÍA LEOS (COORDS.)

Tobón, S. (2013). *Integral Training and Competences. Complex thinking, curriculum, didactics and evaluation*. Bogotá: CIFE Institute, Ecoe Editions.

Marcos Antonio Ramón Cáliz. Titulado de ingeniería industrial y de mantenimiento y egresado de la Licenciatura en Educación Media Superior con Especialidad en Inglés, donde obtuvo mención honorífica. Actualmente cursa la Maestría en Educación para el Desarrollo Profesional Docente en la Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R., Unidad Ciudad Juárez. Cuenta con experiencia como maestro de educación secundaria y preparatoria en las materias de ciencias exactas y en lengua extranjera. Fue coordinador de talleres eléctricos y pionero en la formación de una rondalla estudiantil en el Valle de Juárez. Correo electrónico: mramoncaliz@gmail.com.

## Parte 4

# Reflexiones sobre la práctica docente



# La importancia de la reflexión en la práctica educativa; anhelos y realidades

**Alma Carolina Ríos Castillo**

---

*Academia de Docentes de Formación Cívica y Ética de Escuelas Secundarias Técnicas de la Región Centro del Estado de Chihuahua. Fuente: Cortesía de Mario Gámez.*



---

Ríos Castillo, A.C. (2019). La importancia de la reflexión en la práctica educativa; anhelos y realidades. En J.A. Trujillo Holguín, A.C. Ríos Castillo y J.L. García Leos (coords.), *Desarrollo profesional docente: reflexiones de maestros en servicio en el escenario de la Nueva Escuela Mexicana* (pp. 217-227), Chihuahua, México: Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R.

---

## Resumen

El núcleo temático de este trabajo es la reflexión de la práctica educativa de los docentes de formación cívica y ética. A este núcleo le son afines los procesos que se generaron alrededor de él, antes, durante y después de la implementación de las reformas educativas del 2011 y 2017. Esos procesos de cambios generaron resultados diversos en el sentir y hacer docente. El conocerlos permitió tener una perspectiva general de la forma en que se llevan a cabo las transformaciones educativas, de la complejidad de los retos y problemas que se enfrentan en su aplicación, que paralelamente se da con reformas educativas de otros niveles. Este trabajo plantea la necesidad real de propiciar la reflexión de las y los maestros de formación cívica y ética sobre su práctica docente en la implementación del Nuevo Modelo Educativo 2017. Se describen algunas situaciones importantes que se dieron en ese proceso, así como propuestas que favorecen la práctica reflexiva. Se presenta un breve comparativo de las reformas educativas de 2011 y 2017; además, se citan interesantes estudios sobre la reflexión educativa y se describen las bondades de esta en el ejercicio de la noble profesión de ser docente.

**Palabras clave:** REFLEXIÓN, NUEVO MODELO EDUCATIVO, FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA, PRÁCTICA EDUCATIVA, APRENDIZAJE.

## Introducción

El motivo principal que impulsa el abordar sobre este tema radica en lo motivante, pertinente y relevante que resulta actualmente la formación cívica y ética y su influencia en la forma de impulsar el desarrollo integral, de los y las adolescentes, Las relaciones que subyacen en el fenómeno educativo dan cuenta de lo complejo de esta formación, por lo que es interesante adentrarse en el entramado de la práctica educativa, destacado la importancia de que esta práctica sea reflexiva.

En mi trabajo diario convivo con distinguidos maestros(as) frente a grupo, de un subsistema muy activo, el de Escuelas Secundarias Técnicas; con ellos dialogo, aprendo, espero mis anhelos y vivo mis realidades, y en ocasiones dicho por ellos –nuestras realidades–, esos espacios de diálogo y reflexión sobre su práctica que comparten conmigo; se circunscriben de manera cíclica y periódica a dos; el primero en el aula cuando los visito y el se-

gundo en las academias. Un tercer espacio no determinado por el tiempo o agenda es el diálogo virtual; a través de los medios digitales. Otro universo interesante de profesionales de la educación, que se muestran comprometidos y apasionados por aprender de su quehacer es el de los posgrados donde les imparto clases, en este espacio se da la *reflexión* como metodología de enseñanza y aprendizaje.

## Amaneceres de anhelos y realidades, mañanas de reflexiones y más...

Al desarrollar este análisis sobre lo que percibo de la reflexión, del uso que le dan o no, en el ámbito escolar, y las implicaciones que tiene; lo realizó con gran emoción; ya que parto de que todos y cada uno de los educadores poseen una gran gama de experiencias; que a la luz de un diálogo *reflexivo* y compartido aportarían interesantes y trascendentes conocimientos a los estudiosos del aprendizaje y la enseñanza. Compartiré mi experiencia sobre estas ilustrativas conversaciones.

Cada mañana en el trabajo, finco anhelos tanto profesionales como personales, y a medida que transcurre el día aprendo algo distinto en cada conversación en la que participo; lo interesante de esto es que los significados que atribuyo a este proceso dialógico, han ido variando de la reforma 2011 a la reforma 2017, anteriormente percibía a las reformas desde su diseño curricular, después desde su concreción en los diferentes ámbitos y ahora desde los actores, de ahí que las conversaciones van tendientes a conocer más de los docentes y su relación con la propuesta curricular, que a esta sola.

## A punto de poner en marcha una nueva propuesta curricular

Era enero del 2018 había que iniciar el proceso de capacitación para la reforma educativa denominada Nuevo Modelo Educativo; esto implicó todo un diseño de atención a los docentes, una visión clara de las necesidades a las que se iban a enfrentar ellos y de los recursos, herramientas y elementos que se les debe y puede aportar para su concreción en el aula.

Las autoridades educativas dispusieron tres importantes academias para iniciar la difusión del nuevo modelo en aquel entonces, jornadas de seis horas cada una, al inicio y a lo largo del ciclo escolar. ¿Cómo empezar las conversaciones con los docentes?, ¿cómo ser empática con ellos por la gran angustia que les generó esta nueva propuesta curricular?, ¿el descontento sería más

abrumador que el deseo de aprender lo nuevo?, ¿cuál sería el papel de la reflexión en este proceso? Por un lado, estaba mi anhelo de impulsar la mejora de la práctica y por otro se presentaba la realidad; esta última me aportó tanto elementos para lograr la mejora como para superarla. ¿Qué hacer entonces?

Fue cuando decidí basarme en la práctica reflexiva para dar respuesta a estas preguntas y planteamientos. Lo primero que percibí fue que las habilidades comunicativas varían de maestro a maestro al expresar sus ideas y sus reflexiones sobre lo que hacen y piensan, algunos fueron muy concretos, preferentemente los de nuevo ingreso al sistema educativo. Los docentes con más años de servicio fueron más extensos en sus respuestas y aseveraciones. Se pudiese preguntar entonces; ¿la experiencia de un docente le permite abordar con más elementos la reflexión de su quehacer profesional?, este planteamiento guía el análisis del presente trabajo. Al respecto en la teoría, encontré a Schön (1993) quien dice estar a favor de:

Una epistemología de la práctica que ponga de relieve la cuestión del conocimiento profesional; sobre todo la *reflexión en la acción* (el pensar en lo que se hace mientras se está haciendo) que algunas veces los profesionales la utilizan en situaciones de incertidumbre, singularidad y conflicto [Schön,1993].

Para atender esta sugerencia del autor, en Jefaturas de Enseñanza Región Centro, en equipo con los profesores Miguel Campos Sandoval y Lino Rodríguez Ochoa, propusimos incluir en las planeaciones del docente un apartado de reflexión sobre su propia práctica al finalizar el desarrollo del aprendizaje esperado, con el propósito de que el maestro identifique sus propias dificultades y aciertos (ver tabla 1).

Esta *reflexión en la acción* por los docentes aportó especificidades sobre la reforma 2017; una de ellas muy reiterada y expresada por los docentes en las academias, fue que, la reforma al reducir el programa de FCE, en horas y contenidos, y extenderlo en grados, complicó en gran medida el desarrollo óptimo de los mismos y en consecuencia el alcanzar los aprendizajes esperados; el tiempo para organizar la clase y encaminar la evaluación, se había reducido drásticamente de 4 horas a la semana a tan solo 2 horas, y dando continuidad a las reflexiones de los maestros, ellos comentan que en el enfoque de Formación Cívica y Ética se resalta la importancia de dedicar tiempo suficiente al diálogo entre los adolescentes, de lograr empatía, solidaridad, tolerancia y procesos democráticos, sin embargo las pocas clases que se tienen frente a cada grupo no les ha permitido implementar esas estrategias necesarias para desarrollar esos procesos socioemocionales de manera óptima, ya que estas estrategias implican un desarrollo continuo y secuenciado en el tiempo

y espacio áulico. Es un desajuste entre lo que la reforma pide y lo que se vive en el aula.

Tabla 1. Reflexión de mi práctica docente

Instrucción. De acuerdo con los indicadores del cuadro anota cómo te fue en el desarrollo del aprendizaje esperado, así como tu propuesta de mejora.

Indicador	Reflexión	Propuesta de mejora
Actividades implementadas		
Desempeño de los alumnos		
Forma de evaluar (evaluación formativa: conceptual, procedimental actitudinal).		

Fuente: Campos, Ríos y Rodríguez, 2018.

En los perfiles, parámetros e indicadores para secundaria se encuentran concepciones claras de que competencias debe tener un docente en su práctica “para que el docente de educación secundaria desarrolle una práctica educativa que garantice aprendizajes de calidad, debe comprender que su quehacer es de carácter académico e implica tener capacidad para aprender de la experiencia docente” (SEP, 2018, p. 37).

En este documento citado se ofrecen conceptos muy específicos de las competencias y capacidades profesionales a desarrollar por los docentes, destaca aprender de su experiencia, y la reflexión, como se describe en el numeral 3.1. “explica la finalidad de la reflexión sistemática sobre la propia práctica profesional (SEP, 2018, p. 37).

“Una competencia profesional puede entenderse como la capacidad de *gestionar el desajuste entre el trabajo prescrito y el trabajo real*” (Perrenoud, 2004, p. 11). Los docentes cotidianamente enfrentan un sinnúmero de situaciones en las que tienen que tomar decisiones, y no existe un manual de procedimientos que oriente o explique la forma de resolverlos correctamente, es decir, un elevado porcentaje de los problemas que afronta *no están en los libros* y no pueden resolverse únicamente con la ayuda de los conocimientos teóricos y sobre los procedimientos enseñados.

“En las profesiones, los conocimientos establecidos por la investigación son necesarios, pero no suficientes” (Perrenoud, 2004, p. 11). Este autor con-

sidera que la práctica reflexiva ayuda a construir herramientas que facilitan enfrentar con mayor éxito las demandas del trabajo en el aula y la escuela.

Es posible realizar esta forma de trabajo: a través de una práctica reflexiva, “Aprender a hacer lo que no se sabe hacer haciéndolo”. “Formar a un practicante reflexivo es ante todo formar a un profesional capaz de dominar su propia evolución, construyendo competencias y saberes nuevos o más precisos a partir de lo que ha adquirido y de la experiencia” (Meirieu, citado por Perrenoud 2004, p.17).

Lo anterior representa un enorme reto para los docentes frente a grupo trabajar esta forma de mejoramiento profesional, reflexión compartida. Diversos factores influyen para que así no suceda: la carga de trabajo, cumplir con determinados horarios, entregar calificaciones, asistir a reuniones escolares y llenar papelería, entre otros. La individualidad de los docentes respecto a su trabajo se ve reflejada en la carga horaria; donde todas las horas son frente a grupo, limitando el intercambio entre pares, por lo que el docente deberá hacer su reflexión constantemente y en la primera oportunidad compartirla en una academia o en una visita de acompañamiento y asesoría técnico-pedagógica, ya sea por la supervisión, sus jefes de enseñanzas o de los directivos de las escuelas.

Por ello considero importante promover esta forma de trabajo entre los docentes que atienden la asignatura de Formación Cívica y Ética. Al reflexionar sobre la práctica con los docentes se recuperan significados, desde una perspectiva de las acciones y pensamientos de ellos, esto tiene que ver con el constructivismo social, es una perspectiva que explica Berger y Luckmann (citado por Guzmán, 2003).

Se confía en la reflexión sobre la práctica que los docentes hacen y que expresan a través de sus ideas, acciones y omisiones.

“Los individuos buscan la comprensión del mundo en que viven y trabajan, mediante la construcción de significados subjetivos, variados y múltiples de sus experiencias” (Guzmán, 2003, p. 47).

La función del individuo en la construcción del sentido y del orden social arroja resultados acotados a un espacio y un tiempo. Es necesaria una epistemología de la práctica, de la reflexión y del conocimiento en la acción.

En el Plan y Programa de Formación Cívica y Ética del Nuevo Modelo Educativo, se sugiere esta intencionalidad: “[...] el aprendizaje tiene en cuenta cuatro variables: las situaciones didácticas, las actividades del estudiante, los contenidos y *la reflexión del docente sobre su práctica*” (SEP, 2017, p. 120). La reflexión entonces deberá estar presente en su desempeño en el aula y la escuela, de ahí que los espacios de reflexión compartida deben explicitar-

se en líneas acción en los proyectos de gestión escolar, con lo cual se beneficiaría ampliamente la misma institución en general.

¿Como encaminar esta reflexión en las escuelas? Desde mi punto de vista podríamos empezar por hacernos responsables de conocer más a nuestros docentes para apórtale más a su práctica, conocerlos desde su individualidad, sus anhelos y temores, desde su conocimiento personal y profesional; algunos autores retoman esta idea en sus propuestas para mejorar la práctica.

Al investigar autores que profundicen sobre los conocimientos del docente y su relación con su práctica destacan: Connelly, Fullan y Clandinin (1985), Clandinin (1989) y Elbaz (1981).

En las reflexiones que hacen los docentes intervienen, sus experiencias y sus conocimientos, así como sus emociones y sentimientos, estos factores fueron agrupados en un término llamado *conocimiento práctico personal* que uso Connelly, Fullan y Clandinin (1990), “término para captar la idea de experiencia en una forma que permita hablar de los profesores como personas informadas e instruidas” (p. 26).

### En busca del conocimiento personal y profesional de los docentes

Es importante revisar los estudios y las teorías en el campo educativo, que nos ayuden a conocer con mayor objetividad ¿qué es? y ¿cómo se aplica? la reflexión, el conocimiento personal y el profesional del docente en su práctica para comprenderla mejor, propiciando con ello una mejor práctica reflexiva.

El conocimiento personal no está directamente relacionado con una profesión en particular, por ejemplo, la docencia. Aun indudablemente una parte del conocimiento existente en la estructura cognitiva se limita a afectar de algún modo su razonamiento, su aplicación en un conocimiento y acción ulterior [Ausbel, citado por Connelly, Fullan y Clandinin, 1990, p. 5].

Es interesante partir de que el docente a través de su conocimiento personal va a adquirir el conocimiento profesional. Si bien es cierto que es inherente a toda reforma, las capacitaciones correspondientes para darla a conocer e implementarla, también es cierto que falta un proceso posterior a estos dos, que es el de reflexionar sobre sus resultados, impactos y congruencia con la práctica.

El docente deberá entonces poner en juego sus conocimientos personales para adquirir los profesionales, y construir otros, emanados de su propia práctica reflexiva. “una adquisición de conocimiento profesional dependerá de la

estructura cognitiva existente en el profesor individual y consecuentemente, como resultado de la interacción entre los dos” (Connelly, Fullan y Clandinin, 1990, p. 5).

Bajo esta lógica de Ausubel y Connelly, es recomendable la implementación de una práctica reflexiva en cualquier reforma. En la academia que atiendo con los docentes de formación cívica y ética; capacito sobre temáticas como: análisis curricular, su práctica docente y la reforma educativa vigente en este caso la del 2017. De esta situación se desprenden cotidianamente las siguientes cuestiones: ¿cuántos docentes existen que descartan a priori las reformas y no se preocupan por conocer nociones y elementos básicos?, ¿a cuántos su preparación profesional y/o su conocimiento práctico personal les permite entender y querer conocer sus componentes? Por ello, unos tendrán más posibilidades de comprender mejor la propuesta educativa, mientras que otros protestarán manifestando que no hay nada de innovador en ella, por lo tanto, eluden involucrarse y participar en su implementación, posiblemente es cuestión de actitud profesional.

En la aplicación del conocimiento profesional, Connelly y Clandinin (1985, p. 5) afirman que: “Ciertos principios didácticos pueden ser reconocidos generalmente como deseables en la dirección de una clase. Cada profesor opinará de forma distinta, dependiendo de una gama de atributos personales”.

Los maestros con los que tengo el honor de trabajar aplican la mayoría de las veces conocimientos de su perfil profesional y personal para implementar la reforma en su práctica docente, logrando paulatinamente el dominio de unos contenidos más que otros, los orientadores por ejemplo manejan los contenidos de autoestima del programa con mayor amplitud, los de perfil humanista los temas cívicos, y los de perfil pedagógico ambos.

La conducta actual de una persona en su campo profesional es resultado de la interacción entre el conocimiento profesional y el personal. Este conocimiento es adquirido a través de experiencias dirigidas-proyectadas-planificadas, tales como diversos cursos de estudio, igual que la totalidad de las experiencias de vida encontradas por la persona [Connelly y Clandinin, 1985].

Al respecto me pregunto: ¿será entonces importante conocer las experiencias generales de vida de un docente para comprender su práctica?, ¿qué tan relevante será su experiencia en la docencia para enfrentar el reto de la implementación de una reforma educativa? la experiencia educativa adquirida por la práctica es fuente de reflexión y teoría, las reformas no solo deben integrarse de foros de consulta, deben nutrirse del diálogo pedagógico de los docentes desde su ámbito de acción, la reforma debe ser producto de investigaciones

educativas en las aulas, con maestros y alumnos, con prácticas educativas documentadas y analizadas a la luz de la teoría, que reflejen concepciones constructivistas.

Si la reflexión aporta elementos para la construcción del conocimiento, ¿por qué no impulsar esta posibilidad para nuestros docentes? se puede construir conocimiento desde esos diálogos profesionales entre docentes con supervisores, jefes de enseñanza, directores, subdirectores académicos y de gestión, alumnos, padres de familia, o con sus compañeros maestros, debiendo ser este intercambio de los más importantes en la cotidianidad de la vida escolar, un diálogo reflexivo que propicie acuerdos, puntualice conceptualizaciones y anime a compromisos éticos.

Si los espacios existen, las intenciones se manifiestan, y los pensamientos se expresan, entonces las reflexiones nos aportan, reconfortan y alientan.

### Voces desde los posgrados...

Continuando con la narración, mencionaré algunas de las otras conversaciones que considere también ilustrativas e interesantes, fue en la Maestría en Educación para el Desarrollo Profesional Docente de la Escuela Normal Superior “José E. Medrano”, que invitamos a uno grupo de alumnos a reflexionar sobre que les había aportado el primer semestre, y comentaron lo siguiente:

- “Durante el semestre aprendí a analizar y reflexionar el nuevo modelo educativo con relación al plan y programa 2011; las tres asignaturas se relacionan y me fueron útiles en las planeaciones y práctica docente” (C.A.B.).
  - “Definitivamente me gustó reconocer la importancia de la reflexión en mi práctica docente para utilizarla en beneficio de mis alumnos” (S/N).
  - “Me permitió reflexionar acerca de mi desempeño docente; me gustó que compartiéramos ideas. Además, nos hacemos comentarios para mejorar” (E.G.O).
  - “Me gusta mucho la manera en que se da la clase y lo nuevo que vamos aprendiendo que ayuda a la reflexión docente” (S.S).
  - “Unir la práctica docente con la teoría, de plan y programas y autores es lo que hace argumentar de ser un verdadero docente” (R.R.G)
- (Grupo Normal Superior, 2018).

En estas conversaciones se puede observar que los alumnos enfatizaron la reflexión como algo importante; lo que me da gran satisfacción profesional y

personal, anteriormente comenté al inicio de este trabajo, que en estos espacios de posgrado la reflexión se usa como metodología de trabajo, de aprendizaje y enseñanza.

Los estudiantes de maestría relacionaron teoría con práctica, reflexionaron sobre la reforma, y su propia práctica, hicieron comparativos y mencionaron haber obtenido un beneficio con ello para sus alumnos, esta reflexión como ejercicio cognitivo, los llevó a construir conocimientos propios, lo que es sin duda un importante paso hacia el crecimiento profesional de ellos. Quienes también participaron en este proceso de enseñanza aprendizaje fueron los catedráticos Dr. José Luis García Leos y Dr. Jesús Adolfo Trujillo Holguín, reconocidos y destacados profesionistas estudiosos del quehacer educativo.

## Conclusiones

Mi propuesta se orienta hacia la posibilidad de establecer, en la implementación de cada reforma educativa, jornadas docentes de reflexión análisis y estudio de los resultados de esta, es decir, revisar avances y dificultades en su proceso de aplicación e identificar aquellos aspectos curriculares y de gestión educativa que demanden una atención especial, con el propósito de mejorar su diseño y operación.

En síntesis, se trata de mejorar la comprensión que el docente tiene de la forma en que gestiona su trabajo de la reforma en el aula y de la relación que establece con los alumnos y sus ideas, todo ello a través de la reflexión sobre la práctica educativa que desarrolla, en congruencia o no, con lo que establece el plan y programas de estudio de la SEP, ya que algunos docentes en ocasiones retoman enfoques anteriores en sus planeaciones y trabajo áulico.

Sandoval (2000) identifica al maestro como un factor decisivo de las reformas educativas, su estudio permitió determinar que una reforma no puede hacerse al margen de las condiciones concretas de trabajo del docente.

Las investigaciones sobre reformas educativas se han desarrollado básicamente en niveles descriptivos, será necesario entonces promover más investigaciones que aborden o desarrollen niveles explicativos y de intervención.

Es necesario aportarle más elementos de apoyo a los docentes para que su práctica educativa, considerada como compleja, tenga el soporte necesario desde las diferentes dimensiones en que esta se desenvuelve.

Un anhelo encaminado a la reflexión en un marco de acción brindará la posibilidad de dar una real satisfacción y al reflexionar para crear, estaremos anhelando para lograr.

## Referencias

- Campos, Ríos y Rodríguez (2018). *Formatos de planeación, evaluación y reflexión*. Jefaturas de Enseñanza, Escuelas Secundarias Técnicas, Región Centro.
- Connelly, F.M. y Clandinin, D.J. (1985). *Personal practical knowledge and the modes of knowing*. University of Chicago Press.
- Connelly, F.M., Fullan, M. y Clandinin, D. (1990). *Personal and professional knowledge of teaching*. The Ontario Institute for Studies in Education.
- Clandinin, D.J. (1989). Developing rhythm in teaching: The narrative study of a beginning teacher's personal practical knowledge of classrooms. *Curriculum Inquiry*.
- Elbaz, F. (1981). The teacher's "practical knowledge": Report of a case study. *Curriculum Inquiry*.
- Guzmán, A. (2003). *Creencias y actitudes de los profesores universitarios hacia la educación superior a distancia por Internet* (tesis doctoral no publicada). Cd. Victoria, Tamaulipas, México.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. España: Graó.
- Sandoval, E. (2000). *La trama de la escuela secundaria. Institución, relaciones y saberes*. México: Plaza y Valdés-UPN.
- Schön, D. (1993). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.
- SEP. (2011). *Plan y programas de formación cívica y ética*.
- SEP. (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral, Nuevo Modelo Educativo. Plan y Programas*.
- SEP. (2018). *Perfiles, parámetros e indicadores para docentes de educación básica*. México.

Alma Carolina Ríos Castillo. Catedrática en el Posgrado de la Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R. Cuenta con estudios como doctora en Educación por la Universidad de Durango, licenciada en Docencia por el Centro de Actualización del Magisterio y licenciada por la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de Chihuahua. Es jefa de Enseñanza de Secundarias Técnicas de los Servicios Educativos del Estado de Chihuahua. Ha ocupado los cargos de directora de la Universidad Tecnológica de Chihuahua Bilingüe, Internacional y Sustentable UTCH-BIS y participó en el diseño de cursos y exámenes para Carrera Magisterial y Servicio Profesional Docente en colaboración con el Centro Nacional de Evaluación de la Educación Superior (Ceneval). Tiene publicaciones en la revista del Centro de Investigación y Docencia y de la Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R. Ha participado como ponente en congresos nacionales y encuentros internacionales de educación. Correo electrónico: alma.car066@hotmail.com.



## Carácter y práctica docente

**Fernando Sandoval Gutiérrez**  
**Patricia Islas Salinas**  
**Claudia Teresa Domínguez Chavira**

---

*Trabajo de una maestra de educación especial en Ciudad Cuauhtémoc, Chihuahua (2019).*  
*Fuente: Cortesía de Fernando Sandoval Gutiérrez.*



---

Sandoval Gutiérrez, F., Islas Salinas, P. y Domínguez Chavira, C.T (2019). Carácter y práctica docente. En J.A. Trujillo Holguín, A.C. Ríos Castillo y J.L. García Leos (coords.), *Desarrollo profesional especial: reflexiones de maestros en servicio en el escenario de la Nueva Escuela Mexicana* (pp. 229-239), Chihuahua, México: Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R.

---

### Resumen

El texto se estructura a partir de dos premisas: 1) los docentes somos ante todo seres humanos; y, 2) la práctica docente es un acto eminentemente interrelacional. Con esa argumentación se observa que el tema de los rasgos de personalidad del docente, y en particular el del carácter, es un elemento típicamente ignorado por los programas de pregrado en educación y por los procesos de actualización de maestros en servicio. Se construye el argumento de que buena parte de las situaciones problemáticas en la vida cotidiana escolar tienen que ver con una ausencia en la reflexión acerca de los rasgos de personalidad de los maestros. Se ofrece una aproximación al concepto de carácter y finalmente se proponen estrategias para el fortalecimiento de este rasgo de personalidad desde la formación inicial y para los docentes en servicio, basadas en el paradigma de la educación para la calidad de vida.

Palabras clave: CARACTERÍSTICAS DEL PROFESOR, PRÁCTICA DOCENTE, FORMACIÓN DE PROFESORES, VIDA COTIDIANA.

### Los robots (docentes) no necesitan sentimientos

Pasan los años, y la contundencia de nuestra propia existencia –estamos hablando de la nuestra, y de la del millón y medio de mexicanos que nos dedicamos a la docencia en los niveles de educación básica– parece no ser suficiente para que los tomadores de decisiones relacionadas con nuestro trabajo acepten un hecho sustantivo: el carácter humano, antes que político, económico o incluso curricular, de los procesos educativos. Es como si para ellos docentes y estudiantes viviéramos en el cajón que marca la hoja de papel en la que se redacta el siguiente plan estratégico para el sector educativo, o la siguiente sección de educación de la plataforma electoral para el año entrante. Se nos cancela la posibilidad de ser concebidos como seres humanos, y se actúa como si la masa de maestros de básica –esos que desde las oficinas sindicales, o desde los gabinetes de las secretarías de educación somos llamados “la base”– fuésemos robots, listos para acatar la nueva disposición agregada con respecto a cómo debe ser nuestro actuar docente. Se nos concibe como los robots maestros que aparecen en el cuento *El día que las máquinas se volvieron locas*, de Alexander Estrada:

Mientras comíamos, mi mamá me preguntó cómo me había ido y yo le conté que me había divertido mucho, pues esa mañana nos habían cambiado de robot maes-

tro, el nuevo se llama Profesor Titanium y cuenta con un cañón proyector con el cual nos pasó un documental sobre las nuevas tecnologías para producir leche sintética. Luego tuvimos una clase de música en la que Profesor Titanium nos proyectó la partitura de una melodía desconocida por todos, pero muy fácil de tocar. Nosotros ejecutamos la música con nuestras flautas. De repente, Toño y Pedro se empezaron a pelear usando las flautas como espadas. De inmediato llegó el robot perfecto para separarlos y curar a Pedro, quien se había llevado la peor parte en la pelea. Luego, el robot maestro le puso a cada uno de ellos unos audífonos con música apaciguante. Cuando salimos de la escuela, Toño y Pedro se despidieron muy sonrientes. Se veían felices [Estrada-Ramírez, 2014, p. 76].

No somos robots. La insistencia de los tomadores de decisiones a mirarnos con el anteojo unidimensional del interés político no es suficiente para cancelar nuestra naturaleza humana, cambiante, cotidiana y dinámica. El acto educativo es un acto profundamente humano, basado en lo interrelacional como ingrediente sustantivo de lo que ocurre en el salón de clases. Aunque se nos conciba como ingrediente del mapa estratégico político de la coyuntura en turno, los docentes somos personas antes que cualquier otra cosa. Es así que, por extensión de esta característica, la práctica docente es un evento personal, de toma de decisiones continuo y que se inspira fuertemente en las características mentales, emocionales y de personalidad de cada docente.

En este texto se ofrece una reflexión dedicada a uno de los rasgos personales del docente y de cómo se hace necesario visibilizarlo para poder fortalecerlo y aprovecharlo para propiciar situaciones de aprendizaje en el contexto áulico más potentes. Se trata del carácter, como rasgo de personalidad imprescindible para la práctica docente. Aunque pareciera que hablar del carácter en el trabajo de los maestros es un ejercicio meramente retórico, en realidad lo hacemos a partir de las dos declaraciones previamente enunciadas: los docentes somos seres humanos, y la práctica docente es un trabajo eminentemente relacional. Nos preguntamos entonces: ¿cuál de las actividades humanas, que tengan que ver con las relaciones interpersonales, no involucran el carácter? De ahí la importancia de reflexionar al respecto de asuntos como ese, que son parte del tema de la personalidad de los maestros, de sus rasgos personales, de sus estilos individuales de vivir la vida. Se trata de una invitación para sacar de cualquier cajón paradigmático al maestro, entenderlo como persona, antes que como sujeto enfundado en la chaqueta profesional. Consideramos que el reconocimiento expreso del docente como persona constituye uno de los recursos analíticos más potentes que tenemos a disposición para mejorar los procesos educativos situados en la escuela (Sandoval, 2015).

De hecho, el alcance potencial de la reflexión sobre el tema de los rasgos de personalidad de los y las docentes va más allá. Imaginemos: ¿qué cambios lograríamos si desde las instancias de formación inicial de maestros se promoviera el desarrollo de competencias emocionales, de crecimiento espiritual, de fortalecimiento del carácter, de la estabilidad mental, entre los profesores en formación? No es aventurado afirmar que una parte importante de las situaciones problemáticas que vivimos en la vida cotidiana escolar está relacionada con ausencias en la formación profesional en esa dimensión de las y los docentes. Sin embargo, hoy en día esta dimensión está ausente en los programas de estudio de las escuelas normales y de otras instancias que ofertan programas de pregrado en educación.

Consideramos que la falta de reflexión acerca del carácter y de su importancia para la práctica docente, así como de otros rasgos de la personalidad de las y los maestros, cobra una cuota importante tanto para la calidad de los procesos educativos, como para la calidad de vida de docentes y estudiantes. Desde nuestro punto de vista, incluso en algunos casos, el docente se “galvaniza emocionalmente”, y ve pasar sus días frente a grupo en un ejercicio de descuento de las jornadas escolares que le faltan para jubilarse, apenas sintiendo emociones, o enfrentando desafíos o sorpresas. Se vuelven indiferentes con respecto a su realidad, a punta de reiterar su paso cíclico por los rituales de cada día, y por la imposibilidad de encontrar un espacio personal o compartido entre docentes para reflexionar acerca de lo que pasa en el fuero interno de cada uno al enfrentar al grupo escolar, al vivir el día a día en la escuela (Santos, 2004). Para citar otro cuento, ocurre lo narrado por Isaac Asimov en *Satisfacción garantizada*:

La profesora Susan Calvin se hallaba también presente, envaradamente sentada, con los labios apretados como síntoma de abstracción. Presentaba el aspecto frío y distante de alguien que ha trabajado durante tanto tiempo con máquinas que un poco de acero ha penetrado en su sangre [s/f, p. 1].

### ¿Qué es el carácter?

¿De qué estamos hablando al referirnos al carácter del docente? El diccionario define al término *carácter* como la “fuerza o elevación de ánimo natural de alguien, firmeza, energía” (Real Academia Española, 2019), es decir, se trata de un elemento inherente al ánimo de la persona, a su naturaleza, antes que a su estado de ánimo. Una aproximación más precisa define al carácter como:

La colección formada por todas y cada una de las disposiciones éticas e intelectuales de la persona [...] La evaluación del carácter trasciende la evaluación directa de las acciones particulares favoreciendo el examen de un cierto conjunto de virtudes de la vida humana tomada como un todo [...] La importancia de la educación en la formación del carácter produce una buena influencia en la determinación del carácter. Se puede tener un buen carácter con una personalidad o tener una personalidad correcta con un mal carácter, ya que la personalidad no constituye una noción normativa, mientras que el carácter sí lo es [Audi, 2004, p. 139].

Es así que cuando intentamos construir la definición del carácter del docente, nos referimos a las disposiciones personales, éticas e intelectuales que sostiene ante la vida, específicamente a las situaciones cotidianas en el contexto de su labor profesional. Estas disposiciones se traducen en su estilo personal de toma de decisiones, que debe caracterizarse por su fuerza y elevación de ánimo. Un docente de carácter es aquel que tiene control de sí mismo, que confía en sus capacidades para enseñar y que domina las capacidades y límites del rol social del maestro, y que en general, responde con solvencia en el contexto de su experiencia profesional a los tres problemas de lo humano que plantea Adler (2004, p. 13):

Tres problemas se le plantean a todo ser humano: la actitud frente al prójimo, la profesión y el amor. Estos tres problemas son consecuencia de la correlación del individuo con la sociedad humana, con los factores cósmicos y con el sexo opuesto. De su solución depende el destino y el bienestar de la Humanidad. El hombre forma parte de un todo. Y su valor depende incluso de la solución individual de estas cuestiones, comparables con un problema matemático que necesita ser resuelto.

El carácter es una actitud ante la vida de segundo nivel, que se sustenta en nuestra cosmogonía personal, y que constituye el reflejo de nuestra *voluntad de sentido* en palabras de Frankl (2011). Es el impulso entre innato y aprendido mediante el cual nos posicionamos ante el vértigo de los desafíos cotidianos.

Ahora bien, situando nuestra mirada en cómo el tema del carácter se hace presente en la realidad educativa, consideramos que el docente con carácter es aquél que ha logrado un desarrollo personal tal, que las diversas dimensiones que lo constituyen como persona -profesional, espiritual, familiar, económico, académico, relacional- se encuentran en equilibrio. Se trata de un ser humano ejerciendo la docencia esgrimiendo los conocimientos, experiencias

y actitudes necesarias para saberse en control de la situación que en el contexto institucional educativo tiene en sus manos, y con el valor y el criterio para tomar las decisiones pertinentes en cada una de las coyunturas y situaciones que la escuela y el salón de clases le plantea. En otras palabras, el docente con carácter es el docente equilibrado. Es el docente que ha logrado “vivir auténticamente” en palabras de Mónica Cavallé, y que esa autenticidad en la experiencia de vida se refleja en su trabajo frente a grupo:

Vivir auténticamente no es planificar lo que vamos a ser, sino descubrir, a cada instante, lo que somos. La referencia de lo que fuimos o hicimos ayer nos puede ser útil, pero no nos otorga orientación definitiva acerca de lo que tenemos que ser o hacer hoy [2012, p. 120].

Hablar del perfil docente en los términos en los que lo hacemos en este texto resulta sorpresivo incluso para nosotros. La experiencia de reflexión acerca de los rasgos personales y profesionales esperados de los maestros ha tomado en los años recientes rumbos lejanos a aquellos que se sitúan en el carácter humano del profesor. Por ejemplo, se ha orientado la investigación y el diseño de políticas educativas hacia la conveniencia de que los docentes se embarquen en estudios de posgrado, o a sus capacidades para responder a exámenes estandarizados de ingreso al servicio, o para la promoción de funciones al interior de los sistemas educativos, o se ha insistido en la necesidad de fortalecer las capacidades de los maestros para plantear correctamente una planeación o un proyecto de desarrollo en tal o cual formato. Desde nuestro mirador, la reflexión acerca de cómo deben formarse los nuevos profesores, y cómo debe actualizarse a aquellos que ya están frente a grupo, debe partir fundamentalmente del fortalecimiento de los rasgos de personalidad, de la asunción de una posición eminentemente humanista ante los procesos educativos, del desarrollo del carácter, de las habilidades relacionales y emocionales, y del crecimiento espiritual laico. Consideramos que estas premisas fortalecerán las *competencias humanistas de los docentes*, y que por extensión se verán fortalecidas sus acciones frente a grupo. *Buenas personas hacen buenos maestros*, podría ser la frase que resume nuestra posición al respecto.

En este punto hay un matiz importante que señalar. El concepto no se refiere a la rigidez en el estilo del maestro para relacionarse con sus estudiantes. Esta precisión es importante porque con frecuencia los docentes que se presentan como duros o estrictos son considerados como los mejores docentes por el nivel de exigencia que presumiblemente mantienen (Martínez, 2012). Un maestro que inspira miedo entre sus estudiantes (y a veces entre sus colegas) no es un docente con carácter. Neill (1963) lo dijo de forma contundente

en su imprescindible *Summerhill* al señalar que no es virtuoso respetar a quien no es respetable; ni es virtuoso vivir en pecado legal con un hombre o una mujer a quien se ha dejado de amar; ni es virtuoso amar a un Dios a quien en realidad se teme. En realidad, consideramos que el elemento basal para la práctica docente está constituido por las relaciones interpersonales entre el docente y los estudiantes, y que, como tales, éstas se presentan mediante una serie de complejidades que se retratan en la vida cotidiana escolar. No necesariamente el maestro más estricto es el que tiene más carácter. Lo es aquél que equilibra sus capacidades, potencialidades, y que a partir de una lectura mesurada de la situación que enfrenta, toma las mejores decisiones. Ese es un docente con carácter, y de ahí la importancia de promover situaciones de desarrollo del carácter en las experiencias de formación inicial de profesionales de la educación, y en los procesos de actualización del personal ya en servicio.

En el ejercicio de definición del carácter del docente hay un elemento más que la investigación educativa reciente nos ha mostrado como imprescindible: el entusiasmo del profesor para la realización de su trabajo. Un docente con carácter es aquél que muestra un gran interés y una actitud optimista en relación con su desempeño frente a grupo. Hallazgos recientes muestran que: “el entusiasmo de los docentes permanece como una poderosa y compleja variable en el contexto educativo” (Keller *et al.*, 2016, p. 743). Este rasgo de la personalidad de los maestros es fundamental para la adopción de la actitud ante la vida de la que hemos hablado antes.

### El carácter del docente se puede (y se debe) fortalecer

Aunque estamos hablando de un rasgo de personalidad que va más allá de lo meramente profesional, consideramos que el carácter del docente puede fortalecerse a partir de experiencias formativas no tradicionales. De hecho, como dijimos, creemos que esta medida no puede ser obviada, en la construcción de nuevas realidades educativas, mejores y más congruentes con las necesidades educativas de nuestros estudiantes y con las exigencias que la sociedad contemporánea impone a la escuela. Las preguntas entonces son: ¿cómo fortalecer el carácter de los docentes?, ¿cómo promover el desarrollo de las diferentes competencias personales que constituyen el carácter? Enseguida apuntamos algunas reflexiones al respecto.

Inicialmente es importante dejar claro que cualquier experiencia formativa relacionada con el fortalecimiento del carácter es una experiencia eminentemente personal, íntima, y que no puede compartirse con otros. Esto no significa la imposibilidad de planear situaciones en las que de forma compar-

tida se propicien reflexiones y aprendizajes al respecto. Una de ellas, posiblemente la que podría servir como reflexión inicial para la construcción del carácter, es la introspección acerca de aquellos que han sido nuestros mejores maestros, en nuestra experiencia como estudiantes. Un referente elemental para la construcción de nuestro estilo personal de docencia es la colección de aquellos que fueron nuestros maestros, bueno y malos. De sus estrategias de trabajo, de sus formas de relacionarse con nosotros, de su toma de decisiones y de su estilo para premiar o castigar. El tema de los castigos y los regaños de nuestros antiguos profesores es esencial en el proceso de la construcción de nuestro propio carácter. Neill (1963) se refiere a ello así:

El castigo que toma la forma de sermoneo es aún más peligroso que los golpes. ¡Qué atroces pueden ser esas prédicas! –¿pero no sabías que estabas haciendo mal?, –un movimiento afirmativo de la cabeza entre suspiros–. –¡di que estás pesaroso de haberlo hecho!

Los resultados de esa reflexión inicial alimentarán la construcción de nuestro carácter docente; todos los maestros tenemos algo en nuestro estilo personal de enfrentar al grupo escolar de nuestros propios docentes. En la medida en que reflexionemos al respecto, visibilizaremos esos rasgos y podremos tasar su conveniencia en nuestro trabajo. Dado que estamos hablando de un proceso de desarrollo personal, seguramente este proceso tendrá idas y vueltas. No se trata de un proceso que pueda aprehenderse en un diseño curricular de algún curso para la mejora de las competencias docentes, sino de un proceso de crecimiento personal que redundará en crecimiento profesional. De ampliación de las capacidades mentales del docente en el más amplio sentido de la expresión: “Un día dices que el mundo es bello y al día siguiente opinas todo lo contrario. ¿Por qué? Científicamente es imposible que el mundo cambie tan radicalmente. Es tu mente la que provoca tales apariencias” (Yeshe, 2003).

En el fondo del tema sobre el carácter docente, encontramos la necesidad de desarrollar un tipo muy particular de madurez personal para encontrar el equilibrio justo en la intensidad de la vida cotidiana escolar entre la rigidez y la flexibilidad para responder a las exigencias de las relaciones interpersonales entre el docente y sus alumnos y alumnas. El equilibrio del que hablamos líneas atrás. El fundador de la psicología individual, el psicólogo vienés Alfred Adler (2004, p. 30), expresa el desafío en los términos siguientes:

La tarea del educador, del maestro, del médico y del sacerdote está aquí rigurosamente indicada: fortalecer el sentimiento de comunidad y levantar así el estado de ánimo, mediante la demostración de las verdaderas causas del error, el descu-

brimiento de la opinión equivocada y del sentido erróneo que el individuo llegó a dar a la vida, acercándole, en cambio, a aquel otro sentido que la vida misma le señala al hombre. Esta tarea no puede ser realizada si falta un conocimiento profundo de los problemas de la vida.

Estos procesos de fortalecimiento del carácter, de impulso a buscar las preguntas a estas respuestas, difícilmente podrán recorrer los caminos tradicionales de formación y actualización de maestros. Sin embargo, las autoridades educativas y las instancias académicas que ofertan programas de pregrado pueden impulsar ciertas alternativas en ese sentido. Una dimensión prometedora es la oferta formativa para docentes situada en contextos virtuales, que aprovechen el llamado “aprendizaje invisible”: recursos y procesos educativos individuales y autoadministrados, basados en las tecnologías digitales y en los dispositivos portátiles (Cobo y Moravec, 2011). Seguramente buena parte de las estrategias de formación inicial, y de actualización de maestros en activo serán planteadas en el escenario virtual. Esto es congruente con el tipo de competencias que proponemos fortalecer: las competencias personales, como el carácter, se construyen y se fortalecen mediante ejercicios introspectivos y reflexivos individuales.

### Propuestas, el tipo de profesor que queremos

La argumentación que construimos en este texto parte de dos posicionamientos; el primero es el ya explicado acerca de la necesidad de reconocer el carácter protagónico del docente en la escuela, y la condición eminentemente humana del profesor. La escuela, y específicamente el acto educativo, es un acto de *seres humanos*. Por ello cualquier intento de transformación y mejoramiento de los procesos educativos debe orientarse sobre todo al docente, no al directivo, ni al estudiante ni al padre de familia. Es el maestro quien soporta el peso de los procesos educativos en la intimidad del salón de clases, hora tras hora frente al grupo escolar.

El segundo tiene que ver con la actividad profesional de los autores como formadores de docentes. Nuestro trabajo en la cátedra en un programa de pregrado en educación nos ha permitido plantearnos preocupaciones con respecto a la manera en la que estamos interaccionando con los maestros en formación; esas preocupaciones necesariamente se han desdoblado en la búsqueda de alternativas de mejoramiento de nuestro trabajo. ¿Cuál es el fin último que buscamos? Lograr que las y los docentes fortalezcan su carácter, en un ejercicio de crecimiento personal que redundará en un crecimiento profe-

sional, y que por esa vía se ofrezca en la escuela un tipo de educación eminentemente humanista, situado en la construcción de la calidad de vida para estudiantes y sus docentes, buscamos *engendrar amor*, como dijo Alexander Neill: “[...] nunca insistiré demasiado en que el odio engendra odio y el amor engendra amor. Ningún niño se ha curado nunca de su odio, si no es con amor” (Neill, 1963).

## Referencias

- Adler, A. (2004). *El sentido de la vida*. Recuperado de <https://espanol.free-ebooks.net/ebook/El-Sentido-de-la-Vida/pdf>
- Asimov, I. (s/f). *Satisfacción garantizada*. Recuperado de <https://mercaba.org/SANLUIS/ALiteratura/Literatura%20contempor%c3%a1nea/Asimov,%20Issac/Satisfacci%c3%b3n%20garantizada.pdf>
- Audi, R. (ed.) (2004). *Diccionario Akal de filosofía*. Madrid, España: Ediciones Akal.
- Cavallé, M. (2012). *La sabiduría recobrada. La filosofía como terapia*. Barcelona, España: Kairós.
- Cobo, C. y Moravec, J. (2011). Introducción al aprendizaje invisible: la (r)evolución fuera del aula. *REencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, (62), 66-81.
- Estrada-Ramírez, A. (2014). El día que las máquinas se volvieron locas. *La Colmena*, (83), 75-80. Recuperado de [http://web.uaemex.mx/plin/colmena/Colmena\\_83/docs/maquinas.pdf](http://web.uaemex.mx/plin/colmena/Colmena_83/docs/maquinas.pdf)
- Frankl, V.E. (2011). *Logoterapia y análisis existencial*. México: Herder.
- Keller, M.M., Woolfolk Hoy, A.E., Goetz, T. y Frenzel, A.C. (2016). Teacher enthusiasm: Reviewing and redefining a complex construct. *Educational Psychology Review*, 28(4), 743–769. <http://dx.doi.org/10.1007/s10648-015-9354-y>
- Martínez Agudo, J.D. (2012). Investigating Spanish student teachers beliefs about the good EFL teacher. *Estudios de Lingüística Aplicada*, 30(55), 95-112. <http://dx.doi.org/10.22201/enallt.01852647p.2012.55.478>
- Neill, A. (1963). *Summerhill. Un punto de vista radical sobre la educación de los niños*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Sandoval Gutiérrez, F. (2015). Un nuevo rumbo para la práctica docente. El paradigma de la educación para la calidad de vida. En *Memoria del XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Santos Guerra, M.Á. (2004). Arqueología de los sentimientos de la organización escolar. *Tendencias Pedagógicas*, (9), 45-69. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2686952>

Fernando Sandoval Gutiérrez es doctor en educación, maestro en desarrollo educativo y profesor normalista. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores y maestro fundador de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez en Cuauhtémoc. Ha sido maestro rural y docente invitado de la Escuela Normal del Estado de Chihuahua, de la Normal Superior José E. Medrano, de la Universidad Pedagógica Nacional y de la Universidad Regional del Norte, entre otras. Es autor de diez libros y de artículos y ponencias publicadas en Estados Unidos, Colombia, Europa y México. Actualmente trabaja en el proyecto "Educación y mundos virtuales", sobre la educación humanista, apoyada en las tecnologías digitales. Correo electrónico: fernando.sandoval@uacj.mx.

Patricia Islas Salinas. Es doctora en Educación por la Universidad Autónoma de Chihuahua y profesora-investigadora de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. Perteneció al Sistema Nacional de Investigadores Nivel 1 y cuenta con perfil Prodep. Es autora del libro *Menonitas del noroeste de Chihuahua: historia, educación y salud*, *La colonia menonita en Chihuahua, escenarios para el bienestar social*, *Mujeres menonitas: miradas y expresiones*, así como de la revista *Hombres y Mujeres Menonitas Destacados*, *Caminos Inspiradores*. Actualmente preside la Red de Investigadores Educativos Chihuahua AC y forma parte del Cuerpo Académico 113. Realiza estudios sobre prácticas educativas e interculturalidad. Correo electrónico: patricia.islas@uacj.mx.

Claudia Teresa Domínguez Chavira es profesora de tiempo completo en la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez en el Departamento de Humanidades. Tiene estudios como doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Autónoma de Coahuila. Es coordinadora de la Licenciatura en Educación de la UACJ, División Multidisciplinaria Cuauhtémoc. Ha participado como editora y autora de varios textos sobre educación, interculturalidad y otredades. Correo electrónico: claudia.dominguez@uacj.mx.



# Conceptualizaciones de los valores éticos para la fundamentación del saber ser de las competencias

Víctor Hugo González Sosa

---



Fuente: Domínguez (2017).

---

González Sosa, V.H. (2019). Conceptualizaciones de los valores éticos para la fundamentación del saber ser de las competencias. En J.A. Trujillo Holguín, A.C. Ríos Castillo y J.L. García Leos (coords.), *Desarrollo profesional docente: reflexiones de maestros en servicio en el escenario de la Nueva Escuela Mexicana* (pp. 241-252), Chihuahua, México: Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R.

---

## Resumen

En el Nuevo Modelo Educativo 2017, soportado a su vez en una propuesta basada en las competencias, promueve integrar los saberes en general, para desarrollar el pensamiento complejo, crítico, creativo, reflexivo y flexible en los alumnos, que les permita afrontar los retos del siglo XXI. Para ello se requiere partir de paradigmas educativos sustentados en la formación de valores éticos que contribuyan en la comprensión de la realidad; al estimular la reflexión y crítica guiadas desde una perspectiva filosófica, holística y transdisciplinar. Es apremiante aportar bases conceptuales que permitan la delimitación de los valores éticos, en específico para la competencia del *saber ser* en la asignatura de historia, pues en ella se prioriza un enfoque pedagógico y didáctico que sirve para analizar y reflexionar sobre el pasado de las sociedades. Mediante el estudio del pasado se puede entender y encontrar respuestas al presente, así como planear un futuro orientado hacia el mejoramiento. Los estudiosos de los valores requieren delimitar y dar realce a la perspectiva ética y filosófica de la educación, para responder al enfoque humanista que prevalece en las competencias vigentes.

Palabras clave: VALORES ÉTICOS, SABER SER, COMPETENCIAS PARA LA VIDA, ASIGNATURA DE HISTORIA.

## Introducción

Actualmente, en el Nuevo Modelo Educativo (NME), prescrito por le Secretaría de Educación Pública (SEP) desde el 2017, se sigue enfatizando la promoción del enfoque por competencias como alternativa para formar ciudadanos libres, participativos, responsables e informados. En el NME se asienta la necesidad de formar seres humanos capaces de ejercer sus derechos de participación activa en la vida social, económica y política de México. Se trata de que los alumnos movilicen saberes para desarrollar el pensamiento complejo, crítico, creativo, reflexivo y flexible que les permita afrontar los retos del siglo XXI.

Para lograr superar esos retos, aspirando con ello a favorecer los cambios y transformación que se requieren, se deben realizar mejoras e innovar en la educación, principalmente en la formación de valores firmes que contribuyan a la comprensión de la realidad. Así, la propuesta que aquí se presenta es conferir a esa formación de valores un sentido ético que posibilite condiciones para estimular la reflexión crítica, guiada en una perspectiva filosófica, holística

y transdisciplinar, capaz de superar los modelos educativos tradicionalistas heredados del siglo XX y que se centraron en la adquisición de información y en la fragmentación de las parcelas del saber.

El NME presenta un planteamiento curricular con enfoque humanista que prevé la formación de aprendizajes clave, asumidos conceptualmente como todos aquellos contenidos, prácticas, habilidades y –justamente– valores que contribuyen al crecimiento intelectual, personal y social del educando (SEP, 2017). Este reto nos conmina a tomarlo también como desafío académico-profesional y debemos aceptar esa contextualización curricular prescrita como un punto de partida.

Desde una postura personal, los anteriores planteamientos que reafirman los valores como elementos de las competencias requieren ser delimitados en su conceptualización a la luz de una connotación ética, como condición *sine qua non* para contribuir crítica y reflexivamente en su fundamentación para efectos de estudio y aprendizaje, fortaleciendo de esta forma la esfera del *saber ser*.

La dimensión filosófica, como perspectiva de análisis de los valores, si bien es muy abstracta, se requiere considerarla en la conceptualización de valores, ya que de la filosofía (como ciencia) se desprende una tradición teórica original y genuina que podemos asumir para la delimitación de los valores, 2WQcon sentido y denominación de éticos.

### Objetivo

Aportar bases conceptuales, desde una perspectiva y tradición filosófica, para la delimitación de valores éticos, que permitan fundamentar el estudio de la competencia del *saber ser* en la asignatura de historia, en el marco de la propuesta del Nuevo Modelo Educativo.

### Problemática

Es común percibir que cuando se habla de valores concebidos y relacionados a temas académicos y de investigación, prevalecen interpretaciones sesgadas, superficiales y con un sentido más moralista que ético, especialmente cuando se abordan dese la esfera del *saber ser* en el enfoque por competencias. Al buscar la comprensión de la realidad histórica en que vivimos se acentúa el sesgo, en parte por la fundamentación del propio objeto de estudio, cuando se pretende cumplir con ese fin educativo.

Considerando el enfoque por competencias y las bases constructivistas incluidas en el Plan de Estudios 2012 para la formación de maestros (SEP, 2012) –que remite a repensar, reflexionar y movilizar saberes en una realidad histórica compleja-, el NME nos conmina como reto delimitar conceptualmente los valores para que los estudiosos e investigadores cuenten con insumos teóricos que consideren la triada: *valores éticos-saber ser-historia*, de acuerdo a los fines y orientaciones de las competencias. De esta manera, los valores tendrían que definirse como éticos *versus* moralistas, entendiendo estos últimos como los que precisan solamente lo bueno o lo malo de las cosas en general.

Los valores éticos son los que encajan mejor en el enfoque por competencias y favorecen el tratamiento de la historia como asignatura curricular. Propician una mejor conexión y reflexión, en el sentido ético-filosófico, con la generación de conocimientos históricos regionales relevantes, como señala el planteamiento curricular vigente.

El *saber ser*, dentro de las competencias, se entiende como la integración y movilización de saberes. Aplicado a la historia contribuye a afianzar la idea de que una competencia trascendiendo su significado moralista e instrumental y avanza hacia la generación de conocimiento vinculado al estudio del pasado, donde subyacen factores económicos, políticos, sociales, culturales y éticos, con los que se aspira al cambio y transformación de la realidad.

### Justificación

Los valores afines al *saber ser*, relacionados al estudio de la historia, justifican su vinculación como asignatura del currículo de educación básica. Posee un enfoque pedagógico y didáctico que prioriza el análisis del pasado de una sociedad, con el propósito de entender y encontrar respuestas a su presente, así como comprender las causas que impiden su cambio y transformación, sin menoscabo de contemplar posibilidades para un futuro mejor.

Habría que agregar en esta justificación que los valores éticos presentes en la enseñanza de la historia ayudan a plantear un panorama mejor en la interacción de los estudiantes e investigadores con el contexto; pues la reflexión crítica y la integración creativa de conocimientos y competencias dan lugar a acciones innovadoras con las que se supera el sentido pragmáticos y moralistas que prevalece en el estudio de los valores, evitando que se incurra en esquemas de conocimiento superficiales y ahistóricos.

El NME se concibe como una estructura conceptual que promueve la movilización de saberes (conocimientos, habilidades, valores y actitudes), por lo cual se justifica integrar un conjunto de prácticas y procesos curriculares,

didácticos, pedagógicos y educativos acordes a los requerimientos del desarrollo de nuestro país; cuyas actuaciones éticas correspondan con nuestra realidad económica, social, cultural y política.

## Desarrollo

Para comprender mejor la relación de categorías de análisis de la triada valores-saber ser-historia, delimitamos a continuación los valores con sentido ético, acotando lo que comúnmente se entiende por valor en sentido lato. Se define como el grado de utilidad o aptitud de las cosas, incluso, como propiedad de determinados objetos. También el valor se entiende en relación al alcance de la significación de actitudes según la moral de la persona. Estas definiciones de uso común, remarcadas por la vox populi y soportadas por la Real Academia Española de la Lengua, tienen que trascender hacia un marco conceptual más amplio y preciso, por lo que este trabajo apunta hacia un enfoque o modelo en donde se construyan con un sentido ético amplio. Para lograr lo anterior, nos cobijaremos en la dimensión filosófica tomando en cuenta la propuesta de algunos autores.

María Teresa Yurén Camarena (1995) señala que los valores, dentro de un enfoque orientado con ética, son cualidades humanas que forman parte de la entidad consciente. Hacen referencia a ciertas propiedades relacionadas con necesidades e intereses, para elevar el nivel de conciencia y autoconciencia del ser social. En sí, un sujeto realizador de estos valores formaría parte de un movimiento que se opone a las tendencias que amenazan la condición o dignidad humana, permitiendo la racionalización social, para dar sentido a la historia. Análogamente diremos que habría una “concreción de compromiso de lucha por la justicia social, por la libertad, y por la dignificación de la vida humana en la cotidianidad, en el ámbito de las instituciones y en el de los saberes (Yurén, 1995, p. 112).

Entendemos que la autora aborda los valores éticos como sustento que coloca en la vía de la crítica a teorías y prácticas. Se aplican en la construcción de categorías para elevar la racionalidad de la praxis, como actividad o práctica humana que critica la intencionalidad de las acciones, sobre todo por la orientación ideológica. Desde esta perspectiva, el valor será concebido dentro de una relación dialéctica entre sujeto-objeto, axiológicamente hablando, donde existe unidad y dependencia mutua para formar una estructura peculiar en la conciencia. En sí, Yurén (1995) resalta que el valor no lo poseen los objetos de por sí, sino que estos lo adquieren gracias a su relación con el hombre como ser social e histórico.

De esta manera, en una situación determinada, por ejemplo, los contenidos o textos de historia se convierten en cualidades valiosas o valores, cuando el investigador los aprecia como actividad práctica que orienta a necesidades de cambio y transformación. A estos valores se les confiere la característica de mediación entre la práctica y las categorías abstractas del pensamiento y pueden atender a la siguiente clasificación:

- a) Valores-fines: si las cualidades están encaminadas a satisfacer la riqueza humana (dignidad, justicia y libertad).
- b) Valores-principio: si responden a satisfacer intereses (principios o criterios) pragmáticos, teóricos, práctico-regulativos, práctico expresivo y práctico-emancipatorios; que buscan satisfacer necesidades radicales e intereses de dignificación humana, mediante una relación consciente de los sujetos que actúan con libertad para darle sentido a su mundo e historia.

Ahora bien, esta concepción filosófica de los valores vendría a refutar otras que niegan la relación dialéctica entre sujeto-objeto para abstraer las propiedades valiosas en base a necesidades e intereses humanos, pero con origen en la praxis. Para Frondizi (1995) esta relación completa está negada cuando arguye que el valor tiene que ser subjetivamente: las cosas no son valiosas en sí y solo valen porque las deseamos; los valores existen con dependencia de un ser espiritual determinado; los valores suponen siempre un yo. Este autor señala que esa relación queda incompleta en tanto las cosas en sí tienen valor objetivamente, ya que existen independientes del sujeto y tienen características valiosas, se les aprecie o no por el sujeto. Frondizi (1995, p. 149) sostiene que:

[...] el valor es una cualidad estructural que surge de la reacción de un sujeto frente a propiedades que se hallan en un objeto, esta relación no se da en el vacío, yuxtapuesta a secas o mecánicamente, sino en una situación física y humana determinada, el valor es cambiante y depende de factores dinámicos: físicos (porque afectan el comportamiento humano), el medio social y cultural (como ámbito que posee determinados conjuntos de valores), y las necesidades naturales, el tiempo y espacio circunstanciales, el valor es pues una cualidad que tiene existencia y sentido en situaciones concretas, se apoya en la realidad doblemente pues surge de cualidades empíricas y el bien al que se incorpora se da en situaciones reales.

A esta postura habría que señalar que, si bien Frondizi (1995) hace alusión al subjetivismo u objetivismo en relación a la concepción de valores y que por ello intenta hacer una apreciación de los mismos en función de una relación entre el sujeto y objeto, no los focaliza a un sentido propiamente dialéctico y

con *praxis* ética filosófica, haciendo ver que el valor es en algunos casos mayormente subjetivista, o bien, objetivista a tales circunstancias de apreciación, incurriendo por ello en una posición indecisa, filosóficamente hablando.

En este mismo tenor, de falta de definición ideológica de los valores, se encuentra otro autor que contempla la tradición teórica con sentido objetivista y que es citado por el propio Frondizi (1995) para criticarlo por su radicalismo apriorístico, pero que destaca por sus aportaciones: Max Scheler (1971), quien define los valores como cualidades independientes a los objetos, considerándolos bienes valiosos. Esta independencia de lo empírico es total, por lo cual los valores son cualidades *a priori*, y no se refiere solo a los objetos, sino a nuestras reacciones frente a ellos, que es indiferente a la esencia de los valores en general.

Un *yo* tiene valores o los experimenta, en tanto cualidades independientes sin variación alguna, por lo que implica su inmutabilidad, su característica absoluta, sin estar condicionado a algún hecho, sea natural, biológico, histórico o social. Los valores se nos revelan en la intuición emocional de manera certera y no necesita apoyarse en la experiencia anterior ni en el depositario respectivo. De este filósofo finalmente se rescata una jerarquización de valores:

1. Agradable y desagradable (placer y dolor).
2. Vitales.
3. Espirituales (bello, justo, injusto, recto).
4. Salvación (santo y profano).

Como comentario adicional a estas concepciones, pero volviendo con la reflexión que hace Yurén (1995), diremos que los valores éticos estarían cubiertos por perspectivas que apuntan a la realización humana, donde subyace la libertad, justicia del ser y poder ser, en aras de lograr una figura o valor llamado identidad cultural. Esta surge como autodeterminación que requiere negación de lo que se es o no debe ser, y de la positividad como movimiento que aspira permanentemente a proseguir en un rumbo de mejoría humana, pero que eventualmente se detiene por esa negación:

Tal identidad cultural surge de la identificación del particular con el conjunto de su cultura y con sus propias objetivaciones, el reconocimiento de esa positividad es necesaria porque de ahí puede surgir la negatividad, o sea, la crítica al presente y la anticipación al futuro: Una utopía de proyecto humano que identifica al particular con lo general, y el reconocimiento de los otros [Yurén, 1995, p. 123].

Por su parte, Fullat (1997, p. 129) dice que:

Existe un proyecto humano de formación de valores éticos como aspiración para lograr una educación liberadora, filosóficamente, como proyecto integrador del pensamiento, y no de una reprogramación educativa, social, destinada para un "ser" que es algo más que materia físico-química, biológica, psíquica o social – como tradicionalmente se concibe la educación– sino como un *anthropo* existencial, histórico y metafísico que trasciende y se distingue más allá como robot neurofisiológico, sino como ser con sentimientos metafísicamente espirituales; esto así, tiene que ser abordado por la filosofía, inexorablemente.

Interpretando la cita anterior, entenderíamos que la educación en valores es modificación de la conducta humana pero como un todo funcional constituido por nuestro sentir, hacer y conocer. Se trata –según él– de introducir modificaciones en tres grandes ámbitos: el de las informaciones, el de las habilidades y el de las actitudes; siendo este último el que se liga a los valores y sentimientos y se reconoce como el más significativo, pues articula nuestra existencia más poderosamente que el campo de las informaciones o de las habilidades.

Fullat proclama la educación significativa en contraposición al *education learning*. La primera tiene que partir de la duda para encontrar los valores, el sentido, los significados, los riesgos, las decisiones y el compromiso para pretender denunciar la ideología de la tecnocracia y su pretendida moral científica. Esta solo nos serviría para comprender y manipular los fenómenos, más no para ofrecer normas esenciales y fundamentales a una razón ética-filosófica sustentada en experiencias valorativas: el relato, la narrativa, el discurso hermenéutico, el testimonio, la voz de actores para construcción discursiva y de significados, como proyecto de producción de sentidos (*mito versus logos*).

Desde este enfoque, estaríamos en posibilidades de dar apertura creativamente a los valores éticos, puesto que en la conciencia estallaría la libertad total del ser como *antropo* existencial, que tiene una intencionalidad consciente, responsable y autónoma; liberando su mente de una razón tecnocientífica, ya que el hombre no solo es lógico, sino también mítico y pasional. La razón lógica no alcanza a comprender el sentido de la existencia por la rigidez de su discurso. Respecto a los actos de libertad, se interpretan aquí como virtualidad dentro de un modelo abierto de educación en el que los valores supuestos se manifiestan como rasgo del hombre que filosofa buscando el sentido que puede ser lo que todavía no es (ser y deber ser) esperando proyectarse humanamente, encontrando seguridades sin perderse colectivamente mediante valores propios.

Los valores propios (intencionados) aparecen en la conciencia del ser humano en la medida que juzga lo encontrado como digno y justo, como ideal

que aspira a realizar en un tiempo y espacio concretos, guiando el proceso hacia la verdad significativa, hermenéutica, existencial y no absoluta; reconocida por una narrativa o relato que el propio observador-investigador tendrá que aprender a explicitar.

El sentido de los valores así planteados, dará el fondo y la forma en que sería percibida la historia en la conciencia de los sujetos-alumnos que la analizan, reflexionan y critican; mostrando una narrativa particular que solamente ellos harán valer como razón humana y como sujetos éticos.

En otra línea de reflexión filosófica, Graham Haydon (2003) habla de que existe una distancia amplia entre el discurso y el hecho en relación a la forma de enseñar valores, como producto de políticas educativas que inciden principalmente en el currículo escolar para favorecer la eficiencia y el utilitarismo en lugar del enfoque humanista. Dentro de las exigencias de la sociedad neoliberal y mercantilista lo que importa son los medios para alcanzar los propósitos. El docente, más que formador de valores, es considerado técnico especializado en su transmisión o instrucción y no un profesional que favorece la crítica y la reflexión. Para Haydon (2003, p. 98):

Los valores no solamente debieran considerarse dentro del enfoque tradicional como ideales o virtudes morales, sino como fundamento ético de nuestras vidas, como expresión de verdad que trasciende nuestras vidas; si se les connota moralmente como enfoque único, universal (valores universales) pasaríamos a reconocer cualidades personales o virtudes como: el respeto, responsabilidad, honradez, honestidad, orden, valentía, perseverancia, veracidad, autocontrol, lealtad, fidelidad, generosidad, etc.; todas ellas para destacar "el bien y el mal" de nuestras acciones dentro de un marco de relaciones interpersonales para evitar el conflicto social.

La educación, *a fortiori*, tendrá la posibilidad de mitigar esa incidencia tradicional y de crear compromiso social para la formación de valores, según el tipo de significación *ad hoc* con su identificación cultural, donde los sujetos debiesen ser dedicados en su preparación para una vida altruista, consciente, humanista y racional que les permita pensar libremente.

La educación en general –y el currículo escolar en particular– tendría la función de plantear este nuevo enfoque, evitándose transmitir pasivamente y por adoctrinamiento, valores morales. Debe asumir un compromiso de motivación para propiciar la reflexión sobre sus valores, evaluando racionalmente, acorde a sus necesidades y devenir histórico.

Por su parte, los aportes teóricos de Olivier Reboul (1999) están sustentados en una filosofía que plantea como premisa que no hay educación sin

valores. Es una condición que toda la educación deba ser moral con base en los valores. El autor los define como sentimientos con juicio (sustancia y forma), que hacen referencia a símbolos que los seres humanos crean para manifestar subjetividad del deseo y sacrificio, como preferencia sobre los objetos (objetivación).

Esta condición del deseo y sacrificio creará cinco niveles, siguiendo a Max Scheler (1971): placer, utilidad, colectividad, humanidad y fe. Cada uno de ellos conduciría a la simbolización propia de valores, sea concreta o abstractamente, según su grado de generalidad, manifestándose ya sea como nombres propios –singularmente– o bien por adjetivos, existencialmente. Como ejemplo, de estos últimos incluiríamos a la justicia o dignidad (éticos), en tanto que a los primeros les correspondería la belleza, bondad, eficacia, etc. En sí, la condición del sacrificio apuntaría explícitamente a que el valor tendría que tener justificación a la aspiración de la libertad para satisfacer necesidades humanas, de preferencia colectivos con intereses no egocéntricos.

Esta apreciación de la simbolización coincide con Paul Ricoeur (1987) en el sentido de estar motivados culturalmente (por el sacrificio) apelando al sentimiento y pensamiento como valores de lo humano *versus* la técnica como ídolo, que promueve la eficacia. Busca un sentido más universal en tanto que el lenguaje humano posee códigos en el proceso de comunicación y con él, el entendimiento entre personas sería por convicción y no por imposición. Se forma una conciencia moral autónoma que respeta la libertad de uno como la de los demás: mi libertad empieza donde la del otro acaba y viceversa.

La universalidad de los valores morales tendría que ver con puntos de intersección o de equilibrio mutuo en aras de pretender la igualdad y la solidaridad, por medio de procesos de comunicación que inciden a su vez en el proceso educativo, con miras a formar el valor universal principal llamado humanidad; contrario a la hegemonía o etnocentrismo de una cultura que impone sus valores.

Ahora bien, universalidad y simbolización de valores tendrían que estar intrínsecamente relacionados para reforzar la ética, ya que al simbolizar valores que aspiren a la emancipación de esa conciencia moral se tendría que abogar por la universalidad que luche por estos valores, insistentemente vía educación.

En esta educación la enseñanza cobraría un sentido propio para explicar estos valores como se reconocen y realizan éticamente por virtuosidad humana y no únicamente como normas de condición social. Con este autor se vuelve la mirada esperanzadora de una formación de valores éticos que permitan la reflexión constante aplicada a la historia, más allá de los valores morales que implican una neutralidad formativa.

## Conclusiones

A guisa de presentar las conclusiones generales derivadas de esta fundamentación en torno a los valores –traducidos como parte inherente de la esfera del *saber ser* de las competencias, pero en relación a la pretensión de aplicarlas en el estudio de la historia– vale la pena plantear las siguientes:

1. Fundamentarse en la formación de valores éticos contribuiría de manera más oportuna y pertinente a la formación de la competencia del *saber ser*, ya que facilitaría la formación de una conciencia de la realidad con sentido de responsabilidad y justicia, por el cambio y transformación requeridos en el NME, vía enseñanza de la historia en educación básica.
2. Considerar una conceptualización de los valores éticos que posibilite desarrollar la esfera del *saber ser*, como competencia educativa, permitiría evitar estudios con vacío de crítica socio-histórica y desvinculados de una realidad histórica concreta.
3. El proyecto educativo tradicionalista que ha promovido la formación de valores moralistas y academicistas, distan mucho del sentido de compromiso y pertinencia para forjar cambios y transformación en la sociedad. Por ello se tiene que deslindar esta formación pedagógica en la competencia del *saber ser*, por medio de la enseñanza de la historia, para que se enfatice en la formación de valores éticos.
4. La formación de valores éticos como esfera del *saber ser* de las competencias se encuentra inhibida educativamente debido –en buena medida– al predominio de una práctica docente tradicional, subordinada a un paradigma didáctico con características académico-instructivita y con una concepción científica positivista de la historia, que provoca la formación de valores pragmáticos o instrumentalistas en la enseñanza de la historia.
5. El trabajo con los valores éticos afines a la enseñanza de la historia se vincularía de manera más relevante con las necesidades de comprensión y mejoramiento de la realidad económica, social, política y cultural; dada la responsabilidad que implica la formación de una conciencia sensible al cambio que pretende justamente el enfoque humanista del NME.

## Referencias

- Domínguez, S. (2017, mayo 6). *Fomentar la conciencia cívica y ciudadana: una necesidad urgente*. Recuperado de [http://www.radioguaimaro.icrt.cu/index.php?option=com\\_content&view=article&id=25854:fomentar-la-conciencia-civica-y-ciudadana-una-necesidad-urgente&catid=103&Itemid=101&lang=es](http://www.radioguaimaro.icrt.cu/index.php?option=com_content&view=article&id=25854:fomentar-la-conciencia-civica-y-ciudadana-una-necesidad-urgente&catid=103&Itemid=101&lang=es)

- Fronzizi, R. (1995). *¿Qué son los valores?* México: Fondo de Cultura Económica.
- Fullat, O. (1997). *La educación liberalizadora*. Barcelona: Paideia.
- Haydon, G. (2003). *Enseñar valores. Un nuevo enfoque*. España: Morata.
- Reboul, O. (1999). *Los valores de la educación*. España: Idea Universitaria.
- Ricoeur, P. (1987). *Freud: una interpretación de la cultura*. México: Siglo XXI Editores.
- Scheler, M. (1971). *El puesto del hombre en el cosmos*. Buenos Aires: Losada.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2012). *Plan de Estudios. Licenciatura en Educación Primaria*. Recuperado de [https://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma\\_curricular/planes/lepri/plan\\_de\\_estudios/enfoque\\_centrado\\_competencias](https://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepri/plan_de_estudios/enfoque_centrado_competencias)
- SEP. (2017). *Modelo educativo para la educación obligatoria*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Yurén Camarena, M.T. (1995). *Ética, valores sociales y educación*. México: Universidad Pedagógica Nacional.

Victor Hugo González Sosa. Catedrático del Programa de Maestría de la Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R. Unidad Ciudad Juárez. Es originario de la ciudad de Chihuahua y cursó estudios como maestro en la Escuela Normal del Estado Profr. Luis Urías Belderráin. Licenciado en Educación en la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 081 de Chihuahua. Maestro en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 082 de Ciudad Juárez y doctor en Educación por la Universidad Autónoma de Durango Campus Ciudad Juárez. Su experiencia como docente la ha obtenido al impartir diversas asignaturas y como asesor de tesis a nivel de licenciatura en la UPN y en la UACJ. Ha sido facilitador de cursos de capacitación y profesionalización promovidos por el Centro de Maestros de Ciudad Juárez. Es miembro de la Red de Formadores de la Frontera dependiente del Instituto Promotor de la Educación de Ciudad Juárez. Correo electrónico: v.gonzalez@ensech.edu.mx.

# Análisis de propuestas sobre planificación para la enseñanza

**Manuel Martín Chávez Terrazas**

---

*Alumnado y catedráticos de la Maestría en Educación para el Desarrollo Profesional Docente de la Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R. Unidad Cuauhtémoc, durante una reunión de fin de cursos (2019). Fuente: Cortesía de Manuel Martín Chávez Terrazas.*



---

Chávez Terrazas, M.M. (2019). Análisis de propuestas sobre planificación para la enseñanza. En J.A. Trujillo Holguín, A.C. Ríos Castillo y J.L. García Leos (coords.), *Desarrollo profesional docente: reflexiones de maestros en servicio en el escenario de la Nueva Escuela Mexicana* (pp. 253-266), Chihuahua, México: Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R.

---

### Resumen

La planificación para la enseñanza puede tener diferentes enfoques filosóficos según los objetivos que busca el proceso educativo. Se analizaron trabajos de investigación de los 17 estudiantes del curso Planificación para la enseñanza de segundo semestre (enero-junio 2019), de la Maestría en Educación para el Desarrollo Profesional Docente, de la Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R. Organismo público descentralizado del Gobierno del Estado, en Cd. Cuauhtémoc Chih. La finalidad fue determinar ¿Qué filosofía de la educación se está empleando para realizar la planificación de la enseñanza en los diferentes campos laborales de los docentes que estudian la maestría? Por acuerdo del grupo se decidió trabajar por medio de investigación-acción, para lo que se presentaron los 17 proyectos, donde encontramos que todos responden al paradigma cualitativo, que en su mayoría buscan encontrar respuestas a preguntas operativas, dejando de lado las implicaciones teóricas que permiten una praxis que dé cuenta de los fines de la educación. Se detectó una planificación para la enseñanza orientada a la reproducción de los sistemas educativos que han prevalecido durante décadas, por lo que consideramos es necesario reorientar una mirada teleológica que nos permita por lo menos estar conscientes de qué tipo de educación estamos ofreciendo.

**Palabras clave:** PLANIFICACIÓN PARA LA ENSEÑANZA, MAestrÍA EN EDUCACIÓN, FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN, INVESTIGACIÓN-ACCIÓN.

### Introducción

Como consecuencia del trabajo “Paradigmas de la enseñanza, desde la investigación-acción” se pone en práctica dicha tesis, en la Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R., organismo público descentralizado del Gobierno del Estado (ENSPEMR), en la Maestría Educación para el Desarrollo Profesional Docente (MEDPD), con los 17 estudiantes del curso “Planificación para el aprendizaje” (PA) de segundo semestre (enero-junio 2019).

Ante la propuesta de emplear la educación-investigación activa, EIA (Chávez, 2019) como tendencia pedagógica, se pone en práctica esta manera de abordar el proceso educativo, a nivel posgrado, con la finalidad de analizar sus alcances y resultados desde los planteamientos básicos de la filosofía de la educación.

El curso se desarrolla del mes de enero a junio del 2019 y debido a la flexibilidad que se ofrece para la planeación, desde la primera sesión se planteó a los estudiantes del grupo la posibilidad de implementar la EIA, como tendencia pedagógica, por lo que después de discutir sobre los pros y contras de esta manera de abordar el curso, se decidió implementarlo de la manera en que se propone en “Paradigmas de la enseñanza desde la investigación-acción” (Chávez, 2019, p. 44). Al analizar los alcances y resultados que se logran en el curso, se buscará definir cómo se emplea la filosofía de la educación en la planificación para el aprendizaje, durante el transcurso del segundo semestre de la MEDPD, de esta manera se problematizará la relación que guarda la teoría que ofrece la filosofía de la educación y la práctica que se ejerce en la planificación educativa.

Se alcanzará a comprender el proceso de planeación para la enseñanza y su relación con la filosofía de la educación, desde los avances que se expongan en cada uno de los 17 trabajos de investigación, que sobre el tema realizarán los estudiantes de la MEDPD.

Para poder delimitar las acciones que se implementarán, será necesario iniciar el proceso de revisión de literatura, que nos ayude a definir un estado del arte, que servirá como guía para el resto del proceso de investigación.

La interrogante fundamental o pregunta a responder en la investigación es: ¿qué filosofía de la educación se está empleando para realizar la planificación de la enseñanza en los diversos campos de trabajo de los estudiantes de la MEDPD en Cd. Cuauhtémoc Chih.?

Uno de los objetivos de la MEDPD es ofrecer una formación relacionada con la práctica docente, que se pueda aplicar de manera directa y sobre todo que repercuta de alguna forma en el ambiente educativo, donde laboran los maestros que han decidido cursar dicho posgrado.

La MEDPD consta de cuatro semestres, por lo que es prudente iniciar un trabajo de investigación a partir del segundo, de manera que se pueda concluir con un trabajo de investigación que le dé solidez a los diferentes cursos que se llevan durante la maestría.

En este segundo semestre que se cursa en la MEDPD, no se concluirá el proceso de investigación, por parte de cada uno de los estudiantes, pero se lograrán importantes avances, y sobre todo se abordará una problemática desde la investigación, en torno a la planificación para la enseñanza que es el nombre del curso en el que se iniciará este proceso.

Uno de los tres cursos que se toman en el segundo semestre de la MEDPD, es Planeación para el aprendizaje (PE), para la planeación del mismo; se ofrece la alternativa de ajustar el programa de estudio de acuerdo con las necesidades del grupo, por lo que después de analizar las ventajas de esta manera de abordar

el proceso educativo, se optó por implementarlo como tendencia pedagógica, pues intenta delimitar una filosofía de la educación tan cambiante como las condiciones del contexto lo exigen.

Con el presente trabajo de investigación se logrará la información necesaria para determinar en qué manera la EIA, permite a los estudiantes de posgrado lograr habilidades para entender y abordar de una manera satisfactoria los desafíos que ofrece la planificación para la enseñanza.

### Objetivo general

Analizar los alcances y resultados que se logran en el curso PE, de la MEDPD, donde se pueda dar cuenta de los paradigmas de la enseñanza que se ejercen desde las diferentes posturas de la filosofía de la educación, por medio de la EIA en posgrado.

### Objetivos específicos

- Definir cómo se emplea la filosofía de la educación, en la planificación para el aprendizaje, durante el transcurso del segundo semestre, de la MEDPD, de esta manera se problematizará la relación que guarda la teoría que ofrece la filosofía de la educación y la práctica que se ejerce en la planificación educativa.
- Ofrecer la oportunidad de poner en práctica los estudios de la maestría, al investigar la problemática que se enfrenta en la planificación para la enseñanza, que se ejerce en el área laboral de cada uno de los participantes del programa de posgrado.
- Permitir la socialización de las problemáticas que se investigan en los diferentes contextos en que labora cada uno de los participantes del grupo.

### Hipótesis

H1. Se determinará la tendencia “cientificista” como predominante en torno a los paradigmas de la enseñanza en el proceso del curso de PA, desde los avances que se expongan por cada uno de los 17 trabajos de investigación que sobre el tema realizarán los estudiantes de la MEDPD.

Ho. No se determinará la tendencia “cientificista” como predominante en torno a los paradigmas de la enseñanza, en el proceso del curso de Planeación para la enseñanza, desde los avances que se expongan por cada uno de los 17 trabajos de investigación que sobre el tema realizarán los estudiantes de la MEDPD.

Ha. Se determinará que ninguna tendencia es predominante en torno a los paradigmas de la enseñanza, en el proceso del curso de Planeación para la enseñanza, desde los avances que se expongan por cada uno de los 17 trabajos de investigación que sobre el tema realizarán los estudiantes de la MEDPD.

Una de las principales limitaciones es el tiempo (enero a junio del 2019) para que los estudiantes de la maestría avancen en su trabajo de investigación, pero se documentará según su evolución sin presionar más de lo que cada proceso lo permita y se presentarán los resultados hasta donde sea posible, evitando en todo momento tomar conclusiones apresuradas que puedan afectar la calidad del proceso de investigación.

### Revisión de literatura

Mediante un ejercicio congruente entre teoría y práctica educativa, todos los miembros del proceso educativo deben tener claro; qué responder a preguntas como: ¿qué es la educación?, ¿qué propósito tiene?, ¿qué debe enseñarse?, ¿por qué debe enseñarse a unos sujetos y a otros no?, ¿cómo debe enseñarse a los alumnos?, ¿cómo se debe controlar y disciplinar?, ¿a quiénes debe educarse y cómo deben distribuirse las ventajas de la educación? Todas estas preguntas deben estar incluidas en la teoría, ya sea de manera implícita o explícita. Lo que sí debe quedar claro es que toda práctica educativa implica forzosamente una teoría que define el tipo de educación que se desarrolla, por lo tanto, el interés de la filosofía de la educación tiene una función social vital para poder orientar todo proceso educativo hacia el fin que persigue (Moore, 1974).

En diversas investigaciones Ángel Díaz Barriga indica que la licenciatura en pedagogía de la UNAM se mantiene entre dos tendencias pedagógicas, por un lado, la tendencia filosófico-idealista y por el otro la tendencia científico-técnica, con estas dos posturas se pone de manifiesto el debate que aún sigue vigente donde se percibe la presencia de la sociología funcionalista, en oposición a la teoría crítica, entre otras conclusiones el autor sugiere que ninguna de las dos tendencias es la mejor, dejando la posibilidad de proponer otra opción al respecto, y a la vez afirma que existe una clara tendencia filosófico-idealista en el plan de estudios de pedagogía de la Facultad de Filoso-

fía y Letras de la UNAM, la pedagogía científico-técnica carece de todo enfoque cultural por lo que es de esperar consecuencias inapropiadas en la formación de los profesionistas en educación (Díaz, 1996).

## Metodología

Por las características metodológicas el ciclo que propone la investigación-acción parte de la reflexión sobre la práctica a transformar, que en este caso corresponde a las acciones que se desarrollan desde los trabajos de investigación de los 17 estudiantes de la MEDPD en Cd. Cuauhtémoc Chih. (La ENS-PEMR sólo tiene un grupo de 17 estudiantes de maestría en Cd. Cuauhtémoc Chih), y a partir de ahí se continúa con la planeación de la acción que pretende definir las tendencias pedagógicas que prevalecen en dichas actividades, de manera que se pueda llegar a la aplicación y evaluación de las estrategias propuestas, de esta forma se puede cerrar el ciclo que se reinicia cuantas veces sea necesario, así se forma una espiral que constantemente pasa de la reflexión a la planeación, la aplicación y evaluación (Marina 2005).

Por el carácter cualitativo de la investigación y lo complejo que puede resultar la interpretación del entorno; es la Investigación-acción, la estrategia a seguir para el logro de los objetivos planteados, pues trata de relacionar la teoría y la práctica dentro de la investigación-acción como teoría pedagógica, la teoría de currículo y la teoría crítica, para atender las diferentes partes que confeccionan la planeación para la enseñanza que prevalece en el proceso educativo, de acuerdo a cada proyecto de investigación que se estudia (Carr, 1988).

Se trabaja en el proceso de investigación-acción con los estudiantes de la Maestría, organizado de manera que cada uno de los miembros del grupo (coinvestigadores), exponen sus avances en cada sesión de dos horas, realizada una vez al mes, mientras que por internet se coordinan actividades durante el resto del tiempo, y se comparten con el grupo avances por escrito con frecuencia semanal. En las sesiones presenciales también se reflexiona sobre las actividades realizadas durante el mes y se planean las actividades que se desarrollarán el próximo ciclo (mensual), constantemente se evalúan las actividades planeadas, tanto por parte del coordinador como del grupo en general.

La recolección de datos es un proceso continuo en el que se lleva un diario de campo donde se relacionan observaciones, y además se emplea la aplicación WhatsApp para que cada uno de los coinvestigadores plasme sus conclusiones sobre las actividades.

Al momento de la reconstrucción se parte de la acción de la práctica alternativa y se determina la afinidad con las teorías que sustentan la actividad sobre la planeación para la enseñanza en base a las teorías vigentes, y será el grupo de coinvestigadores quien determine los alcances y conclusiones sobre los resultados de la investigación.

### Análisis de resultados

Después de trabajar cuatro meses en los proyectos de investigación de los 17 estudiantes de la MEDPD, se ha llegado a la etapa de obtención de resultados, donde podemos analizar los avances hasta la primera semana de junio del 2019.

Tabla 1. Relación de trabajos de investigación de la MEDPD.			
Nombre	Ocupación actual	Tema de investigación	Licenciatura que cursó (Otro en su caso).
Alan Eduardo Jáquez Castillo		¿Cómo desarrollar competencias de habilidad matemática en alumnos de tercer grado de secundaria?	
Anabel Terán Enríquez	Subdirector de EMSaD 4	Barreras de dificultad para diseñar instrumentos de evaluación por competencias.	Lic. En Educación Secundaria con especialidad en Biología.
Angélica Ramos Ávila	Docente Geografía, Nivel Secundaria.	La planificación didáctica para incidir favorablemente en el aprendizaje.	Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Formación Cívica y Ética.
Aracely Palacios Valverde		Planificación de actividades lúdicas que favorecen el proceso enseñanza aprendizaje del inglés en secundaria.	
Coraima Ponce de León Mendoza	Docente de matemáticas en nivel medio superior (cecytech).	Planificación estratégica de enseñanza aprendizaje en matemáticas, para favorecer el nivel de los estudiantes de EMS en la prueba PLANA.	Ingeniero geólogo
Daniel Ricardo Chávez Ornelas		Falta de interés y apatía en los alumnos para su aprendizaje.	Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Telesecundaria.

Janeth Rojo Rivera	Docente de Matemáticas en EMS.	¿Por qué la falta de dominio sobre el data de evaluación dificulta una planeación adecuada?	Ingeniería Industrial.
Jessica Karina Díaz Medina.		Bajo rendimiento escolar en el campo de las Matemáticas.	
José Miguel Chacón Gutiérrez.		Estrategia para fortalecer permanencia escolar en el plantel EMSaD 04.	
Mónica Bustillos Sotelo.	Docente.	Reconocimiento de los estilos de aprendizaje en preescolar.	Licenciatura en Educación Preescolar/ Ingeniería Industrial.
Paloma Hernández.	Docente de telesecundaria	Planeación por competencias en telesecundarias.	Licenciatura En Educación Secundaria con especialidad en Biología.
Patricia Esmeralda Félix Ramos.		El uso de las TIC'S en el planteamiento de actividades didácticas dentro de un contexto rural en Educación Media Superior.	
Silvia Elena Villegas Sotelo.	Docente.	La resolución de problemas en el aula preescolar.	Lic. en Educación Preescolar.
Susana Murillo Rendón.	Docente en nivel superior y consulta particular.	¿Cómo mejorar las habilidades del pensamiento de los estudiantes de nivel superior?	Lic. Nutriología
Yehimi Lizbeth Lagarda Medina.	Docente de matemáticas.	La planificación de actividades colaborativas en la asignatura de Matemáticas.	Lic. en Educación Secundaria con Especialidad en Matemáticas.
Yesenia Teresa Soto Ontiveros.	Docente en telesecundaria.	Retos y desafíos que enfrenta un profesor de Telesecundaria.	Lic. en Educación Secundaria, Especialidad en Matemáticas.
Yolanda Sotelo Ramírez.	Directora y docente.	Planeación para la diversidad e inclusión.	Lic. Educación Secundaria en Español.

El paradigma cualitativo se impuso en las investigaciones (todos los proyectos de investigación presentados corresponden al paradigma cualitativo, según podemos apreciar en la tabla No.1), resultado que se da sin que fuese necesario delimitar las características que debía cumplir el trabajo, lo que nos da información sobre las características de homogeneidad que ofrece el grupo.

Las siguientes gráficas sólo pretenden describir la composición cuantitativa del grupo de estudiantes de la MEDPD, sin que esto afecte el carácter cualitativo de la investigación.

Gráfica 1. Sexo de los estudiantes de la MEDPD (Elaboración propia).



Como es característico en los programas de educación, la proporción de mujeres es mucho mayor que la cantidad de hombres, lo cual nos delimita un grupo semejante al que podemos encontrar entre los estudiantes de educación, ya sea licenciatura o posgrado.

Gráfica 2. Ocupación de los estudiantes de la MEDPD (elaboración propia).



Solo uno de los estudiantes de la maestría tiene otra ocupación, lo que nos ofrece un grupo con más del 94% de los estudiantes trabajando como docentes, lo que da pertinencia a los trabajos de investigación, pues fue un acuerdo que los problemas de investigación correspondieran a la principal problemática que se sentía en torno a la planificación de la enseñanza del ejercicio docente, que cada estudiante enfrenta en su actividad cotidiana.

Gráfica 3. Perfil del estudiante de la MEDPD (Elaboración propia).



La MEDPD se ofrece con el requisito académico de licenciatura o Ingeniería, lo que permite que al programa haya accedido el 30% de ingenieros, que comparten con los licenciados su ocupación en la docencia.

Gráfica 4. Nivel en el que se realiza la investigación por parte de los estudiantes de la MEDPD.



Fuente: Elaboración propia.

La composición del grupo de estudiantes de la MEDPD, se concentra en docentes del nivel de secundaria, los encontramos también en tele bachillerato, Educación Media Superior (EMS) y Licenciatura en Enfermería, la mayoría de ellos en la zona rural y serrana de la región.

Se analizan los avances que se tienen sobre los diferentes proyectos de investigación y resulta que los 17 trabajos corresponden al paradigma cualitativo, aunque no se puede generalizar un enfoque relacionado con la teoría crítica, en algunos de ellos se buscan respuestas a problemas de la planificación

educativa, pero desde un punto de vista operativo, y muy escasamente se alcanza a ver la confrontación teórica con una praxis que permita orientar el proceso educativo a partir de bases filosóficas congruentes con la teoría crítica, o confrontadas con teorías conservadoras que tampoco se manifiestan de manera objetiva, pues sólo se aprecia la manifestación de la educación tradicional, que se sigue presentando como consecuencia de una educación reproductivista, que es el reflejo de décadas de un ejercicio educativo acorde a la demanda de mano de obra calificada para satisfacer las necesidades de empleo, pero que raramente ofrece alternativas para la formación de ciudadanos críticos y autónomos, capaces de incidir en una transformación social, que es de esperarse de acuerdo con los planteamientos teóricos que se reflejaron en el apartado de revisión de literatura, en la siguiente cita podemos encontrar afinidad con la postura socio crítica.

¿Cómo mejorar las habilidades del pensamiento en los estudiantes de nivel superior?

En la actualidad pese a los avances tecnológicos y a las facilidades de acceso a la formación académica en todos sus niveles existe una gran problemática en cuanto al desarrollo del pensamiento en los jóvenes de nivel superior, ya que se ha observado una gran deficiencia de comprensión, reflexión y análisis crítico lo cual entorpece todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, obteniendo como consecuencia que haya cada vez más egresados con un rango de desempeño cada vez menor. (Comentario de estudiante coinvestigador) ( NS-5).

Algunas investigaciones tienen un enfoque más inclinado hacia los fines de la educación, lo que se puede apreciar en posturas sociocríticas, que no se puede generalizar en el resto de los trabajos reportados.

Hasta este momento del avance de la investigación, no podemos confirmar la hipótesis principal de este estudio, pues no predomina la tendencia cientificista en los proyectos de investigación de los 17 estudiantes de la MEDPD de la ENSPEMR, por lo que es necesario continuar con los trabajos para poder hacer un planteamiento más definitivo.

## Conclusiones

Con los avances que se tienen hasta el momento es difícil proponer conclusiones, ya que aún falta trabajo en los proyectos de investigación que se están analizando, pero de manera tentativa podemos concluir que la planificación para la enseñanza que emplean los estudiantes de la MEDPD, no es cuantita-

tiva, que ciertamente buscan soluciones cualitativas que traten de explicar la problemática de la educación, sin embargo es necesario trabajar desde los planteamientos teóricos de la filosofía de la educación, para encontrar el sentido que se da en torno al proceso educativo, porque la preocupación que existe está más orientada al ambiente operativo que al teleológico de la educación, a continuación la opinión al respecto de uno de los estudiantes de la MEDPD.

Es importante considerar una reestructuración desde la planificación del currículo para que se le dé mayor énfasis al constructivismo mediante la creación de estrategias que ayuden a desarrollar habilidades del pensamiento complejo desde un enfoque; reflexivo, crítico, autocrítico y metódico que sea de utilidad para lograr tener la capacidad de autoaprendizaje y de resolución de problemas de forma precisa y eficaz, además de tener un mejor aprovechamiento de todo el contexto escolar. (Comentario de estudiante coinvestigador) (NS-12)

De las participaciones se logró extraer algunas posturas orientadas a la filosofía de la educación transformadora, pero no es posible generalizar el empleo de una teoría crítica, ya que la mayoría de las tendencias que encontramos están orientadas a los roles conservadores que caracterizan los procesos educativos en la actualidad.

Como podemos ver en la tabla 2, “Alineación de elementos de investigación”, de anexos de este documento, encontramos avances del proyecto, pues se han trabajado escasamente 12 semanas, y se espera que mínimo requiera de dos años para poder hacer conclusiones, por lo tanto la pregunta general no se puede responder de manera definitiva, ni los objetivos se pueden dar por cumplidos, y lógicamente la hipótesis general, aún esta propuesta para su aceptación o rechazo cuando se llegue a resultados definitivos, por lo que este estudio no pretende ser concluyente en ninguna de sus partes.

## Referencias

- Chávez, T. M. (2019). *Paradigmas de la enseñanza desde la investigación-acción*. Norderstedt, Alemania: Editorial académica española.
- Carr, W.Y. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza (la investigación acción en la formación del profesorado)*. Barcelona, España: Martínez Roca.
- Almora, H.I. (2018, noviembre 10). *Acercamiento al arte contemporáneo*. Chihuahua, Chihuahua, México.
- Aristóteles. (1994). *Metafísica* (trad. T.C. Martínez). Madrid, España: Gredos.
- Barrón, T.C. (1996). Tendencias en la formación profesional universitaria en educación. *Perfiles Educativos*, (71), 3-13.

- Dávila, A.F. (1996). Apuntes analíticos para la comprensión de la estructura educativa. En A.A. (coord.), *Teoría y educación en torno al carácter científico de la educación* (pp. 75-91). México: UNAM.
- Díaz, B.Á. (1996). Dos tendencias pedagógicas. Aportaciones para el análisis de la Licenciatura en Pedagogía en la UNAM. En A.A. (coord.), *Teoría y educación en torno al carácter científico de la educación* (pp. 61-67). México: UNAM.
- Feito, R. (2002). Teorías sociológicas de la educación. Recuperado de <http://webs.ucm.es/BUCM/cps/lecturas/4.htm>
- Ferry, G. (1990). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México: Paidós.
- Hernández, S.R. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Kant, I. (s.f.). *Pedagogía*. Recuperado de <http://www.philosophia.cl/biblioteca/Kant/Pedagogia.pdf>
- Keimmis, S.Y. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.
- Marina, S.D. (2005). *Metodología de la investigación*. Universidad Naval.
- Martínez, E. (s.f.). *La filosofía de la educación como saber filosófico*. Universidad Virtual Santo Tomás.
- Mendea, M. (1993). Los profesionales universitarios. Perspectivas y tendencias de su formación en el contexto educativo modernizante. *Perfiles Educativos*, (59).
- Moore, T. (1974). Filosofía y filosofía de la educación.
- Salgado, L.A. (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Liberabit*, 71-78.

Manuel Martín Chávez Terrazas. Docente en la Escuela Normal Superior Prof. José E. Medrano R. Unidad Cd. Cuauhtémoc, Chihuahua, y en la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, División Multidisciplinaria Cuauhtémoc. Licenciado en Filosofía por la Universidad Autónoma de Chihuahua. Maestro en Investigación Educativa Aplicada por la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. Estudiante del doctorado en ciencias de la educación. Correo electrónico: [manuelmchavez@hotmail.com](mailto:manuelmchavez@hotmail.com).

## Anexo

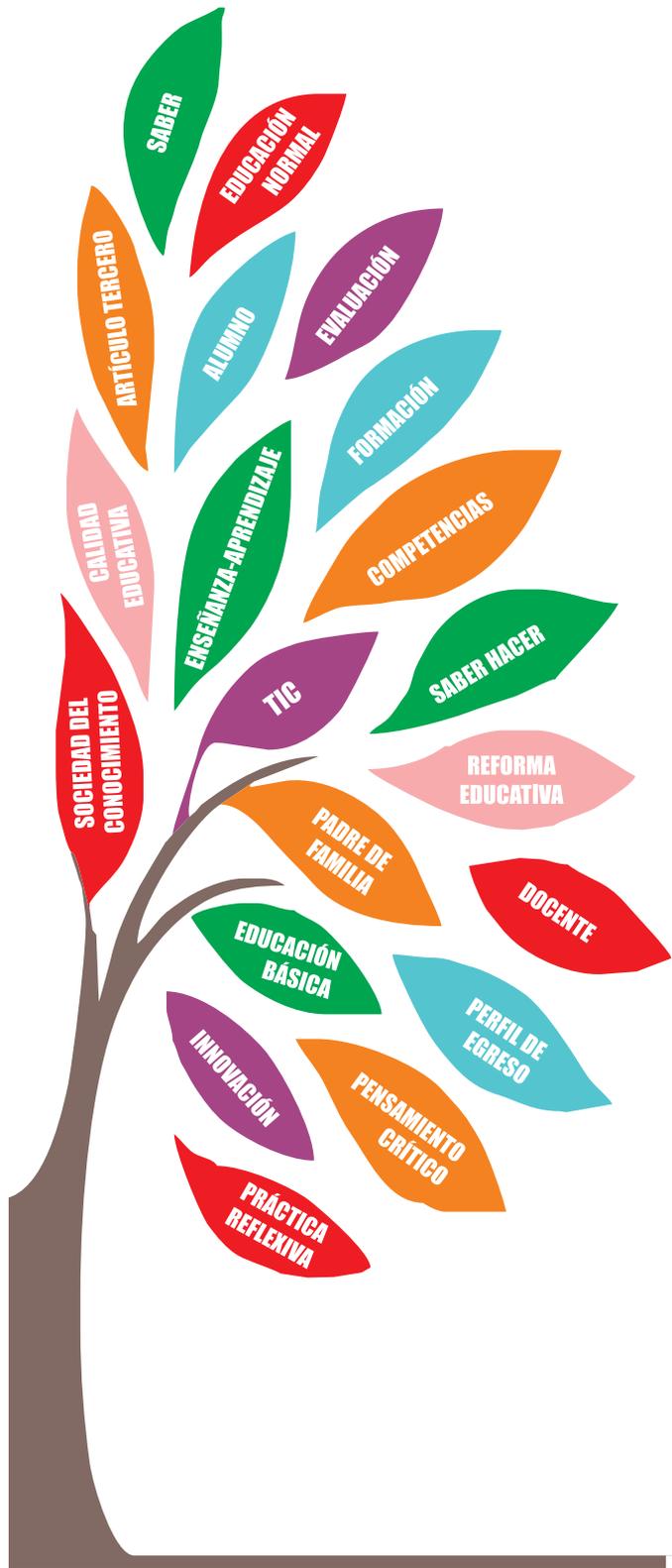
### Alineación de elementos de investigación

<b>Tabla 2. Alineación de elementos de investigación</b>		
<p>Pregunta general: ¿qué filosofía de la educación se está empleando para realizar la planeación de la enseñanza en los diversos campos de trabajo de los estudiantes de la MEDPD en Cd. Cuauhtémoc, Chih.</p>	<p>Objetivo general: Analizar los alcances y resultados que se logran en el curso PE, de la MEDPD, donde se pueda dar cuenta de la filosofía de la educación que se está empleando para realizar la planeación de la enseñanza, desde los paradigmas de la enseñanza que se ejercen desde las diferentes posturas de la filosofía de la educación, por medio de la EIA en posgrado.</p>	<p>Hipótesis general: Se determinará la tendencia “cientificista” como predominante en torno a los paradigmas de la enseñanza, en el proceso del curso de PA, desde los avances que se expongan por cada uno de los 17 trabajos de investigación que sobre el tema realizarán los estudiantes de la MEDPD.</p>
<p>Preguntas de investigación: ¿qué filosofía de la educación se está empleando para realizar la planeación de la enseñanza en los diversos campos de trabajo de los estudiantes de la MEDPD en Ciudad Cuauhtémoc, Chih.</p>	<p>Objetivos particulares: -Definir cómo se emplea la filosofía de la educación, en la planificación para el aprendizaje, durante el transcurso del segundo semestre, de la MEDPD, de esta manera se problematizará la relación que guarda la teoría que ofrece la filosofía de la educación y la práctica que se ejerce en la planificación educativa, donde se pueda dar respuesta a la pregunta: -¿Qué filosofía de la educación, se está empleando para realizar la planificación de la enseñanza? en los diversos campos de trabajo de los estudiantes de la MEDPD en Cd. Cuauhtémoc Chih. -Ofrecer la oportunidad de poner en práctica los estudios de la maestría, al investigar la problemática que se enfrenta en la planificación para la enseñanza que se ejerce en el área laboral de cada uno de los participantes del programa de posgrado. -Permitir la socialización de las problemáticas que se investigan en los diferentes contextos en que labora cada uno de los participantes del grupo, de esta manera al mismo momento que se trabaja la problemática de cada investigador, se participa en las investigaciones de los demás compañeros, por medio de la retroalimentación que se ofrece, así como la que se recibe para mejorar la calidad del proceso de investigación.</p>	<p>Hipótesis de investigación: Se determinará la tendencia “cientificista” como predominante en torno a los paradigmas de la enseñanza, en el proceso del curso de PE, desde los avances que se expongan por cada uno de los 17 trabajos de investigación que sobre el tema realizarán los estudiantes de la MEDPD.</p>



Esta 1a. edición de  
*Desarrollo profesional docente: reflexiones de maestros en servicio  
en el escenario de la Nueva Escuela Mexicana*  
se editó e imprimió en Chihuahua, Chih., México,  
en el mes de octubre de 2019.

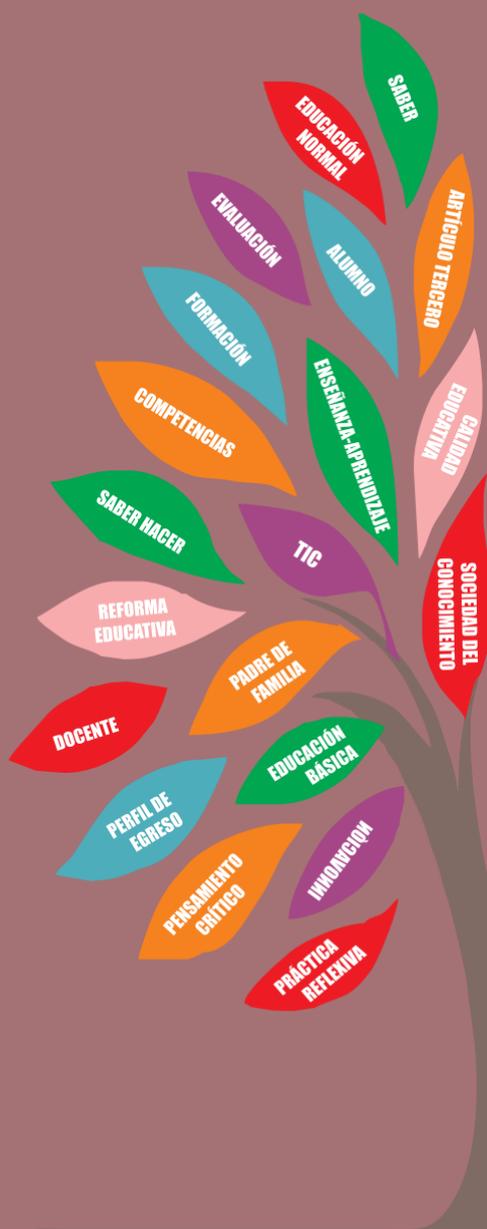
Edición y producción: Martín Reyes.







**E**ste cuarto volumen de la colección “Textos del posgrado” lleva por título “Desarrollo profesional docente: reflexiones de maestros en servicio en el escenario de la Nueva Escuela Mexicana y se construye —a diferencia de los tres anteriores— mediante una convocatoria abierta destinada tanto a estudiantes y catedráticos de la Maestría en Educación para el Desarrollo Profesional Docente de la Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R. como a autores externos. Refleja el carácter cambiante que tiene la educación, pues en los planteamientos iniciales los trabajos comenzaron con el análisis del Nuevo Modelo Educativo para la Educación Obligatoria de 2017, que resultó de la reforma constitucional en materia educativa de 2013, y en poco tiempo inició la aplicación de la propuesta para una Nueva Escuela Mexicana a raíz de la modificación que sufrió el artículo tercero con la reforma del 15 de mayo de 2019, que obligó a orientar las reflexiones en un sentido totalmente distinto. De esa forma, la colección “Textos del posgrado” se asemeja a un diario personal en el que se plasman los sucesos relevantes e íntimos de la educación, pues en cada artículo se pueden seguir las huellas de los cambios, modas, preocupaciones, ausencias, omisiones y acontecimientos que experimenta el fenómeno educativo, pero vistos y narrados por los actores que desde adentro —desde la intimidad de cada plantel y desde los salones de clases— nos dicen cómo llegan las grandes transformaciones hasta la unidad más pequeña del sistema educativo representada en la escuela.



ISBN 978-607-8644-02-5



9 786078 644025