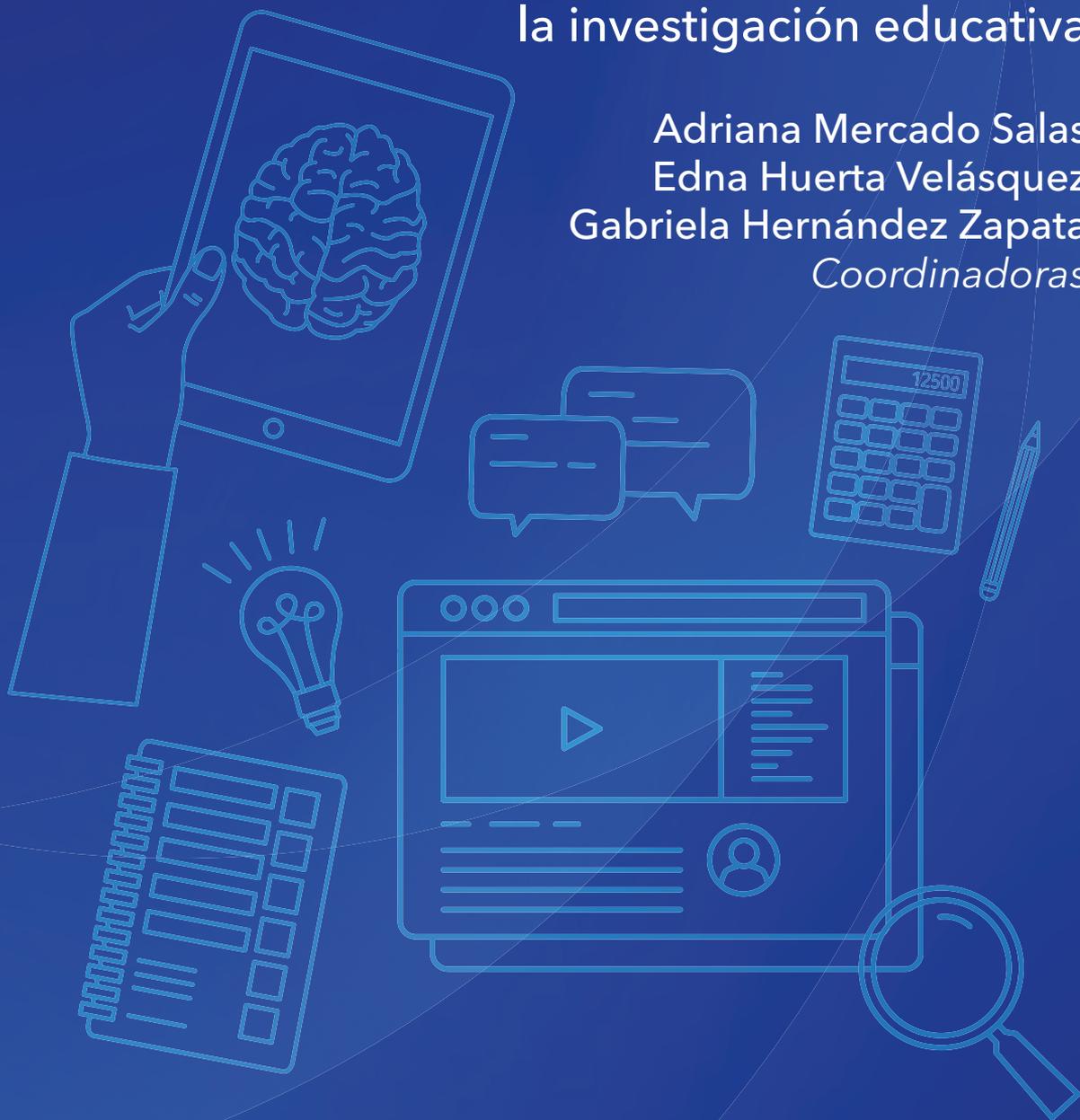


ÁMBITOS DEL DESARROLLO DE LA PRÁCTICA DOCENTE

Reflexiones actuales desde
la investigación educativa

Adriana Mercado Salas
Edna Huerta Velásquez
Gabriela Hernández Zapata
Coordinadoras



DIRECTORIO

Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 011
Aguascalientes

Mtra. Marthelena Guerrero Rodríguez

Directora

Dr. José Matías Romo Martínez

Subdirector académico y responsable de la sede
Aguascalientes del doctorado en Desarrollo Educativo
con énfasis en Formación de Profesores

C. P. Orlando Coronel Rojas

Subdirector administrativo

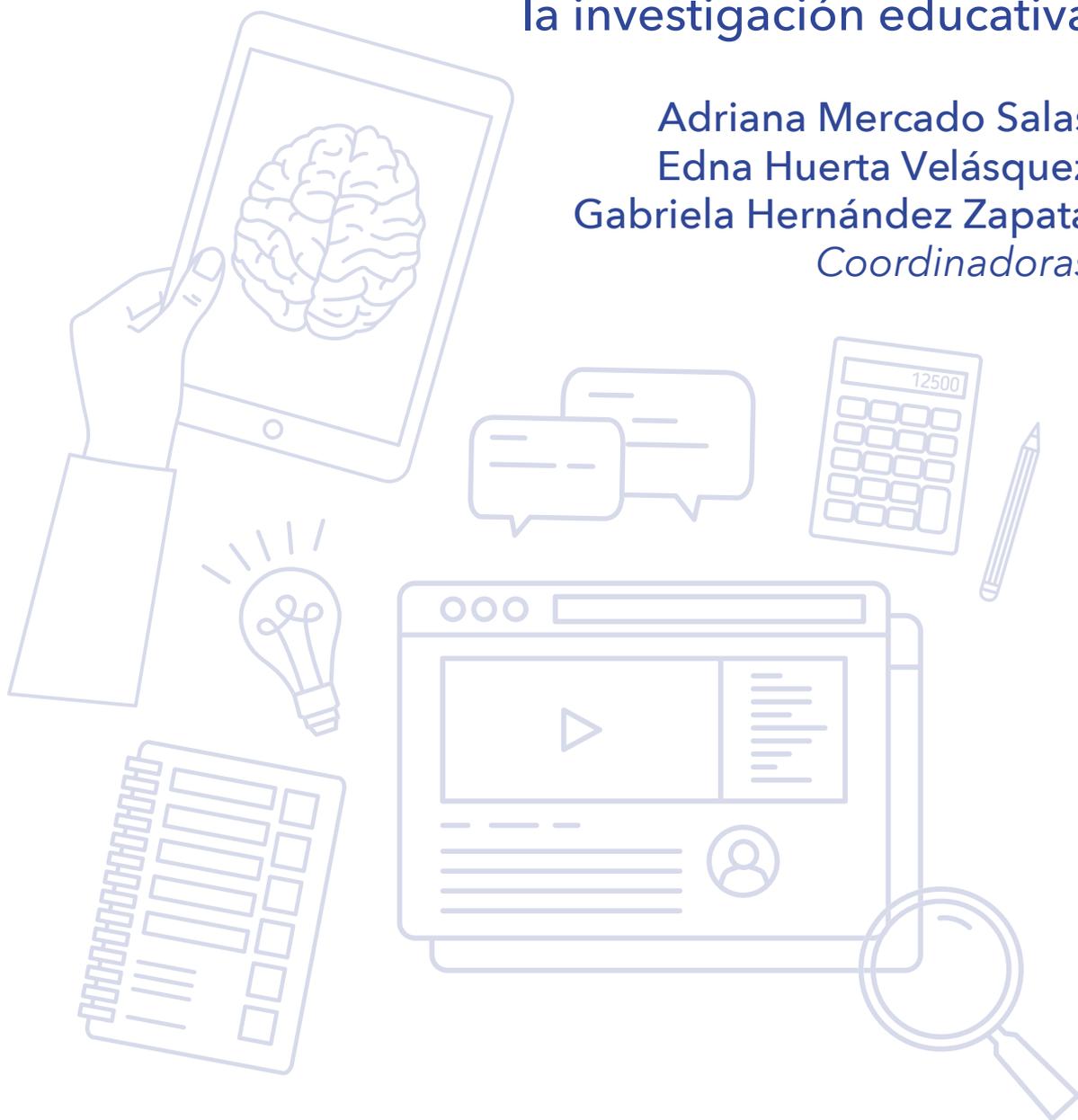
Dra. Aurora Terán Fuentes

Coordinadora editorial

ÁMBITOS DEL DESARROLLO DE LA PRÁCTICA DOCENTE

Reflexiones actuales desde
la investigación educativa

Adriana Mercado Salas
Edna Huerta Velásquez
Gabriela Hernández Zapata
Coordinadoras



Todos los textos de este libro fueron evaluados por doble ciego.
Se privilegia con el aval de los dictámenes.

Ámbitos del desarrollo de la práctica docente. Reflexiones actuales desde la investigación educativa

D. R. © 2024 Primera edición, marzo:

Pie Rojo Ediciones
Av. Las Américas #1812 local 7
Fracc. El Dorado, C.P. 20235,
Aguascalientes, Ags., México.
pierojo.ed@gmail.com
hola@pierojoediciones.com
Tel. 449 890 6260

Coordinadoras:

Adriana Mercado Salas
Edna Huerta Velásquez
Gabriela Hernández Zapata

© de los textos:

Hiemy Suh Lara
Jesús Arnulfo Martínez Maldonado
José Barajas Guzmán
José Edgar Correa Terán
Juana Adriana Velázquez Sandoval
Lucía Muñoz Martínez
Patricia Ortega Calvillo

© de la edición:

Sandra Reyes Carrillo

© del diseño editorial:

María Estela González Acevedo

© del diseño de portada y maqueta editorial:

Patricia Monserrat Ortiz Guzmán

MERCADO SALAS, Adriana, Edna Huerta Velásquez
y Gabriela Hernández Zapata (Coords.). *Ámbitos
del desarrollo de la práctica docente. Reflexiones
actuales desde la investigación educativa*. Pie Rojo
Ediciones, 2024, 119p.

ISBN: 978-607-69578-6-8



UNIDAD UPN 011
AGUASCALIENTES, AGS.

Hecho en México/*Made in Mexico*

Prohibida la reproducción total o parcial sin la debida referenciación.

Para el mundo de la academia en general y el mundo de las instituciones de educación superior en particular, es muy importante la existencia de programas de doctorado, ya que en ellos y por medio de ellos se van generando, construyendo, discutiendo y cuestionando los conocimientos sobre algún campo del saber a través de la investigación científica. Para el caso específico de este libro, nos situamos en la educación y la pedagogía.

En los niveles educativos de pregrado y posgrado se busca una aplicación y especialización sobre el conocimiento generado por las comunidades de científicos, pero no es sino hasta el doctorado que podemos localizar el origen de todo este proceso regenerativo de nuestras comprensiones y teorías, al mismo tiempo, le damos sentido a nuestras identidades profesionales y cosmovisiones.

Porque es a partir de prácticas sociales complejas relacionadas con la observación atenta de la realidad, la generación de ideas (¿explicaciones?) sobre fragmentos de esa realidad (fenómenos), la puesta a prueba de dichas conjeturas e hipótesis (¿pre-juicios?), la discusión argumentada de las nuevas formas de comprensión, y el cuestionamiento sistemático sobre las formas y los resultados, que hacemos posible un avance real en el reconocimiento, delimitación e identificación de lo “educativo”. Pienso que este proceso constituye la tarea fundante y razón de ser de los procesos formativos de un doctorado. Y esta obra da muestra de ello.

En la Universidad Pedagógica Nacional, desde sus inicios, la principal misión de quienes aquí nos desarrollamos como académicos o como estudiantes ha sido la profesionalización y actualización docente; y es a través de sus posgrados que dicha tarea se cumple más cabalmente, en especial la responsabilidad social transformadora que la identifica. El doctorado en Desarrollo Educativo, desde hace casi quince años, en tres regiones del país, ha sido un motor de crecimiento en y para la investigación, para alcanzar mejores explicaciones del fenómeno educativo, de aquello que acontece y se manifiesta en nuestras aulas, escuelas, comunida-

des y estados. Y la región centro-occidente, en particular, con una segunda generación, ha cumplido con su responsabilidad social al ofrecer al sistema educativo veinticinco egresadas y egresados del programa, quienes, con sus investigaciones doctorales, pueden dar cuenta de múltiples realidades en los contextos particulares de seis estados del país: Colima, Guanajuato, Jalisco, Michoacán, Nayarit y Aguascalientes.

En el caso de la Unidad 011, lo que inició como un “proyecto de impacto” para la difusión de los resultados de dichas investigaciones ahora es una realidad. Así, tenemos en nuestras manos la producción editorial de este libro que contiene seis trabajos escritos por estudiantes de Aguascalientes que han afrontado el reto y el riesgo que implica poner por escrito las ideas surgidas del proceso formativo del propio doctorado. Entonces, el valor de este texto radica en ser resultado de miles de horas de trabajo de un conjunto de personas que decidieron afrontar la misión de indagar y cuestionar sus realidades educativas, acompañadas por expertos y cobijadas por un programa educativo regional que representa, sin duda, lo mejor de quince unidades de la UPN en esta región del país.

Debo decir que realidades como la de este doctorado no son posibles solo desde lo individual. Lo social y comunitario son condiciones *sine qua non* para la formación, escritura y criba de ideas, así como para el desarrollo y consolidación de argumentos que poco a poco se van sedimentando en los colectivos de múltiples profesionales de la educación a través de tesis doctorales de calidad. Este libro es representativo de la diversidad de nuestro grupo y manifiesta una de sus principales fortalezas.

Por todo ello, me es muy grato escribir estas primeras líneas del libro que recupera muchos de los hallazgos de las tesis doctorales de algunos estudiantes que, ahora como egresados del programa, buscarán marcar la diferencia en sus escenarios particulares de actuación. Y para el caso de las doctoras que acompañaron este proceso, estoy seguro de que representa un peldaño importante en sus carreras académicas.

Ojalá vengan nuevas generaciones de este posgrado, con personas igualmente entusiastas que, por medio de su trayecto formativo y desarrollo profesional, hagan suyo el lema de nuestra universidad: *Educar para transformar*, marcando el rumbo de los sistemas educativos estatales y de las instituciones del centro-occidente del país. Enhorabuena para los autores y las y los lectores de esta obra.

*Dr. José Matías Romo Martínez
Coordinador del doctorado en Desarrollo Educativo
con énfasis en formación de profesores
UPN Unidad 011
Región Centro-Occidente
2ª generación 2020-2024*

INTRODUCCIÓN

En la presente obra se reflexiona sobre los ámbitos educativos por los que se guían las investigaciones del Doctorado en Desarrollo Educativo con énfasis en formación de profesores (DDE): *gestión para el desarrollo educativo, desarrollo profesional, iniciación a la enseñanza y formación inicial*. Una de las temáticas que aborda el ámbito *gestión para el desarrollo educativo* es el estudio de los mecanismos que coadyuvan a lograr la calidad de vida a través de la formación integral, a partir de los mismos resultados y hallazgos del trabajo cotidiano en los centros escolares que reflejan la vida familiar y laboral en cualquier espacio social donde el ser humano se desempeña. A su vez, cada una de dichas esferas incluye a las instituciones educativas, de ahí que se reflexione sobre la importancia de la profesionalización para la gestión pedagógica en la mejora de los índices de desarrollo humano: los años promedio de escolaridad, la capacidad para acceder al conocimiento, a la capacitación, entre otros índices enmarcados en el Programa de las Naciones Unidas. Lo anterior, a través de un liderazgo educativo que responda a estas necesidades, y que se tratará en el capítulo intitulado “Gestión educativa y desarrollo educativo”.

El capítulo “La gestión educativa y los cuidadores de los alumnos en la implementación de la estrategia escolar Aprende en casa durante el confinamiento por pandemia”, por otra parte, conlleva una mirada desde los propios vínculos que se gestaron en la escuela, en paralelo con la familia y la comunidad durante el momento histórico de la pandemia por COVID-19. Destaca, en el mismo período, el papel que desempeñaron los padres de familia y los distintos cuidadores de los niños en los hogares y fuera de casa (espacios de trabajo de los progenitores o de los hermanos mayores), a fin de dar continuidad a sus procesos de aprendizaje dentro de una situación adversa. Lo anterior, puesto que algunas de las opciones principales fueron la organización y cooperación de los docentes y padres de familia con la intención común de que los estudiantes continuaran sus estudios. Esta investigación se realizó en una escuela primaria de Colima.

Ahora bien, el capítulo “La asesoría pedagógica en el ámbito de la gestión educativa” se centra en la diversidad de elementos

que inciden en la formación y práctica de los profesores; trasciende a los espacios formales de las aulas en los niveles de primaria, secundaria, bachillerato y superior. Se recupera el análisis de las comunidades como organizaciones que aprenden y viven formas innovadoras de acompañamiento de los educadores y el trabajo en colaboración académica. Se pretende, a su vez, crear redes de profesores para generar conocimiento, resolver situaciones reales y actuales respecto a la creación de estrategias y planes que pueden mejorar la calidad educativa, especialmente la calidad del aprendizaje de los estudiantes, estableciendo una estrecha relación entre la escuela, la sociedad y las empresas.

En cuanto al ámbito de *formación inicial*, este se define como el espacio para el análisis, reflexión y generación de conocimiento sobre lo que pasa en el proceso de formación de los docentes en las escuelas normales y las formadoras de docentes. Con ello, se busca mejorar las prácticas y estrategias que se dan en estos espacios, “lograr un cambio conceptual e innovar el repositorio de saberes de los formadores de docentes” (UPN, 2011, p. 49). En este contexto, el capítulo “La relación del capital cultural de los profesores con su inicio en la enseñanza” retoma los conceptos de capital económico, capital cultural y capital social de Bourdieu para reflexionar sobre los personajes que, dentro de la estructura educativa, contribuyen a reconfigurar el capital cultural de los profesores al momento de iniciarse como tal en las aulas reales, el momento de la formación inicial. El texto retoma resultados de otras investigaciones para identificar cómo se entretajan y forman estos tres diversos capitales que poseen los docentes principiantes; los retos y situaciones complejas a los que se enfrentan; así como su impacto en las distintas dimensiones del capital, dándoles en los primeros años de trabajo docente un bagaje de experiencias que permiten la reconfiguración de su *habitus* docente. Asimismo, permite identificar las debilidades que tienen los programas de formación –en el sentido de dotar de herramientas disciplinares, prácticas y operativas que demanda la profesión– considerando que, como resultado, existen docentes noveles que no siempre pueden aprender en las mejores condiciones lo que significa ser docente y hacer el trabajo docente. Este capítulo, sin duda, aporta información importante para la mejor toma de decisiones en las escuelas formadoras de docentes.

En el caso del ámbito de *iniciación a la enseñanza*, que tiene como fin generar información sobre ese momento tan importante que es enfrentarse a la realidad del aula de clase, el capítulo “Los conocimientos didáctico-geométricos en la formación inicial del profesor de matemáticas: reflexiones a partir de un análisis de los textos del saber” se inserta en él. Las reflexiones del autor son relevantes para el ámbito, pero también para cuestionarse lo que desde el currículo oficial de formación se pretende lograr en la formación inicial de los jóvenes que deciden ser enseñantes de las matemáticas. Se plantea de manera implícita la tesis sobre la no correspondencia de los planes y programas de estudio que ha habido en los últimos años en las Escuelas Normales de México, de acuerdo a los materiales disponibles, como los Libros del Saber, frente a lo que realmente demanda enseñar. En este sentido, en el discurso educativo constantemente se cuestiona esta falta de correspondencia entre lo que se quiere que sepan hacer los estudiantes normalistas para poder ser profesionales de la enseñanza de cualquier disciplina y lo que realmente se les enseña en su proceso de formación inicial. Este capítulo toma como fuente de información las mallas curriculares de las últimas tres reformas educativas en las Escuelas Normales, así como los libros de los que disponen oficialmente los formadores de formadores. Así, se evidencia la no correspondencia curricular respecto a los tiempos de lo que se les enseña de la disciplina a los jóvenes en formación dentro del área de las matemáticas, específicamente de la Geometría, pero también la no congruencia entre lo que se explica en los Libros del saber con lo que se requiere para poder enseñar geometría. Es decir, se analiza la relación entre el saber disciplinar que adquieren y el saber pedagógico que se necesita tener para hacer asequible el contenido matemático a los jóvenes estudiantes en las escuelas secundarias de nuestro país.

El último capítulo que presenta la obra está relacionado con el ámbito de *desarrollo profesional*. Este ámbito intenta, como la autora propone desde su título, “La reflexión sobre la enseñanza de la escritura en la educación primaria a la luz de la Nueva Escuela Mexicana”; de igual manera, plantea la reintroducción de los profesores como sujetos de saber, con capacidad para generar y desarrollar conocimiento desde y para la mejora de su propia práctica

educativa. Desde esta perspectiva, la autora se centra en analizar algunos de los problemas a los que se enfrentan los profesores de educación primaria, específicamente, la relación de la práctica reflexiva con su quehacer y la repercusión en sus estudiantes y toda la comunidad educativa; del mismo modo, expone el papel del asesor técnico pedagógico (ATP) ante los cambios presentados y cómo toma su papel de acompañante pedagógico en las escuelas. A partir de la perspectiva teórica, la reflexión y el acompañamiento, este estudio impacta en los distintos saberes de los profesores: el disciplinar, el pedagógico y el académico. Así, el ensayo se cuestiona: ¿cómo acompañar desde la figura de ATP a los docentes para la enseñanza de la escritura?, partiendo de una postura que respete las concepciones propias del docente, ayudándolo a reconocer y reflexionar sobre su propia práctica, el tiempo, la vida y la experiencia escolar.

Continuando con esta idea de reflexión, este último capítulo no solo parte desde los propios docentes, sino desde el quehacer del ATP; donde no se impongan posturas, sino un diálogo horizontal acompañado de la autoreflexión: ¿Qué sé? ¿Cómo comunico lo que sé? y ¿Cómo me transformo con lo que sé? Por lo tanto, el punto clave radica en el proceso de crecimiento que vive el docente en torno a su quehacer educativo y que le permite transformar su acción y comprensión para lograr un cambio educativo a través de la innovación pedagógica. A su vez, hace voltear la mirada hacia el cambio y las reflexiones que deberán ser (y están siendo) generadas desde la Nueva Escuela Mexicana.

Finalmente, es importante resaltar la idea que permea en los distintos ensayos de este libro. Desde diferentes ámbitos de investigación se pretende transformar la práctica docente, a fin de convertirse en una herramienta que contribuya a que profesores e instituciones identifiquen soluciones prácticas a las problemáticas educativas, impactando directamente en el desarrollo educativo, además de permitir que monitoreen su desempeño desde una postura más autocrítica.

Adriana Mercado Salas
Edna Huerta Velásquez
Gabriela Hernández Zapata

ÍNDICE

- 15** **GESTIÓN EDUCATIVA Y DESARROLLO EDUCATIVO**
Hiemy Suh Lara
- 39** **LA GESTIÓN EDUCATIVA Y LOS CUIDADORES DE LOS ALUMNOS EN LA IMPLEMENTACIÓN DE LA ESTRATEGIA ESCOLAR “APRENDE EN CASA” DURANTE EL CONFINAMIENTO POR PANDEMIA**
José Barajas Guzmán
- 53** **LA ASESORÍA PEDAGÓGICA EN EL ÁMBITO DE LA GESTIÓN EDUCATIVA**
Juana Adriana Velázquez Sandoval
José Edgar Correa Terán
- 69** **LA RELACIÓN DEL CAPITAL CULTURAL DE LOS PROFESORES CON SU INICIO EN LA ENSEÑANZA**
Lucía Muñoz Martínez
- 83** **LOS CONOCIMIENTOS DIDÁCTICO-GEOMÉTRICOS EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESOR DE MATEMÁTICAS: REFLEXIONES A PARTIR DE UN ANÁLISIS DE LOS TEXTOS DEL SABER**
Jesús Arnulfo Martínez Maldonado
- 103** **LA REFLEXIÓN SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA A LA LUZ DE LA NUEVA ESCUELA MEXICANA**
Patricia Ortega Calvillo

GESTIÓN EDUCATIVA Y DESARROLLO EDUCATIVO

Hiemy Suh Lara

RESUMEN

El presente capítulo pretende destacar la gestión educativa como el medio para lograr la mejora educativa que coadyuve al desarrollo educativo, así como la importancia del liderazgo para mejorar la eficacia de la gestión. La gestión educativa está conformada por un conjunto de procesos teórico-prácticos integrados tanto vertical como horizontalmente en el sistema educativo mexicano; sin embargo, lograr una mejora educativa requiere más que solo la aplicación sistematizada del proceso administrativo. Asimismo, lograr la mejora educativa en un entorno cambiante también demanda que los directivos de instituciones educativas evolucionen desde una figura tradicionalmente administrativa hacia la de líderes proactivos y propositivos de complejos proyectos educacionales. Aunado a lo anterior, diversos estudios señalan que el desempeño del director es un factor de influencia para la mejora del rendimiento estudiantil; organizaciones e instituciones señalan que los directivos de instituciones educativas requieren tanto de la profesionalización de competencias para la gestión educativa, así como de un enfoque de liderazgo adecuado para incidir en el desarrollo humano mediante la gestión para lograr la mejora educativa en un entorno cambiante.

Palabras clave: gestión educativa, desarrollo educativo, liderazgo educativo.

Correo electrónico: hiemy.suh@gmail.com

Institución: Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 011

Aguascalientes

INTRODUCCIÓN

Cada país ha tenido una trayectoria histórica hasta lograr las condiciones actuales de bienestar y calidad de vida de sus habitantes. Países como Alemania y Japón se han recuperado de situaciones de devastación provocadas por el ser humano hasta posicionarse como países con los más altos niveles de desarrollo. El presente documento inicia planteando la importancia de reconocer la mejora educativa como un factor clave para el desarrollo de los países. En este sentido, el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), principal agencia de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) para el desarrollo internacional, busca apoyar a los países proporcionándoles información y recursos para erradicar la pobreza y la exclusión, así como para lograr los objetivos de desarrollo sostenible planteados en 2015.

Para contribuir con el logro de los Objetivos de Desarrollo Sustentable (ODS), el PNUD desarrolló el Índice de Desarrollo Humano (IDH) que mide el bienestar y la calidad de vida de los habitantes de los países. La educación es uno de los subíndices que conforman este indicador, por lo cual la mejora educativa que impacte positivamente el subíndice del IDH tendrá un impacto positivo en el bienestar y calidad de vida del país correspondiente.

Desde el 2010, el IDH de México ha tenido una tendencia de crecimiento de mejora poco significativa, pero sostenida, a excepción del año 2020 donde probablemente el desplome se debe a la contingencia global de salud provocada por el COVID-19. Cabe señalar que el impacto en los países con IDH muy alto fue leve.

Una vez expuesta la relación entre el desarrollo de los países y la mejora educativa, en segundo lugar se presenta la gestión educativa como el medio para llevarla a cabo mediante la toma de decisiones y acciones de los sujetos de liderazgo educativo –directores y profesores–. En este sentido, el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPPE) de la UNESCO, así como el Informe de Desarrollo Humano Municipal de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDUC), señala que lograr avances en materia de desarrollo educativo requiere de la profesionalización de los directivos escolares en gestión educativa, para que mediante el desarrollo de las capacidades funcionales básicas para la gestión educativa sean capaces de identificar los procesos y condiciones institucionales para la implementación de las estrategias de gestión educativa adecuadas para enfrentar los retos que requiere lograr la mejora educativa.

Finalmente, una gestión educativa efectiva requiere de liderazgo educativo, lo cual tiene que ver con las competencias para el liderazgo educativo de quienes se encuentran en la función de dirección escolar. Esto requiere de un proceso de formación inicial y continua, así como de sus correspondientes evaluaciones sistemáticas de desempeño, con la finalidad de que los directivos evolucionen en el desarrollo de una identidad de liderazgo escolar para que, mediante la implementación del modelo de liderazgo educativo adecuado, implementen de manera efectiva acciones proactivas y propositivas pertinentes al entorno cambiante, con la finalidad de favorecer la mejora educativa institucional que coadyuve en el subíndice de educación y eventualmente impacten de manera positiva en el bienestar y calidad de vida de los habitantes de nuestro país.

EL DESARROLLO DE LOS PAÍSES Y LA MEJORA EDUCATIVA

Los países desarrollados se caracterizan por tener una población que goza de altos niveles de bienestar y de calidad de vida. En este sentido, el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), que es la principal agencia de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) para el desarrollo internacional, se encarga de promover el cambio, centralizar el conocimiento, la experiencia y los recursos necesarios para ayudar a los países a erradicar la pobreza, a reducir las desigualdades y la exclusión, así como a desarrollar la resiliencia para que éstos puedan dirigir sus esfuerzos para alcanzar los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) establecidos en la Cumbre del Milenio (ONU, 2015).

Para contribuir con el logro de los ODS, el PNUD desarrolló el IDH:

El IDH fue ideado con el objetivo de conocer no solo los ingresos económicos de las personas en un país, sino también para evaluar si el país aporta a sus ciudadanos un ambiente donde puedan desarrollar mejor o peor su proyecto y condiciones de vida. (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, 2022a, p. 24)

Y está conformado por tres indicadores o subíndices: salud, educación e ingreso per cápita:

1. La salud se mide mediante la Esperanza de Vida al Nacer (EVN), que permite tener una aproximación de la longevidad, lo que refleja la capacidad de las personas para gozar de una buena salud y niveles adecuados de alimentación nutritiva y de calidad.
2. La educación se mide por medio de dos indicadores: los Años Esperados de Escolaridad (AEE) y los Años Promedio de Escolaridad (APE), que permiten identificar la capacidad de las personas para acceder al conocimiento, a la formación y a la capacitación.
 - Años esperados de escolaridad: Se trata del número de años de escolaridad que puede esperar recibir un niño en edad de comenzar la escuela, si los patrones vigentes de las tasas de matriculación por edad se mantienen a lo largo de la vida del niño.
 - Años promedio de escolaridad: Es el número promedio de años cursados de enseñanza de las personas de veinticinco años o más.
3. El ingreso se mide con el Producto Interno Bruto (PIB) per cápita, ajustado por el poder adquisitivo, que permite conocer el crecimiento de la riqueza en un país, pero considerando la forma en que se distribuye entre su población. (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, 2022a, p. 41)

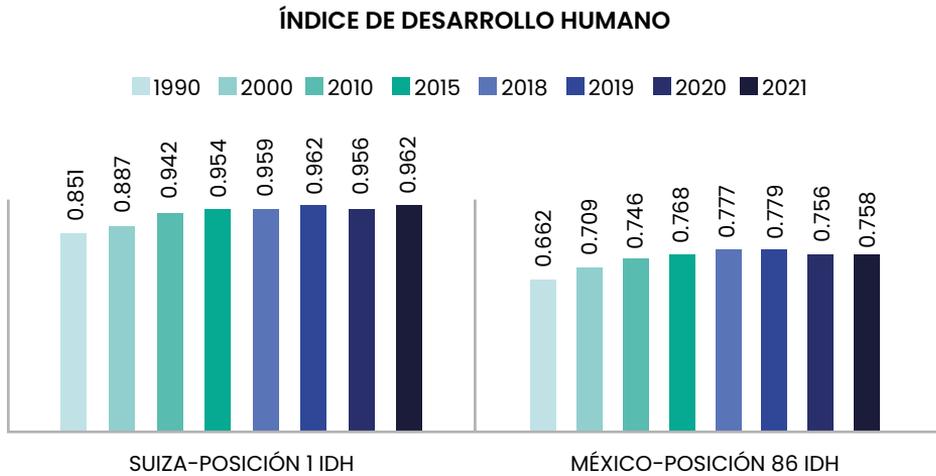
Con base en lo anterior, el IDH categoriza en cuatro niveles el nivel de desarrollo humano (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, 2022a p. 56):

- Nivel de desarrollo humano bajo: menos de 0.55
- Nivel de desarrollo humano medio: entre 0.55 y 0.7
- Nivel de desarrollo humano alto: entre 0.7 y 0.8
- Nivel de desarrollo humano muy alto: mayor a 0.8.

El informe de desarrollo humano de 2022 señala que, en 2021, México tuvo 0.758 puntos, lo cual lo ubica como un país con desarrollo humano alto, ocupando el lugar 86 de entre 191 países en los que se calcula este indicador, 8 posiciones abajo respecto a 2015 (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, 2022b).

La Figura 1 muestra los IDH de Suiza y de México en 2021, en los cuales se observa que obtuvieron las posiciones No. 1 y No. 86, respectivamente; también se aprecia que, en México, luego de una continua tendencia ascendente, en 2019 logró el mejor IDH histórico, desplomándose en 2020 con una leve mejora en 2021.

Figura 1
Índice de Desarrollo Humano Suiza-México



Fuente: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2022b).

En la Figura 1 se observa que en 2020 tanto Suiza como México tuvieron un IDH menor respecto al año anterior, probablemente debido a la contingencia global de salud provocada por el COVID-19; sin embargo, el impacto en México fue mucho mayor que en Suiza. Se puede afirmar que, a mayor IDH, menor impacto en el bienestar y en la calidad de vida de los habitantes de un país.

En este sentido, es importante identificar la relación de cada uno de los subíndices (salud, educación e ingresos) en el IDH de los países. La Tabla 1 muestra el desglose de los subíndices de algunos países correspondientes a diferentes índices de desarrollo humano.

Tabla 1*Indicadores de los IDH de Suiza y México en 2021*

POSICIÓN DEL IDH EN 2021	COUNTRY	SUBÍNDICE	SALUD	EDUCACIÓN		INGRESO
		ÍNDICE DE DESARROLLO HUMANO (IDH)	ESPERANZA DE VIDA (AÑOS)	AÑOS ESPERADOS DE ESCOLARIDAD (AE)	AÑOS PROMEDIO DE ESCOLARIDAD (PE)	PRODUCTO INTERNO BRUTO (PIB) PER CÁPITA (\$)
1	Suiza	0.962	84	16.5	13.9	66,933
5	Australia	0.951	84.5	21.1	12.7	49,238
8	Irlanda	0.945	82	18.9	11.6	76,169
16	Liechtenstein	0.935	83.3	15.2	12.5	146,830
42	Chile	0.855	78.9	16.7	10.9	24,563
47	Argentina	0.842	75.4	17.9	11.1	20,925
83	Cuba	0.764	73.7	14.4	12.5	7,879
86	México	0.758	70.2	14.9	9.2	17,896
108	Guyana	0.714	65.7	12.5	8.6	22,465
120	Venezuela	0.691	70.6	12.8	11.1	4,811

Fuente: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2022b).

Respecto al subíndice de Educación en México, cabe señalar que, aunque el IDH del 2021 corresponde a un nivel alto de desarrollo humano ($0.7 < \text{IDH} < 0.8$), el valor de $\text{AE} = 14.9$ significa que, si un niño al comenzar la escuela mantiene sin interrupción los patrones vigentes de matriculación a lo largo de su vida, se espera que logre 14.9 años de escolaridad. Es decir, lograría avanzar hasta estar cursando estudios de nivel superior; sin embargo, el $\text{PE} = 9.2$ significa que el promedio de años de escolaridad en nuestro país es de 9.2 años, lo cual equivale a haber concluido la secundaria (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, 2022a).

Con base en lo anterior, para dar continuidad al incremento de la mejora de los años promedio de escolaridad en nuestro país es importante incidir en la mejora educativa de la educación media superior.

Sin embargo, se considera que en nuestro país existe el problema de cobertura y acceso a la educación media superior, la cual se estima en poco más del 77% a nivel nacional (Acosta Silva, 2019) a pesar de haberse promulgado su obligatoriedad hace 10 años. Lo anterior, aunado a una gran problemática social

y familiar de los jóvenes, lo cual reduce las posibilidades tanto del ingreso como de la retención para la continuidad de sus estudios.

Cabe señalar que sí se han logrado algunas mejoras en materia educativa. En 2020, la población de 18 a 24 años (en condiciones de ingresar a educación superior) pasó de 47.6% en 2018 a 51.5%, lo cual representó un incremento de casi 4% en un período de 2 años, pero también significa que la mitad de la población (en condiciones de ingresar a educación superior) no logró concluir la educación media superior para poder pasar al siguiente nivel educativo (MEJOREDU, 2022, p. 40).

Con relación a lo anterior, cabe señalar que la mejora educativa es a la vez efecto y proceso. La mejora educativa se relaciona con un efecto de prosperidad económica de los países, ya que a partir del siglo XXI las economías empezaron a considerar como capital intangible las inversiones en capacitación, actividades de investigación y desarrollo entre otras y utilizar la expresión “economía basada en el conocimiento” (David y Foray, 2002). Tiene que ver con el impacto positivo en la calidad de vida y en el bienestar de los habitantes de los países, y se mide con la relación del subíndice de educación del IDH por el PNUD.

Por otro lado, la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU) entiende la mejora continua de la educación como “un proceso progresivo, gradual, sistemático, diferenciado, contextualizado y participativo que se orienta a garantizar el ejercicio pleno del derecho a la educación a todas las personas que habitan nuestro país” (MEJOREDU, 2022, p. 15). En este sentido, es importante destacar la gestión educativa como el medio para implementar los procesos de mejora educativa.

LA GESTIÓN EDUCATIVA

El término gestión se deriva de la raíz etimológica *gesto*, que significa llevar a cabo gestiones (Corominas, 1987). Por su parte, el Diccionario de la Real Academia Española (s. f., definiciones 1 y 2) define el concepto de ‘gestión’ como la acción y efecto de gestionar/administrar.

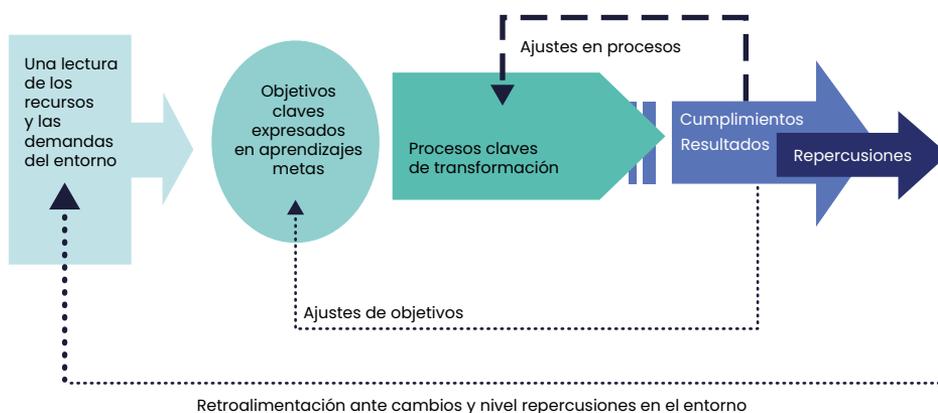
Con relación a lo anterior, la función de la gestión educativa que desempeña la dirección escolar tiene la gran responsabilidad de la administración de los recursos disponibles y del sistema conformado por toda la comunidad educativa para lograr los indicadores y metas educativas institucionales con el propósito de

contribuir a la sociedad y al sistema educativo. En este sentido, resulta indispensable la aplicación sistematizada del proceso administrativo mediante la planificación, organización, dirección y control (Chiavenato, 2009).

Con relación a lo anterior, el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPÉ) de la UNESCO define a la gestión educativa como “un conjunto de procesos teórico-prácticos integrados horizontal y verticalmente dentro del sistema educativo para cumplir con los mandatos sociales” (2000).

En este sentido, Volante y Nussbaum (2002) proponen un Modelo de Gestión Educativa (Figura 2) en el que plasman los principales procesos que se articulan para la administración escolar, que se caracteriza por su flexibilidad y adaptabilidad (a las capacidades y restricciones ambientales), además de considerar los principales factores de incidencia (estudiantes, profesores, padres de familia y directivos) en la planeación, diseño y ajuste de sus procesos para orientarlos al logro de las metas.

Figura 2
Modelo de Gestión Educativa



Fuente: Volante y Nussbaum (2002).

MEJOREDU (2022), en concordancia con el Modelo de Gestión Educativa de Volante y Nussbaum (2002):

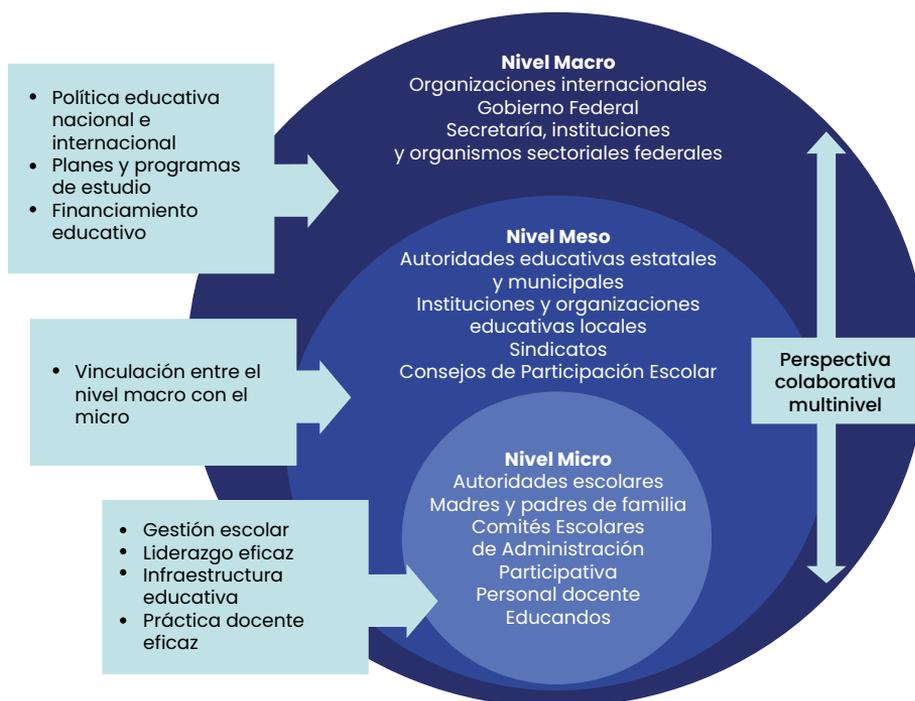
las escuelas son los ámbitos de participación y responsabilidad centrales para la mejora continua de la educación, y sus lineamientos buscan ser relevantes y pertinentes para todos los actores, con el propósito de contribuir a sostener la progresi-

vidad y gradualidad de los procesos de mejora que surjan, así como para fortalecer su carácter sistemático, diferenciado, contextualizado y participativo. (p. 30)

El carácter sistémico para la gestión de la mejora educativa depende de las acciones y toma de decisiones de los agentes de cada uno de los niveles de responsabilidad y decisión (macro, meso, micro) dentro de la perspectiva colaborativa multinivel, en los cuales la participación y responsabilidad de todos los agentes que conformen al sistema educativo son cruciales para la mejora educativa, como se muestra en la Figura 3.

Figura 3

Actores, instituciones y procesos que integran al Sistema Educativo Nacional



Fuente: MEJOREDU (2023, p. 30).

Es importante enfatizar la importancia de gestión educativa en cada uno de los niveles de responsabilidad y decisión (macro, meso, micro) por la alta complejidad para sintonizar la gestión de los diferentes niveles y subsistemas educativos para lograr dar continuidad educativa desde la educación básica hasta la superior,

especialmente en un contexto nacional con problemáticas diversas, en rezago educativo y en un contexto global en constante cambio.

Respecto a la gestión educativa en el nivel micro del Sistema Educativo que se desempeña en la dirección escolar, es importante contar con habilidades para la movilización de sus recursos (docentes, infraestructura, materiales y equipos) para lograr las metas para la mejora educativa.

Aiscow et al. (2001, citados en Hernández y Santana, 2010) elaboraron un esquema que resume la lógica de la mejora escolar:

Figura 4

La “lógica” de la mejora



Fuente: Hernández y Santana (2010, p. 19).

Asimismo, concluyen que “para la mejora de las instituciones educativas deben darse ciertas condiciones de manera institucional” (Aiscow et al., 2001; Louis y Miles, 1990; Sancho et al., 1993, citados en Hernández y Santana, 2010), por ello identifican seis condiciones institucionales para la mejora:

1. La consideración de los beneficios potenciales que derivan de la formulación de preguntas y de la reflexión sobre la práctica docente y organizativa.
2. Un compromiso con la planificación colaborativa.

3. El despliegue de esfuerzos concretos para asegurar la participación del profesorado, del alumnado y de toda la comunidad en los proyectos y decisiones de la escuela.
4. Un compromiso con la formación permanente y el desarrollo profesional del profesorado.
5. El desarrollo de estrategias de coordinación y comunicación eficaces.
6. Un liderazgo “instructivo” eficaz, pero no solo de la dirección pues la función de liderazgo debe extenderse por toda la escuela (Ainscow et al., 2001, citados en Hernández y Santana, p. 45).

En este sentido, el reto de los directores de las instituciones de educación media superior es realizar la toma de decisiones y la implementación de acciones pertinentes que logren una mejora educativa –como sujetos de liderazgo–, lo anterior por ser en quien recae la responsabilidad de la gestión educativa.

Con el propósito de favorecer la eficacia de la gestión educativa en las instituciones, el IPE de la UNESCO propone diez módulos para la profesionalización de las competencias para la gestión educativa dirigidos a los responsables de los procesos de transformación educativa (IPE, 2000).

Asimismo, el Informe de Desarrollo Humano Municipal (MEJOREDU, 2022) determinó cinco capacidades funcionales básicas necesarias para que los gobiernos logren incidir en el desarrollo humano mediante la gestión:

1. Capacidades para involucrar actores relevantes.
2. Capacidades para diagnosticar.
3. Capacidades para formular políticas y estrategias.
4. Capacidades para presupuestar, gestionar e implementar.
5. Capacidades para evaluar.

En este sentido, la formalización del perfil de los directivos mediante la profesionalización de la dirección escolar favorecerá la gestión pertinente de los centros educativos mediante marcos de actuación y herramientas adecuadas para ejercer el liderazgo desde su función (Campo, 2010; García-Garnica y Caballero, 2019; Muñoz y Román, 2022).

En relación con estudios realizados en México, Ruiz (1999), Loera Varela et al. (2005), Camarillo (2006) y Cisneros-Cohernour (2021) demostraron que el director marcó una diferencia en la mejora del rendimiento estudiantil.

Los directores, por su parte, indicaron requerir formación en gestión escolar, normatividad, pedagogía, psicología, orientación y tecnologías de información y

comunicación; declaran enfrentar principalmente los siguientes retos relacionados con la mejora educativa (Cisneros-Cohernour, 2021; Sanz-Ponce et al., 2022):

- Iniciar y dar continuidad a proyectos de mejora escolar.
- Lidiar con personal académico y administrativo con bajo desempeño.
- Mejorar las capacidades profesionales de los profesores.
- Manejar conflictos.
- Lograr un equilibrio entre su vida personal y familiar.
- Aplicar la normatividad, lidiar con papeleo administrativo.
- Tener acceso a las autoridades del sistema escolar.

Bolívar (2019) describe cómo a partir del contexto singular de la dirección escolar en España (escasa estabilidad, identidad profesional, falta de liderazgo pedagógico) se ha propiciado que, en los dos últimos años (2016-2018), las instituciones educativas se estén agrupando en federaciones de sus asociaciones regionales con la finalidad de orientar los procesos de selección, formación (inicial y permanente), evaluación de la dirección y reconocimiento de la dirección escolar dentro del Marco Español para una Buena Dirección (MEBD).

El MEBD (citado en Bolívar, 2019, p. 16) queda reflejado en cinco dimensiones que recogen los cinco ámbitos de actuación en la dirección de un centro escolar:

1. Metas e intervenciones estratégicas.
2. Dirección, organización y funcionamiento del establecimiento escolar.
3. Liderazgo pedagógico.
4. Participación y colaboración: gestión del clima institucional.
5. Normas éticas y profesionales.

Los cinco ámbitos de actuación de la dirección de un centro escolar del MEBD pretende abordar los aspectos a los que un director debe dar respuesta, las cuales se desarrollan mediante 11 competencias profesionales y 51 desempeños asociados a ellas (Bolívar, 2019, p. 20).

EL LIDERAZGO EDUCATIVO

Lograr mejoras en la función de dirección escolar requiere de competencias para la gestión eficaz de la institución educativa, por lo que, en concordancia con Lucena Rodríguez (2022), la complejidad y dinamismo del centro educativo demanda de los directores mejorar su formación inicial y continua, lleven a cabo evaluaciones sistemáticas y continuas, así como desarrollar una identidad de líder escolar. Para ello, se requiere que la administración le otorgue confianza y autonomía. Por su parte, los directores deben manifestar un compromiso personal y profesional con la sociedad, la educación y la escuela.

En relación con lo anterior, la educación se desarrolla en un entorno cambiante debido a los diversos ámbitos en los que se desenvuelve la sociedad actual, de ahí que los directivos escolares se encuentren evolucionado desde la figura exclusivamente administrativa hacia la de líderes como actores proactivos y propositivos de complejos proyectos educacionales (Weinstein Cayuela, 2016).

Aunque el potencial de liderazgo para la mejora escolar se encuentra en desarrollo, los directores han ido acumulando funciones y responsabilidades, la mayoría de ellas de naturaleza administrativa. Por este motivo, la investigación sobre el liderazgo educativo como factor para la mejora educativa es especialmente relevante en contextos donde, de forma tradicional, ha predominado una dirección burocrática centrada en la gestión (García-Garnica y Martínez-Garrido, 2019).

Sin embargo, considerando que cada institución y cada contexto tiene sus propias características y necesidades, los fracasos de estrategias e iniciativas innovadoras implementadas pueden ser desmotivantes o concluir que ha fracasado la gestión para la mejora educativa, sin considerar que el resultado se debe precisamente a la falta de comprensión de los procesos del profesorado y de cómo se afrontarán sus procesos de mejora (Fullan, 1994).

En este sentido, el liderazgo educativo se ha convertido paulatinamente en un elemento imprescindible para la mejora educativa. Tony Bush define el liderazgo educativo como “Un proceso intencionado de influencia social de una persona (o grupo) sobre otras personas (o grupos) que está guiado por ciertos valores y que apunta hacia construir cierta visión de la escuela” (citado en Weinstein Cayuela, 2016, p. 7).

La carencia de un liderazgo efectivo de quienes dirigen estas organizaciones, el desconocimiento de herramientas modernas de gestión y una cultura

organizacional fuertemente arraigada y opuesta a los cambios organizacionales de resistencia al cambio son variables que inciden en la gestión de las instituciones educativas, las cuales se relacionan con las causas de resultados insatisfactorios en educación media superior (López, 2010).

Por su parte, Leithwood et al. (2008), Campo et al. (2012) y Guajardo (2022) conciben el liderazgo escolar como un catalizador de efectos benéficos para los estudiantes. Entre los diversos estudios que proponen modelos de liderazgo educativo, García (2010) menciona que con el transcurso del tiempo se han intentado implementar diversos modelos de liderazgo, tales como: facilitador, persuasivo y sostenible, con características que pretenden obtener resultados mediante el involucramiento de la comunidad educativa; sin embargo, el compromiso de dichos modelos de liderazgo no se sostiene en el transcurso del tiempo.

Carreño Pérez y Croda Borges (2020) señalan que dos de los modelos de liderazgo más revisados son el liderazgo transformacional y el liderazgo distribuido.

El término liderazgo transformacional surge a finales de los años ochenta, cuando se promovieron cambios en algunos sistemas educativos, principalmente la descentralización y reestructuración de las escuelas. Este tipo de liderazgo se enfoca en fomentar el desarrollo de capacidades y lograr un mayor grado de compromiso personal con las metas organizacionales por parte de los colegas de los líderes (Leithwood, 2009), a partir de un total de diez dimensiones (Leithwood, 1994):

1. Crear una visión y metas para la escuela.
2. Brindar estimulación intelectual.
3. Ofrecer apoyo individualizado.
4. Simbolizar las prácticas y los valores profesionales.
5. Demostrar expectativas de alto desempeño.
6. Desarrollar estructuras para fomentar la participación en las decisiones de la escuela.
7. Manejo del equipo educativo.
8. Apoyo pedagógico.
9. Monitoreo de las actividades escolares.
10. Foco en la comunidad.

Con relación a lo anterior, Leithwood (2009) señala que “los directores que ejercen estas prácticas básicas con habilidad y de manera oportuna pueden estar seguros de que obtendrán una respuesta emocional positiva de la mayoría de sus profesores” (p. 197).

Por otro lado, López (2013) señala que, de acuerdo a su fundamento epistemológico, el liderazgo distribuido tiene dos enfoques conceptuales. El primero de ellos, de Gronn (2002), utiliza la teoría de la actividad para orientar su trabajo y considera que el cambio en el comportamiento humano no se produciría por sí solo, sino en la interacción con otros, ya que los sistemas de actividad son por naturaleza de carácter social. Por su parte, en el segundo enfoque, Spillane et al. (2001) se basa en la cognición distribuida, lo cual implica que las personas, la historia, los eventos y el entorno físico forman parte de la misma situación en la que se ejerce el liderazgo, es decir, es “co-ejecutado” por los actores interdependientes.

Asimismo, López (2013) señala que el liderazgo educativo de tipo distribuido contribuye fuertemente al desarrollo de organizaciones educativas, en virtud de que favorece la promoción de cambios en la cultura organizacional, aumentando la organización, la participación y democratización en la toma de decisiones con incidencia en la comunidad escolar, por lo tanto, la aceptación de este tipo de liderazgo sobrepasa a la del liderazgo formal y facilita la movilización y orientación del personal en los procesos de cambio.

El liderazgo se vuelve un factor decisivo en el logro de los objetivos planteados, ya que se espera que los directores generen una convivencia armónica en la comunidad educativa, a la vez que dan respuesta y solución eficaz a las problemáticas que enfrentan a diario, especialmente en situaciones de vulnerabilidad (Rodríguez-Uribe, 2018).

Sánchez Luján et al. (2020) identifican que, a mayor nivel de liderazgo directivo, mayor nivel de desempeño docente en los profesores, quienes son la principal influencia de los estudiantes.

Al respecto, Belavi (2020) y Morales (2018) afirman que el “liderazgo distribuido o compartido potencia la mejora de los aprendizajes no solo de los estudiantes, sino también de los docentes y de la institución en su conjunto”. Lo anterior, en virtud de que el liderazgo distribuido respecto al enfoque tradicional de liderazgo directivo se caracteriza por desarrollar el liderazgo como función o cualidad de todos los miembros del centro escolar, lo cual tiene un impacto positivo en los procesos de mejoramiento escolar (Maureira et al., 2014; Alsina y Mallol, 2021).

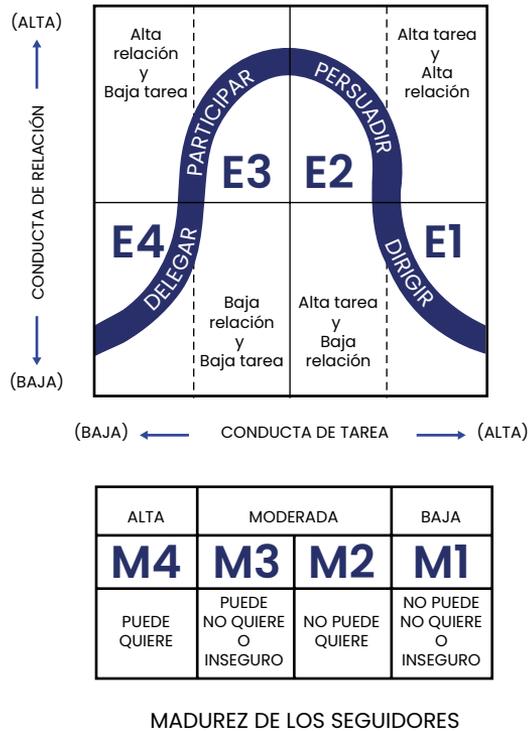
Para implementar el liderazgo distribuido, tanto Leithwood (2009) como Campo et al. (2012) plantean una guía para el desarrollo de destrezas directivas con una función repartida entre muchas personas, en el que los directivos escolares reconocen las buenas prácticas existentes y son capaces de adaptarlas al contexto específico de cada escuela:

El truco consiste en construir la respuesta desde dentro y no importarla desde fuera, aunque los ingredientes sean similares. La dirección debe ser sensible a las características específicas, como el contexto social y familiar, la composición del alumnado, la trayectoria del centro y su nivel de efectividad; y reconocer las expectativas e intereses de todos los miembros de la comunidad educativa: alumnado, profesorado, familias.” (Campo et al. 2012, p. 14).

Asimismo, Blanchard y Johnson (en Santa-Bárbara y Rodríguez Fernández, 2010) proponen el liderazgo situacional, el cual es un modelo que se dio a conocer en 1969 con base en su definición de liderazgo: “el proceso de influir en las actividades de un individuo o grupo en los esfuerzos por alcanzar una meta en cierta situación”. Lo anterior permitió aplicar su teoría dependiendo de la situación en la que el líder necesita ejercer su influencia.

El enfoque de liderazgo situacional de Hersey y Blanchard (1997, en Santa-Bárbara y Rodríguez Fernández, 2010) se centra en las características de los seguidores para determinar cuál de los cuatro estilos de liderazgo es apropiado, dependiendo del nivel de disposición y madurez de los subordinados o seguidores, como se muestra en la Figura 5.

Figura 5
Teoría del liderazgo situacional



Fuente: Santa-Bárbara y Rodríguez Fernández (2010, p. 27).

La situación es que “en esta teoría, la efectividad se mide a partir del grado de ajuste que hay entre el estilo que emplea el líder para tratar a sus seguidores y el nivel de madurez de los mismos” (Santa-Bárbara y Rodríguez Fernández, 2010, p. 30), por lo que resulta una visión reduccionista respecto a las variables que intervienen en el liderazgo; sin embargo, favorece la disposición del líder a la adaptación y flexibilidad para “adaptarse a situaciones cambiantes de sus subordinados y, lo más importante, el reconocimiento de que los líderes tienen la oportunidad de mejorar” (Santa-Bárbara y Rodríguez Fernández, 2010, p. 37).

Rodríguez y Torres (citados en Díaz, 2022) identificaron las tres prácticas que favorecen el liderazgo distribuido y que detonan el resto de la estructura de apoyo:

- a. La escucha activa.
- b. La definición de estructuras de trabajo.
- c. La toma de decisiones incluyente. (p. 323)

Los autores arriba mencionados señalan que la práctica de la supervisión y de la evaluación del director se apoya en dos características esenciales para una gestión eficaz basada en la orientación de resultados y la mejora continua: la coherencia y la perseverancia. Asimismo, señalan que una vez que se logra una gestión eficaz existen las condiciones para llevar a cabo la vinculación tanto con autoridades escolares como con actores externos para la atracción de recursos que sirvan para la promoción del trabajo y para el desarrollo de los estudiantes para el logro de los objetivos institucionales que coadyuven en la mejora educativa.

CONCLUSIONES

Si los directivos de cada una de las instituciones educativas dimensionan la trascendencia de los logros en materia educativa para el desarrollo de los países, es posible dar sentido a la compleja misión que implica gestionar e impartir educación, especialmente en un contexto diverso y complejo que a su vez se encuentra inmerso en una globalidad en constante cambio.

Es importante que quienes conforman cada uno de los diferentes niveles del sistema educativo sean capaces de identificar la implicación de la mejora educativa para el desarrollo de los países, analicen las condiciones y problemáticas actuales de nuestro país, del subsistema, de la institución educativa y de su contexto como punto de partida, así como también de profesionalizar las competencias para la gestión educativa de quienes desempeñan funciones directivas, con el propósito de que sean capaces de llevar a cabo una toma de decisiones pertinente y contextualizada, así como también llevar a cabo la formación necesaria para ejercer un liderazgo educativo que favorezca la integración de la comunidad educativa para lograr el proyecto institucional.

Lo anterior expuesto permitirá establecer metas objetivas, realistas y alcanzables que, mediante una gestión educativa efectiva, apoyada en un liderazgo adecuado, coadyuven en el desarrollo educativo mejorando la cobertura, el acceso y la eficiencia terminal en el nivel de educación media superior para elevar

los años promedio de escolaridad que eventualmente mejoren el bienestar y la calidad de vida de los habitantes de nuestro país.

REFERENCIAS

- Acosta Silva, A. (2019). La hechura de la nueva reforma educativa: causas, dilemas y tensiones. *Revista mexicana de investigación educativa*, 24(83). https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662019000401135
- Alsina, M. y Mallol, C. (2021). Estilos de liderazgo e implicación docente en secundaria, una aproximación (auto)biográfica. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 25(3). DOI: 10.30827/profesorado.v25i3.9309
- Belavi, G. (2020). Democracia y Justicia Social en las Escuelas: Dimensiones para Pensar y Mejorar la Práctica Educativa. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(3), 5-28. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.3.001>
- Bolívar, A. (2019). Marco Español para la Dirección Escolar e Identidad Profesional: Contexto, Desarrollo e Implicaciones. *Revista académica evaluada por pares, independiente, de acceso abierto y multilingüe*, 27(114). <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/4544/2307>
- Camarillo, J. G. (2006). Factores de Éxito y/o Fracaso en la Implementación del Proyecto La Gestión en La Escuela Primaria. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), 84-107. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55140306.pdf>
- Campo, A. (2010). *Herramientas para directivos escolares*. Wolters Kluwer.
- Campo, A., Fernández, A., Grisaleña, J. y Zaitegui, N. (2012). *Herramientas para directivos escolares II*. Wolters Kluwer.
- Carreño Pérez, D. y Croda Borges, G. (2020). Revisión teórica de los modelos de liderazgo educativo. *Revista de Artes y Humanidades y Ciencias sociales*, 13, 161-178. https://www.researchgate.net/publication/356919082_REVISION_TEORICA_DE_LOS_MODELOS_DE_LIDERAZGO_EDUCATIVO
- Chiavenato, I. (2009). *Administración de recursos humanos: El capital humano de las organizaciones*. McGrawHill.
- Cisneros-Cohernour, E. (2021). Desafíos y experiencias de administradores escolares novatos en el sureste de México. *Revista Interamericana para la In-*

- investigación y Desarrollo Educativo*, 12(24). <https://doi.org/10.23913/ride.v12i24.1117>
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2022). *Indicadores nacionales de la mejora continua de la educación en México. Edición 2022: cifras del ciclo escolar 2020-2021*, 3(1). <https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/indicadores-nacionales-2022.pdf>
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2023). *Modelo del Sistema de Indicadores de Resultados de la Mejora Continua de la Educación (SIRMCE) Documento metodológico*. https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/normateca/modelo_sirmce_2023.pdf
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2020). La mejora continua de la educación. Principios, marco de referencia y ejes de actuación. <https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/principios.pdf>
- Corominas, J. y Pascual J. A. (1984). *Diccionario crítico etimológico*. Gredos. <https://desocuparlapieza.files.wordpress.com/2016/02/corominas-joan-breve-diccionario-etimolc3b3gico-de-la-lengua-castellana.pdf>
- David, P. y Foray, D. (2002). Una introducción a la economía y a la sociedad del saber. *Revista internacional de ciencias sociales*, 1(171), 9-23. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000125488_spa
- Díaz, M. (Coord.). (2022). *Liderazgo educativo en Iberoamérica: un mapeo de la investigación hispanohablante*. Infinita. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=895490>
- Fullan, M. (1994). La gestión basada en el centro. El olvido de lo fundamental. *Revista de Educación*, 304, 147-161. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:cdac3c9c-4ece-49d8-ae1e-51662dc43a2b/re3040600492-pdf.pdf>
- García, I. (2010). Liderazgo distribuido, una visión innovadora de la dirección escolar: una perspectiva teórica. *Omnia*, 16(3), 19-36. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=73716205003>
- García-Garnica, M., Caballero K. (2019). ¿La formación de los equipos directivos es suficiente para desempeñar prácticas eficaces de liderazgo pedagógico? Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 23(2). <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/56451/73427-233071-1-PB.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- García-Garnica, M. y Martínez-Garrido, C. (2019) Dirección escolar y liderazgo en el ámbito iberoamericano. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 23(2). <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/9690/7968>

- Gronn, P. (2002). Distributed Leadership. En K. D. Leithwood y P. Hallinger (Eds.), *Second International Handbook of Educational Leadership and Administration* (pp. 653-696). https://doi.org/10.1007/978-94-010-0375-9_23
- Guajardo, R. (2022). *El director de escuela como líder de proyecto*. Autor.
- Hernández, V. y Santana, P. (2010). Procesos Implicados en la Mejora Escolar: Las Condiciones Institucionales. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(5), 44 -58. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55119084003.pdf>
- Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. (2000). *Desafíos de la educación: diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000159155/PDF/159155spa.pdf.multi>
- Leithwood, K. (1994). Liderazgo para la reestructuración escolar. *Educational Administration Quarterly*, 30(4), 498-518. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED367061.pdf>
- Leithwood, K. (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación*. Área de Educación Fundación Chile. <https://directivos.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2021/01/C%C3%B3mo-liderar-nuestras-escuelas.pdf>
- Leithwood, K., Harris, A. y Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership & Management*, 28, 27-42. <http://dx.doi.org/10.1080/13632430701800060>
- Loera Varela, A., Hernández, R. y García, E. (2005). *Buenas prácticas de gestión escolar y participación social en las escuelas del PEC. Resultados de la comparación de muestras polarizadas por niveles de logro y eficacia social*. Heurística educativa. https://www.researchgate.net/publication/287205122_Buenas_practicas_de_gestion_escolar_y_participacion_social_en_las_escuelas_del_Programa_Escuelas_de_Calidad
- López, P. (2010). Variables asociadas a la gestión escolar como factores de calidad educativa. *Estudios pedagógicos*, 36(1), 147-158. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052010000100008>
- López, P. (2013). Fundamentos epistemológicos del liderazgo distribuido: el caso de la investigación en educación. *Cinta de moebio*, 47, 83-94. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2013000200003>
- Lucena Rodríguez, C. (2022). *Identidad profesional de liderazgo en la dirección escolar: barreras, crisis y reconstrucción* [Tesis doctoral]. Universidad de Granada. <http://hdl.handle.net/10481/74602>

- Maureira, O., Moforte, C. y González, G. (2014). Más liderazgo distribuido y menos liderazgo directivo: Nuevas perspectivas para caracterizar procesos de influencia en los centros escolares. *Perfiles educativos*, 36(146), 134-153. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982014000400009&lng=es&tlng=es.
- Morales, M. (2018). *Liderazgo educativo desde una perspectiva distribuida: un enfoque para el aprendizaje*. Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua. <https://www.academica.org/liderazgo.educativo.desde.una.perspectiva.distribuida.un.enfoque.para.el.aprendizaje/2.pdf>
- Muñoz, L. y Román, E. (2022). Estado de formación y desarrollo en gestión educativa de los directores escolares. Caso de estudio distrito de educación manta. *Areté*, 8(15). <https://doi.org/10.55560/arete.2022.15.8.2>
- Organización de las Naciones Unidas. (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. https://unctad.org/system/files/official-document/ares70d1_es.pdf
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2022a). *Informe de Desarrollo Humano Municipal 2010 – 2020: Una década de transformaciones locales en México*. https://mexico.un.org/sites/default/files/2023-02/INFORME_PNUD_2022_electronico-Portadas-compressed.pdf
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2022b). *Latest Human Development composite index tables*. <https://hdr.undp.org/data-center/documentation-and-downloads>
- Rodríguez-Uribe, C. (2018). Liderazgo directivo en contextos de alta necesidad. Estudio de caso de una escuela secundaria ubicada en un barrio marginal en el norte de México. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 3(3), 77-92. <https://www.redalyc.org/journal/5739/573962289006/html/>
- Ruiz, G. (1999). *Un acercamiento a la calidad de la educación primaria en Aguascalientes desde la perspectiva de la efectividad escolar*. Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Sánchez Luján, P., Asmat Castro, J. y Miranda Gerónimo, M. (2020). Influencia del liderazgo directivo en el desempeño docente, Virú 2020. *Revista Senaldas*, 1(4). <https://doi.org/10.47192/racs.v1i4.49>
- Santa-Bárbara, E. y Rodríguez Fernández, A. (2010). 40 años de la teoría del liderazgo situacional: una revisión. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 42(1), 25-39.
- Sanz-Ponce, R., Morales-Yago, F. y González-Bertolín, A. (2022). Directores escolares ante el síndrome de burnout: dimensiones, factores de riesgo y

- sintomatología. *Hacia la Promoción de la Salud*, 27(1), 21-37. <https://doi.org/10.17151/hpsal.2022.27.1.3>
- Spillane, J., Halverson, R. y Diamond, J. (2001). Investigating school leadership practice: a distributed perspective. *Educational Researcher*, 30(3), 23-28. doi:10.3102/0013189X030003023
- Volante, P. y Nussbaum M. (2002). Cuatro principios de gestión educacional. *Revista Ingeniería de Sistemas*, 16(1). <http://www.dii.uchile.cl/ris/articulos/Vol16/04.pdf>
- Weinstein Cayuela, J. (Ed.). (2016). *Liderazgo Educativo en la escuela. Nueve miradas*. Ediciones Universidad Diego Portales. <https://liderazgoeducativo.udp.cl/cms/wp-content/uploads/2020/04/Liderazgo-Educativo-en-la-Es-cuela.-Nueve-miradas.pdf>

LA GESTIÓN EDUCATIVA Y LOS CUIDADORES DE LOS ALUMNOS EN LA IMPLEMENTACIÓN DE LA ESTRATEGIA ESCOLAR “APRENDE EN CASA” DURANTE EL CONFINAMIENTO POR PANDEMIA

José Barajas Guzmán

*El virus es un pedagogo que nos intenta decir algo,
el problema es saber si vamos a escucharlo.*

Boaventura de Sousa Santos

RESUMEN

El presente capítulo hace una reflexión sobre la importancia de la gestión educativa durante el confinamiento por COVID-19. Resalta en particular la gestión comunitaria, es decir, la relación entre los cuidadores y los alumnos para el logro de los aprendizajes, aunado a las condiciones que se presentaron durante este período. La estrategia Aprende en casa II surgió como un medio para lograr la continuidad de los aprendizajes, ahora desde el hogar. Los que acompañaron en este proceso de aprendizaje no necesariamente fueron las familias, se redefinió este aspecto para dar paso a los cuidadores, un concepto de mayor amplitud. La gestión educativa es un proceso que en ocasiones tiene alcances inmediatos y en otros se da a lo largo de los años, lo cual se manifestó en el confinamiento por pandemia. Es importante fortalecer desde el centro escolar el vínculo con las familias de los alumnos.

Palabras clave: confinamiento, COVID-19, cuidadores, familia, escuela, gestión educativa.

Correo electrónico: josebarajas@upncolima.mx

Institución: Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 011

Aguascalientes

INTRODUCCIÓN

Existen momentos en la acción profesional que dejan un aprendizaje para mejorar la práctica en un momento en particular, pero hay otros donde no solo ocurre en lo individual, sino que implica a la humanidad entera. Nuestra profesión docente jugó un papel importante: sostener el sistema educativo ante el confinamiento por pandemia COVID-19, a partir de ello nuestra práctica no puede ser la misma que antes. El presente documento reflexiona sobre dicho período desde una perspectiva personal y se complementa con las aportaciones de Lecannelier (2016), Rivas Herrera y Ostiguin Melendez (2011), De la O Casillas (s. f.) e INEGI (2021).

Los docentes no podemos continuar generando resistencia entre el centro escolar y la participación de las madres y padres de familia o los cuidadores (concepto que para efectos del presente documento se acotará más adelante), ya que en medio de este vínculo se encuentra el alumno. Como resultado de esta gestión, la interacción con los cuidadores influirá indirectamente en los resultados académicos del alumno.

En el presente capítulo se hará un recorrido por la conceptualización de *cuidadores*; se reflexionará sobre la gestión escolar desde la perspectiva de De la O Casillas (s. f.) en las dimensiones *pedagógico-didáctica*, *comunitaria*, *administrativa* y *organizacional cooperativa* y sus implicaciones durante la pandemia; así mismo, sobre la familia y la escuela durante este período de tiempo; para cerrar, habrá una discusión y se presentarán las conclusiones.

DESARROLLO

El escenario educativo actual, postcoronavirus 2024, no se puede comprender sin voltear a ver las dinámicas de interacción que se dieron entre el centro escolar y las familias de los alumnos, las cuales dependieron de cada contexto escolar y una amplia diversidad de formas; sin embargo, compartían distintos ejes: clases a distancia en sus distintos formatos (en línea, contenidos por televisión, actividades por WhatsApp, entre otros) y la realización de las actividades en acompañamiento o no de un cuidador que estuviera pendiente de ello.

Después de poco más de tres años, la OMS (Organización Mundial de la Salud) da por finalizada la crisis por pandemia COVID-19 (BBC, 2023), siendo en Wuhan, China, el 31 de diciembre de 2019, que se dio el primer confinamiento que, al paso del tiempo, se volvió mundial.

El marco educativo se fue adaptando según las necesidades inmediatas que se presentaron acorde a los indicadores de salud del país, el estado, el municipio y el centro escolar. De igual manera, este marco complejo incluyó condiciones de salud, económicas, infraestructura, conocimiento, etcétera; fueron elementos que se entrecruzaron para generar condiciones inéditas para el acto educativo dentro y fuera de los centros escolares.

En este mismo sentido, se vuelve prioritario el ámbito de la gestión educativa. Por primera vez, en la historia reciente se presentó una condición a nivel mundial donde la educación formal salió de las aulas y se trasladó a los hogares de los alumnos, se volvió prioritaria esta esfera de la acción no solo docente, también directiva.

Ahora bien, es pertinente definir el concepto de *cuidadores*, primero desde la perspectiva de algunos autores e instituciones para después acotar la propia.

Lecannelier (2016) hace referencia a *cuidadores* como aquellas personas a cargo de un niño (principalmente adultos: padres, educadores, abuelos, etc.) que, en diversos contextos vitales (jardines infantiles, residencias institucionalizadas, en condiciones de privación de la libertad, situaciones de adopción y familias de acogida), fomentan el apego y el sano desarrollo socioemocional. Asimismo, Lecannelier (2016) precisa que el concepto *cuidado-cuidador* (razón de su libro) no solo está destinado a los padres con el tema de crianza, sino a todos los cuidadores de niños, independientemente de su condición y profesión.

Para GOB et al. (2023), el cuidador primario es aquella persona que atiende, en primera instancia, tanto las necesidades físicas como emocionales de una persona que por sí misma no puede; este papel lo asume generalmente el esposo, esposa, hija, hijo o algún familiar cercano a la persona que requiere ser cuidada.

Rivas Herrera y Ostiguín Meléndez (2011) realizaron una indagación documental sobre el concepto de cuidador, hacen referencia a que es desde el interior de la familia donde emerge, se desarrolla y conserva el cuidado y la figura del cuidador; lo consideran como un recurso para proveer cuidados especializados a enfermos; revelan la identificación de términos asociados de manera genérica y diferenciados en un momento por su operatividad: 1. Cuidador, 2. Cuidador principal, 3. Cuidador informal, 4. Cuidador familiar, 5. Cuidador primario, 6. Cuidador primario informal, y 7. Cuidador principal familiar; de igual manera,

refieren que quienes llegan a asumir este rol son los miembros de su red de cuidado inmediato, como pueden ser amigos, vecinos, entre otros.

Con las referencias antes mencionadas, se tiene como base que en la familia surgen las principales figuras de cuidadores; sin embargo, si bien lo referido se enfoca en las personas que tienen un padecimiento de salud, para el presente documento se retoma lo que menciona Lecannelier (2016), que hace extensivo el concepto hacia todas aquellas personas independientemente de su condición y profesión.

El confinamiento por pandemia generó una condición, en ciertos contextos, donde ambos padres de familia, o uno de ellos, tenían que salir a trabajar para traer el sustento. Puesto que no tenían un trabajo base, vivían al día, salir de los hogares implicaba que los hijos se quedaban en casa acompañados de alguna figura como cuidador, la cual podría ser: mamá, papá, familiar mujer, familiar hombre, otra persona mujer u otra persona hombre (INEGI, 2021, p. 29); en casos concretos, ambas figuras de mamá y papá; en el caso de otra persona hombre o mujer: vecinos, amigos de los padres, otros niños mayores o de igual edad, es decir, niños cuidando niños. A esta amplia gama de figuras que surgieron durante el confinamiento por pandemia es a quien se denomina, para efectos de este documento, *cuidadores*.

En otro aspecto, es importante visualizar cómo el centro escolar se organizó ante esta nueva modalidad a distancia y de manera virtual. Al mismo tiempo, la gestión institucional como centro educativo contribuyó con elementos de apoyo fundamental a los padres de familia.

Desde la perspectiva de la gestión escolar, se hace necesario tener claridad en tres dimensiones propuestas por De la O Casillas (s. f.):

- Pedagógico-didáctica.
- Comunitaria.
- Administrativa.
- Organizacional cooperativa.

Si bien cada una de estas dimensiones tiene sus propios elementos, al final se interrelacionan entre sí y se pueden influir mutuamente, máxime en una emergencia de salud como la que atañe al contexto de la presente investigación.

En la primera dimensión, *pedagógico-didáctica*, es pertinente indagar sobre el proceso de apropiación de una modalidad virtual y a distancia respecto a una presencial donde ya existía toda una estructura organizativa y de interacciones,

planeaciones, actividades, materiales, entre otros recursos que formaban parte del día a día al interior de las aulas.

Debido a que se trastocó la dinámica al interior del aula, vale la pena preguntar: ¿Cómo se organizó el centro escolar ante el nuevo reto de la virtualidad y las clases a distancia? ¿Cómo determinaron su estrategia de intervención teniendo en cuenta a los padres de familia? ¿Cómo se identificaron, analizaron y atendieron las problemáticas en los aprendizajes de sus alumnos durante el confinamiento? ¿Cuál fue el papel de los cuidadores para la atención de estas problemáticas?

Desde esta dimensión, es necesario resaltar las dinámicas que se dieron desde la gestión del propio docente, no solo en su diseño e implementación, sino también en la propia interacción con sus alumnos y los cuidadores que, si bien se esperaba que fueran los propios padres de familia, no necesariamente fue así. Es preciso explicitar cómo se dio lo *pedagógico-didáctico* también desde el exterior puesto que, ante el confinamiento, quienes cumplían el rol de educar en temas de contenidos pedagógicos eran los cuidadores. Ahora bien, ¿cómo se analizaron y sistematizaron las problemáticas que se presentaban en el logro de los aprendizajes respecto a la estrategia planteada? ¿Cómo se solventaron esas problemáticas para poder avanzar con los propósitos? ¿Cuál fue el rol de estas figuras cuidadoras para solventar las problemáticas en el logro de los aprendizajes?

Todo lo anterior recae en la propia estrategia escolar que fue adaptándose a las circunstancias del confinamiento y, sobre todo, a la semaforización establecida por la Secretaría de Salud federal y estatal, quien marcaba la pauta del proceso educativo en este contexto.

El trabajo colaborativo no solo del cuerpo docente con su liderazgo puesto en la figura del director(a), sino también de la suma de esfuerzos y compromisos responsables por parte de los alumnos y las figuras de cuidado para llevar a buen puerto los resultados académicos, fue como se dio este proceso para orientar a futuras generaciones en el ámbito de gestión.

Respecto a la dimensión *comunitaria*, es importante rescatar el proceso de construcción que se dio en esta nueva modalidad, puesto que ya se incluye directamente no solo al colectivo docente, sino también al contexto escolar. Cabe mencionar que la escuela en que se lleva a cabo la presente investigación no fue vandalizada o sufrió robo alguno durante el confinamiento pese a que se ubica en un entorno de polígono de pobreza y con niveles de delincuencia. ¿Por qué sucedió en esta escuela?, ¿cómo construyó esta relación el centro escolar en su historia con su propio contexto?

Un elemento importante a rescatar es la cultura del colectivo docente durante el confinamiento, cómo se dio el apoyo mutuo durante este período, puesto que este elemento fue fundamental para la consecución de un propósito escolar y los aprendizajes que se esperaban lograr. Al mismo tiempo, una categoría que no debe escapar es la *emocional*, ya que los docentes fueron esos “otros” profesionales que no se visibilizaron, pero sobre los que recayó el sistema educativo de una nación. Uno de los pilares fundamentales de toda nación en el mundo fueron esos profesionales invisibles que también pasaron por circunstancias peculiares: su hogar, que era privado, se volvió público; el tiempo de su familia se diversificó para atender la variedad de demandas de su grupo y padres de familia; son humanos antes que docentes, también vivieron ansiedad, depresión, duelos, temores, etcétera, y en esas condiciones tenían que continuar su proceso. ¿Cómo resolvieron estas circunstancias?, ¿cómo influyó en su práctica docente?

De esta forma, lo que sucede en las familias de los alumnos influye en su desempeño escolar, así mismo, lo que sucede en la dimensión humana del docente influye en su desempeño laboral. Esto se puede explicar desde la perspectiva ecológico-sistémica de Bronfenbrenner, que hace referencia a la influencia mutua que tienen los sistemas en los cuales cada uno se desarrolla.

Lo comunitario también se construye a partir de las individualidades y cómo estas determinan formas de interacción y de asumir la práctica docente. Hay bastos elementos por rescatar, sistematizar y discutir en esta dimensión del docente que, dentro de un proceso de revalorización, no debe pasar desapercibido en ningún momento; sin embargo, para la presente investigación será interesante rescatar estas categorías de las dinámicas familiares durante la pandemia y que probablemente influyeron en los procesos de aprendizaje y en la consecución de la estrategia escolar.

En la dimensión *administrativa*, si bien hace referencia a los recursos humanos, materiales y financieros que atañen al centro escolar, es importante analizar cómo desde el gobierno federal se evidenció el avance de la estrategia nacional, estatal y escolar; elementos que, si bien aparentemente son sencillos, requieren de tiempo, dedicación, análisis y sistematización de la información, lo cual se sumó a la dinámica emocional del docente e incluso de los mismos alumnos y cuidadores.

Uno de los principales retos que enfrentaron los colectivos docentes fue el asociado a aspectos administrativos: computadoras, internet, recursos materiales y capacitación respecto al uso de tecnologías y herramientas para las clases a distancia. Este último rubro también atañó a los alumnos, padres, madres y cuidadores. Fue indispensable poseer una herramienta tecnológica para esta

nueva condición, un celular, una tablet, una computadora de escritorio, una laptop. También influyó la funcionalidad de estos dispositivos para responder a las necesidades, los medios de comunicación para estar en contacto con el alumno, los lugares de vivienda de cada uno, sus condiciones, los recursos y si tenían que compartir los materiales con otros familiares.

Dentro de la propia estrategia del centro escolar, es pertinente rescatar las herramientas que pusieron en práctica los docentes para poder llegar a sus alumnos y el seguimiento de esa misma herramienta o, en su defecto, la adecuación de esta. Sería interesante recuperar la transición del docente, de los alumnos y de los cuidadores en estos ámbitos de capacitación y autocapacitación en un proceso de investigación que aporte elementos de didáctica, enseñanza, aprendizaje, entre otras dimensiones, porque es cierto que no será la última pandemia que vamos a cursar.

Algunas de las problemáticas enfrentadas durante el confinamiento por parte del centro escolar fueron:

- La crisis de salud mundial por el COVID-19, que llevó a dificultades económicas y sociales donde la interacción entre ellas influyó negativamente (Tutiven, 2020). Algunos de estos efectos en el país fue la vandalización de los centros escolares, Colima no fue la excepción, si bien ocupa los últimos lugares a nivel nacional (Quiles, 2021). En este sentido, el impacto es profundo puesto que hubo algunas escuelas en el estado que no regresaron a la presencialidad hasta avanzado el ciclo escolar 2022-2023. En esos casos específicos, las escuelas fueron vandalizadas y robadas, en algunas fue sustraída la línea de cableado eléctrico del centro escolar, las motobombas que abastecían de agua a la escuela, el mobiliario, entre otras cosas.
- Las experiencias vividas en este ámbito fueron diversas en distintas dimensiones, las cuales entretejieron el proceso educativo más allá de las aulas y espacios físicos en los centros escolares, cada uno con las posibilidades, infraestructura, economía y recursos individuales.
- Lo educativo no escapó de los efectos mencionados. Una medida determinante que adoptaron los países de la región fue la suspensión de clases presenciales en todos los niveles, lo que implicó campos de acción principales, como el despliegue de la modalidad de aprendizaje a distancia mediante el uso de distintos recursos y plataformas (CEPAL y UNESCO, 2020).

La implementación de la estrategia Aprende en casa I y II fue un eje de educación en la modalidad a distancia con la intención de enfrentar la emergencia sanitaria, priorizando el cuidado de la salud, el bienestar emocional y la continuidad de los procesos educativos en los alumnos de educación básica y los niveles medio superior, superior y posgrados.

Como estrategia, contaba con lineamientos generales para su uso, uno de ellos es el siguiente: “El requerimiento de la participación y colaboración de las familias, docentes, directivos, supervisores y jefes de sector para favorecer el derecho al aprendizaje en estas condiciones de emergencia sanitaria” (SEP, 2020). Este elemento deja entrever la importancia de unificar los esfuerzos no solo entre los actores del proceso educativo, sino de las autoridades correspondientes para, en su caso, dar seguimiento a la implementación de la estrategia y el avance de los aprendizajes en los centros escolares y zonas educativas a su cargo.

Esta estrategia pedagógica se dirigió a fortalecer los aprendizajes fundamentales apegados a los Planes y programas de estudio de cada nivel y modalidad, teniendo como herramienta principal los libros de texto (SEP, 2020).

Ante las limitaciones que se tenían para el acceso a las señales televisivas y de internet, la SEP implementó diversas líneas de acción para fortalecer la estrategia principal (SEP, 2020). Para efectos del presente capítulo, solo se presentan las que se consideran pertinentes:

- Programas educativos televisados.
- Programas radiofónicos.
- Distribución de cuadernillos de trabajo en zonas rurales.
- Sitios web (aprendeencasa.sep.gob.mx) donde se replican los programas de TV y se da acceso a otros recursos y materiales.
- Orientación telefónica por EDUCATEL y correo electrónico.
- Promover con las familias el seguimiento de los programas educativos televisados o radiofónicos.
- Las tareas o actividades no deberían ser excesivas ni asignadas por regla general, mucho menos ser una presión adicional a la que ya se tiene por la situación que se vivía.
- Se creó una carpeta de experiencias donde se integraban las respuestas, preguntas o ejercicios que se planteaban en los programas de televisión.
- No requerir evidencias, trámites, procedimientos, informes o documentos a los docentes y directivos (eso fue en un inicio de la pandemia).

Uno de los elementos que acompañaron la estrategia Aprende en casa II fue la creación de una caja de herramientas que surgió de la Estrategia y constó de lo siguiente:

- Herramientas educativas para el inicio, permanencia y egreso del ciclo escolar de las niñas, niños y adolescentes de educación básica: constaba de elementos u herramientas que permitían a los docentes hacer frente a la pérdida de aprendizajes, el abandono escolar y el rezago educativo.
- Herramientas didácticas para el aprendizaje a distancia: hace referencia a una revisión de los alcances y limitaciones de algunos modelos o soluciones, como lo fueron el aprendizaje en línea, la televisión, radio y material impreso, considerando las necesidades, contextos y problemas derivados de estas modalidades.
- Las últimas dos herramientas hacen referencia al acompañamiento socioemocional, así como una guía de actividades de desarrollo socioemocional para el contexto escolar con la intención de fortalecer el autocuidado, una vida saludable y el soporte emocional. (SEP, 2021)

Las familias ante el confinamiento

Como fenómeno colateral, algunas familias regresaron al hogar de tiempo completo, a ese espacio donde, previo al confinamiento, había momentos donde coincidía toda la familia; en otros casos, por cuestiones laborales, solo se llegaba a dormir; el padre o la madre tenían jornadas de trabajo matutinas y vespertinas; en otros, solo se encontraba uno de los miembros de la pareja para atender el hogar, dependiendo del tipo de organización familiar (el jefe o jefa de familia, homoparental, unipersonal, o niños cuidando niños ante la eminente salida de los padres a trabajar).

En algunos casos donde se regresó al hogar –ya fuera del padre, madre o tutor–, no fue en la mejor de las condiciones, ya que algunas madres o padres perdieron su trabajo, hubo un ser querido que murió por esta enfermedad, entre otros efectos que perjudicaron la dinámica familiar y escolar. De estos efectos, tenemos las siguientes cifras: de 33.6 millones de estudiantes entre 3 y 29 años, 5.2 millones no se inscribieron en el ciclo escolar 2021-2022; 1.8 millones de alumnos desertaron del sistema de educación pública (INEGI, 2021); la violencia intrafamiliar aumentó en un 24% en 2021 respecto al año anterior (CER, 2021);

se presentaron 1,100 suicidios en niñas y niños durante el período que va de confinamiento (CER, 2021), así como el aumento de la ideación suicida durante el confinamiento por pandemia en los adolescentes; se dio un aumento en el consumo de alcohol, cigarro y otras drogas.

En el ámbito familiar, según la OCDE (2021, citado en Morales, 2021) hubo una pérdida en los ingresos económicos por el confinamiento por pandemia y 10.7% de los mexicanos pasaron hambre porque no contaban con los suficientes recursos para comprar comida. Según los Centros de Integración Juvenil (2021), aumentaron las violencias en el hogar, acompañado, en ocasiones, del aumento en el consumo de drogas, alcohol y cigarrillos.

Es importante retomar la concepción de familia para comprender lo que sucede al interior de estas. La concepción familiar es basta y contextual; sin embargo, en ella confluyen infinidad de circunstancias culturales, individuales y colectivas.

La escuela ante el confinamiento

Los docentes durante el confinamiento llegaron a pasar más de diez horas al día frente de un dispositivo, ya sea para planear, revisar, atender dudas, entre otras actividades relacionadas con la función docente (Schmelkes, 2021). Los profesores fueron los otros profesionales de la primera línea que enfrentó la pandemia, por ello generaron altos niveles de agotamiento y fatiga crónica asociada al estrés tecnológico.

Aunado a lo anterior, las problemáticas sociales que ya existían aumentaron en este período: el robo, las adicciones, las violencias. Las escuelas no escaparon de estos fenómenos, algunas fueron saqueadas completa o parcialmente, se robaron tubería de cobre, computadoras, televisores y, en casos menores, se convirtieron en centro de reunión para algunos delincuentes.

Las condiciones anteriormente mencionadas han tenido un efecto en la dinámica del proceso educativo en los estudiantes, sus familias y los docentes, como el conocimiento y desconocimiento en el uso de las tecnologías y la reestructuración de las formas de relacionarse entre el centro escolar y las madres y padres de familia de los alumnos.

La relación entre el centro escolar y los padres de familia o tutores ha pasado históricamente por diversos momentos. En la década de 1980 era común escuchar que los padres de familia otorgaban toda la confianza a los docentes, como se aprecia en aquel dicho popular “solo le encargo los ojos”, ya que manifiesta el otorgamiento y reconocimiento de la labor de los docentes. Los docentes eran

los encargados del proceso de enseñanza-aprendizaje; en ciertos casos, se encuentran aún bajo un esquema permeado por una escuela “tradicional” donde el docente determina qué se tiene que aprender y las estrategias se centran principalmente en la enseñanza.

DISCUSIÓN

La acción docente o directiva en el centro escolar ha cambiado, dejó un antes y un después del confinamiento por pandemia. No podemos pensar en la práctica profesional sin recuperar las enseñanzas y aprendizajes que nos haya dejado este confinamiento, que si bien ya concluyó, pareciera más un mecanismo psicológico ante la urgencia mental y emocional de darle vuelta a la página que una necesidad en la investigación educativa por recuperar la mayor cantidad de experiencias y generación de conocimiento para prepararnos ante una eventual próxima pandemia. ¿Cuándo? Nadie lo sabe, pero debemos prepararnos.

Ante esta circunstancia, es necesario reflexionar sobre cómo se dio el ámbito de la gestión escolar en sus distintas dimensiones. Si bien se ha reflexionado de manera somera en cada una de ellas, la que deja una fuerte reflexión es la referida como *didáctico-pedagógica* y *comunitaria*, puesto que el rol de los cuidadores fue fundamental para el avance en los procesos de enseñanza-aprendizaje en estas condiciones.

El vínculo que se establece entre el docente, directivo y centro escolar con los cuidadores es fundamental. Sin el apoyo de los cuidadores, no hubiese sido posible el avance de los estudiantes. Aquí se replantea la relación histórica, mediada por la gestión que establecen las figuras educativas del centro escolar. Es necesario recuperar aquellas experiencias positivas, y las no tanto, para establecer áreas de oportunidad en las cuales puedan cimentarse estas relaciones para lograr que los alumnos tengan mejores procesos de enseñanza-aprendizaje.

Hoy más que nunca es necesario fortalecer esta relación, puesto que la pandemia dejó un rezago educativo de aproximadamente cuatro años. Según DGCS-UNAM (2021), la colaboración entre docentes, directivos, alumnos y familia/cuidadores es fundamental, se requiere sí o sí de la colaboración de los padres de familia para ir allanando este rezago, el cual tardaremos más años en resarcir.

CONCLUSIONES

La relación del centro escolar con la familia no es nueva, ha pasado por diferentes circunstancias a lo largo de su interacción. La pandemia y el confinamiento requirió que esta relación pasara de lo participativo a lo colaborativo, donde las figuras implicadas se asumieran responsables. La propia SEP (2021), en sus documentos de estrategia nacional, hace referencia a generar vínculos y herramientas para los padres de familia que estarían a cargo de los procesos educativos en casa.

De aquí la necesidad de que los centros escolares identifiquen, dentro del ámbito de gestión escolar y en la dimensión de la relación con las familias de los alumnos, aquellas gestiones individuales por parte de los docentes que fueron efectivas en este contexto. Es importante también escuchar a los alumnos y padres de familia, su experiencia es de ayuda para rescatar áreas de fortaleza y oportunidad para atender en próximos contextos, no solo de confinamiento, sino de presencialidad en el día a día.

De esta manera, para abreviar acciones y prácticas positivas que ayuden a fortalecer este vínculo, los docentes debemos romper el esquema de poder en el aula y ver a las familias o cuidadores de los alumnos como un aliado que, desde su función y responsabilidad educadora, pueden ayudar desde el hogar para lograr un desarrollo íntegro de quien se encuentra en medio de esta relación: el alumno.

REFERENCIAS

- BBC News Mundo. (5 de mayo de 2023). La OMS declara el fin de la emergencia sanitaria global por la covid-19. *BBC News Mundo*. <https://www.bbc.com/mundo/noticias-65500141>
- Boletín UNAM-DGCS-590. (23 de julio de 2022). *Por pandemia, rezago educativo en infantes podría alcanzar hasta cuatro años*. https://www.dgcs.unam.mx/boletin/bdboletin/2022_590.html
- Centros de Integración Juvenil. (s. f.). *Programa institucional 2020-2024 Centros de Integración Juvenil, A. C. Avance y resultados 2021*. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/735921/12_PI_CIJ_AyR21.pdf
- CEPAL, UNESCO. (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/45904>
- CER. (19 de agosto de 2021). Confinamiento ha causado graves afectaciones a la niñez; urge reabrir las escuelas: Encinas. *Ciudadanos en Red*. https://ciudadanosenred.com.mx/educacion/confinamiento-ha-causado-graves-afectaciones-a-la-ninez-urge-reabrir-escuelas-encinas/?fbclid=IwAR3dl_5xB-MK9nRQIOEf5TRG4pBMEIgOA0n67UtAo_t8ivB6kcXi-IAKiEko
- De la O Casillas, J. (s. f.). *La Gestión Escolar*. <http://registromodeloeducativo.sep.gob.mx/Archivo?nombre=9688-La+Gestion+Escolar.pdf>
- GOB, SSA, SNDIF. (s. f.). *Importancia de la y el cuidador primario y su salud mental*. https://sitios1.dif.gob.mx/Rehabilitacion/docs/telerehabilitacion/Cuidados_Primarios.pdf
- INEGI. (s. f.). *Encuesta para la Medición del Impacto COVID-19 en la Educación (ECOVID-ED)* [Presentación Power Point]. https://www.inegi.org.mx/contenidos/investigacion/ecovid/2020/doc/ecovid_ed_2020_presentacion_resultados.pdf
- Isenco Oficial [@IsencoOficial]. (17 de febrero de 2021). *Conferencia magistral “Desigualdad educativa ante la pandemia” de la Dra. Sylvia Irene Schmelkes Del Valle* [Facebook]. <https://www.facebook.com/366025676783616/posts/4151152228270923/>
- Lecannelier, F. (2016). *A.M.A.R. Hacia un cuidado respetuoso de apego en la infancia*. Ediciones B.
- Pinto, C. (1 de noviembre de 2019). Colima, en el lugar 10 del ranking nacional de divorcios ocurridos en 2018. *Estación Pacífico*. <https://estacionpacifico.com>

- com/2019/11/01/colima-en-el-lugar-10-del-ranking-nacional-de-divorcios-ocurridos-en-2018/
- Quiles, A. (5 de octubre de 2021). Fueron 'vandalizadas' 60 escuelas: INCOIFED. *Colima Noticias*. <https://www.colimanoticias.com/fueron-vandalizadas-60-escuelas-incoifed/>
- Rivas Herrera, J. y Ostiguín y Meléndez, R. (2011). Cuidador: ¿concepto operativo o preludio teórico? *Enfermería universitaria*, 8(1), 49-54. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-70632011000100007&lng=es&tlng=es.
- Secretaría de Educación Pública. (2020). Lineamientos generales para el uso de la estrategia de aprende en casa. <http://app5.educacionbc.edu.mx/eventos/2020/Linaprendeencasa/Lineamientos%20de%20la%20Estrategia%20Aprende%20en%20Casa%20Mayo2020.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (2021). Aprende en casa: recursos para el aprendizaje en la modalidad mixta. <https://educacionbasica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/202108/202108-RSC-Aprende%20en%20casa.pdf>
- Tutiven Desintonio, C. (12 de mayo de 2020). La crisis de COVID-19 en los países emergentes y en desarrollo. *Nexos*. <https://economia.nexos.com.mx/la-cri-sis-de-covid-19-en-los-paises-emergentes-y-en-desarrollo/>

LA ASESORÍA PEDAGÓGICA EN EL ÁMBITO DE LA GESTIÓN EDUCATIVA

Juana Adriana Velázquez Sandoval
José Edgar Correa Terán

RESUMEN

En un enfoque tradicional, la asesoría pedagógica y la gestión educativa se conciben como dos áreas completamente diferentes. La primera da cuenta del trabajo que se realiza en el aula, o si acaso, la función de un asesor para orientar a los profesores o subordinados con el fin de optimizar sus actividades. En cambio, la segunda refiere a la función del director para tomar decisiones que beneficien al colectivo docente, alumnado y la institución en general. Hoy en día, las tendencias marcan hacia la profesionalización de quienes ponen en práctica la gestión, en consecuencia, implica la constante capacitación y actualización que brinde los elementos para realizar acciones propias de intervención: diagnóstico, diseño, ejecución y evaluación de proyectos, integración de equipos de trabajo, manejo de herramientas tecnológicas, entre otras. Dicha profesionalización coadyuva en la consideración de la asesoría pedagógica para actuar con aquellos actores del proceso educativo que lo demanden. Por consiguiente, se ha formalizado la relación entre asesoría pedagógica y gestión educativa desde las posturas oficiales de la SEP (2021) y las aportaciones de Nieto (2001) y Pozner (2000). Así, la asesoría pedagógica representa una alternativa para

Correos electrónicos: franad13@gmail.com, edgar.correa@upn144cdguzman.edu.mx

Institución: Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 011
Aguascalientes

atender las necesidades o problemáticas en las instituciones y diseñar proyectos estratégicos que apunten a mejoras en la calidad educativa. Otro de los beneficios de actuar bajo esta postura es la concepción sobre el sentido global del acto educativo y la colaboración para la toma de decisiones.

Palabras clave: asesoría, gestión, programas, estrategia, calidad, modelo.

INTRODUCCIÓN

El presente documento, en primera instancia, aborda la gestión educativa desde su dimensión normativa en relación con la SEP (2022), que propone el modelo de gestión a seguir en las instituciones educativas del contexto nacional. Es evidente la intención de la SEP por promover acciones referidas al diagnóstico, diseño y puesta en práctica de proyectos, además de la evaluación y seguimiento de sus programas; sin embargo, lo anterior se añade con las dimensiones teórica y procedimental, en las cuales destacan las aportaciones de Nieto (2001) y Pozner (2000) con una serie de recomendaciones referidas al diseño de proyectos estratégicos, sinergias institucionales y enfoques de innovación organizacional. De esta forma, se enuncia la íntima relación entre la asesoría pedagógica y la gestión educativa para, entre otros logros, concretar la profesionalización de la función directiva en las instituciones; asesorar al personal directivo, docente o administrativo que lo necesite; y aumentar la calidad de los procesos educativos a partir de la participación activa de los actores involucrados en dichos procesos.

Flores-Flores (2021), De la O Casillas (2014) y la SEP (2022) proponen que, en la actualidad, la función del director en una escuela primaria es, sin duda, uno de los grandes retos para lograr una excelente organización y administración en el centro escolar. Aunque esta responsabilidad no se limita solo a ello, sino que conlleva un sinnúmero de actividades que están inmersas en su labor profesional y, en ocasiones, se ve afectada por diversos factores, tanto externos como internos. De las afirmaciones expresadas, se hace referencia a la parte académica de los alumnos, es por ello de vital importancia destacar la relevancia de la asesoría pedagógica que efectúan los directores de educación primaria para contribuir en la calidad educativa (SEP, 2006).

El objetivo del presente capítulo es establecer la relación entre la asesoría y el ámbito de gestión educativa, específicamente en el nivel de educación básica de

México. Para su comprensión, en primer lugar, se define el término de gestión desde las aportaciones de De la O Casillas (2014) y Flores-Flores (2021), para después explicar algunos marcos conceptuales de la misma. A su vez, se analizan diferentes posturas oficiales y alternativas de la SEP, las cuales dan cuenta de los sustentos y procedimientos de programas relacionados con la gestión educativa donde la asesoría es una acción fundamental. Uno de los supuestos relevantes es el perfil que se requiere para quienes ejercen las funciones de gestión, llámese jefes de sector, supervisores, directivos o Asesores Técnicos Pedagógicos (ATP). Para tal fin, la propia SEP ha publicado recursos y materiales de apoyo, los cuales representan una guía para ejercer adecuadamente la función directiva y orientar las acciones en sus respectivos ámbitos laborales (SEP, 2006; 2019; 2021).

DESARROLLO

Según Nieto (2001) y Pozner (2000), hablar de gestión en el ámbito educativo adquiere un sentido amplio, ya que este término conlleva referirse a un proceso que involucra la planificación, organización, dirección y evaluación de las actividades educativas en una institución. Se enfoca en el desarrollo de estrategias y planes que permitan mejorar la calidad de la educación, así como la eficiencia de los recursos utilizados. Cabe señalar que las acciones de gestión educativa para el diseño de proyecto o planes institucionales han sido una tarea inherente en los diferentes niveles educativos, situación que se confirma con la puesta en práctica del Programa Escuelas de Calidad para educación básica (SEP, 2010) y el Programa de Fortalecimiento a la Calidad para educación superior (FORLEM, 2017). Estas acciones estratégicas tienen en común el diseño de programas para generar recursos que ayuden al contexto y población de estudio, especialmente, para garantizar la adquisición de aprendizaje en los alumnos.

Así, Nieto (2001) señala que, desde una postura tradicionalista, la gestión se limita a administrar una escuela; sin embargo, esta acción engloba un sinfín de actividades encaminadas a no únicamente lograr un buen funcionamiento en el establecimiento, sino en conseguir la calidad y excelencia en todos los sentidos.

En primera instancia, según Pozner (2000), “la gestión educativa es vista como un conjunto de procesos teórico-prácticos integrados horizontal y verticalmente dentro del sistema educativo para cumplir los mandatos sociales” (p. 16). El autor señalado maneja una postura con tendencias hacia el ámbito organizacional,

se aprecia una aseveración sencilla y accesible, aunque para lograrlo es necesario realizar un análisis pormenorizado de la situación y el contexto que permita identificar plenamente las necesidades por atender.

Según la SEP (2010), la gestión “se define como el conjunto de acciones integradas para el logro de un objetivo a cierto plazo; es la acción principal de la administración y eslabón intermedio entre la planificación y los objetivos concretos que se pretenden alcanzar” (p. 55). Con estas definiciones queda clara la tendencia a comenzar una administración para lograr algo, empero, es relevante destacar que la gestión también corresponde a las acciones que realiza el sujeto (en este caso, el director), además de practicar la investigación e innovación constante en su actuar cotidiano para transformar su función directiva.

Ahora bien, Casassus (citado en SEP, 2010) apunta que:

En la gestión se puede identificar una secuencia de marcos conceptuales, técnicos e instrumentales que han ido orientando el cambio institucional. Estos modelos son: el normativo, el prospectivo, el estratégico, el estratégico situacional, calidad total, reingeniería y comunicacional. Cada uno de ellos constituye una forma de respuesta a limitaciones que presenta el modelo anterior o a situaciones restrictivas del entorno de los modelos anteriores. Cada nuevo marco conceptual no invalida al anterior, pero sí representa un avance con respecto a él, generando una acumulación teórica e instrumental. (p. 36)

Es evidente que la SEP, conforme al momento histórico que vive y las reformas vigentes, propone marcos de operación que ayuden a operar los programas institucionales y académicos. En este caso, la gestión educativa rebasa los propios muros de los salones de clases o instituciones; es una forma de proyectar la escuela con la sociedad, empresas, gobierno, asociaciones civiles, etcétera. Tal como se menciona, las acciones se concretan en un proyecto estratégico institucional para ser operado por parte de todos los agentes que participan en la comunidad educativa. De esta manera, se puede afirmar que la teoría sustenta las acciones a implementar y la metodología brinda los procedimientos, materiales y recursos para operar los proyectos institucionales.

En específico, los principales marcos conceptuales que refiere la SEP (2010) se explican a continuación:

- *Modelo normativo*: se funda entre las décadas de 1950 y 1960, se distingue por usar estrategias a mediano plazo, los resultados están orientados

- a datos cuantitativos –como obtener recursos económicos–, se realiza bajo una cultura vertical y la comunidad escolar no participa.
- *Modelo prospectivo*: se desarrolló en la década de 1970, se basa en una visión hacia el futuro, tiene proyección en planeación, mapas escolares y recursos, es de estilo cuantitativo y sigue predominando la parte financiera para la toma de decisiones sobre gestión.
 - *Modelo estratégico*: se constituye en la década de 1980, aparece el término de estrategia con una forma normativa e instrumental, en otras palabras, tanto con normas como con los medios para alcanzar lo que se desea; es un marco más flexible porque se genera la facultad de optimizar los recursos con que cuenta la escuela, además del análisis de las fortalezas, debilidades y áreas de mejora en bien de la institución.
 - *Modelo estratégico situacional*: se desarrolla a principios de la década de 1990, toma en cuenta las problemáticas que se presentan para alcanzar los objetivos planeados, la gestión en la institución se trabaja a partir de acuerdos y consensos sociales. Es por ello que la gestión educativa se divide en unidades más pequeñas para la mejora continua.
 - *Modelo de calidad total*: también desarrollado en la década de 1990, se caracteriza por visualizar las necesidades de los participantes, las normas y la calidad; se analizan los procesos y a los que intervienen para orientar nuevas políticas educativas.
 - *Modelo de reingeniería*: fundado en la mitad de la década de 1990, se tiene presente el contexto cambiante y, a partir de este, se conciben las acciones de los participantes en la práctica.
 - *Modelo comunicacional*: reflexiona en torno a los procesos de comunicación como canales que pueden facilitar o impedir que se efectúen las estrategias planeadas, por lo que el gestor es el encargado de coordinar las acciones que se van a realizar después de haber entablado una comunicación asertiva para accionar (pp. 36-38).

De esta manera, la SEP (2010) cumple con proponer la diversidad de modelos para que cada institución los tome en cuenta según la problemática, necesidad o situación que los aqueje. El enfoque de la SEP se fortalece con las propuestas de Cejas (2009), Cervera Jiménez (2007), Fullan (2001) y Nieto (2001); de hecho, este último concibe a la gestión educativa como una acción o fenómeno global, ya que en cualquier contexto es necesario tener a una figura directiva o líder, quien no solamente oriente las acciones para el trabajo colaborativo, sino que

solicite los recursos o materiales para realizar las tareas, o incluso concrete convenios con otras instancias.

Se retoman las propuestas de Nieto (2001) y SEP (2010), por ejemplo, un modelo normativo al presentar bases legales o jurídicas carece de flexibilidad y apertura. En caso de no seguirse como tal, está expuesto a recibir castigos o sanciones. Caso contrario a un modelo estratégico donde se toman en cuenta los recursos propios y las posibles consecuencias de ciertas acciones, todo con fines de obtener una mejora institucional. Finalmente, el modelo de reingeniería más contemporáneo implica la implementación de constantes cambios o transformaciones en las organizaciones, ya que se considera a la organización como un ente en constante dinámica y movimiento donde los procedimientos establecidos de manera permanente se vuelven obsoletos e inoperantes.

A partir de la relación expresada entre la asesoría y la gestión educativa, es ineludible hacer referencia a que la función directiva ha seguido un proceso por dichos marcos conceptuales. Es aquí donde se puede enfatizar en las posturas de DGESE (2016), Flores-Flores (2021) y SEP (2022), quienes conciben la gestión educativa como parte de un plan estratégico situacional, ya que posicionan la asesoría pedagógica a partir de una visión horizontal entre los implicados con fines de generar comunicación para detectar las fortalezas, debilidades, amenazas y propuestas que abonen a mejorar la práctica profesional de los docentes, en pro de lograr la calidad y excelencia en el aprendizaje de los alumnos.

Así, la gestión se concibe como una función que ejercen las personas ubicadas en puestos directivos, las cuales están en posibilidad o demuestran la facultad de ejercer constantemente procesos de diagnóstico, diseño de estrategias de intervención, implementación de las acciones, evaluación de resultados y definición de estrategias de seguimiento (Fullan, 2001; Nieto, 2001). De esta forma, el directivo no solamente tendrá el compromiso de apropiarse de las normas, leyes o procedimientos jurídicos (SEP, 2022), sino de evaluar el desempeño docente e identificar aquellas áreas de oportunidad con el fin de mejorar el desempeño y la participación de los docentes en el proyecto institucional. Por ello, las funciones de asesoría y consultoría se consideran inherentes al directivo para implementarlas constantemente con los docentes a su cargo.

Conforme a lo anterior, en términos generales, la gestión educativa abarca varias áreas, incluyendo la gestión de recursos humanos, financieros y materiales, además de la planificación curricular, la evaluación, seguimiento del proceso educativo, la información, la calidad, la innovación y el clima escolar (Pozner, 2000).

En el Programa Escuelas de Calidad (PEC) se señala la existencia de tres niveles de gestión en el ámbito educativo, organizados en tres categorías conforme al área de estudio y bajo el criterio de concreción: gestión institucional, escolar y pedagógica (SEP, 2010). Estos niveles se describen enseguida:

- *Gestión institucional*: se centra en la forma en que las políticas se ven reflejadas en cada escuela, tomando en cuenta el contexto; regularmente son acciones de tipo administrativo, de planeación de proyectos pedagógicos. Por ende, Cassasus (2000, citado en SEP, 2010) afirma que: “una gestión institucional educativa eficaz es uno de los grandes desafíos que deben enfrentar las estructuras administrativas federales y estatales para abrir caminos y para facilitar la vía de desarrollo hacia un verdadero cambio educativo, desde y para las escuelas” (p. 59). Es así como este tipo de gestión responde a objetivos fundamentales que se trasladan a estrategias para fomentar el avance de la educación.
- *Gestión escolar*: se refiere a las acciones que llevan a cabo los integrantes de la comunidad escolar de acuerdo con una misión y visión bien trazadas; a partir de estas líneas de trabajo se accionan las capacidades, habilidades, actitudes y valores de los docentes para garantizar los propósitos establecidos.
- *Gestión pedagógica*: alude a los procesos de enseñanza que llevan a cabo los docentes en el salón de clases y espacios escolares, incluyendo la forma como interpreta el programa de estudio, las estrategias didácticas, la manera de evaluación, las distintas relaciones que establece con los alumnos, colegas y padres de familia. En este sentido, el maestro es el responsable de convertir su quehacer en una gestión para el aprendizaje (SEP, 2020, pp. 58-63).

Es evidente que la postura de la máxima instancia de la educación en México, desde hace más de una década, era visualizar la gestión como una acción que rebasa, incluso, hasta las propias instalaciones físicas de las instituciones. Por ello, el PEC condicionaba el otorgamiento de recursos económicos a partir de la elaboración de un proyecto institucional, donde, sin duda alguna, se sustentaran y justificaran el sinnúmero de necesidades por atender. Otros autores se suman a esta perspectiva sobre el ejercicio de la gestión educativa, tal es el caso de De la O Casillas (2014) y Flores-Flores (2021). Aquí la prioridad radica en utilizar los recursos para obtener un mayor impacto a nivel institucional, por ejemplo, la adquisición de materiales para que los alumnos practicaran deporte para mejorar

las condiciones de los sanitarios, comprar libros para la biblioteca, equipos de cómputo, etcétera; sin embargo, la visión de la SEP era que las escuelas o instituciones educativas se proyectaran de mejor forma hacia la comunidad o sociedad del entorno inmediato. A través de dichos apoyos, se fomentaba en mayor medida la educación integral en los niños y jóvenes.

Con base en los niveles de gestión señalados, es conveniente hacer notar que la asesoría pedagógica se entrelaza de manera conjunta en la práctica, debido a que se encamina a trabajar a través de la colaboración entre los sujetos que participan de tal manera que, de una u otra forma, se propicie una excelente gestión educativa.

Por otro lado, para Fullan (1994), la gestión basada en la escuela:

Como otras muchas iniciativas, ha sido tratada exactamente, en ese sentido, como un fin en sí misma, disminuyendo así su impacto potencial. Como reacción ante ello, he intentado argumentar que debe trabajarse más bien en las cuestiones fundamentales de cambiar la cultura de las escuelas y los roles del profesorado. (p. 159)

Al respecto, es indispensable señalar con esta definición de Fullan (2001) que, ante toda situación o contexto que engloba a la escuela, el fin primordial es orientar las acciones de los involucrados hacia un progreso en los aprendizajes de los alumnos que desencadenen la excelencia académica.

Aunado a ello, en palabras de Fullan (2001), la gestión educativa se concibe como un proceso de transformación que conlleva al desarrollo de estrategias innovadoras y de gestión eficiente, con fines de mejorar la calidad de la educación. Dicha aportación solo confirma la importancia de realizar gestiones a partir de la implementación de conocimiento, práctica y una actitud profesional que posibilite la realización de diagnósticos, planes de intervención y evaluación, aunado a determinar los procedimientos para el seguimiento. En estas concepciones, la asesoría pedagógica se encuentra inmersa debido a que se enmarca en un proceso de planificación estratégica y tiene una visión relacionada con el contexto del centro educativo donde prevalecen las prácticas docentes para fines de mejora (Nieto, 2001).

En dicho sentido, Cervera Jiménez (2007) alude que la escuela se puede convertir en un centro de poder y liderazgo en el cual todos sus miembros o integrantes tienen una participación o rol especial. La unión de sus esfuerzos puede fortalecer a la institución, con base en no solamente los procesos de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan en los salones de clase, sino en una posible proyección de la escuela a futuro. En consecuencia, se percibe que las

acciones estratégicas planificadas deben ser a corto, mediano y largo plazo desde un enfoque realista, vanguardista, creativo e innovador. De hecho, se cuenta con registros de instituciones que constantemente pactan convenios con empresas, con dependencias de gobierno o sociedad civil para trabajar acciones en conjunto.

Relacionado con lo anterior, Fullan (2001) destaca que la gestión educativa debe ser colaborativa y participativa, involucrando a toda la comunidad educativa en la toma de decisiones y la implementación de políticas y prácticas. También subraya la importancia de la gestión del cambio para que las escuelas puedan adaptarse a las demandas de un mundo en constante evolución y mejoren continuamente su capacidad para brindar una educación de calidad a todos los estudiantes. Por consiguiente, el tema referente a la asesoría pedagógica promueve una colaboración entre los maestros y directivos de la escuela, con el propósito de ofrecer una enseñanza y aprendizaje mutuo.

Para Pozner (2000), la gestión educativa:

Es vista como un conjunto de procesos teórico-prácticos integrados horizontal y verticalmente dentro del sistema educativo para cumplir los mandatos sociales. La gestión educativa puede entenderse como las acciones desarrolladas por los gestores que pilotan amplios espacios organizacionales. Es un saber de síntesis capaz de ligar conocimiento y acción, ética y eficacia, política y administración en procesos que tienden al mejoramiento continuo de las prácticas educativas; a la exploración y explotación de todas las posibilidades; y a la innovación permanente como proceso sistemático. (p. 16)

Esta definición invita a ejercer constantemente la sistematización al momento de planificar los procesos de gestión, ya que se consideran acciones graduales donde comúnmente se parte desde un análisis de problemáticas hasta llegar al diseño, puesta en práctica y evaluación de la intervención. Para lograrlo, se requiere del apoyo de aportes teóricos y metodológicos que, justamente, se pueden obtener desde el campo de la gestión educativa. Con esto se deduce que la naturaleza de la gestión es más técnica, instrumental y operativa en detrimento a lo conceptual o teórico (FORLEM, 2017).

Se toma en cuenta la definición anterior ya que refiere a la gestión orientada hacia un proceso que parte del trabajo colaborativo para mejorar las prácticas docentes. En este sentido, cobra relevancia en la medida que las estrategias precedan y acompañen la acción educativa.

Precisamente, es aquí donde se encuentra una de las bondades de la gestión: la atemporalidad. Un director puede realizar gestión al inicio del ciclo escolar, al igual que cuando se cierra dicho ciclo (SEP, 2022). Referente a las acciones, la gestión se puede efectuar de manera preventiva, correctiva, remedial o de desarrollo. En la actualidad, los enfoques mejor vistos por los expertos o investigadores en el campo de la gestión son el preventivo y el de desarrollo, ya que ayudan a anticipar cualquier contingencia en los ámbitos de acción (Nieto, 2001). Además, está comprobado que las acciones correctivas y remediales implican mayor inversión de recursos, ya sea económicos, humanos, técnicos, etcétera.

Se retoman las aportaciones de Pozner (2000) y Flores-Flores (2021) para afirmar que la gestión se desarrolla igualmente cuando el director y docentes se enfrentan a situaciones que no estaban planeadas y, para tal efecto, toman decisiones en conjunto para beneficio de la comunidad escolar. Entonces, no solo es pensar o escribir lo que se quiere lograr, sino también estar preparados para actuar ante las eventualidades.

En consecuencia, la gestión educativa:

Tiene como misión construir una organización inteligente, abierta al aprendizaje de todos sus integrantes y con capacidad para la experimentación, que sea capaz de innovar para el logro de sus objetivos educacionales, romper las barreras de la inercia y el temor, favoreciendo la claridad de metas y fundamentando la necesidad de transformación. (Pozner, 2000, p. 21)

Ante este concepto, se rescata que la asesoría pedagógica, que propone llevarse a cabo en los centros educativos de educación primaria, impera romper el paradigma de que el director es el único que sabe, deja de ser el juez, el que decide unilateralmente. Por ende, impactará positivamente en los docentes de tal manera que se sientan en confianza para que, a partir de la reflexión de su práctica profesional, logren transformarla.

Como complemento, es necesario explicar brevemente cada uno de los componentes que sugiere Pozner (2000) para la gestión educativa:

- *Pensamiento sistémico y estratégico*: hace referencia a planificar a partir de un diagnóstico, las acciones a llevarse a cabo para lograr los objetivos propuestos en colaboración, para ello se toman decisiones que logren impactar positivamente en la institución.
- *Liderazgo pedagógico*: es un acompañamiento para facilitar y orientar los diversos procesos que se generen en la práctica. Para tal efecto, el

gestor o líder inspira y motiva a los demás para que conciban el camino de la transformación como posible, además de deseable.

- *Aprendizaje organizacional*: se menciona la importancia de diseñar e intervenir para transformar y mejorar prácticas, así como analizar los resultados, siendo base la comunicación y la retroalimentación permanente (pp. 27-31).

En este sentido, “se espera que las prácticas de los gestores educativos como responsables del ámbito educativo territorial y organizacional estén en condiciones de asegurar las siguientes funciones: analizar-sintetizar, anticipar-proyectar, concertar-asociar, decidir-desarrollar, comunicar-coordinar, liderar-animar, evaluar-reenfocar” (Pozner, 2000, p. 30). En concreto, y con énfasis en la asesoría pedagógica, el director es facilitador de procesos de conocimiento, analiza y decide de forma colaborativa para planificar proyectos, es por eso que motiva e involucra a los docentes para la toma de decisiones en la evaluación que permita detectar los avances y realizar los cambios pertinentes, es decir, reaprender y trascender a nuevos conocimientos.

De igual modo, la postura de Pozner (2000) se enriquece con lo que propone la Dirección General de Educación Superior Universitaria (DGESU, 2016) y la misma SEP (2022), instancias que conciben la gestión como una acción fundamental, especialmente en la asesoría pedagógica, al ser las encargadas de establecer y promover políticas y estrategias para mejorar la calidad de la educación. Entonces, la gestión educativa implica la planificación, organización, dirección, evaluación de las actividades y recursos educativos con el fin de alcanzar los objetivos establecidos.

Con la asesoría pedagógica, la gestión educativa se enfoca en proporcionar orientación y apoyo a los docentes para mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje; asimismo, la gestión educativa en la asesoría pedagógica implica identificar las necesidades de formación y capacitación del personal docente para desarrollar programas o cursos que aporten o subsanen el área de crecimiento.

Además, la gestión educativa efectiva se enfoca en la mejora del aprendizaje de los estudiantes y en el apoyo a los docentes en su desarrollo profesional. Esto significa una colaboración estrecha entre los docentes, los estudiantes, los padres de familia y la comunidad en general, de tal manera que se propicien comunidades profesionales de aprendizaje, en donde se generen conocimientos a través de desaprender para trascender a los nuevos, siempre en un ambiente de respeto y colaboración.

En este sentido, la asesoría pedagógica se relaciona directamente con la gestión educativa debido a que es una acción implementada en las instituciones para fines de mejorar el desempeño o participación de sus agentes, especialmente profesores y personal de apoyo. En México, con el antecedente de las reformas educativas más recientes, los documentos o materiales que derivan se dan a conocer a los directivos de alto rango en las instituciones, por ejemplo, jefes de sector, supervisores de zona, directores y ATP. Para un segundo momento, se reúnen para analizar los contenidos y definir la estrategia que pondrán en común a los docentes y personal de apoyo educativo. Con estas medidas, se trata de garantizar que todos tengan la misma información para ponerla en práctica de acuerdo con la función ejercida.

Una de las particularidades de las reformas educativas recientes es proponer los perfiles idóneos para el personal directivo y docente (SEP, 2022), a partir de dichos perfiles, se derivan indicadores que determinan la calidad del desempeño. Es así como la gestión aporta estos elementos teóricos y metodológicos para poder ejercer las evaluaciones en el personal y brindar la asesoría pertinente, según sea el caso.

Es por ello que, en la asesoría pedagógica, la gestión educativa juega un papel fundamental en la implementación de políticas, estrategias educativas que respaldan la mejora del aprendizaje de los estudiantes y el desarrollo profesional de los docentes (Pozner, 2000). Por ejemplo, la gestión educativa puede proporcionar recursos y programas de capacitación para mejorar las habilidades y competencias pedagógicas de los docentes.

De manera similar, la gestión educativa puede involucrarse con la evaluación y mejora de los programas educativos y en la supervisión del desempeño docente. Esto requiere la identificación de fortalezas y debilidades en el desempeño docente y la implementación de medidas para mejorar la calidad de la enseñanza, pero todo bajo un ambiente de trabajo colaborativo donde se brinde la retroalimentación y diálogo entre docentes y director.

CONCLUSIONES

Para tener una adecuada y pertinente gestión educativa, es necesario el desarrollo de una cultura organizativa, democrática y eficiente, con responsabilidades bien planteadas, autoridades que promuevan la participación y comunicación entre la

comunidad escolar; asimismo, conducir las diversas estrategias para el logro de los objetivos diseñados y generar las condiciones idóneas para su cumplimiento. Igualmente, lograr que cada participante esté integrado colaborativamente para, posteriormente, evaluar los procesos y resultados obtenidos, y así emprender nuevas acciones de transformación.

A su vez, la asesoría pedagógica tiene estrecha relación con el ámbito de gestión para el desarrollo educativo porque abona una mejora en los aprendizajes de los estudiantes, coadyuva en la creación de mejores condiciones de organización en la escuela, contribuye a la formación continua de los docentes, retroalimenta la planificación educativa e institucional, se toman decisiones con base en el trabajo colaborativo, existen ambientes de aprendizaje dialógico y se genera un liderazgo pedagógico y proactivo.

El campo de la gestión educativa ha evolucionado considerablemente. Hasta hace algunas décadas, la gestión solamente podía efectuarse por parte de directivos o personal de alto rango e incluso los docentes podían situarlo únicamente en los salones de clase, como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje; sin embargo, las tendencias radican en considerar la gestión a partir de acciones diversificadas en las mismas instituciones. De esta manera, es común la gestión que realiza el docente para no solamente garantizar la adquisición de aprendizajes de los alumnos, sino para tratar de desarrollar su potencial académico a partir de la identificación de sus fortalezas y debilidades.

Por otro lado, los directivos le apuestan a promover procesos administrativos, académicos y de vinculación, enfatizando en la realización de proyectos institucionales con base en el trabajo colaborativo en el Consejo Técnico Escolar (CTE). La intención es lograr un impacto positivo no solamente en la propia institución, sino en mejoras de la práctica en los docentes. Asimismo, la realización de diagnósticos, planes de intervención y de evaluación han sido acciones continuas que se desarrollan a lo largo del ciclo escolar.

REFERENCIAS

- Cejas, A. (2009). Gestión educativa. *Revista Integra Educativa*, 2(3), 215-231. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=S1997-40432009000300010&script=sci_abstract

- Cervera Jiménez, J. (2007). Ciencia, Innovación y Desarrollo Económico en Asia Oriental: lecciones para América Latina. *Revista Electrónica Gestión de las Personas y Tecnología*, 10(4), 44-53. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4120948.pdf>
- De la O Casillas, J. A. (2014). *La gestión escolar*. <https://registromodeloeducativo.sep.gob.mx/Archivo?nombre=9688-La+Gestion+Escolar.pdf>
- Dirección General de Educación Superior Universitaria. (2016). *Programa para el Fortalecimiento de la Calidad Educativa*. Secretaría de Educación Pública. <http://www.dgesu.ses.sep.gob.mx/PFCE.htm>
- Flores-Flores, H. (2021). La gestión educativa, disciplina con características propias. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 9(1). <http://www.dilemascontemporaneoseduccionpoliticayvalores.com/>
- Fullan, M. (1994). La gestión basada en el centro, el olvido de lo fundamental. *Revista de Educación*, 304, 147-161. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/70467/00820073003810.pdf?sequence=1>
- Fullan, M. (2001). *El nuevo sentido del cambio educativo* (3ª ed.). Prensa del Colegio de Maestros.
- Nieto, J. (2001). *Modelos de asesoramiento a organizaciones educativas*. Octaedro-EUB.
- Pozner, P. (2000). *Gestión educativa estratégica. Diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa*. IIPE. https://contenidosreba.files.wordpress.com/2013/10/sreba_gestion-educativa-estrategica.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2006). *La asesoría a las escuelas. Reflexiones para la mejora educativa y la formación continua de los maestros*.
- Secretaría de Educación Pública. (2010). *Programa Escuelas de Calidad Modelo de Gestión Educativa Estratégica del Directivo y de supervisión escolar*. http://www.setse.org.mx/ReformaEducativa/recursos_evaluacion/materiales/escuelas%20de%20calidad/Modelo%20de%20Gesti%C3%B3n%20Educativa.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2019). *Orientaciones para elaborar el Programa Escolar de Mejora Continua*.
- Secretaría de Educación Pública. (2021). *Lineamientos generales para la operación del Servicio de Asesoría Acompañamiento a las Escuelas en Educación Básica*.
- Secretaría de Educación Pública. (2022). *Perfiles profesionales, criterios e indicadores para el personal docente, técnico docente, de asesoría técnica pedagógica*.

Subprograma 1 Lectura, Escritura y Matemáticas. (2017). *Fortalecimiento a la Calidad de la Educación Básica en Michoacán*. <https://sites.google.com/site/forlebmichoacan/PFCEB>

LA RELACIÓN DEL CAPITAL CULTURAL DE LOS PROFESORES CON SU INICIO EN LA ENSEÑANZA

Lucía Muñoz Martínez

RESUMEN

El ámbito de generación de conocimiento denominado *iniciación a la enseñanza* es de sumo interés para el campo social educativo, principalmente por la presión que experimentan los profesores principiantes en el desarrollo de su práctica y al poner en juego sus habilidades para la resolución de conflictos. En esta etapa, llama la atención que la falta de experiencia para relacionarse con actores educativos que ejercen control a través de las relaciones de poder genera incertidumbre al notar cómo se invisibilizan sus dificultades de comprensión de la intervención pedagógica y les impide crear un sentido de pertenencia al campo social (institución educativa) que se acaban de insertar. Los profesores expertos podrían modificar esa experiencia con una nueva cultura entre docentes.

Palabras clave: profesores principiantes, profesores expertos, iniciación a la enseñanza, capital cultural, relaciones de poder, acompañamiento.

Correo electrónico: lumm873@gmail.com

Institución: Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 011
Aguascalientes

INTRODUCCIÓN

El presente capítulo expone la travesía de los profesores principiantes al insertarse en las distintas instituciones educativas con el propósito de ejercer su profesión, además de mostrar cómo experimentan incertidumbre por distintos factores relacionados con sus competencias básicas y con las relaciones de poder ejercidas en las instituciones, es decir, jerarquías posicionales de profesores con mayor antigüedad o con reconocimiento sindical.

Diversas investigaciones han expuesto lo antes mencionado, hacen propuestas para compensar las posibles carencias de la formación inicial de los profesores e incrementar su capital cultural. En contraste, se han analizado otros estudios que caracterizan los tratos hostiles entre profesionales de la educación, donde la causa principal son las relaciones de poder que imponen modos de control que afecta tanto en la interacción entre profesores principiantes y de mayor antigüedad como en el intercambio de saberes entre ellos. La fase de iniciación profesional de los profesores ocurre en diversos entornos y actores educativos, es decir, son parte del campo laboral. Entre esos integrantes se encuentran directores, profesores de mayor antigüedad, padres de familia y estudiantes de la institución escolar. Las interacciones producidas entre los actores educativos añaden experiencias a cada uno de ellos y forman parte de una evolución que abona conocimiento por el hecho de pertenecer a un campo social lleno de dinamismo y aprendizaje continuo de gran utilidad en el campo educativo.

Los profesores expertos aparecen en este campo social, el intercambio de saberes que entablen con los profesores principiantes será un insumo valioso para que avancen con eficacia en su desarrollo profesional. En este sentido, Bourdieu (2001) reintroduce el concepto de capital como trabajo acumulado, en forma de materia (estado incorporado), en forma interiorizada, en la práctica profesional de la enseñanza. Ese estado se refiere a la pedagogía, y los profesores expertos lo han puesto a prueba mediante la práctica de sus múltiples conocimientos con los estudiantes, es parte de sus bienes intelectuales y pueden generar una reflexión compartida con los profesores principiantes e incrementar su capital social.

El período de iniciación por el que cruzan los profesores podría ser una etapa de adaptación que les ha permitido construir concepciones diversas con relación a la práctica de la enseñanza, por su parte, Marcelo y Vaillant (2010) categorizan la etapa de iniciación a la enseñanza como “un período de tensiones y aprendizajes intensivos en contextos generalmente desconocidos y durante

el cual los profesores principiantes deben adquirir conocimiento profesional” (p. 14). Los profesores principiantes, a partir de su desempeño, podrían adquirir el reconocimiento como profesores competentes, lo cual podría traducirse en capital simbólico y representar cierta ventaja durante el proceso de adaptación mediada por un profesor experto.

Actualmente, es imperante analizar la relación del campo social con el campo de poder e intentar equilibrar la distribución de responsabilidades en la inserción del profesor principiante para aminorar el estrés que genera la hostilidad al establecer relaciones profesionales entre los integrantes de las instituciones educativas durante el proceso de inducción. Por lo tanto, es deseable abandonar las relaciones de poder y apostar por las relaciones horizontales entre los profesionales de la educación para, de ese modo, contribuir con la reelaboración del contrato social. Desde esta perspectiva, es posible transitar hacia una cultura reflexiva y compartida que favorezca el intercambio de saberes entre profesionales de la educación.

Profesores principiantes y su capital cultural en el siglo XXI

En las instituciones educativas se requieren personas calificadas para desempeñarse con profesionalismo y dominio de saberes acumulados en un capital cultural que les dota de recursos epistemológicos, metodológicos y sociales para operar en un ambiente que implica solventar problemáticas situadas en el entorno educativo.

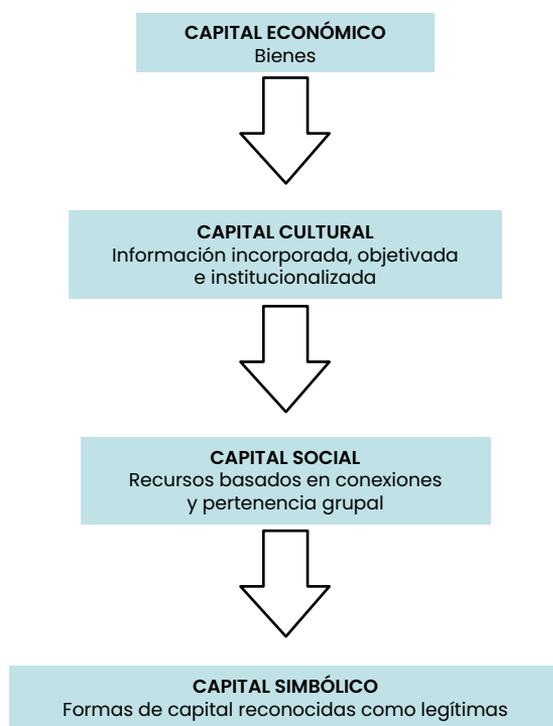
Al ingresar al campo social o mercado laboral, los profesores ya se formaron en alguna institución de educación superior, por lo tanto, se han capacitado para enseñar a los estudiantes. Los profesores se encuentran ante varios escenarios, uno de ellos es la realidad de los centros educativos a los que ingresan. Es muy probable que ante ese primer encuentro experimenten cierta incertidumbre por lo que se espera de su papel como enseñante, lo cual podría ser distinto a sus ideas preconcebidas que posiblemente se han formado de un ambiente laboral controlable.

En los países latinoamericanos se ha investigado el capital cultural con relación a las competencias básicas de los profesores, específicamente de los que han ingresado al servicio educativo para desempeñarse profesionalmente con la finalidad de conocer tanto sus capacidades como sus perspectivas con respecto al contraste que viven entre su etapa formativa y la realidad a la que se enfrentan en las aulas de las escuelas. Estos profesores se encuentran en vías de incorporar

diversas formas de capital a partir de su experiencia y su formación permanente. En la Figura 1 se pueden observar las diferentes formas de capital que otorgan fuerza, poder y provecho a quienes las poseen. De acuerdo con Bourdieu (2001, p. 106), se clasifican en tres dimensiones: capital económico, capital cultural y capital social. Dichas dimensiones representan un volumen global que puede ser relativo y, con la evolución en el tiempo, se construye una trayectoria que se transformará en capital simbólico.

Figura 1

Distribución de diferentes formas de capital



Fuente: Elaboración propia, adaptado de Bourdieu (2001, p. 106).

El capital cultural en su estado institucionalizado se ha medido en el estudio realizado por Rodríguez y Castillo (2014): en Chile se encontró que “60% del profesorado novel evaluado en la Prueba Inicia 2011 carecería de las competencias básicas para ejercer la labor docente en el sistema escolar chileno” (p. 11). El interés de los investigadores se sitúa en conocer las capacidades de los profesores

recién egresados de escuelas formadoras y que se encuentran iniciando como docentes en las instituciones de educación básica para mostrar una realidad que implica generar dos propuestas: la primera, mejorar los mecanismos de selección de postulantes para ingresar a las escuelas formadoras de profesores; la segunda, la del diseño de nuevos modelos de formación que verdaderamente incrementen el capital cultural de los profesores y consiga posicionarlos con los saberes apropiados para el desempeño eficiente de su rol.

El estudio antes citado concluye acerca de la importancia de contemplar la baja rentabilidad de la profesión de los profesores por las reducidas percepciones (capital económico) que se ofrecen para dicha profesión, por lo que es poco atractiva para estudiantes con mejores resultados académicos, así como el bajo reconocimiento social que existe en la actualidad, por lo tanto, la carrera es considerada como “baja demanda” y se postulan alumnos con un escaso capital cultural. Por estas razones, Rodríguez y Castillo (2014) proponen cambios estructurales para la selección de estudiantes con un capital cultural suficiente para concursar y acceder a la carrera de Pedagogía en las instituciones formadoras de profesores, por la inexistencia de mayor exigencia académica en su admisión, permanencia y otorgamiento del grado.

En virtud de lo anterior, los investigadores ponen de manifiesto la dudosa calidad de los modelos educativos y advierten la posible perpetuación de las mismas fallas estructurales, lo cual conduce a prolongar la débil formación de profesores idóneos. La calidad educativa se mide a partir del desempeño de los profesores evaluados en el estudio. Además, se hizo notar que las bajas percepciones económicas se presentan en mayor medida con los profesores durante los primeros cinco años de servicio, es decir, la etapa de principiantes. En vista de lo anterior, es complejo garantizar que tal evaluación identifique los distintos procesos a los que se someten los profesores noveles, ya sea cuando ingresan a un espacio laboral hostil (relaciones de poder) en el que perciben dominación, además de ser ajenos a la organización de la región escolar o, por otro lado, cuando no conocen y deben adaptarse con inmediatez a los contextos y condiciones que se les presentan y para lo que quizá no han recibido formación.

Como se ha dicho, Calvo y Camargo (2012) señalan que la formación inicial prioriza algunos aspectos y desatiende otros, como el manejo del clima del aula, la adaptación de contenidos, adaptación a las necesidades y a las características de los estudiantes, además de las variadas interrelaciones con colegas de la institución y padres de familia. La formación, en estos casos, no ofrece a los profesores la posibilidad de interpretar la pedagogía en situaciones en las que no existe cercanía con la realidad, es decir, no alcanzan a percibir cómo adaptar el currículo, dado

que experimentan dificultades para trasladar las teorías de desarrollo a los procesos de desarrollo de sus estudiantes. En ese sentido, es necesario que las relaciones profesionales les doten de confianza para acercarse con el personal del nuevo equipo de trabajo para solicitarles asesoría.

El lapso de experiencia de dos a tres años significa una fase de principiante para los profesores y es posible que en ese tránsito encuentren experiencias favorables con otros docentes para incorporar a su capital cultural otras estrategias; sin embargo, Calvo y Camargo (2012) afirman que, además de los pocos años de servicio, cualquier cambio “ya sea de una institución a otra o frente a nuevas políticas, o cuando se accede a un nuevo cargo” (p. 5) representa una experiencia incierta para el profesorado. Continuamente las instituciones educativas sufren cambios en recursos humanos, es decir, ingresan profesores principiantes o profesores con cierta experiencia; no obstante, es primordial para ellos un período de adaptación en el que se les confiera confianza para un desarrollo profesional compartido.

En ese campo social es necesario recurrir a los recursos que como profesores han adquirido, como lo es el capital cultural en su estado institucionalizado al haber invertido en el desarrollo de capacidades para emprender la profesión. De acuerdo con Bourdieu (2001), es preciso analizar el campo social con relación al campo del poder, esto es, se debe reflexionar respecto a la importancia del papel del profesor para conseguir la calidad educativa con relación a la estructura jerárquica del campo en el que se van a desempeñar y combinar sus saberes con las experiencias que les comparten los demás agentes con trayectorias legitimadas.

En los últimos treinta años, la inserción profesional docente se ha identificado como un período crítico causado por las múltiples problemáticas que posicionan a los profesores principiantes en un dilema constante (Marcelo, 2008; Tardif, 2014; Solís et al., 2016). Así mismo, Steve (1994) señala que los profesores se forman en programas que no son cercanos a las dificultades de enseñanza a las que van a hacer frente y se traducen en tensiones que posiblemente les afecten en la valoración de sí mismos, además de repercutir en no controlar la ansiedad y hacer rutinaria su práctica. Su malestar se extiende a la dimensión personal, por lo tanto, esta fase o etapa de iniciación a la enseñanza es fundamental para entender los procesos que les afectan y podrían influir en la baja integración de nuevos saberes que componen su capital en su estado incorporado.

En el estudio de Cisternas (2016) se identificaron experiencias de docentes novatos en distintos contextos educativos, en este sentido, se revelan notables diferencias en la calidad de los procesos de inducción profesional implementados en Chile, aunado a la identidad profesional que incorporan los profesores

como parte de su capital cultural. Los campos sociales se definen de dos formas distintas: las primeras son las ecologías escolares que obstaculizan la inserción profesional, las cuales se distinguen por la existencia de relaciones de dominación que reproducen el control y presión sin ofrecer apoyo y se califican como burocráticas e indiferentes a los desafíos de inserción; a las segundas se les denomina ecologías escolares colaborativas, responsabilizadas ante la iniciación, su característica principal es que los profesores expertos orientan a los profesores noveles y muestran confianza en ellos.

Figura 2

Dimensiones para comprender las relaciones entre dificultades de iniciación y el papel de los contextos escolares



Fuente: Tomado de Cisternas (2016, p. 45).

En México existe un programa de inducción decretado en el DOF (2013) y se establece la Ley del servicio profesional docente, por la que se instituye la Tutoría para docentes en educación básica. La finalidad del programa emitido por la SEP (2015) es instaurar un marco normativo con la finalidad de organizar, fortalecer y contextualizar la competencia cultural de los profesores (conocimientos) de nuevo ingreso para adaptarse a las condiciones de la escuela a la que se adscriben. En el marco se establece la selección de un tutor (profesor experto) para apoyar y

acompañar a cada profesor de nuevo ingreso y contribuir a su formación profesional durante dos ciclos escolares.

Para efectuar la tutoría en el sistema educativo federal, se convoca a profesores que cumplan con los requisitos de formación y experiencia, con el objetivo de promover la mentoría cercana, empática y situada a profesores principiantes. Los profesores expertos seleccionados son reconocidos con el nombramiento de tutores y reciben un incentivo económico, en este sentido, la tutoría representa una motivación extrínseca por el incremento de su capital económico, el cual puede significar una mejora de vida en la que posiblemente el capital económico se transforme en capital cultural institucionalizado, dado que el incentivo les ofrece variadas oportunidades para acceder a otros programas de formación que implican una inversión monetaria.

Actualmente se continúa con el programa, ahora a través de la Dirección General de Reconocimiento (DGR) y de la Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (USICAMM). El objeto es que los docentes de nuevo ingreso que reciben tutoría se incorporen a la escuela con mayor certidumbre y respondan a las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes. El programa mantiene el pago con incentivo económico a los profesores reconocidos como tutores, quienes conforman espacios de acompañamiento para favorecer la inserción de los docentes al campo social en el que van a desarrollar sus saberes procedentes del capital cultural incorporado, objetivado e institucionalizado.

Los tutores reciben capacitación con un diplomado, también un manual en formato digital para orientarlos en el desarrollo de la función y se encargan de subir evidencias en una plataforma nacional. La tutoría se puede realizar a través del acompañamiento presencial o en entornos virtuales. De acuerdo con Medina (2023), la eficacia de la tutoría virtual permite que las prácticas educativas mejoren y que los profesores consigan sobrellevar el conjunto de limitantes que le impiden superar las exigencias de su figura de autoridad, de los requerimientos tanto curriculares como procesuales en el espacio social del contexto urbano y rural “sin soslayar las culturas del mismo entorno” (p. 144). Dado lo anterior, es posible vislumbrar un rendimiento que contribuye a una construcción compartida de saberes entre tutor y tutorado.

Profesores expertos que poseen un extenso volumen de capital cultural

El conocimiento de los profesores conforma un capital cultural en su estado incorporado, determinado por las circunstancias de su primera adquisición, ya sea

en el seno de la familia, en la región o en los primeros años de escolarización. El capital incrementa y es reconocido con la obtención del título de estudios, es decir, se adquiere un estado institucionalizado del capital cultural.

De acuerdo con Tardif (2014), los profesores egresados e insertos como profesionales en el campo social educativo ya son idóneos para iniciar la enseñanza, dado que socializan sus conocimientos y sus experiencias contenidas en los tres estados (incorporado, objetivado e institucionalizado) del capital cultural; sin embargo, eso no les basta para enfrentar el choque de la realidad y contrastarlo con su concepción del profesor ideal, por lo que se cuestionan constantemente la importancia de su papel ante el aprendizaje de los alumnos, de ese modo, comienzan a conocer y aceptar sus propios límites.

Existen varias percepciones de autoconocimiento que experimentan paso a paso los profesores, entre ellas, la combinación de formas de capital que posibilita que los profesores prevean su futuro a partir de su pasado, dicho de otro modo, comienzan a legitimar su identidad al aprender respecto a su práctica, además de reactivar su capital cultural incorporado para paulatinamente reconocerse como poseedores del capital simbólico al experimentar certezas profesionales en modelos de gestión de la clase (Tardif, 2014).

Según Marcelo García (1992), el conocimiento varía entre los profesores expertos y principiantes, e interpreta que “el conocimiento experto está organizado mediante conceptos y proposiciones interpretativas que reflejan la tarea donde operan. Es un conocimiento tácito, situacional, ligado a la acción” (p. 26). En este sentido, un profesor experto ha incorporado a su capital cultural un pensamiento reflexivo de la acción en el proceso de enseñanza, a partir de ello, conoce y orienta los objetivos de la pedagogía, adapta los procedimientos y comprende cómo aplicar la didáctica de acuerdo con las exigencias contextuales y las metas de aprendizaje planteadas para los estudiantes.

Diversos estudios clasifican a los profesores como expertos o principiantes. Marcelo (2008) destaca que un docente experto no es el que cuenta con “al menos cinco años de experiencia”, sino que cuenta con:

Un nivel elevado de conocimiento y destreza, es decir, ese conocimiento es adquirido a través de dedicación, reflexión y constancia, por lo tanto, ese estatus no se adopta con el mero transcurrir de los años. Sería interesante identificar el capital cultural que desarrollan los docentes novatos al conformar una estructura de conocimiento superficial o profunda. (p. 12)

En virtud de lo anterior, es posible reconocer que las trayectorias de los profesores expertos podrían proporcionar construcciones de relaciones reales entre expertos y principiantes, un rol de acompañamiento que responda, por ejemplo, a comprender qué tipo de materiales didácticos se requieren, en qué circunstancias y cómo se adapta la enseñanza en distintos momentos; así mismo, comparar y contrastar los referentes del marco teórico. Se trata de un ejercicio en el que se reconozca que existe un capital social basado en la pertenencia a un espacio social generador de nuevas prácticas reflexivas que den paso a construir un capital simbólico que permita la evolución de ambos agentes educativos.

Relaciones de poder que generan violencia simbólica

Las relaciones sociales son necesarias para los profesores. En la etapa de iniciación a la enseñanza, los docentes principiantes se insertan a centros escolares que integran agentes educativos con mayor experiencia o antigüedad en el servicio. En este espacio social se conforman grupos de poder estructural, determinados de acuerdo a su capital simbólico, ya sea por el reconocimiento social (frecuentemente por relaciones de poder políticas) o por una acreditación; el organigrama es encabezado por el director, subdirector, coordinadores, profesores y personal de servicios administrativos.

La estructura posiciona a los agentes educativos en distintos roles. El poder de representar a la institución le corresponde al director; sin embargo, podríamos conceder el poder simbólico a otro actor educativo, como un profesor, intendente o administrativo. Lo que los posiciona en el campo del poder es el conocimiento extenso del campo social, de las relaciones de poder económico o de prestigio social, asimismo, se podría mencionar el poder simbólico obtenido de las luchas sindicales que les permiten dominar a quienes le van a generar una ganancia o un interés, por ejemplo, obtener un esclavo académico (profesor principiante) que maneje con destreza la tecnología y elabore de forma inmediata minutas, reportes, artículos o diseños curriculares que son responsabilidad de los agentes educativos.

La posición social de los profesores de mayor antigüedad con respecto a los profesores principiantes se encuentra en una posición de dominación, es decir, quizás los profesores novatos representen una ventaja para los agentes dominantes, como ejemplo, que realicen el trabajo académico que implica desgaste sin permitirles el derecho a opinar o decir si son capaces de realizar la tarea que se les impone, una total sumisión que termina por afectar emocionalmente a los profesores novatos, sin que puedan identificar cómo han permitido ese abuso de poder.

En estos actos de violencia simbólica, los profesores noveles, lejos de sentirse motivados, experimentan que no existen actos gratuitos, dado que los agentes dominantes van a cobrar su cuota con distintos tipos de violencia simbólica para permitirles pertenecer al grupo. El estudio de Angeles Cruz (2017) revela que las profesoras de mayor antigüedad en un centro escolar lideraban el cumplimiento de acuerdos y tradiciones, mientras que las profesoras de recién ingreso se sentían excluidas por ser cuestionadas en cada una de sus opiniones; las dominaban a través de lo señalado por Bourdieu (2001, p. 94) como “expresiones arbitrarias”, esto es, fueron aceptadas a partir del tipo de comunicación que se utilizó y fue irreconocible por ellas, por lo tanto, se subordinaron a seguir esas exigencias por desconocer la violencia que encierra el valor moral de la antigüedad o del poder obtenido por las profesoras en los grupos dominantes.

El saber de los docentes es parte de diversos estudios que se promulgan partidarios de distintas concepciones del saber y de la enseñanza. Tardif (2014) señala que, desde hace unos años, han existido múltiples publicaciones e investigaciones que expresan diversas tipologías y categorías del saber de los docentes. Por lo anterior, es altamente probable que esas corrientes de investigación conduzcan a que la idea del saber aún no es comprensible. En ese sentido, Tardif propone que fuese preferible y más honesto llamarlo “cultura de los docentes” (2014, p. 136).

Los profesores principiantes, así como los de mayor experiencia, podrían carecer de conocimientos fundamentales, o tal vez tengan un mayor dominio en ciertas habilidades como parte de su cultura y que corresponden a los saberes que el otro (novato o experimentado) no domina y significan un probable intercambio de capital cultural o de saberes. La cultura del poder entre académicos es uno de los factores que afecta a los profesores principiantes a través de la reproducción de la violencia que los agentes educativos ejerce con actitudes, comentarios y exclusión, provocando incertidumbre y limitaciones al no tener dominio de los procedimientos acostumbrados y practicados por los agentes experimentados de la institución.

La violencia simbólica no es favorable para los profesores que se inician en la enseñanza. Es inminente continuar con el análisis de los efectos que genera y reconocer que debe estudiarse la cultura de dominación entre profesionales de la educación para vivir un proceso adaptativo que exalte una nueva cultura entre docentes que resignifique su quehacer y erradique la reproducción de violencia simbólica. Probablemente se inserten a la docencia profesores que experimenten un proceso de iniciación a la enseñanza que implique intercambiar su capital cultural de formas que prioricen la cordialidad entre profesionales y hereden saberes que impulsen la mejora educativa constante.

CONCLUSIONES

El desarrollo del capital cultural a través de la formación permanente dentro de las instituciones educativas implica que los profesores principiantes conozcan la estructura del campo educativo al que se integran, que desarrollen habilidades de escucha activa y que determinen su posicionamiento, a fin de que obtengan un trato digno y apto para su desarrollo profesional.

Los profesores requieren de mayor inversión en el capital cultural. Las exigencias del campo académico se han multiplicado, ya no es suficiente con el diseño de clase que involucre el desarrollo de ciertas habilidades y conocimientos duros de los estudiantes, cada día es más necesario desarrollar las habilidades blandas no sólo con los estudiantes, se requiere empatizar con todo el cuerpo académico y generar relaciones que conecten con la salud emocional para evitar la perpetuación de la lucha por el poder.

La violencia simbólica proviene del entramado social en el que se desenvuelven los agentes educativos, reproduce lo que se ha experimentado en las luchas de poder, posiblemente de forma inconsciente que por actos de desconocimiento los agentes ponen en funcionamiento al encontrar las relaciones de poder como natural, y los perpetúan al contemplarlos como inamovibles. Entonces, es preciso hacer latente que el pensamiento crítico (incremento de capital cultural) podría generar en los profesores un cambio que permita modificar las ideas preconcebidas de reproducción de relaciones de poder que poco benefician al ambiente colaborativo entre profesionales que merecen el reconocimiento de la sociedad.

Los entornos colaborativos son la mejor apuesta educativa. Como se analizó, las ecologías burocráticas impiden la incorporación de saberes y experiencias de rendimiento social de los profesores. El papel del profesor experto, en una relación dialógica con el profesor novato, le aporta tanto alternativas de toma de decisiones pedagógicas como conocimiento. En definitiva, los programas de inducción que ofrecen incentivos e incrementan el capital económico de quien acompaña a otro docente posibilitan la inversión de ese capital en actualización o especialización para conformar un capital cultural en su estado institucionalizado. La legitimación de los profesores contribuye a la mejora educativa, además de un cambio de cultura, de rechazo por una consciencia social que abandone las visiones reduccionistas.

REFERENCIAS

- Angeles Cruz, B. (2017). *Significados, representaciones, prácticas culturales y procesos de socialización en los que participan los actores de la educación* [Ponencia]. Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí, México.
- Bourdieu, P. (2001). *Poder, derecho y clases sociales*. Desclée de Brower.
- Calvo, G. y Camargo, M. (2012). Hacer escuela en la formación de docentes. *Páginas de Educación*, 8(1), 43-7. http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-74682015000100002&lng=pt&tlng=es.
- DOF. (2013). *Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros*. http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGSCMM_300919.pdf
- Cisternas, T. (2016). Profesores principiantes de Educación Básica: dificultades de la enseñanza en contextos escolares diversos. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 42(4), 31-48.
- SEP. (2015). *Marco general para la organización y funcionamiento de la Tutoría en Educación Básica Ciclos escolares 2014-2015 y 2015-2016*.
- Marcelo, C. (2008). *El profesorado principiante. Inserción a la docencia*. Octaedro.
- Marcelo, C., y Vaillant, D. (2010). *Desarrollo profesional docente: ¿Cómo se aprende a enseñar?* (Vol. 115). Narcea Ediciones.
- Marcelo García, C. (1992). *Aprender a enseñar: Un estudio sobre el proceso de socialización de profesores principiantes*. CIDE.
- Medina, J. (2023). El programa de tutoría virtual de la sep como proceso de formación de docentes y técnicos docentes en educación básica. *Universita. Ciencia*, 9(24), 126-146. <https://universita.ux.edu.mx/universita-ciencia/article/view/874>
- Rodríguez, C. y Castillo, V. (2014). Calidad en la formación docente: Los déficits de las competencias pedagógicas y disciplinares en Chile. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 2014, 14(2), 1-25. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44731371014>
- Solís, M., Núñez, C., Contreras, I., Vásquez, N., y Ritterhaussen, S. (2016). Inserción Profesional Docente: problemas y éxitos de los profesores principiantes. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 42(2), 331-342. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000200019>
- Steve, J. (1994). *El malestar docente*. Paidós.
- Tardif, M. (2014). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea.

LOS CONOCIMIENTOS DIDÁCTICO-GEOMÉTRICOS EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESOR DE MATEMÁTICAS: REFLEXIONES A PARTIR DE UN ANÁLISIS DE LOS TEXTOS DEL SABER

Jesús Arnulfo Martínez Maldonado

RESUMEN

En el presente capítulo se hace un análisis a la formación inicial de profesores de matemáticas desde la mirada curricular de los planes y programas de estudio. El énfasis está en los conocimientos didácticos y geométricos que se brindan a lo largo de dicha formación. Al respecto, los planes de estudio en las Escuelas Normales se han reformado en los últimos años. Dentro de los cambios significativos está el incremento de cursos disciplinares, lo cual permite al futuro profesor alcanzar el dominio de conocimientos geométricos; sin embargo, se identifica poca vinculación del conocimiento geométrico con el conocimiento didáctico, desde lo curricular, lo cual puede generar dificultades para que el profesor de matemáticas en formación inicial realice transposiciones didácticas al enfrentarse con la enseñanza de contenidos. El análisis se hace tomando como referente el conocimiento geométrico; no obstante, las reflexiones que se desencadenan permiten redirigir la mirada también hacia aspectos relevantes para la formación del profesor en las otras áreas de la matemática, como lo son la aritmética o el álgebra.

Palabras clave: conocimiento, didáctica, geometría, formación de profesores, planes de estudio, educación normal.

Correo electrónico: jamartinez@beceneslp.edu.mx

Institución: Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí

INTRODUCCIÓN

La docencia es una actividad que en sus inicios era considerada como un oficio; sin embargo, al paso del tiempo se ha consolidado como una profesión, pues requiere de quién se dedique a ella, disponer de saberes, conocimientos y destrezas que caracterizan al profesional de la educación como el encargado de favorecer los procesos de enseñanza aprendizaje. ¿Cuáles son los saberes que debe poseer el profesorado de matemáticas en particular?, ¿cómo se brindan esos saberes desde la formación inicial?, ¿son saberes acabados? Estos cuestionamientos se responden en el presente capítulo, donde las respuestas permiten generar reflexiones sobre el papel sustantivo que juegan los conocimientos didáctico-matemáticos en la formación inicial del profesor de matemáticas y, sobre todo, redirigir la mirada hacia aquellas situaciones que permitan mejorar dicha formación.

Es preciso dejar en claro que los saberes docentes representan el conjunto de conocimientos y su interacción, asimismo, se relacionan directamente con la tarea docente. En este sentido, los saberes docentes se conforman por los conocimientos disciplinares, pedagógicos, didácticos, curriculares, entre otros, que se movilizan en la labor docente (Tardif, 2014). El profesorado no puede dedicarse a la docencia si carece de alguno de ellos, pues son considerados como ingredientes necesarios para desempeñarse profesionalmente. Es tan esencial dominar el campo disciplinar como conocer metodologías de enseñanza particulares, conocer al sujeto que aprende, saber cómo aprende, sus intereses y necesidades, el currículo y el contexto donde se desarrollará la enseñanza, lo cual repercutirá en la práctica docente.

La formación inicial del profesorado de matemáticas ha cobrado un interés particular en el campo de la investigación en los últimos años. Se ha discutido respecto a la definición de conocimientos disciplinares y didácticos que deben consolidarse en dicha formación (Aké et al., 2016); sin embargo, ha quedado en el tintero su vinculación a fin de propiciar prácticas de enseñanza situadas en el contexto de la educación matemática. Los conocimientos y habilidades matemáticas del estudiantado de cualquier nivel educativo dependen, principalmente, de la enseñanza recibida por el profesorado y, por ende, de la formación inicial docente.

Las Escuelas Normales son las principales Instituciones de Educación Superior (IES) que se encargan de la formación inicial de los profesores de educación básica en México. La formación que se recibe en estas instituciones subyace en ser especialista en la enseñanza (Liston y Zeichner, 1993), busca brindar habilidades

para saber enseñar y saber educar, por tanto, se acentúa la formación pedagógica. En esta formación pedagógica hay un “interjuego entre desarrollos conceptuales, conocimientos disciplinarios y práctica pedagógica” (Díaz Barriga, 2021, p. 537).

Arnaut Salgado (1998) presenta un recorrido histórico sobre la profesión docente donde plantea que, en sus inicios, no dependía de un sistema de formación escolar, únicamente se requería de la autorización del ayuntamiento para ejercerla, considerándose como una profesión libre; sin embargo, con el paso del tiempo, las políticas públicas en materia educativa señalaron la necesidad de contratar a maestros que contaran con título profesional y formados en Escuelas Normales, pasando a ser una profesión de Estado.

Al respecto, la formación docente que se recibe en las Escuelas Normales se caracteriza por enfatizar en la formación pedagógica y en el cómo enseñar, lo cual propicia una identidad profesional; esto hace una distinción en la formación que se recibe en una Escuela Normal, donde se prepara para la docencia y su tarea primordial es formar maestros, así como impulsar propuestas innovadoras en el aula (Díaz Barriga, 2021).

Bajo este escenario, la formación del profesorado de matemáticas en las Escuelas Normales ha transitado por cambios derivados de reformas educativas. Por ello, a continuación se realiza un breve análisis de los Planes de Estudios 1999, 2018 y 2022, acentuando la mirada en los conocimientos tanto didácticos como disciplinares que se contemplan desde el currículo para equipar a los futuros profesores de esta disciplina. Para el análisis se ejemplifica el conocimiento matemático centrándonos únicamente en geometría.

DESARROLLO

Plan de Estudios 1999. Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Matemáticas (LESEM)

Barriendos y Domínguez (2018) indagaron sobre las oportunidades que brindaban los programas de estudio, tanto de instituciones universitarias como de Normales, para aprender a enseñar matemáticas. En el caso de la formación del profesor de Matemáticas normalista, en el Plan de Estudios 1999 correspondía cerca de la mitad de los cursos a la especialización; sin embargo, se contempló como veta de investigación analizar los planes de estudio subsecuentes.

El Plan de Estudios 1999 aborda como referente principal los rasgos del perfil de egreso, mismos que son agrupados en cinco campos: habilidades intelectuales específicas, dominio de propósitos y contenidos de la educación secundaria, competencias didácticas, identidad profesional y ética y capacidad de percepción y respuesta a condiciones sociales del entorno de la escuela.

Dentro del campo *dominio de los propósitos y contenidos de la educación secundaria*, uno de sus descriptores enuncia que el futuro profesor: “tiene dominio del campo disciplinario de su especialidad para manejar con seguridad y fluidez los temas incluidos en los programas de estudio de educación secundaria” (SEP, 1999, p. 10). Por su parte, en el campo *competencias didácticas* sobresale: “sabe diseñar, organizar y poner en práctica estrategias y actividades didácticas, adecuadas a las necesidades... para que los educandos alcancen conocimientos y habilidades establecidos en el plan y programas de estudio” (SEP, 1999, p. 11).

De los puntos anteriores, se reconoce que la formación inicial favorece conocimientos disciplinares y didácticos. Respecto a los primeros, se establece que el futuro profesor debe consolidar el dominio de la disciplina, en este caso, de los conocimientos matemáticos que abordará en el campo profesional. Respecto a los conocimientos didácticos, se postula saber realizar transposiciones didácticas acorde a los contenidos disciplinares y los aspectos didáctico-pedagógicos.

Tabla 1

Malla curricular del Plan de Estudios 1999

PRIMER SEMESTRE	SEGUNDO SEMESTRE	TERCER SEMESTRE	CUARTO SEMESTRE	QUINTO SEMESTRE	SEXTO SEMESTRE	SÉPTIMO SEMESTRE	OCTAVO SEMESTRE
Bases filosóficas, legales y organizativas del sistema educativo mexicano	La educación en el desarrollo histórico de México I	La educación en el desarrollo histórico de México II	Seminario de temas selectos de historia de la pedagogía y la educación I	Seminario de temas selectos de historia de la pedagogía y la educación II	Seminario de investigación en educación matemática	Taller de diseño de propuestas didácticas y análisis del trabajo docente I	Taller de diseño de propuestas didácticas y análisis del trabajo docente II
Estrategias para el estudio y la comunicación I	Estrategias para el estudio y la comunicación II	Pensamiento algebraico	Figuras y cuerpos geométricos	Medición y cálculo geométrico	Seminario de temas selectos de historia de las matemáticas	Trabajo docente I	Trabajo docente II
Problemas y políticas de la educación básica	Introducción a la enseñanza de las matemáticas	Los números y sus relaciones	Plano cartesiano y funciones	Procesos cognitivos y cambio conceptual en matemáticas y ciencia	Tecnología y didáctica de las matemáticas		
Propósitos y contenidos de la educación básica I (Primaria)	La enseñanza en la escuela secundaria. Cuestiones básicas I	La enseñanza en la escuela secundaria. Cuestiones básicas II	Procesos de cambio o variación	Escalas y semejanza	Presentación y tratamiento de la información		
Desarrollo de los adolescentes I. Aspectos generales	Propósitos y contenidos de la educación básica II (secundaria)	La expresión oral y escrita en el proceso de enseñanza-aprendizaje	Planeación de la enseñanza y evaluación del aprendizaje	Opcional I	La predicción y el azar		
Escuela y contexto social	Desarrollo de los adolescentes II. Crecimiento y sexualidad	Desarrollo de los adolescentes III. Identidad y relaciones sociales	Desarrollo de los adolescentes IV. Procesos cognitivos	Atención a los adolescentes en situaciones de riesgo	Opcional II		
	Observación del Proceso Escolar	Observación y práctica docente I	Observación y práctica docente II	Observación y práctica docente III	Gestión escolar		
					Observación y práctica docente IV		

Dentro de la malla curricular se encuentran 46 cursos distribuidos en tres trayectos: 8 cursos (17.39%) pertenecientes a formación general de la educación básica, 13 cursos (28%) de formación común de la educación secundaria, 15 cursos en formación específica por especialidad (32%) y 8 cursos destinados a la práctica docente (17.39%).

En cuanto a los cursos de formación específica por especialidad (32%), únicamente 9 de ellos (19.5%) corresponden a la formación disciplinar, es decir, aquellos donde se prioriza el conocimiento sobre matemáticas, y de ellos, 3 pertenecen al estudio de la geometría, cuyos contenidos se muestran en la siguiente tabla.

Tabla 2
Contenidos de los cursos relacionados a geometría

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA CON ESPECIALIDAD EN MATEMÁTICAS (PLAN DE ESTUDIOS 1999)			
BLOQUE/ CURSO	FIGURAS Y CUERPOS (CUARTO SEMESTRE)	MEDICIÓN Y CÁLCULO GEOMÉTRICO (QUINTO SEMESTRE)	ESCALAS Y SEMEJANZA (QUINTO SEMESTRE)
Bloque 1	Las figuras en el plano euclidiano Construcción con regla y compás Análisis de figuras planas Diferentes estrategias para el cálculo de áreas	Medición y aproximación	Escalas numéricas y gráficas Dibujo a escala Teorema de Thales
Bloque 2	Simetría axial Simetría radial Isometrías	Medición de longitudes y superficies (perímetros y áreas)	Semejanza en el plano Triángulos semejantes Semejanza de polígonos y circunferencias
Bloque 3	Los sólidos geométricos, características y propiedades Los sólidos regulares Construcción y análisis de sólidos	Medición de capacidad y volumen Justificación de fórmulas Cálculo del volumen Relación entre volumen y capacidad	Demostraciones del teorema de Pitágoras Teorema de Pitágoras y cálculo geométrico Otros teoremas sobre triángulos rectángulos Relaciones métricas en triángulos no rectángulos Cálculo de distancias inaccesibles
Bloque 4		Magnitudes fundamentales Magnitudes derivadas	Razones trigonométricas Trigonometría y polígonos regulares Cálculo de distancias inaccesibles

Como puede observarse en la Tabla 2, los contenidos establecidos en cada uno de los cursos relacionados con geometría profundizan en saberes propios de la disciplina, de tal forma que el futuro profesor domine dichos saberes; sin embargo, no se identifica en alguno de los bloques una intersección con la didáctica, es decir, carece de una correspondencia entre lo didáctico y disciplinar.

El aspecto didáctico se relaciona directamente con dos cursos. El primero, denominado Introducción a la enseñanza de las matemáticas, se ubica en el segundo semestre del programa y su propósito principal enfatiza en el análisis de la secuenciación de temas matemáticos que se revisan en educación primaria y que dan continuidad en educación secundaria, además de conocer las ventajas y desventajas de diferentes estilos docentes. El segundo curso, Tecnología y didáctica de las matemáticas, inserto en el sexto semestre, subraya la adquisición de una conciencia crítica respecto al uso de las tecnologías de la comunicación en el estudio, la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas.

Por las consideraciones anteriores, en el Plan de Estudios 1999 se observa una limitante desde el currículo en cuanto a conocimientos didácticos que se brindan para la enseñanza de las matemáticas. Cabe señalar que el primer acercamiento que se tiene en conocimiento didáctico se propicia en el segundo semestre y los conocimientos disciplinares se adquieren a partir del tercer semestre, lo cual produce una desestabilización entre ambos conocimientos que repercute en el proceso donde el futuro profesor debe realizar transposiciones didácticas para la enseñanza de contenidos matemáticos en el espacio de la práctica profesional, mismo que inicia a la par del estudio de los conocimientos disciplinares en tercer semestre.

Plan de Estudios 2018. Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas en la Educación Secundaria (LEAMES)

Dentro de los aspectos generales que caracterizan este plan de estudios (SEP, 2018a) se encuentra el enfoque de competencias, mediante este, se pretende dotar al futuro profesor de conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales que se requieren en los espacios de práctica docente. Asimismo, se considera el desarrollo de tres tipos de competencias en los futuros profesores: genéricas, profesionales y disciplinares.

Las competencias genéricas son base común para la formación en cada una de las licenciaturas en educación; implican ser consciente de los cambios sociales, científicos, tecnológicos y culturales, es decir, son transversales. Las competencias

profesionales se conforman por conocimientos, habilidades y valores indispensables para el ejercicio de la profesión docente en el nivel educativo correspondiente. Por su parte, las competencias disciplinares integran los conocimientos derivados de la disciplina de especialidad necesarios para un abordaje de los contenidos del currículo, avances en el área del conocimiento y su didáctica.

La malla curricular del plan de estudios de la LEAMES se conforma por cuatro trayectos formativos: 1) bases teórico-metodológicas para la enseñanza, 2) práctica profesional, 3) optativos y 4) formación para la enseñanza y el aprendizaje. En este último trayecto se espera que los profesores en formación dominen el campo disciplinar y su didáctica, de tal forma que los habilite para la enseñanza de los contenidos matemáticos en los espacios destinados a la práctica profesional.

Tabla 3

Malla curricular Plan de Estudios 2018 (LEAMES)

Primer semestre	Segundo semestre	Tercer semestre	Cuarto semestre	Quinto semestre	Sexto semestre	Séptimo semestre	Octavo semestre
Desarrollo en la adolescencia	Desarrollo socioemocional y aprendizaje	Planeación y evaluación	Neurociencia en la adolescencia	Educación inclusiva	Fundamentos de la educación	Retos actuales de la educación básica en México	Aprendizaje en el servicio
Problemas socioeconómicos y políticos de México	Teorías y modelos de aprendizaje	Teoría de la aritmética	Gestión de centro educativo	Metodología de la investigación	Pensamiento pedagógico	Modelación	
Pensamiento algebraico	Álgebra y funciones	Pensamiento estocástico	Trigonometría	Estadística inferencial	Cálculo diferencial	Cálculo integral	
Sentido numérico	Magnitudes y medidas	Didáctica de las matemáticas en la educación básica	Geometría plana y del espacio	Geometría analítica	Trabajo multidisciplinar con la física	Proyecto multidisciplinar	
Razonamiento geométrico	Tratamiento de la información		Innovación en la enseñanza de las matemáticas	Matemática en la ciencia y tecnología	Historia y filosofía de las matemáticas	Didáctica de las matemáticas en la educación obligatoria	
Herramientas para la observación y análisis de la escuela y comunidad	Observación y análisis de la cultura escolar	Práctica docente en el aula	Estrategias de trabajo docente	Innovación para la docencia	Proyectos de intervención docente	Práctica profesional y vida escolar	

Este Plan de Estudios integra un mayor número de cursos destinados al conocimiento disciplinar, donde se desarrollan los contenidos matemáticos no solo del nivel educativo para el cual se desempeñarán como profesores, sino contenidos que corresponden a niveles educativos superiores. En este sentido, hay cuatro cursos relacionados con el área de geometría: Razonamiento Geométrico (segundo semestre), Trigonometría, Geometría Plana y del Espacio (cuarto semestre) y Geometría Analítica (quinto semestre). Los contenidos que se revisan a lo largo de dichos cursos se muestran en la Tabla 4.

Tabla 4

Contenidos de los programas de estudio relacionados con geometría

LICENCIATURA EN ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LAS MATEMÁTICAS EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA (PLAN 2018)				
CURSO / UNIDADES	Razonamiento geométrico (Primer semestre)	Geometría plana y del espacio (Cuarto semestre)	Trigonometría (Cuarto semestre)	Geometría analítica (Quinto semestre)
UNIDAD I	Ángulos, paralelas y perpendiculares	Círculo y circunferencia	Aspectos fundamentales de la Trigonometría	Sistemas coordenados y línea recta
UNIDAD II	Triángulos	Cuadriláteros y sus propiedades	Razones trigonométricas	Cónicas
UNIDAD III	Trazos de figuras con sus justificaciones	Cuerpos geométricos	Funciones circulares	Transformaciones geométricas
UNIDAD IV	Isometrías en el plano			

Al realizar una revisión de los programas de estudio de los cursos, se identificó que los contenidos son totalmente disciplinares, no se aborda en alguna unidad el conocimiento didáctico, por ejemplo, cómo enseñar cuadriláteros en la escuela secundaria. Del mismo modo, hay dos cursos destinados a la didáctica: Didáctica de las Matemáticas en la Educación Básica (tercer semestre) y Didáctica de las Matemáticas en la Educación Obligatoria (séptimo semestre), mismos que contemplan los siguientes contenidos:

Tabla 5*Contenidos de los cursos relacionados a la didáctica*

CURSO / UNIDADES	DIDÁCTICA DE LAS MATEMÁTICAS EN LA EDUCACIÓN BÁSICA (TERCER SEMESTRE)	DIDÁCTICA DE LAS MATEMÁTICAS EN LA EDUCACIÓN OBLIGATORIA (SÉPTIMO SEMESTRE)
UNIDAD I	Teoría de las situaciones didácticas y Teoría antropológica de lo didáctico	Análisis de la actividad matemática
PROPÓSITO	Identifica algunas dificultades de la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas para definir una situación problema a resolver con una situación didáctica, mediante el análisis de los marcos teóricos y epistemológicos	Analizar el sistema de prácticas operativas y discursivas de la comunidad matemática desde la configuración de los objetos y procesos matemáticos para la valoración de su desempeño docente
UNIDAD II	Procesos cognitivos y obstáculos en el estudio de las matemáticas	Herramientas de valoración y reflexión sobre la práctica
PROPÓSITO	Reconoce los procesos cognitivos, obstáculos, intereses, motivaciones y necesidades formativas de los estudiantes mediante el análisis de situaciones de aprendizaje con categorías de la teoría de las situaciones didácticas y la teoría de los campos conceptuales para elaborar una situación didáctica	Analizar la idoneidad de una situación didáctica desarrollada en su práctica docente desde las facetas epistémica, cognitiva, instruccional, mediacional y ecológica, con el fin de reflexionar el desarrollo de su práctica y sistematizar los saberes docentes logrados
UNIDAD III	Teoría de la resolución de problemas en el aprendizaje de las matemáticas	-
PROPÓSITO	Argumenta el diseño de secuencias y analiza el aprendizaje basado en problemas para determinar su pertinencia en los procesos de enseñanza y aprendizaje mediante la vinculación de la teoría de resolución de problemas en el aprendizaje de las matemáticas con el contexto en que tiene lugar la enseñanza	-

Como puede observarse en la Tabla 5, los contenidos relacionados a la Didáctica de las Matemáticas, en particular aquellos que permiten realizar la transposición del saber sabio al saber enseñado (Chevallard, 1997), se estudian de manera aislada en los conocimientos disciplinares. Se hacen esfuerzos para que el futuro profesor de Matemáticas realice el análisis de situaciones didácticas a la luz de referentes teóricos; sin embargo, hay una separación entre lo didáctico y disciplinar, lo cual no permite que, desde lo curricular, se alcance una de las finalidades del trayecto formativo que consiste en “fortalecer el dominio disciplinar y didáctico para garantizar una intervención pedagógica pertinente en cada una de las asignaturas del currículo de la educación obligatoria” (SEP, 2018a, p. 5).

Plan de Estudios 2022. Licenciatura en la Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas (LEAM)

El Plan de Estudios para la educación normal 2022 se desprende de la Estrategia Nacional de Mejora de las Escuelas Normales (ENMEN), fruto del Congreso Nacional de Fortalecimiento y Transformación de las Escuelas Normales, cuyo objetivo es desarrollar una política nacional que fortalezca a las Escuelas Normales para su mejoramiento en infraestructura y desarrollo de sus programas curriculares, entre otros aspectos (Díaz Barriga, 2021).

Para este Plan de Estudios se convocó a las Instituciones Formadoras de Docentes, a partir del año 2019, para que participaran en su diseño. La propuesta se presentó en el mes de agosto de 2022 para dar comienzo con su implementación en el ciclo escolar 2022-2023. Es importante señalar que aún no existen documentos oficiales concluidos y publicados respecto al Plan de Estudios 2022; sin embargo, sí se cuenta con las mallas curriculares de las licenciaturas en Educación y los programas de los cursos que se integran hasta el cuarto semestre.

Una innovación presente en este Plan de Estudios subyace en que la currícula se conforma por cursos propuestos a nivel nacional y estatal. Uno de los cambios considerados en este Plan es que la formación ya no se restringe a educación secundaria, ahora existe la posibilidad de desempeñarse en educación media superior.

La Tabla 6 muestra la malla curricular de la LEAM, donde se puede observar que está conformada por cinco trayectos: fundamentos de la educación; bases teóricas y metodológicas; práctica profesional; formación pedagógica y didáctica; y lengua, lenguajes y tecnologías.

Tabla 6

Malla curricular del Plan de Estudios 2022 (LEAM)

TRAYECTOS	FASE: INMERSIÓN		FASE: PROFUNDIZACIÓN				FASE: DESPLIEGUE	
	PRIMER SEMESTRE	SEGUNDO SEMESTRE	TERCER SEMESTRE	CUARTO SEMESTRE	QUINTO SEMESTRE	SEXTO SEMESTRE	SÉPTIMO SEMESTRE	OCTAVO SEMESTRE
FUNDAMENTOS DE LA EDUCACIÓN	Organización y legislación del sistema educativo mexicano	Análisis y desarrollo curricular	Filosofía de la educación	Pensamiento pedagógico	Proyectos de educación ambiental para la sustentabilidad	Historia y filosofía de las matemáticas	Trabajo de titulación	Trabajo de titulación
BASES TEÓRICAS Y METODOLÓGICAS DE LA PRÁCTICA	Desarrollo en la adolescencia y juventud	Desarrollo socioemocional	Teorías y modelos de aprendizaje	Neurociencias y educación	Procesos cognitivos y cambio conceptual en matemáticas y ciencias	Bienestar docente y psicología positiva		
PRÁCTICA PROFESIONAL Y SABER PEDAGÓGICO	Acercamiento a las prácticas educativas y comunitarias	Análisis de prácticas y contextos escolares	Intervención didáctica pedagógica y trabajo docente	Estrategias de trabajo docente y saberes pedagógicos	Investigación e innovación de la práctica docente	Práctica docente y proyectos de mejora escolar y comunitaria	Aprendizaje en el servicio	Aprendizaje en el servicio
FORMACIÓN PEDAGÓGICA DIDÁCTICA E INTERDISCIPLINAR	Sentido numérico y teoría de la aritmética	Álgebra y funciones	Geometría analítica	Cálculo diferencial	Cálculo integral	Matemáticas en la ciencia y la tecnología		
	Geometría plana y del espacio	Tratamiento de la información	Trigonometría	Pensamiento estocástico	Estadística inferencial	Modelación		
	Metodologías activas para la interdisciplinaria-riedad	Estrategias para la atención diversificada en matemáticas	Planeación y evaluación diversificada del aprendizaje	Didáctica de las matemáticas en educación básica	Trabajo multidisciplinar con la física	Didáctica de las matemáticas en educación media superior		
LENGUA, LENGUAJES Y TECNOLOGÍAS DIGITALES	Inglés	Inglés	Inglés	Inglés	Inglés	Inglés	Género y educación	
	Software de apoyo a las matemáticas	Soportes tecnológicos para la enseñanza de las matemáticas	Tecnologías y diseño didáctico	Comunicación accesible en la educación inclusiva	Lectura y redacción	Estrategias para el estudio y la comunicación		

En el trayecto de *formación pedagógica-didáctica e interdisciplinar* se insertan los saberes disciplinares, pedagógicos y didácticos requeridos para el desarrollo de prácticas docentes situadas a fin de favorecer la realización de transposiciones didácticas, por tanto, busca fortalecer el dominio disciplinar y didáctico del futuro profesor de matemáticas. El trayecto se compone por 18 cursos (33%), de estos solamente 10 tienen relación directa con conocimientos meramente disciplinares, mientras que los 8 restantes aluden, por su denominación, a conocimientos didáctico-pedagógicos (DOF, 2022).

En cuanto a los cursos relacionados con el estudio de la geometría, se identifican tres: Geometría Plana y del Espacio, Trigonometría y Geometría Analítica, es decir, se eliminó uno con respecto al Plan de Estudios 2018. Al revisar el programa correspondiente al curso de Geometría Plana y del Espacio, se identifica su naturaleza disciplinar dado que está compuesto por tres unidades donde explícitamente no se visibilizan conexiones con la cuestión didáctica, como se muestra a continuación.

Tabla 7

Contenidos del curso de Geometría Plana y del Espacio

GEOMETRÍA PLANA Y DEL ESPACIO			
UNIDADES	Triángulos, sus características y propiedades	Circunferencias y polígonos	Cuerpos geométricos y sólidos de revolución
TEMAS	<ul style="list-style-type: none"> • Conceptos básicos • Perpendicularidad y paralelismo • Triángulos, su clasificación y propiedades • Semejanza y congruencia • Teorema de Pitágoras 	<ul style="list-style-type: none"> • Circunferencias • Cuadriláteros • Polígonos • Quinto postulado de Euclides 	<ul style="list-style-type: none"> • Poliedros • Cuerpos redondos

Los textos del saber en la Escuela Normal: análisis de los programas de estudios

La formación de profesores en las escuelas normales requiere de equipamiento que involucre una diversidad de saberes tanto en el plano disciplinar como en el didáctico, pues este se verá reflejado en las instituciones de educación secundaria donde cobran vida a través del rol de profesores en acto. En este sentido, a lo largo de la formación inicial se enfrentan a diversas tareas donde varía el nivel de complejidad y contextualización.

Al respecto, al ser estudiantes para profesor y desempeñarse en el nivel educativo de secundaria, las cuestiones matemáticas giran en torno a los contenidos propios del nivel en el que se desempeñarán, de ello dependen el tipo de tareas, técnicas y conceptualizaciones que se estudian en la institución, por tanto, deberán profundizar en el objeto matemático que será enseñado. Del mismo modo, la cuestión didáctica implicará apropiarse de los enfoques para la enseñanza de las matemáticas establecidos en los programas de estudio y las orientaciones didácticas.

Por tanto, la formación del profesorado debe incidir y guardar un equilibrio entre lo didáctico y disciplinar, lo cual debe observarse en la estructura curricular del programa de formación. Bajo este escenario, es importante dirigir también la mirada hacia los materiales que se contemplan en los procesos de formación inicial, específicamente en la didáctica-matemática, a fin de analizar las tareas que proponen y su pertinente articulación.

Los programas de estudio de los cursos que conforman la malla curricular del plan de estudios 2018 de la LEAMES, considerados como textos del saber, además de establecer los contenidos a revisar, guían al formador de profesores en torno a los conocimientos matemáticos y didácticos que deben transmitir, por ende, representan una pieza clave a seguir.

En este contexto, a continuación se realiza un análisis de estos materiales que son empleados en las Escuelas Normales a fin de reconocer cómo se propicia la formación didáctica geométrica establecida institucionalmente desde la noosfera, es decir, aquellos saberes que son establecidos por la sociedad y el sistema de enseñanza para la formación de profesores (Chevallard, 1997). El análisis se centra en las tareas que se proponen, la pertinencia institucional respecto del saber geométrico y didáctico a la luz de las praxeologías, entendidas como toda práctica o saber hacer que está ligada a un discurso o saber.

Razonamiento Geométrico y Geometría Plana: dos caras de la moneda

Como bien se enunció en apartados anteriores, en el Plan de Estudios de la LEAMES 2018 la geometría se propicia a través de tres cursos: Razonamiento Geométrico, Geometría Plana y del Espacio y Geometría Analítica; sin embargo, para este análisis nos enfocaremos en los dos primeros, dado que sus contenidos corresponden a los del nivel educativo para el cual está formando el profesor.

El curso de Razonamiento Geométrico es de los primeros cursos con los que inicia la formación del profesorado en cuestión matemática, donde asumen el rol

de aprendices de geometría, ya que abarca conceptos y contenidos que sirven de base para comprender esta disciplina (por ejemplo, recta, paralelas, intersección, entre otros). Dentro de los propósitos de estudios trazados, se encuentran:

- Desarrolle el razonamiento geométrico que permita demostrar relaciones geométricas con argumentos coherentes, a través del análisis de propiedades geométricas de figuras planas.
- Adquiera gusto por los retos que ofrecen los problemas geométricos para la elaboración de conjeturas.
- Reconozca los procesos de enseñanza y aprendizaje del razonamiento geométrico que tienen lugar en las aulas de la formación inicial a través de la reflexión de sus propios procesos de aprendizaje y de los procesos de enseñanza del docente. (SEP, 2018b, p. 6):

Como es de apreciarse, el futuro profesor debe aprender y resignificar los conocimientos y desarrollar el razonamiento geométrico tal como lo hace un estudiante de secundaria. Los contenidos geométricos que se abordan se muestran a continuación:

Tabla 8

Contenidos del curso de Razonamiento Geométrico, Plan 2018

TEMAS Y CONTENIDOS RAZONAMIENTO GEOMÉTRICO			
UNIDAD I	UNIDAD II	UNIDAD III	UNIDAD IV
ÁNGULOS, PARALELAS Y PERPENDICULARES	TRIÁNGULOS	TRAZOS DE FIGURAS CON JUSTIFICACIONES	ISOMETRÍAS EN EL PLANO
Concepto y clasificación de ángulos Rectas paralelas cortadas por una secante Perpendicularidad y relación con paralelismo	Propiedades Clasificación Rectas y puntos notables Congruencia Desigualdades en un triángulo Semejanza	Trazos con regla y compás Software para la enseñanza de la geometría: Geogebra Introducción al modelo de Van Hiele	Simetría axial Traslación Rotaciones Simetría central Simetría intrafigural Las isometrías como aplicaciones

Como puede observarse en la Tabla 8, el tratamiento de los contenidos pareciera asociarse con los procesos cognitivos (visualización, construcción y razonamiento) establecidos por Duval (1998) para el trabajo con la geometría. Es importante

mencionar que el programa no establece sugerencias didácticas u orientaciones con actividades puntuales que el formador de profesores debe implementar, únicamente se brindan cuatro referencias bibliográficas a las cuales deberá remitirse para implementar las actividades contenidas. Por tanto, retomamos una de dichas referencias para analizar el contenido de congruencia, dado que este tiene una estrecha relación con los contenidos de la educación secundaria. Cabe señalar que el abordaje didáctico es el mismo para cada contenido geométrico que se estudia.

En un primer momento se define el concepto geométrico, en este caso, se proporciona un concepto de congruencia como figuras que tienen el mismo tamaño y la misma forma. Del mismo modo, se explica una técnica (la superposición) para identificar si dos triángulos son congruentes. Posteriormente, se plantean tareas en calidad de ejercicios para que los estudiantes recurran a la técnica enunciada a fin de determinar cuándo dos figuras son congruentes o no mediante la visualización.

La secuencia da continuidad explicando la correspondencia que existe entre dos figuras congruentes respecto a sus vértices y lados que denomina preposiciones; se proponen vastos ejercicios para poner a prueba los conocimientos sobre congruencia que se van adquiriendo.

En un segundo momento se hace referencia a los postulados sobre la congruencia. En este apartado del texto se plantea una situación referente a la reparación de una alfombra donde se quiere arreglar una parte triangular de la misma. Se enfatiza en que no es necesario disponer de las tres medidas de los lados y las tres medidas de sus ángulos, sino que es posible construir el triángulo solo dadas algunas de las medidas para obtener otro de igual tamaño y forma.

De esta manera, se da paso a la definición de los criterios de congruencia en triángulos. Se explicitan los tres postulados de congruencia: lado, lado, lado (LLL); ángulo, lado, ángulo (LAL); y ángulo, lado, ángulo (ALA), a fin de utilizarlos como una técnica convencional para identificar triángulos congruentes.

La secuencia de actividades propone únicamente una sección que, a partir de los criterios de congruencia, se construyan triángulos, por tanto, la técnica es el trazo con compás y regla, mientras que la tecnología refiere a los postulados mencionados y la teoría corresponde con la geometría euclidiana. Una vez que se ejercita el dominio de los criterios de congruencia, las tareas subsecuentes descansan en la demostración de las propiedades de las figuras congruentes, subrayando el papel que juega el razonamiento deductivo para este tipo de tareas.

CONCLUSIONES

La formación del profesor de Matemáticas en las Escuelas Normales requiere de conocimientos didácticos y disciplinares para desempeñarse en la tarea sustantiva de la enseñanza, lo cual se visibiliza en los cambios curriculares de cada plan de estudios; sin embargo, como se reflejó en el análisis, estos conocimientos poco logran integrarse, pareciera que son eventos mutuamente excluyentes. Los profesores, en el caso de la geometría, dominarán aquellos conocimientos de esta rama, pero tendrán dificultades al momento de diseñar intervenciones docentes para su enseñanza, pues no se establecen actividades donde se reflexione e integre de forma paralela ambos conocimientos, lo cual sigue siendo una tarea pendiente que requiere ser tratada.

Del mismo modo, los conocimientos didácticos resultan ser poco aplicables en lo inmediato, dado que los cursos que aborda la didáctica de las matemáticas son muy generales. Se requiere particularizar los conocimientos con base en cada una de las áreas de las matemáticas, por ejemplo, Didáctica de la Geometría, donde los conocimientos giren en torno a cómo enseñar cuadriláteros, congruencia, semejanza, por mencionar algunos. Además, es necesario disponer de conocimientos sobre los procesos cognitivos que implica el trabajo con la geometría, como lo son la visualización, la construcción y la argumentación, las dificultades de contenidos, el tipo de representaciones que se emplean, entre otros aspectos. Desde esta perspectiva, el futuro profesor dispondrá de un equipamiento en cuanto a conocimientos específicos que permitan una enseñanza pertinente de acuerdo con un área determinada (geometría, álgebra, probabilidad).

Esta situación de vinculación entre conocimientos geométricos y didácticos debería contemplarse en mayor medida desde el diseño de programas de estudio, pues en el caso de la formación del profesor de educación primaria se realiza una ligera vinculación entre ambos conocimientos, entonces, en el caso del profesor especialista en matemáticas tendría que darse seguimiento.

Ahora bien, los materiales que se brindan desde lo curricular en los programas de cada curso representan el insumo principal para el formador de profesores, lo cual puede derivar en los conocimientos didácticos y disciplinares a dotar en el futuro profesor, pues si el formador de profesores sigue al pie de la letra los programas, poco favorecerá dichos conocimientos al no existir una congruencia frente a las teorías de la enseñanza de las matemáticas contemporáneas.

REFERENCIAS

- Aké, L., López, J. M. y Martínez, C. (2016). La formación inicial del profesor de matemáticas en México: el análisis de un caso. *Investigación e Innovación en Matemática Educativa*, 1, 103-110.
- Barriandos, A. L. y Domínguez, E. (2018). ¿Qué oportunidades tienen los futuros maestros de matemáticas para aprender lo que enseñarán? Evaluación de planes de formación inicial para maestros. INEE.
- Arnaut Salgado, A. (1998). *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México, 1887-1994*. Secretaría de Educación Pública; Centro de Investigación y Docencia Económicas: Biblioteca Normalista.
- Chevallard, Y. (1997). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. AIQUE.
- Diario Oficial de la Federación. (2022). *Acuerdo número 16/08/22 por el que se establecen los Planes y Programas de Estudio de las Licenciaturas para la Formación de Maestras y Maestros de Educación Básica*.
- Díaz-Barriga, A. (2021). Política de la Educación Normal en México. Entre el olvido y el reto de su transformación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 26(89), 553-560.
- Duval, R. (1998). Geometry from a cognitive point of view. En C. Mammana y V. Villani (Eds.) *Perspective on the Teaching of Geometry for the 21st*, 37-51. Dordrecht, Netherland: Kluwer Academic Publishers.
- Liston, D. P. y Zeichner, K. M. (1993). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Morata.
- SEP. (1999). *Plan de Estudios 1999. Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Matemáticas*. SEP.
- SEP. (2018a). *Plan de estudios 2018. Licenciatura en la Enseñanza y Aprendizaje en las Matemáticas en la Educación Secundaria*. SEP.
- SEP. (2018b). *Programa de Estudios del curso Razonamiento Geométrico*. SEP.
- Tardif, M. (2014). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea Ediciones.

LA REFLEXIÓN SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA A LA LUZ DE LA NUEVA ESCUELA MEXICANA

Patricia Ortega Calvillo

RESUMEN

A partir de la investigación de tesis doctoral “Las concepciones sobre las prácticas de enseñanza de escritura en cuatro profesoras de primer grado de primaria en Aguascalientes” (Ortega, 2024), se presentan algunas reflexiones acerca del estudio de caso múltiple sobre la enseñanza de escritura en las aulas, los referentes pedagógicos en su planificación y las estrategias didácticas empleadas desde su propia concepción –y no precisamente desde los procesos psicolingüísticos y psicogenéticos que presentan los estudiantes–. Se tomará como referente a Feixas (2010) para categorizar las distintas formas de enseñanza, pues sirve como un elemento a considerar en la asesoría técnico-pedagógica; asimismo, se revisarán los aportes de la neurodidáctica hacia la transformación de una enseñanza más reflexiva y motivadora. Esto, a la luz de lo que históricamente sucede en México, la Nueva Escuela Mexicana (NEM).

Palabras clave: concepciones, docentes, escritura, educación primaria, NEM, práctica reflexiva.

Correo electrónico: patricia.ortega@iea.edu.mx,

patricia.ortega.dde@upn011.edu.mx

Institución: Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 011

Aguascalientes

INTRODUCCIÓN

En México, desde los últimos años, la educación ha enfrentado varios desafíos para mejorar los aprendizajes esperados que adquirirán los estudiantes de educación básica, fundamentalmente lectura, escritura y desarrollo de habilidades matemáticas, así como formas de expresión.

El gobierno federal actual¹ implementó una reforma educativa denominada NEM en los niveles educativos, desde inicial hasta superior. En este capítulo me centraré en educación primaria, la cual ha establecido nuevos enfoques, contenidos programáticos y metodologías de enseñanza, lo cual significa concebir nuevas formas de enseñar y repensar la educación en general.

Esto ofrece un panorama histórico y social de lo que se experimenta en educación a nivel país y que, como docentes, además de enfrentar un alta demanda de exigencias administrativas por parte del sistema educativo, es fundamental pensar diferente, actuar diferente y enseñar diferente. Se requiere una práctica más reflexiva y conformar verdaderas comunidades de aprendizaje, en las aulas y en las escuelas; se debe colocar al centro a las niñas, niños y adolescentes (NNA), atendiendo su derecho a la educación y que además sea de excelencia.

Aunado a lo anterior, resulta crucial exponer cómo ha evolucionado la forma de comunicarnos y cómo se enseña en las aulas de educación primaria. Consideramos los aportes de la teoría psicogenética en cuanto a la adquisición de la lectura y escritura en edades tempranas (Ferreiro y Teberosky, 1979), además de los aportes de la neurodidáctica para optimizar el proceso de enseñanza a partir del desarrollo cerebral.

El presente capítulo tiene como objetivo exponer algunas reflexiones que se recabaron a partir de la tesis doctoral “Las concepciones sobre las prácticas de enseñanza de escritura en cuatro profesoras de primer grado de primaria en Aguascalientes”, en el programa Desarrollo Educativo, con énfasis en formación de profesores en la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 011. Además, se propone indagar en las concepciones que tienen las profesoras sobre cómo enseñan escritura, la relación con las nuevas demandas sociales y culturales, y el papel que juega su práctica reflexiva, si es que existiera, entre el profesorado y los estudiantes. Por consiguiente, el papel que desempeño es el de Asesor Técnico

¹ En el sexenio 2018-2024, dirigido por el Lic. Andrés Manuel López Obrador como presidente de México, se realiza una reforma constitucional y modifica la Ley general de educación, por ende surge un nuevo programa y planes de estudio.

Pedagógico (ATP)², es decir, cómo acompañarlos ante los cambios actuales en las escuelas según sus necesidades e inquietudes.

Por último, es importante destacar la existencia de los ambientes alfabetizadores que poco se aprovechan y visibilizan, tanto dentro como fuera de las escuelas, y lo que históricamente sucede con respecto a la llegada de un nuevo plan de estudios, denominado NEM, con el desarrollo de un perfil de egreso más humanista y autónomo, y cómo se van a preparar los profesores para el logro de los propósitos educativos aunado a las nuevas demandas que representa.

LAS CONCEPCIONES QUE POSEEN LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Las concepciones docentes son definidas como “el conjunto de significados especiales que los profesores otorgan a un fenómeno” (Feixas, 2010, p. 1) y que influyen en su desempeño en el aula. En especial, afectan en los procesos de enseñanza y aprendizaje como una estrategia a seguir en cuanto a lo que comprenden acerca de lo que se debe hacer. Reflexionar acerca de la relevancia que ostentan los docentes en los procesos de enseñanza se puede traducir en la pregunta: ¿por qué hacen lo que hacen? y ¿cómo lo hacen?

Norman (2022) señala que “las concepciones son ideas e imaginarios de cada persona que se van estructurando al paso del tiempo como producto del cúmulo de experiencias vividas y de las relaciones dentro del contexto” (p. 3), asimismo, están presentes e influyen en mayor o menor medida en los procesos de enseñanza y cómo lo llevan a cabo de acuerdo a los conocimientos acumulados durante su vida profesional, desde el contexto, los compañeros de trabajo, así como las presiones y exigencias sociales, políticas y laborales, entre otras cuestiones que se verán reflejadas en su labor docente.

En la escuela, las y los profesores adaptan su forma de ser, pensar y actuar según el autor. Es importante saber cómo es el ambiente natural del docente, cómo

² Figura educativa que nace de la Ley general del servicio profesional docente de la reforma del 2014 y forma parte de la estructura ocupacional de la educación pública, sus tareas principales son apoyar y acompañar a los profesores de las escuelas que conforman una zona escolar.

se enfrenta a sus propias problemáticas, cómo se formó en su etapa inicial, cómo ha evolucionado, cómo se ha profesionalizado y cómo lo aplica con sus estudiantes. Es complejo en medida que no conocemos cuáles son los ideales que se integran a sus estructuras cognitivas, de ahí la relevancia de establecer un diálogo profesional constante como estrategia de asesoría.

También señala que son poco evidentes y, además, son conforme al criterio de cada persona. Por lo tanto, son muy diversas e incluso opuestas entre una persona y otra. Es difícil saber con precisión qué piensan y cómo actúan, pero es importante hacerlo consciente y visibilizarlo, ya que son la base para mejorar los procesos pedagógicos en los contextos educativos y los aprendizajes que adquieran sus estudiantes durante toda su vida activa. Además, éstas se van mejorando de forma gradual, cuando adquiera más experiencia y se profesionalice en cursos de formación o con la colaboración de sus compañeros más experimentados.

Como ATP de educación primaria, mi principal interés consiste en comprender un poco más el pensamiento que poseen los docentes que asesoro y diseñar un acompañamiento pedagógico personalizado en la búsqueda de transformación y mejora auténtica de su propia práctica. Las y los profesores son sujetos pedagógicos que reflexionan, planifican, deciden y actúan, como Hernández Machuca (2012) los nombra, recalcando la dualidad entre éste y su acción de enseñar, donde solo él puede decidir qué sí y qué no hacer; aunque reciba acompañamiento, posee autonomía profesional y es libre de decidir.

La reflexión se centra en la forma de interiorizar la acción de enseñar, con todo lo que implica: conocer, prepararse, modificar sus saberes en torno a experiencias, en la forma de enseñar a escribir en el nivel primaria, aprovechar el espacio de autorreflexión para enriquecer su propio conocimiento y no perderse por las presiones a las que se encuentra expuesto. Por consiguiente, considero imperativo disponer de los elementos y herramientas necesarias para alcanzar el éxito y brindar asistencia en la medida de lo posible.

Martínez (2013), en su investigación sobre las dificultades para implementar la evaluación formativa, menciona lo difícil que se vuelve cambiar una determinada forma de enseñar, explica que una o un maestro con muchos años de experiencia seguramente realizó cierta acción cerca de medio millón de veces durante toda su carrera. Por ello, es muy difícil modificarlo o tal vez no conoce otra forma de hacerlo. En consecuencia, se hace referencia al motivo de su resistencia al cambio, en su particular a sus prácticas de enseñanza debido a las dificultades actuales que presenta.

A través de la experiencia logran adaptarse al entorno donde laboran, atendiendo a un sinnúmero de demandas. En muchas ocasiones se dedican a trabajar

solos, recurren a técnicas que aprendieron como estudiantes en lugar de realizarlo de acuerdo a su formación profesional a fin de sentirse seguros. Por otro lado, los métodos sintéticos se consideran como únicas formas de organizarse y enseñar la escritura, más que los métodos analíticos³.

Los métodos sintéticos parten de lo particular a lo general, esto es, el estudiante aprende las letras, posteriormente formará palabras y por último las frases o enunciados. Por el contrario, los analíticos van de lo general a lo particular, a partir del texto o las palabras el estudiante aprende los sonidos y las formas de las letras. También hay un tercer método, el mixto, que es la combinación de los dos anteriores.

De la teoría psicogenética de Ferreiro y Teberosky (1979) se rescatan las etapas (Tabla 1) por las cuales los estudiantes de edades tempranas transitan y van evolucionando, dependiendo de los estímulos externos que se presenten, su maduración y la forma en que aprenden a adquirir el código de escritura para expresarse. A pesar de que se ha usado desde la década de 1970, sigue siendo un referente pedagógico muy importante para enseñar y evaluar los avances o las problemáticas que presentan.

Tabla 1

Etapas del sistema convencional de escritura

ESCRITURA	DESCRIPCIÓN
PRIMERA ETAPA	<p>Los alumnos buscan criterios para diferenciar el mundo gráfico entre dibujo y escritura. Reconocen dos características:</p> <ul style="list-style-type: none"> a. La escritura se realiza con formas gráficas arbitrarias que no representan la forma de los objetos b. Hay una ordenación lineal. <p>Se pueden presentar trazos lineales con diferencia respecto de los dibujos, o bien trazos discontinuos (pseudoletras).</p>
SEGUNDA ETAPA	<p>Se identifican dos aspectos básicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> a. Se requiere un número mínimo de letras para escribir una palabra. b. Es necesaria la variación en las letras para escribir una palabra. <p>El avance en estos elementos marca el tránsito a la segunda etapa. Cabe mencionar que no necesariamente hay un desarrollo conjunto de ambos elementos, ya que los alumnos pueden hacerlo de manera independiente.</p>

³ Clasificación de los métodos utilizados para la enseñanza de la escritura que han sido empleados desde la década de 1970 (Ferreiro y Teberosky, 1979).

ESCRITURA	DESCRIPCIÓN
TERCERA ETAPA	<p>Se establece una relación entre aspectos sonoros y aspectos gráficos del lenguaje, transitando, a su vez, por tres momentos denominados hipótesis: silábica, silábica-alfabética y alfabética.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hipótesis silábica. En esencia una letra representa una sílaba de la palabra escrita. • Hipótesis silábica-alfabética. Representa un momento de transición que fluctúa entre la representación de una letra para cada sílaba o para cada sonido. En este tipo de escrituras las sílabas se representan con una o con varias letras indistintamente. • Hipótesis alfabética. Cada letra representa un sonido, lo que hace que la escritura se realice de manera muy cercana a lo convencional (sin norma ortográfica).

Nota. Tomado de Plan de Estudios de primer grado de primaria (SEP, 2011, p. 43).

Feixas (2010) categoriza las concepciones docentes de educación superior basándose en el estudio del Approaches to Teaching Inventory (ATI) para identificar el tipo de enfoque docente, y que sirve como referente para mejorar su enseñanza.

Tabla 2

Enfoques y concepciones docentes

PERSPECTIVAS TEÓRICAS SOBRE LA DOCENCIA	CONCEPCIONES DE ENSEÑANZA	CONCEPCIONES DE APRENDIZAJE
Perspectiva A: Estrategia centrada en el profesor con la intención de transmitir conocimiento.	Concepción A: Enseñanza con transmisión de los conceptos del programa.	Concepción A: Aprendizaje como acumulación de información para satisfacer demandas externas.
Perspectiva B: Estrategia centrada en el profesor con la intención de que los estudiantes adquieran los conceptos de la asignatura.	Concepción B: Enseñanza como trasmisión del conocimiento del profesorado.	Concepción B: Aprendizaje como adquisición de conceptos para satisfacer demandas externas.
Perspectiva C: Estrategia centrada entre el profesor y el estudiante con la intención de que los estudiantes adquieran los conceptos de la asignatura.	Concepción C: Enseñanza como ayuda a los estudiantes para adquirir los conceptos del programa.	Concepción C: Aprendizaje como adquisición de conceptos para satisfacer demandas internas.
Perspectiva D: Estrategia centrada en el estudiante con el objetivo de que los estudiantes desarrollen sus concepciones.	Concepción D: Enseñanza como ayuda a los estudiantes para adquirir el conocimiento del profesor.	Concepción D: Aprendizaje como desarrollo conceptual para satisfacer demandas internas.

PERSPECTIVAS TEÓRICAS SOBRE LA DOCENCIA	CONCEPCIONES DE ENSEÑANZA	CONCEPCIONES DE APRENDIZAJE
<p>Perspectiva E: Estrategia centrada en el estudiante con el objetivo de que los estudiantes cambien sus concepciones.</p>	<p>Concepción E: Enseñanza como ayuda a los estudiantes para desarrollar concepciones.</p> <p>Concepción F: Enseñanza como ayuda a los estudiantes para cambiar las concepciones.</p>	<p>Concepción E: Aprendizaje como cambio conceptual para satisfacer demandas internas.</p>

Nota. Tomado de Prosser y Trigwell (1999, citados en Feixas, 2010, p. 5).

De acuerdo con la Tabla 2, traducido en la forma de enseñar escritura en educación primaria, específicamente en los primeros grados, se clasifica lo siguiente:

- **Concepción A.** Es un o una docente que se enfoca en el conocimiento de los símbolos del alfabeto y sus sonidos únicamente.
- **Concepción B.** Se enfoca en transmitir su conocimiento, la manera en cómo el o la docente interpreta el proceso de escribir desde sus esquemas mentales, posiblemente como lo aprendió en su etapa de estudiante.
- **Concepción C.** Se enfoca en ayudar a los estudiantes a adquirir solo lo que indica el programa de estudio o cómo lo interpreta.
- **Concepción D.** Se enfoca en ayudar a los estudiantes a adquirir solamente el programa elaborado por él o ella misma, sin consultar el plan de estudio, sustentado por su experiencia.
- **Concepción E y F.** Se enfocan en ayudar a los estudiantes usando su propio conocimiento mediante el análisis de sus producciones hasta desarrollar sus concepciones sobre el uso eficiente del lenguaje escrito (metacognición⁴).

En los esquemas E y F, el uso de la reflexión constante como un elemento fundamental en la práctica y sus conocimientos sobre cómo es el proceso que adquiere el estudiante, apoyándolo a expresarse con un sentido más amplio, tanto social, histórico y cultural, de manera eficiente y aplicado en su vida cotidiana.

En educación primaria, las prácticas de aprendizaje tanto de lectura como de escritura se consideran como un mismo proceso, pero para los fines de esta investigación de mi tesis doctoral (Ortega, 2024), solo se remite a la enseñanza de la escritura. Esto requiere de un acompañamiento más sistemático y permanente debido a la necesidad teórica y metodológica que existe por parte del

⁴ Se refiere al conocimiento que las personas construyen respecto del propio funcionamiento cognitivo (Carretero, 2001, tomado de Osses y Jaramillo, 2008).

profesorado. Debe prevalecer una práctica mucho más reflexiva en las aulas y en comunidades encabezada por un equipo especializado en pedagogía, con estudio constante y revisión desde los planes de estudio y perfiles de egreso hacia una mejora continua, en beneficio de los aprendizajes significativos en los estudiantes y sus usos en la vida cotidiana.

LA REFLEXIÓN EN LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA DE ESCRITURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Díaz Quero (2013) define que la docencia se forma al interior de cada una de las personas que se dedican a esta profesión, como “una circunstancia que se forma desde la interioridad... si éste tiene principios, valores y convicciones, así las tendrá como docente” (p. 2). Esto significa que la vocación y la tradición influyen en su identidad e ideología, incluido su compromiso y convicciones.

Otras situaciones que pueden influir son su formación inicial, las propias expectativas sociales, culturales, familiares, personales y contextuales. De igual manera, están sus valores, conocimientos y sus propias prácticas sobre enseñar a escribir. Al iniciar su desarrollo profesional se van modificando dichas prácticas, atraviesa por fases en su vida laboral, es un camino no recto, más bien con altibajos, curvas y espirales. Es interesante analizar lo que le ha pasado y todos los cambios que ha tenido a partir de sus propias concepciones.

¿Por qué hace lo que hace, cómo lo hace y cómo lo lleva a cabo? ¿Qué motivaciones e intereses tiene para enseñar con sus estudiantes? Estas preguntas sirvieron para iniciar la investigación sobre el docente y sus concepciones al enseñar a escribir a sus estudiantes en educación primaria, desde la perspectiva y ejecución hasta la reflexión acerca de su propia acción y cómo pudo haberla mejorado.

La acción reflexiva se facilita si se lleva a cabo dentro los espacios de la propia institución, ya sea en los Consejos Técnicos Escolares⁵ o en espacios informa-

⁵ CTE es un espacio donde se da la oportunidad de exponer los saberes, sentimientos y pensamientos para mejorar la labor docente. Se podría decir que a partir de ahí podría surgir el modelo de escuela que se desea y la calidad de educación pretendida (Fierro y Rojo, 1998).

les, como charlas a la hora del receso, para intercambiar ideas y experiencias para la mejora y encontrar respuestas a sus necesidades.

A pesar de que la actividad reflexiva no se lleva a cabo de forma sistemática, sino por una simple intuición acerca de la necesidad de mejorar o a raíz de los resultados obtenidos, incluso por comentarios entre los propios compañeros o autoridades, se buscan alternativas, soluciones y argumentos ante estas críticas hacia un auténtico cambio de su praxis. Esto puede lograrse mediante nuevas ideas y renovación de fondo, con la búsqueda de técnicas y métodos en la enseñanza, aplicando la neurodidáctica y con estrategias didácticas. Al respecto, Briones y Benavides (2021) mencionan:

Esta disciplina parte de la capacidad de aprendizaje e intenta encontrar las condiciones para que su desarrollo sea óptimo. La idea clave es la convicción de la existencia de una íntima relación entre la plasticidad del cerebro y la capacidad de aprendizaje. (p. 74)

Esto significa que el aprendizaje no es exclusivamente el hecho de la adquisición de conocimientos, sino la forma en que se ha adquirido, lo que posibilita la creación de conocimientos más significativos con el fin de alcanzar un pensamiento más crítico y reflexivo, una mayor comprensión del mundo que nos rodea y formas de cambiarlo.

La práctica reflexiva se desarrolla como un proceso sistemático y construido mediante el diálogo profesional constante, a partir de los fundamentos teóricos, metodológicos y epistemológicos de la práctica docente; es un proceso a largo plazo, a través de la interiorización de su propia crítica hacia una mejora intencional; es un proceso interno que cuenta con la ayuda de un experto que guía el diálogo reflexivo a partir de preguntas orientadoras, promoviendo el análisis de la praxis y siempre desde su propia iniciativa, no impuesta.

Dado que soy ATP, mi tarea principal es dar acompañamiento pedagógico a los docentes *in situ*, promoviendo la práctica reflexiva posterior a la clase, estableciendo un diálogo horizontal hacia una profesionalización. Esto implica proveerme de un conocimiento sustentado y argumentado sobre lo que se observará en la clase para ofrecer a los profesores una nueva manera de repensar la enseñanza de la escritura.

Castellanos Galindo y Yaya Escobar (2013) en su investigación mencionan:

Se considera que el ejercicio reflexivo sobre la propia práctica de enseñanza a la luz del conocimiento pedagógico puede contribuir a que los docentes en formación

revisen críticamente su trabajo, puedan explicar sus propias acciones y reorienten sus prácticas pedagógicas. (p. 2)

De esta manera, la práctica debe realizarse de tal manera que el profesor logre distanciarse de lo ocurrido, para estudiarla en conjunto con su acompañante, ya sea ATP, supervisor(a) o director(a), y juntos repensar una nueva forma de enseñar, hacia la promoción de un aprendizaje profundo, significativo, interiorizado y relacionándolo con su experiencia.

La premisa anterior plantea que la reflexión sobre la valoración de las acciones que se llevan a cabo en la acción y posterior a ella posibilita el desarrollo de la meta reflexión, fomentando la conciencia sobre la acción y cómo se puede mejorar dentro de un aprendizaje mucho más significativo y exhaustivo, tanto en los estudiantes como en ellos mismos, dialógico. Para ello se cuenta con una gran diversidad de estrategias pedagógicas que satisfacen las necesidades y características del contexto determinado.

La enseñanza de la escritura en educación primaria posee características específicas, por lo que se requiere de una formación profesional especializada. A pesar de que en formación preescolar se imparte una instrucción con un lenguaje escrito no formal, permitiendo a los estudiantes expresarse de acuerdo a sus propias necesidades y ritmos de aprendizaje, por ejemplo, con ayuda de papel y lápices para expresar sus ideas y acorde a sus propias hipótesis, es hasta la educación primaria donde se comienza la formalización de su lenguaje oral y escrito. En este nivel adquieren una conciencia fonológica⁶, usando sus propios códigos de acuerdo a lo que comprenden e interpretan, dirigido a la expresión de ideas y conforme a los propios contextos sociales y culturales.

Según Ferreiro y Teberosky (1979), la escritura no es un mero objeto de instrucción sistemática, algo que debe ser enseñado en la escuela y por lo tanto se requiere de la ejercitación de una serie de trabajos escolares que poco tienen que ver con sus realidades, sino que debe poseer un propósito bien definido mediante las prácticas sociales del lenguaje, planificado de acuerdo a los lectores y qué se espera comunicar o expresar; no es una tarea sencilla, pero con una práctica reflexiva de lo que se ejecuta en el aula, de manera cotidiana y sistematizada, es posible repensar lo que se puede realizar, hasta dónde se quiere hacer y cómo mejorarlo.

De Lella (1999, citado por García Cabrero et al., 2008) define la práctica docente como el ejercicio que el docente realiza en el aula, especialmente el pro-

⁶ La Conciencia Fonológica es una habilidad metacognitiva para manipular los segmentos orales mínimos. Véase Capilla (2015, p. 110).

ceso de enseñanza, y se distingue de la práctica institucional global y la práctica social del propio docente. Esto se ha convertido en un referente importante y de gran relevancia en la comunidad escolar, lo que ha disminuido las expectativas que tienen los estudiantes con respecto a la forma de enseñar en la actualidad. Es importante renovar de manera urgente estas prácticas para cambiar la forma en que las escuelas trabajan en colaboración de la comunidad, así como crear proyectos más relevantes partiendo de las necesidades e interés de los estudiantes y sus contextos.

LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA Y SU RELACIÓN CON LOS AMBIENTES ALFABETIZADORES A LA LUZ DE LA NEM

Es importante señalar que la reflexión es posible si existe una disposición y actitud hacia la búsqueda de soluciones ante las demandas y exigencias profesionales. Se recomienda, por consiguiente, que dicha práctica reflexiva se acompañe de un diálogo cercano y constante. En la actualidad, México está experimentando una nueva reforma curricular que requiere precisamente una nueva forma de pensar la educación, la cual se enfoca en cuatro elementos fundamentales: “la integración curricular como un trabajo interdisciplinario, la autonomía profesional del magisterio, la comunidad como unidad integradora de los procesos de enseñanza y aprendizaje y el derecho humano a la educación” (SEP, 2022, p. 10). Esta reforma invita a repensar y redefinir algunos elementos importantes: el humanismo, la descolonización, la comunidad como núcleo integrador en los procesos de enseñanza y aprendizaje, una integración curricular en los campos formativos⁷ (que implica reconocer institucional y socialmente a las y los profesores), apoyar la formación continua, apostar por la autonomía profesional y conformar comunidades escolares y sociales (SEP, 2022).

En particular, la NEM busca una nueva enseñanza centrada en los NNA, la comunidad, las familias y los que formamos la escuela. Todos somos responsables de buscar nuevas estrategias para consolidar las tareas que solo se le han asignado a la escuela. Se recomienda trabajar en colaboración, ya que es una de las tareas más complicadas y estresantes. Específicamente para la enseñanza de la escritura en los primeros grados de primaria, recomiendo tomar en cuenta lo que describo a continuación.

⁷ En el Plan de Estudios 2022, sus contenidos están organizados en cuatro campos formativos: 1) Lenguajes, 2) Saberes y pensamiento científicos, 3) Ética, naturaleza y sociedad y 4) De lo humano a lo comunitario.

La migración hacia la NEM debe ser gradual y progresiva, teniendo en cuenta las características de cada una de las escuelas, ya que se espera que cada colectivo se adapte y contextualice al currículum. Es necesario reconocer las características de los estudiantes y sus familias, desde las económicas, sociales, culturales y hasta las alfabetizadoras. De este modo se prevé que, en conjunto, se adquieran nuevos conocimientos y se reflexione sobre los conocimientos disponibles.

Para enseñar a escribir no se debe limitar todo el trabajo a los métodos de enseñanza, sino poner mayor énfasis en las habilidades perceptivas, aquellas que nos brindan oportunidad de interpretar el mundo que nos rodea, apreciar detalles y diferencias entre letras y números u otros símbolos. Sobre todo, se debe centrar la atención en dos aspectos fundamentales: la competencia lingüística del niño y sus capacidades cognoscitivas (Ferreiro y Teberosky, 1979). Esto significa que se debe partir de conocer y evaluar los niveles de su composición escrita partiendo de lo que conoce el alumno, y no desde la concepción del profesor, de lo que entiende por escribir un texto.

Se recomienda emplear nuevas formas de enseñanza mediante la utilización de los recursos que ofrece la neurodidáctica, la inteligencia artificial (IA) y otras herramientas tecnológicas para apoyar a los estudiantes en sus procesos. En la actualidad, los usos de los lenguajes ya no se limitan a lo oral o escrito, sino todo aquello que puede ser leído e interpretado, como gestos, dibujos, objetos, imaginarios como los lenguajes artísticos y corporales, icónicos, entre otros, lo cual abre más oportunidades para comunicarnos y expresarnos.

La NEM propone metodologías sociocríticas para que los estudiantes puedan decidir sobre lo que quieran mostrar, basándose en sus intereses, gustos y emociones. De igual manera, se debe tener en cuenta la motivación como un elemento fundamental para su desarrollo y aprendizaje. Además, pueden ayudar a acercarse a las disciplinas de cada campo y no pueden limitar la creatividad o el desarrollo profesional.

Es necesario ejecutar los cambios necesarios y reflexionar sobre las prácticas pedagógicas mediante el diálogo, pues se recuperan experiencias y opiniones, es un intento por reinventarse. Es de suma importancia que cada institución educativa brinde los espacios necesarios para iniciar el diálogo reflexivo en la transformación de las prácticas, asistir a sus docentes en la implementación de nuevos proyectos escolares, y que se fomente la práctica de escribir como una necesidad en la expresión de lo que nos sucede.

Es preciso hacer conciencia y visibilizar los entornos alfabetizadores que prevalecen dentro y fuera de las escuelas. No tiene que ver con la instalación de decorado, sino con la construcción de espacios como biblioteca escolar, rincón

de lectura, taller de escritura, obras de teatro, entre otros. En ellos, además de disponer de los recursos necesarios, se genera una necesidad por comunicarse de manera escrita, con todo lo que esto implica.

Las estrategias de escritura en educación básica se reducen a los problemas que presentan los estudiantes, como el mal uso de la ortografía y la sintaxis; sin embargo, el uso del lenguaje escrito va más allá de lo mecánico y lo más elemental. Cassany (1989) indica que las estrategias que se utilizan para redactar un texto determinado están relacionadas con las habilidades lingüísticas, desde procesos y estrategias superiores, como son la “reflexión, la memoria y la creatividad: seleccionar la información para el texto, planificar su estructura, crear y desarrollar ideas, buscar un lenguaje compartido con el lector” (p. 9).

El escritor se enfrenta a la necesidad de articular una idea, Cassany (1989) lo expone mediante dos interrogantes: ¿Qué conocimiento tiene un escritor acerca de la lengua escrita y el proceso de escritura? ¿Qué tiene que saber un individuo para ser un buen escritor? Para lo que se expresa a continuación, hay que seguir una serie de pasos para fomentar y alentar esta forma de expresarse de forma más clara y precisa:

Primeramente, tiene que ser consciente del contexto comunicativo en el que actuará el texto: tiene que pensar cómo serán los lectores, cuándo leerán el escrito, dónde, qué saben del tema en cuestión. Luego, debe ser capaz de generar y ordenar ideas sobre este tema para planificar la estructura global del texto. Además, para alcanzar la versión definitiva del escrito deberá redactar varios borradores, revisar y corregir más de una vez. (p. 10)

Lo anterior representa un gran desafío para los equipos docentes en la actualidad, pues el lenguaje se ha modificado. Ahora es más fácil comunicarse con emojis en lugar de frases completas, es escasa la producción y creación literaria, cada vez leemos menos y no escribimos o nos resulta difícil hacerlo. Para conseguirlo, es importante aceptar el reto y organizarnos como escuela, aprender de las nuevas generaciones y comunicarnos de nuevas maneras, aprender a expresarnos mediante la creatividad e imaginación.

CONCLUSIONES

En resumen, es importante tener en cuenta todos los factores que intervienen en las políticas educativas que buscan la transformación de las prácticas docentes en estos momentos de transformación política, social y cultural. En la búsqueda de soluciones rápidas y mágicas para sobrevivir en la incertidumbre que actualmente vivimos, es fundamental abrir los espacios y generar los entornos necesarios hacia un diálogo y acercamiento al profesorado, es decir, el fomento de la reflexión de la praxis.

Aunque, es cierto, no estábamos preparados para enfrentar cambios tan radicales en la educación; sin embargo, la NEM ha traído una ideología y transformación de lo que significa enseñar en las aulas. De igual manera, tiene en cuenta que los profesores son los aliados más importantes para el éxito o fracaso de dicho fenómeno, a pesar de que poco se han considerado y se da por hecho que deben aceptar y apropiarse de la reforma. En definitiva, se podrá acceder a nuevas demandas curriculares a través de un diseño de desarrollo profesional, con asambleas pedagógicas, mediante el diálogo reflexivo.

El diálogo reflexivo permitirá que se minimice el estrés generado por lo que se está experimentado. A través del reconocimiento de las fortalezas y áreas de oportunidad que tanto las y los docentes, directores, supervisores y ATP tienen, se logran establecer verdaderas comunidades de aprendizaje, apropiación de conocimientos, habilidades y un pensamiento más crítico en cuanto a las expectativas que nos genera.

Dado que las nuevas demandas tanto nacionales como globales están por encima de todo, el valor humano y la capacidad de formación hacia las nuevas generaciones es lo que debemos destacar. Se trata de poner al centro a los NNA, a fin de proteger y atender sus derechos ante los cambios tan acelerados que les ha tocado vivir. Por consiguiente, es el objetivo y demanda fundamentales.

REFERENCIAS

- Briones y Benavides. (2021). Estrategias neuro didácticas en el proceso enseñanza aprendizaje en educación básica. *ReHuSo Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales*, 6(1), 72-81. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5512773>
- Capilla, M. (2015). La conciencia fonológica. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 1(1).
- Cassany, D. (1989). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Paidós Barcelona. <https://assets-libr.cantook.net/assets/publications/13331/medias/excerpt.pdf>
- Castellanos Galindo, S. y Yaya Escobar, R. (2013). La reflexión docente y la construcción de conocimiento: una experiencia desde la práctica. *Sinéctica*, 41.
- Díaz Quero, V. (2013). La reflexión epistemológica en la práctica pedagógica como entidad de la formación docente. En D. Izarra y R. Ramírez (Comps.), *Docente, enseñanza y escuela*, (pp. 21-37). Universidad Pedagógica Experimental Libertador. <http://ciegc.org.ve/wp-content/uploads/2022/12/1-La-reflexion-epistemologica-en-la-practica-pedagogica.pdf>
- Feixas, M. (2010). Enfoques y concepciones docentes en la universidad. *RELIEVE*, 2(16), 1-27. <https://www.redalyc.org/pdf/916/91617139002.pdf>
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI.
- Fierro, C. y Rojo, S. (1998). El Consejo Técnico. Un encuentro de maestros. SEP.
- García Cabrero, B., Loredó Enríquez, J., y Carranza Peña, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista electrónica de investigación educativa*, 10, 1-15. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412008000300006
- Hernández Machuca, D. C. (2012). Estado del arte sobre la concepción de concepciones docentes y su relación con la enseñanza de la escritura en primaria. *Infancias imágenes*, 11(1), 99-106. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4817191.pdf>
- Martínez, F. (2013). Dificultades para implementar la evaluación formativa. Revisión de la literatura. *Perfiles Educativos*, XXXV(139). <https://www.redalyc.org/pdf/132/13225611007.pdf>
- Norman, R. (2022). Concepciones docentes de la enseñanza y prácticas evaluativas en Matemáticas. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(1). https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i1.1905 p 5060

- Osses, S. & Jaramillo, S. (2008) Metacognición: un camino para aprender a aprender. *Estudios Pedagógicos XXXIV* (1) 187-197, 2008. Chile. <https://www.scielo.cl/pdf/estped/v34n1/art11.pdf>
- Ortega, P. (2024) Borrador de tesis doctoral “Las concepciones sobre las prácticas de enseñanza de escritura en cuatro profesoras de primer grado de primaria en Aguascalientes”, UPN011, Ags.
- Secretaría de Educación Pública. (2022). *Plan de estudio de educación preescolar, primaria y secundaria*.



www.pierojoediciones.com/academico