



Gobierno de Puebla
Hacer historia. Hacer futuro.



**Secretaría
de Educación**



Aprender

Revista cuatrimestral / Año 1 / No.2 / ISSN en trámite

DIRECTORIO

MIGUEL BARBOSA HUERTA

GOBERNADOR CONSTITUCIONAL DEL ESTADO DE PUEBLA

MELITÓN LOZANO PÉREZ

SECRETARIO DE EDUCACIÓN EN EL ESTADO DE PUEBLA

MARÍA DEL CORAL MORALES ESPINOSA

SUBSECRETARIA DE EDUCACIÓN OBLIGATORIA

AMÉRICA ROSAS TAPIA

SUBSECRETARIA DE EDUCACIÓN SUPERIOR

MARÍA CECILIA SÁNCHEZ BRINGAS

TITULAR DE LA UNIDAD DE ADMINISTRACIÓN Y FINANZAS

DEISY NOHEMÍ ANDÉRICA OCHOA

DIRECTORA GENERAL DE PROMOCIÓN AL DERECHO EDUCATIVO

IX-CHEL HERNÁNDEZ MARTÍNEZ

DIRECTORA GENERAL DE PLANEACIÓN Y DEL SISTEMA
PARA LA CARRERA DE LAS MAESTRAS Y LOS MAESTROS

ANETTE CRUZ SOLÍS

ENCARGADA DEL DESPACHO DE LA
DIRECCIÓN JURÍDICA Y DE TRANSPARENCIA

Aprender

Revista cuatrimestral / Año 1 / No. 2 ISSN En trámite

La Revista "Aprender" es una publicación cuatrimestral de la Secretaría de Educación del Estado de Puebla. Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura de la institución. Las imágenes son parte del acervo fotográfico de la Secretaría de Educación del Estado de Puebla. Los contenidos publicados por "Aprender" se distribuyen acorde de Creative Commons4.0 Atribución - No Comercial (CCBY-NC 4.0 Internacional), que permite a terceros utilizar lo publicado siempre que mencionen la autoría del trabajo y su publicación en esta revista.



Gobierno de Puebla
Hacer historia. Hacer futuro.



**Secretaría
de Educación**

La Revista digital Aprender, de la Secretaría de Educación, es un espacio de diálogo y difusión de aportaciones y logros significativos, para conocer y ahondar en la educación en Puebla y su entorno global. Muestra las propuestas y aportaciones que nos permiten compartir el trabajo diario de muchos docentes con esfuerzos bien logrados y significativos, la visión experta de académicos destacados, la visión propositiva de académicos noveles, todos compartiendo sus experiencias, trabajos de investigación o propuestas de intervención.

Cuenta con cuatro secciones que organizan las colaboraciones de acuerdo a su naturaleza:

SECCIONES

Editorial

Se presenta de manera clara y concisa el tema eje a tratar, brindando una argumentación que propicie la reflexión e invite al lector a conocer los artículos y autores que se presentan.

Diálogo

Espacio para académicos expertos destacados, donde se presenta una reflexión u opinión de acuerdo a la temática del número correspondiente.

En la Práctica

Aportaciones de experiencias de investigación realizadas por figuras educativas de los diferentes niveles educativos.

Comunidad

Experiencias destacadas del quehacer educativo en los diferentes niveles educativos, actividades especiales, aportaciones artísticas y literarias.

Índice

Editorial	<i>i</i>
Diálogo	
Un horizonte educativo renovado tras el XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa celebrado en Puebla.	6
En la práctica	
Entre docentes. Encuentros y experiencias	11
<i>María Teresa Galicia Cordero</i>	
Ética y autonomía de los docentes en el sistema educativo mexicano del Siglo XXI	24
<i>Gonzalo Raúl Juárez Torres</i>	
Una gestión directiva centrada en lo técnico pedagógico para mejorar la práctica educativa	28
<i>Isidro González Molina</i>	
Procesos de inclusión educativa durante el confinamiento por covid-19	41
<i>Marcela Reyes Ramírez</i>	
Aprendizaje y motivación en estudiantes de primaria durante el covid-19	52
<i>Cinthia Hernández Vázquez</i>	
Comunidad	
Madre de la patria (Poema a Carmen Serdán)	61
<i>Saúl González Leal</i>	
Percepción docente sobre la operación de los consejos técnicos escolares de preescolar durante el covid-19	67
<i>Estela Araceli Mora Zárate</i>	
La simulación de aprendizajes en el regreso a las aulas	78
<i>Rogelio Hernández Ortega</i>	
El supervisor en el bachillerato estatal: ¿una canonjía o una función compleja?	83
<i>Marcos Jara Martínez</i>	
Reforma educativa, evaluación del desempeño docente y neoliberalismo en México	93
<i>Irma R. Merchand Arroyo</i>	

Editorial



En Puebla existen las condiciones para que, aún en tiempos complicados, impulsemos el fin de la educación que es: formar ciudadanía para la transformación, con una perspectiva sostenible, donde la educación sea la semilla para la construcción de utopías desde una mirada realista. Hoy en día ser realista significa influir en lo real, considerando todas las posibilidades de las realidades emergentes que potencian la vida y la dignidad.

Para lograr esto, las instituciones educativas han de cumplir la misión de ser agentes de transformación y adaptación de sus propias realidades; que sus funciones de docencia y proyección social creen puentes, no barreras, pensando en los desafíos inmediatos y apremiantes, pero con la mirada puesta en el futuro.

Es necesario ser conscientes de la travesía y el barco común llamado planeta Tierra, en el cual, hoy más que nunca es evidente que estamos juntos como un todo, y que las acciones de cada individuo tienen trascendencia colectiva.

Estos tiempos requieren que nos situemos de una manera diferente. Con una convivencia distinta. El desafío del sistema educativo de lograr la continuidad de los aprendizajes destaca como un proceso permanente, situado y continuo. Un proceso en reconstrucción que está dejando muchos aprendizajes, algunos a partir de situaciones no muy gratas - algunos incluso frustrantes- pero, a final de cuentas, aprendizajes valiosos, en los que cada uno de los actores participó desde sus saberes, su experiencia, su práctica, siendo de esa manera coautores de este momento histórico.

En esta emisión de la revista Aprender te invitamos a conocer las diferentes focalizaciones de nuestros colaboradores y a crear una dialéctica entre sus aportaciones y tu día a día. Esperamos disfrutes leyendo tanto de la visión de la academia como del diario quehacer docente, experiencias que nos han compartido de manera comprometida, realista, sencilla y profesional.

Melitón Lozano Pérez
Secretario de Educación.

Colaboradores

María Teresa Galicia Cordero

Gonzalo Raúl Juárez Torres

Isidro González Molina

Sarahi Santiago Rodríguez

Lilaitzel Carrasco Rodríguez

Marcela Reyes Ramírez

Cinthia Hernández Vázquez

Saúl González Leal

Estela Araceli Mora Zárate

Rogelio Hernández Ortega

Marcos Jara Martínez

Irma Rosalía Merchand Arroyo

Trabajo editorial

Ix-Chel Hernández Martínez

Directora general

P. Arturo Malpica Padierna

Coordinador editorial

Equipo Editorial

Erika Ríos Acevedo

Carlos Alfredo Lozano Santos

Comité Editorial

Delia Arrieta Díaz

Fabiola Moreno Benítez

Fortino Rodríguez Tapia

Jenny Cruz Martínez

Jorge de la Calleja Mora

José Fernando García Ramírez

María Auxilio Medina Nieto

María Teresa Galicia Cordero

Temática

El ciclo escolar 2021 - 2022 en Puebla como en todo el país, dio inicio con grandes dudas y sentires encontrados. Por una parte, la inminente necesidad de reactivar de manera presencial el sistema educativo y por otra, el aislamiento preventivo por la imprevisible situación de salud global. Las dudas de toda la comunidad educativa fundadas en experiencias lamentables que conocimos o vivimos, afirman la importancia de revalorar la actividad escolar, no solo en el factor esencial para el desarrollo de capital intelectual, sino también en su dimensión socioafectiva y de desarrollo humano. Ante este desafío la comunidad escolar ha desempeñado un rol protagónico. Por esto, al preguntarnos ¿cómo regresamos a la escuela?, debemos considerar la profundidad de la cuestión y las intrincadas perspectivas que se entretujan para responderla.

UN HORIZONTE EDUCATIVO RENOVADO TRAS EL XVI CONGRESO NACIONAL DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA CELEBRADO EN PUEBLA.

Del 15 al 19 de noviembre de 2021 se llevó a cabo en Puebla el XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa.

Los Congresos Nacionales de Investigación Educativa (CNIE) se han realizado cada dos años desde 1993 recorriendo distintas sedes a lo largo y ancho de la República Mexicana. A partir de 2011 se integró como parte del evento el Encuentro Nacional de Estudiantes de Posgrado en Educación (ENEPE). Por otra parte, uno de los productos más visibles de la asociación es la prestigiosa Revista Mexicana de Investigación Educativa que se publica desde 1996 de manera trimestral. Adicionalmente el Consejo ha difundido publicaciones sobre el estado del arte de la investigación educativa en el país (2002 y 2012) y ha apoyado distintas actividades académicas relacionadas con tópicos sustantivos y emergentes de la investigación educativa.

El Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) fundado en 1993 es una asociación civil que reúne a investigadores de alto nivel tanto de instituciones públicas como privadas en torno a al campo educativo.

Sin duda, se trata de una institución que ha sido pilar para fortalecer el diálogo en torno a las problemáticas del Sistema Educativo Nacional, incentivar el pensamiento reflexivo y crítico en la práctica docente y profesionalizar la labor educativa en su conjunto para responder a los desafíos de los tiempos actuales.

Los objetivos con los que se convocó al XVI CNIE y VI ENEPE fueron:

1. Generar espacios de diálogo y análisis, entre diversos actores, sobre

las contribuciones de la investigación educativa y los desafíos e impactos, directos o indirectos, del conocimiento que genera.

2. Reflexionar sobre diversas tradiciones, enfoques y propuestas teórico-metodológicas que conforman el campo de la investigación educativa e impulsar el intercambio entre sus actores.

3. Fomentar espacios de debate y reflexión que contribuyan a la formación de investigadoras e investigadores en educación y abrir espacios de intercambio entre los diversos programas de posgrado en el ámbito de lo educativo.

4. Analizar las transformaciones de la educación y de la investigación

educativa en tiempos de pandemia por la COVID-19.

El evento se proyectó en torno a las siguientes 18 áreas temáticas:

- Filosofía, teoría y campo en la educación
- Historia e historiografía de la educación
- Investigación de la investigación educativa
- Procesos de Aprendizaje y Educación
- Currículo
- Educación en campos disciplinares
- Prácticas educativas en espacios escolares
- Procesos de Formación
- Sujetos de la educación
- Política y gestión de la educación
- Educación superior y ciencia, tecnología e innovación
- Evaluación educativa
- Educación, desigualdad social e inclusión, trabajo y empleo
- Educación y valores
- Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas
- Multiculturalismo, interculturalidad y educación
- Educación ambiental para la sustentabilidad
- Tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en educación

Entre los logros del Congreso se encuentran: el exitoso afrontamiento del reto que implicó la modalidad virtual con la colaboración de varias Universidades Tecnológicas en el Estado, la participación de 2625 usuarios de la plataforma en la que se llevaron a cabo las ponencias y más de 178, 000

visualizaciones en conjunto de las actividades realizadas durante los días del congreso. Sin duda, el desarrollo de competencias en investigación es un eje con alto potencial para contribuir provechosamente al perfil del profesional de la educación.

Por ello, espacios de cuestionamiento a los paradigmas educativos prevalecientes y abiertos a la innovación propositiva –como lo fue el Congreso del COMIE– son dignos de recuperarse, incentivarse y difundirse en los colectivos escolares.

Aizpuru (2008) concibe a la autoridad como un término relacionado con la capacidad de ser ‘autor’, es decir, creador de las situaciones y momentos propicios de aprendizaje. Es desde esta concepción, que la Revista Aprender como instrumento de la Secretaría de Educación del Estado de Puebla seguirá haciendo recuento de los acontecimientos que fortalezcan la mística del magisterio poblano en el marco del compromiso por la transformación positiva de la sociedad y la construcción de ciudadanía mediante una praxis pedagógica emancipatoria.

Como muestra de la pluralidad de visiones que interpelan la condición educativa en estos tiempos de incertidumbre y complejidad, se presentan como aperitivo para la lectura de este número las reseñas de las conferencias magistrales de inauguración y clausura del XVI CNIE y VI ENEPE.

¿QUÉ ESCUELA PARA EL MAÑANA? LA EDUCACIÓN ANTE EL RIESGO DE LA PANDEMIA

Philippe Meirieu

(Universidad de Lumière-Lyon 2)

16 de noviembre de 2021

<https://www.youtube.com/watch?v=BX8uVLnoGKI>



Reseña.

Estamos viviendo una situación inédita debido a la pandemia. Evidencia la fragilidad humana y la necesidad de solidaridad. Este fenómeno cuestiona al Sistema Educativo y nos lleva a repensar su sentido. A distinguir entre su servicio a la economía y su misión más vinculada con un proyecto de sociedad y de ciudadanía.

Se acentuaron las desigualdades sociales y escolares. Se reveló la importancia del aula como lugar de encuentro, de interacciones y como institución simbólica para la transmisión de

saberes y experiencias que deben ir acompañados de un entorno de seguridad psíquica. Propone en principio, superar la visión hegemónica de lo cuantificable y comparable en educación, y en cambio, fortalecer la formación de la personalidad, la ciudadanía y la creatividad.

Es importante una reflexión sobre la naturaleza de los contenidos a ser enseñados y la manera de implicar a los sujetos en esos contenidos.

Más que procesos individualizados sustentados en algoritmos de Inteligencia Artificial para ajustarse al perfil cognitivo de cada estudiante, defiende la función social de la educación y su posibilidad de emancipar.

Cuestiona un proceso de proletarización de los docentes que lo pone al servicio de las grandes encuestas internacionales, de la economía y la política. Explica que un modelo pedagógico articula Finalidades (valores), Conocimientos (Hechos) y Prácticas (Medios concretos) y que estos son distintos y a veces contrapuestos, por ejemplo, al analizar el paradigma de la escuela eficaz versus el de la escuela solidaria.

LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA HOY: ENTRE LA TRADICIÓN, LOS DERECHOS Y LOS NUEVOS HORIZONTES ABIERTOS POR LA PANDEMIA.



Inés Dussel

(DIE-CINVESTAV)

19 de noviembre de 2021

<https://www.youtube.com/watch?v=NzaW2PfNED4>



Reseña.

La pandemia ha sido una experiencia límite. Ha traído consigo demandas complejas a nivel colectivo e individual. Conectividad, pantallas, infodemia, angustia se entrelazan.

La pandemia se ha podido interpretar como oportunidad o como naufragio. En el primer caso se habla de virtualidad, ubicuidad y flexibilidad. En el segundo, se habla de un escenario distópico de pérdida de los espacios comunes, de profundización de las desigualdades e incluso de la “dictadura telemática” (Agamben).

La ponente nos invita a crear algo que quizás todavía nos cuesta imaginar, a reinventarnos. Se han creado otros vínculos con los estudiantes que por un lado nos han permitido conocernos de manera distinta y por el otro nos han desenfocado y sobrecargado. Se abren posibilidades de investigación sobre la dimensión afectiva del vínculo educativo.

En el oficio de investigación se calculan hoy los riesgos del sobretodo del trabajo de campo en ciertos territorios. Los procesos de investigación no se terminan nunca porque los registros pueden volver a revisarse y reinterpretarse. La hiperconexión está fomentando una especie de turismo de investigación.

No se puede reducir la investigación de campo a un tiempo determinado o a una serie de técnicas de recolección de datos en desmedro de la reflexión profunda sobre lo que se encontró y cómo aporta a la comprensión de la realidad.

Existen críticas al elitismo de la investigación que deben someterse a debate y no judicializar los disensos sino expandir las vías democráticas. Es necesario repensar las trayectorias sociopolíticas de la investigación y las herencias que han dejado.

Referencias

Aizpuru Cruces, Monserrat Georgina (2008). La Persona como Eje Fundamental del Paradigma Humanista. *Acta Universitaria*, 18(Esp),33-40.[fecha de Consulta 3 de Enero de 2022]. ISSN: 0188-6266.

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41601804>

COMIE, (2021a) ¿Qué escuela para el mañana? La educación ante el riesgo de la pandemia. Conferencia magistral de inauguración del XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa impartida por Meirieu, P. [Publicado en Youtube el 16 de Noviembre de 2021 en <https://www.youtube.com/watch?v=BX8uVLnoGKI>].

COMIE, (2021b) La investigación educativa hoy: entre la tradición, los derechos y los nuevos horizontes abiertos por la pandemia. Conferencia magistral de clausura del XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa impartida por Dussel, I. [Publicado en Youtube el 19 de Noviembre de 2021 en <https://www.youtube.com/watch?v=NzaW2PfNED4>].

ENTRE DOCENTES. ENCUENTROS Y EXPERIENCIAS

Dra. María Teresa Galicia Cordero
galiciat@gmail.com

Resumen

En el contexto de regreso a clases, este artículo muestra el abanico de experiencias recabadas en una propuesta ciudadana denominada Encuentros Educativos “Resignificar las experiencias”, iniciativa que fue proyectada y realizada a partir del desarrollo de diálogos virtuales en tiempo de pandemia, con el propósito de articular los saberes y las experiencias de los involucrados.

Se visibilizan algunas de las voces de los participantes a través de sus narrativas, que nos aproximan a sus maneras particulares de sentir, pensar y hacer ante diversas temáticas, que permiten mostrar el enorme reto que implica en estos tiempos, ser docente.

Palabras clave

Voces, encuentros educativos, resignificar, experiencias, narrativas.

Introducción

El acto de educar implica formar seres humanos que sean felices en la vida, sin dar tanto énfasis a la información y fomentando las cualidades humanas para la convivencia, la solidaridad, la tolerancia, la reflexión crítica y la acción, a partir de lo cual nace la necesidad de escuchar y de dialogar, así como de apoyar a quienes hacen posible que el proceso educativo pueda realizarse, ya sea a través de un proceso intencional o no formal, que permita construir.

Otorgar sentido a lo que se está haciendo, implica también resignificar las experiencias de vida, especialmente

las de los educadores, puesto que el entorno que les rodea es un entorno dinámico que, como la vida de cada persona, se va modificando de acuerdo con los intereses, las necesidades, los sentimientos, los saberes, las interacciones y la formación de cada persona.

Las experiencias subjetivas de aprendizaje son el resultado de un proceso de construcción de naturaleza discursiva, lo que implica la posibilidad de volver una y otra vez sobre la misma situación o actividad de aprendizaje que se haya vivido o en la que se ha participado en el curso de vida y se revise, reinterpreté y resignifique para convertirla en una experiencia de aprendizaje (Coll, 2013).

Si no se reflexiona de manera sostenida, sistemática y exigente, la resignificación de esas experiencias puede no producirse, por lo que identificar y explorar el sentido que se le da a cada una, está estrechamente vinculada con la enseñanza y el aprendizaje, especialmente cuando las circunstancias individuales como las colectivas afectan no solo el proceso de aprendizaje de cada persona y en este caso específico el de los docentes, sino que afectan también a los alumnos con los que se convive cotidianamente, por lo que es necesario crear espacios para reconstruir las experiencias personales y profesionales en el día a día, situación relevante dentro del quehacer cotidiano. A partir de las experiencias y los saberes de quienes estuvieron participando desde agosto del 2020, en nuestros Encuentros Educativos “Resignificar las experiencias” iniciativa creada en vinculación con la Dra. Alma Salgado, se fue observando como en los significados construidos en las interacciones y reconstruidos en las prácticas, se visibilizan ciertas alternativas de acción a partir de la información, la innovación, la creatividad y la transformación.

Son seis las temáticas que se abordan en este artículo.

Se comparten narrativas a través de las cuales se visibiliza la voz de los y las docentes, en las que se advierten experiencias personales resignificadas a través de sus prácticas docentes

realizadas en el 2020 y en el 2021: Resignificar las experiencias; Planeación en la pandemia, Comunidades de práctica, Transitando de las TIC a las TAC, La autonomía y autogestión del aprendizaje y ¿Qué piensan, sienten y hacen las docentes?

Aproximación metodológica

Se realizó un acercamiento exploratorio y descriptivo sobre una iniciativa ciudadana realizada por docentes, pero abierta a cualquier actor social que tuviera interés en aproximarse a los procesos educativos.

Las narrativas presentadas tienen como propósito compartir los pensamientos, sentimientos y acciones sobre ciertas temáticas que permean tanto en la educación formal y no formal y que muestran la resignificación de las experiencias que en este artículo se comparten

Esta aproximación permite abrir la posibilidad de llevar a cabo una investigación sobre un contexto en particular en la vida de las y los docentes, por lo que este acercamiento, permite identificar y explorar el sentido que se relaciona no solamente con la enseñanza y el aprendizaje, sino también con lo que más allá de las aulas se concretó con esta iniciativa.

Desarrollo

Resignificar las experiencias

A lo largo de este encuentro, se insistió en la necesidad de escuchar y de dialogar, así como de apoyar a quienes hacen posible que el proceso educativo pueda realizarse, mediante ese proceso que permite formar, con el propósito de ir construyendo respuestas ante las problemáticas que se viven, de cara a los desafíos sociales que se fueron presentando.

En el primer encuentro se decidió dialogar sobre las emociones durante el confinamiento, reflexionando sobre el papel de los padres y madres de familia, a través del aporte de una psicóloga, quien comentó que los padres de familia tienen un rol específico en la vida de sus hijos, que no es el de ser docente, aún en el confinamiento.

Lo importante es apoyarlos con un espacio físico ordenado y calmado, hacer turnos de trabajo, establecer horarios y rutinas estables, organizando momentos de actividades familiares e individuales apoyados con el juego, animarlos y motivarlos cuando hagan sus tareas, darles la confianza necesaria de que podrán resolver los problemas que se les presenten

Ante las dificultades lógicas del aprendizaje en tiempo de pandemia, se recomendó ayudarles a buscar apoyo con el profesor y los compañeros, porque el papel del padre o madre no es explicar contenidos, es apoyarles, es darles la confianza necesaria para comunicarse con el profesor, para pedir

ayuda y seguir en contacto con sus compañeros.

En ese encuentro, se planteó la necesidad de que los maestros podrían flexibilizar el qué y el cómo evaluar, así como abrir espacios de retroalimentación e interacción. En concordancia con lo anterior, se comentó sobre el rol del maestro:

“En muchos casos, los maestros no abren sus canales de comunicación y la situación planteada muestra que no es fácil tomar el papel del docente y que, por tanto, ese encuentro pedagógico que se requiere para el logro del aprendizaje a través de la enseñanza, no se realiza. Es un hecho que los docentes estamos obligados a favorecer el encuentro pedagógico para que cada quien asuma su rol con corresponsabilidad, se hizo notar que la docencia no consiste únicamente en transmitir conocimientos sino en despertar en el alumno el gusto y la alegría por aprender, así como crear en su alma un vínculo afectivo con los otros que le rodean” (ML, agosto 2020).

Se resaltó la importancia de tomar en cuenta lo que la pandemia ha provocado en la fragmentación de las familias, lo que deja secuelas socio emocionales que poco se están atendiendo, por lo que es importante privilegiar la salud, la vida, pero también la educación, resignificando y adecuando las experiencias y saberes a los tiempos tan complejos que se estaban enfrentando.

Planeación en la pandemia

Si bien, existieron esfuerzos individuales para alinear la educación con una visión esperanzadora, en los momentos más complejos de la pandemia, surgió la necesidad de crear colectivos para construir alternativas ante una realidad en la que nadie se había formado previamente, por lo que fue necesario tomar en cuenta que mucho de la práctica docente que se realizaba, estaba permeado por las propias experiencias.

En todo este escenario, fue necesario repensar detenidamente el papel de la escuela y resignificar el papel del docente, vinculado a otros temas como el de planeación y la gestión de la enseñanza, la construcción de comunidades de práctica, el uso de las TIC y otros recursos que se han utilizado para apoyo a la educación, pero tomando en cuenta lo que en sus experiencias destacaban.

El tema del siguiente encuentro fue el de la “Planeación y la enseñanza en tiempos de pandemia”, se desarrolló a partir de la intervención y mejora de los procesos educativos con base en los retos para garantizar el derecho de la educación, adecuar la enseñanza y la planeación a los contextos actuales, aprovechar las experiencias en el logro de los aprendizajes para la vida, así como el de construir y fortalecer redes de alianza.

Se visibilizó la necesidad de cuestionar el proceso administrativo y burocrático en formatos homogéneos a los que se

les ha dado tanta importancia, ya que muchas veces fueron propuestas cerradas y rígidas que trasladaban de la modalidad presencial a la modalidad a distancia sin tomar en cuenta que una planeación, secuencia o guía, por sí sola, no iba a dar sentido al proceso de enseñar y aprender.

De ahí la propuesta de que enseñar y planear en el ciclo escolar 2020 - 2021, tenía que desarrollarse tomando en cuenta el contexto de incertidumbre prevaleciente, reconociendo las enormes brechas de las desigualdades económicas, sociales y las brechas tecnológicas, manteniendo las medidas sanitarias, combinando las modalidades presenciales y a distancia y recuperando las lecciones del aprender para la vida desde una perspectiva reflexiva, flexible y pertinente a los tiempos que se estaban viviendo.

El diálogo que se estableció entre los participantes en el encuentro, puso de manifiesto la riqueza de la reflexión que aportaron quienes estuvieron involucrados:

“Esta experiencia me sirvió para confirmar algo que he venido vislumbrando a lo largo de estos meses de confinamiento, y es que las circunstancias actuales han hecho que el desempeño docente se individualice cada vez más, es decir, cada docente está buscando la manera de que sus alumnos logren avanzar en sus procesos de aprendizaje, o al menos se

mantengan interesados en la escuela. Algunos usando las estrategias generales que se han planteado a nivel nacional otros no, pero todo esto en medio de un mar de incertidumbres por las condiciones tan diversas de cada contexto, por las exigencias de algunas autoridades, por la ideología de cada quién, por la situación emocional de cada uno, en fin, porque nadie esperábamos cerrar un ciclo escolar y abrir otro a distancia, sobre todo en educación básica, que es donde menos experiencia y recursos se tienen para implementar esta modalidad.

Por eso son tan importantes estos espacios donde los docentes, los que estamos al frente "en el campo de batalla", podamos compartir, deconstruir y construir juntos, al menos para no sentirnos solos en nuestra incertidumbre... (AA. septiembre 2020).

Comunidades de práctica

El diálogo propuesto en el encuentro se centró en aquellos elementos que tienen que ver con la construcción de comunidades de práctica, entendidas como el grupo de personas que comparten una preocupación, un conjunto de problemas o un interés común acerca de un tema y que profundizan su conocimiento y pericia a través de una interacción continua (Wegner y Snyder, 2000).

En estas comunidades, uno de los elementos importantes es el de la pasión, (Wegner y Snyder, 2000) dentro

de un aprendizaje colectivo donde se aprenden de y con la experiencia, para buscar ser mejores en aquello que les apasiona a través de una visión compartida, en la que se va construyendo un espacio en donde cada participante va traduciendo maneras propias de ser y hacer tanto de manera personal, como colectiva.

La docencia es muchas veces un acto en solitario con situaciones de prácticas individuales y fragmentadas, dentro de un proceso que bien pudiera compararse con el de un artesano, que inicia como aprendiz y se va formando a través de sus experiencias, el darle sentido a esas experiencias centrados en el para qué, compartiendo, intercambiando y pensando con sus iguales, posibles alternativas de hacer dentro de comunidades de práctica que les permita enfrentar los desafíos sociales actuales, aspecto central que desde el punto de vista de los participantes, puede promoverse dentro de los colectivos docentes:

“Estos espacios entre docentes convertidos en comunidades de práctica, favorecen las interacciones, promoviendo el deseo de estar juntos donde se valore la conversación, se recuperen los saberes y el cuidado, en esta época de fragilidad que demanda humanizarnos, para que después de situarnos en los para qué y los cómo, se concreten a través de estrategias metodológicas que motiven la necesaria

reflexión desde la práctica (OM, octubre 2020).

En cuanto a la necesidad de construir comunidades de práctica, se comentó que:

“Es un reto, especialmente cuando existe el imaginario de que el docente se resiste a construir en colectivo y también porque, existe una enorme tensión entre las demandas prescriptivas que se presentan en los diversos niveles y modalidades del sistema educativo en donde, en muchas reuniones que no pueden catalogarse como encuentros entre docentes, siguen prevaleciendo las órdenes, indicaciones o la solicitud de formatos y documentación. Se siguen empoderando las relaciones verticales en donde las autoridades tienen la última palabra, lo que afecta aquellos intentos de ser y hacer de procesos de construcción colectiva para mejorar la enseñanza y el aprendizaje, y es ahí, precisamente en ese entorno, cuando se requiere dar pequeños pasos, pero firmes para ir erradicando poco a poco la desconfianza, la competencia insana, enfrentando las resistencias para construir certezas con la vista puesta en un futuro común”(FW, octubre, 2020).

Transitando de las TIC a las TAC

Las Tecnologías de la información y Comunicación TIC, comúnmente utilizadas en la informática y al manejo de la información y la comunicación, en estos tiempos se les ha relacionado en

mayor medida con la educación, especialmente por su impacto en la creación de redes de intercomunicación e interconexión.

No es posible negar que, las tecnologías asociadas a los procesos educativos requieren de cambios importantes en la formación, así como el despliegue de diversas habilidades para la construcción del conocimiento en red y que es necesario sostener que, no implican por sí solas, el desarrollo de competencias y habilidades de aprendizaje, en tanto no tengan una orientación didáctico-pedagógica.

Las Tecnologías del Aprendizaje y Conocimiento TAC, implican una reorientación didáctico pedagógica de las TIC, utilizando herramientas digitales al servicio del aprendizaje que van más allá de aprender a usar las TIC. Su propósito está centrado en la formación, no solo en la información, en donde la gestión colaborativa produce conocimientos en ambientes de aprendizajes virtuales.

Introducirse de manera efectiva en ellas demanda una actualización sistemática y continua, la formación en competencias digitales, cambios en los roles tradicionales de los profesores y los alumnos, la reconfiguración de los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como la generación de entornos virtuales de aprendizaje.

A través de esas herramientas se reconfiguran la distribución de los saberes de la comunidad escolar,

aunque es importante insistir que, por sí mismas, no lograrán educar, sino a partir del uso que se haga de ella y como resultado de las participaciones de los profesores y los estudiantes en plataformas de ambiente educativo virtual, con recursos abiertos y en línea, objetos digitales de aprendizaje, aplicaciones y ejercicios interactivos, etc.

En la charla interactiva “Herramientas Digitales para promover las TAC”, se motivó a los asistentes a potenciar sus habilidades y su creatividad aprendiendo a utilizar ciertos recursos de internet que permitan hacer más eficiente los procesos de enseñar y aprender a partir de un diseño tecno pedagógico utilizando las TAC.

Los participantes ingresaron colectivamente al sitio <https://nearpod.com> para compartir una presentación y el desarrollo de actividades interactivas que permitieron realimentar lo presentado sobre las TAC, ante lo cual se comentó:

“Las posibilidades que ofrecen las tecnologías no solamente son instrumentales, sino que abren enormes posibilidades para la creatividad y la innovación en donde el autoaprendizaje de los docentes es esencial, estos tiempos de escalada tecnológica, representan la oportunidad de que transitemos progresivamente de las TIC a las TAC en educación, a partir de la creación de nuevos ambientes y entornos educativos virtuales, diferentes

a los escenarios convencionales” (EL, noviembre, 2020).

La autonomía y autogestión del aprendizaje

La competencia para aprender es una condición necesaria para el aprendizaje a lo largo de la vida, en donde la autogestión está integrada al saber aprender, resultado del aprender a aprender controlando el propio aprendizaje, de tal manera que quienes gestionan su propio aprendizaje emplean estrategias cognitivas, motivacionales y metacognitivas como apoyo para construirse de manera significativa.

La autonomía personal tiene que ver con aquellas capacidades relacionadas para la toma de decisiones que permiten adaptarse a las nuevas situaciones, así como cambios y mejoras tanto de sí mismo como del entorno.

Así entonces, la autonomía para aprender implica un vínculo interrelacionado entre la autogestión del aprendizaje y la autonomía personal, de ahí que sean de primordial importancia, puesto que, dentro del proceso de educar, inmerso en todos los ámbitos sociales no restringido únicamente a la escolarización, tiene implicaciones directas.

En este encuentro, se destacaron algunas aspectos importantes relacionados con ello: la toma de decisiones, asumir compromisos,

desarrollar la tolerancia a la frustración, plantearse retos, fijarse horarios y límites para que de esta manera, se vayan desarrollando paulatinamente criterios propios, procedimientos y estrategias que hagan efectivo el aprendizaje a partir del autoconocimiento y crecimiento personal en la realización de procesos cognitivos relacionados con el conocimiento de la tarea, los procesos de aprendizaje así como planificar, regular y evaluar de manera autónoma el proceso de aprendizaje.

El vínculo con la autogestión del aprendizaje, según Zimmerman (1989), se relaciona con un proceso mediante el cual los estudiantes activan y sostienen cogniciones, conductas y afectos que están orientados sistemáticamente al cumplimiento de objetivos académicos, cuyas fases nos conducen a identificar dentro del aprendizaje, las propias necesidades, establecer los propios objetivos, realizar la búsqueda de recursos, elegir e implementar sus propias estrategias y métodos así como realizar actividades de evaluación de resultados.

Se insistió en la necesidad de mantenerse siempre como aprendices de vida en los diversos roles de la vida cotidiana, si eres educador, manteniendo siempre la consigna de ser un aprendiz, brindando apoyo, acompañamiento y gestión de recursos para el aprendizaje, mostrando siempre confianza y cercanía con las y los

estudiantes, guiando el desarrollo de habilidades en un proceso de autogestión, motivando la curiosidad para la búsqueda, el estudio y el compromiso, lo que provocó el siguiente comentario:

“Pues sí, el reto es el maximizar las potencialidades de la autonomía y la autogestión fomentando la creatividad en sus distintas expresiones, desarrollando, como aquí se mostró, modelos didácticos innovadores, promoviendo la autorresponsabilidad y la corresponsabilidad de los procesos sin perder de vista, lo valioso que es aprender de los demás de forma colaborativa, gestionando las emociones para el desarrollo y el bienestar, siendo resolutivo en el logro de los propósitos y continuar aprendiendo a lo largo de la vida”(GZ, noviembre 2020).

¿Qué piensan, sienten y hacen las maestras?

Este encuentro fue realizado en vinculación con la asociación civil Genera Educación A.C, en el mes de junio de 2021, cuando ya se empezaba a planear el regreso presencial a las aulas. En las narrativas siguientes, se puede percibir la gama, de sentimientos y acciones de tres maestras que trabajan en contextos diversos, en los niveles de preescolar y primaria. Estos relatos desvelan un abanico de expectativas, retos y maneras de observar y actuar en una realidad sumamente compleja.

Lo primero que destacaron fue esa sensación de incertidumbre, que ha prevalecido a lo largo del confinamiento, una incertidumbre muy particular que no les ha permitido detenerse porque la realidad les ha ido arrastrando:

“Ha habido la necesidad de cambiar la manera en la que venimos haciendo las cosas, lo que nos ha llevado a tener que innovar, pero por necesidad, porque así nos lo está exigiendo la realidad que enfrentamos... se han diversificado muchísimo las prácticas, en donde cada docente ha tenido que echar mano de sus propios recursos” (AA. junio 2021).

Así también, expresaron esa necesidad constante de tratar de legitimar su trabajo docente ante la sociedad:

“Pareciera que, si no estamos en la escuela, entonces no estamos trabajando, por eso es tratar de legitimarlo, tanto con los padres de familia, con nuestras autoridades inmediatas y hasta con nosotras mismas porque parece que aun con todo lo que estamos haciendo, no ha sido suficiente y esa es una sensación como muy personal que no me deja muy satisfecha que digamos (AA. junio 2021).

Destacaron que, dentro de su papel como maestra, han tenido que diseñar e implementar el tipo de intervención que tienen que hacer para lograr las habilidades y los aprendizajes de sus alumnos a la distancia, así como paralelamente como madre, atender a su hija de secundaria que sufre y se

estresa por estar aprendiendo desde casa:

“La Secretaría nos manda lo que desde su punto de vista puede realizarse, pero que a veces, no era muy congruente con el contexto en el que se desarrollan mis alumnos, porque es una comunidad indígena, no hay manejo de herramientas digitales. Entonces me doy a la tarea de cómo facilitar el aprendizaje y me veo en la necesidad de diseñar mis propios cuadernillos, me salgo de la cuadratura que a veces las instituciones nos mandan, obviamente sin soslayar el aprendizaje que nosotros tenemos que generar en los niños” (LP, junio 2021).

Explicaron que resignificar su práctica es una acción que deben estar realizando con o sin pandemia, tratando de diseñar sus propias herramientas, sus propias formas de trabajar:

“En el camino, evaluando todo el proceso y entendiendo que los niños no tienen esas herramientas digitales, pensé en cómo llegarles...veo otra posibilidad, la posibilidad de utilizar la radio comunitaria de mi comunidad y tomé la decisión de solicitar un espacio y empezar a dar clases desde ahí, intentando hacer llegar mi voz a las casas de mis alumnos” (L P, junio 2021).

Señalaron que han sido afectadas por la falta de ese contacto físico con sus alumnos y sus padres de familia además de que ha sido frustrante no obtener los

resultados que quieren, lo que diseñan en cada planeación, especialmente porque cada alumno aprende de diferente manera:

“¿Cómo le enseñas a ese niño visual? Con colores y formas ¿cómo le enseñas a ese niño auditivo? bueno, con los sonidos, pero ¿cómo trabajas con ese niño que le gusta tocar, sentir, incluso tener el contacto físico con las cosas que él aprendía? Eso ha sido un gran reto que hizo buscar nuevas formas y estrategias, incluyendo las herramientas tecnológicas” (YG, junio 2021).

Hablaron también de la inteligencia emocional de los alumnos, de cómo se tuvieron que adaptar a la economía de los maestros y de los padres de familia en una institución privada, de cómo trabajaron muy fuerte con sus padres, porque consideraron que eran el canal de comunicación directo con sus hijos. Capacitándoles, estando en contacto directo con ellos, para conocer las características de sus hijos y poderlos apoyar buscando la manera de empatizar y ayudar:

“Y eso es lo que me permite decir - sí puedes- sigue adelante porque no todos tienen espacios privilegiados de superar esto que estamos viviendo, porque también nosotras tuvimos que estirar el gasto y también trabajar, atender a la familia y mantener la calma. Respirar hondo una y otra vez y decir tú puedes, porque tú eres el pilar fuerte en relación a la educación y en el aprendizaje de

nuestros alumnos porque tenemos ese compromiso, ese gran compromiso como maestras por la educación” (YG, junio 2021).

En cuanto a los retos relacionados con el próximo regreso a clases, expresaron puntualmente tres:

“a) Reinventar la cotidianidad escolar, reinventar nuestras rutinas escolares, ahora tenemos niños que llevan más de un ciclo en primer grado o en segundo en el caso de preescolar, ellos no han tenido la experiencia de estar en la escuela, entonces van a enfrentar distintas circunstancias por lo que nosotros tenemos que enfrentarlas de manera distinta a lo que enfrentábamos antes, recurrir a nuevas formas;

b) Si hay algo que se ha acentuado en esta pandemia es la desigualdad, entonces no es abatir el rezago y la desigualdad, sino empezar a ver cómo le vamos a hacer para jalar a esos niños que se han quedado atrás por miles de circunstancias, que no han dependido de un solo factor y por tanto eso es un reto gigantesco;

c) Otro reto es sortear las condiciones emocionales que van a salir en el momento en el que regresemos a la presencialidad, ahorita todos tenemos una situación muy particular, a cada uno nos ha pegado de una manera distinta, desde los niños chiquititos hasta los más grandes y cuando se dé la presencialidad van a salir otras cosas más en cuanto a lo emocional y ese es un reto muy grande para los maestros

porque tendremos que lidiar con eso y a veces, las autoridades piensan que los maestros tenemos todas las herramientas y los elementos para ayudar a los niños emocionalmente, pero no es así, a veces, ni nosotros mismos estamos bien, pero es algo que va estar ahí y tenemos que lidiar con eso (AA, junio 2021)”

Comentaron, además que:

“El panorama que yo veo es coincidente con lo que dice la maestra, en donde esa vida cotidiana que llevamos en la escuela será diferente, también en la familia, tendremos que buscar alternativas llevaderas para que nuestros alumnos estén bien, es un reto muy grande y yo todavía le estoy dando vueltas para ver las alternativas, a lo mejor nos llamen, pero aun con eso yo tengo que implementar mis propias estrategias con los niños que voy a recibir, lo que sí es que la radio comunitaria va a ser una herramienta indispensable, la voy a seguir utilizando porque finalmente se dio algo que me llena mucho de satisfacción, yo la ideé para mi grupo de tercer grado, pero la radio con su cobertura llega muy lejos y estamos llegando a muchísimas comunidades... En San Miguel Tzinacapan estamos orgullosos de nuestra cultura, se habla lengua indígena y hay mucha sabiduría que se puede tomar para favorecer el aprendizaje de los alumnos, por ejemplo, el proyecto sobre la historia familiar de mi familia, no saben cuánta

información valiosa se generó, experiencias de los padres de familia, el papá y el abuelo son felices cuando le preguntan sus hijos y/o nietos. La comunidad es participativa siempre y cuando tú maestro, no te limites” (LP, junio 2021).

Y no podía faltar, la valoración del trabajo docente:

“Implica todo, adecuación, porque los maestros de su bolsa compraron cosas para realizar sus clases: el equipo, la lamparita, su cablecito, sus audífonos, la conexión a internet etc. Bueno, ahora viene otra situación ¿qué siento entonces? admiración por todos los maestros, ¿qué pienso? que, si ya pasamos esto, podemos pasar cualquier cosa, que nunca bajemos la guardia, somos personas a cargo de seres pequeños o de adolescentes o jovencitos, el nivel que ustedes trabajen, pero estamos aquí, sí podemos decir hoy estoy triste, hoy no doy más, somos seres humanos, pero después de eso, seguimos adelante” (YG, junio 2021).

Conclusiones

Las voces de las y los maestros en estas narrativas que se comparten, hacen visibles las múltiples problemáticas que han enfrentado en su quehacer cotidiano, que, sin duda, siguen enfrentando en este regreso a clases actualmente en modalidad híbrida, especialmente por la escasa valoración y entendimiento de la complejidad que implica ser docente.

En el análisis de la realidad cotidiana surgen más cuestionamientos que respuestas, este texto busca provocar la necesidad de favorecer encuentros que permitan escuchar a las maestras y los maestros, para aproximarse de manera más cercana a lo que sus experiencias nos dicen, especialmente sobre lo que han pensado, sentido y hecho en el periodo de confinamiento y en lo que previeron e imaginaron en el regreso a sus escuelas.

¿Por qué privilegiar las narrativas en estos encuentros educativos? Porque desde la perspectiva utilizada, permiten abordar, pensar y reflexionar sobre problemas situados, en especial, los relacionados al campo de la educación, conformando, además, una apertura metodológica en procesos de investigación porque abre la posibilidad de escuchar las voces de quienes están viviendo las experiencias.

El producto de estos encuentros en el que se resignificaron sus experiencias, permite aproximarse a ese mundo en el que los maestros y las maestras siguen intentando contrarrestar las herencias, cicatrices y daños de una pandemia en un tiempo inédito donde vuelven una y otra vez sobre las situaciones de aprendizaje que han vivido para revisarlas, interpretarlas y resignificarlas, buscando siempre la

mejora, de acuerdo a sus contextos y necesidades.

Miembros del Banco Mundial, académicos y autoridades insisten en declarar que se perdieron años de aprendizaje, estas experiencias muestran que en el proceso educativo se abrieron muchos más aprendizajes de los que están planteados en los contenidos, porque se ampliaron las conexiones con los saberes y las prácticas locales, se tomó muy en cuenta la parte socioafectiva de los maestros, alumnos y padres de familia y se abrió un abanico de posibilidades para visibilizar la realidad escolar, reinventando las rutinas escolares para el aprendizaje aprovechando las nuevas tecnologías, nuevas relaciones y vínculos con lo social que se estuvieron tejiendo en este contexto, que sigue siendo de emergencia.

Hay aquí, más de una manera de tematizar y problematizar la realidad cotidiana plasmada en estas narrativas, que como bien dijo uno de los asistentes a los encuentros, sus esfuerzos y sus experiencias son un reflejo de los retos a los que se seguirá enfrentando nuestro magisterio, organizado en torno a desafíos que lo comprometa a una socialización en colectivo y con la responsabilidad de hacerla visible, compartida y situada.

Referencias

- Coll, C (2013) El currículo escolar en el marco de la nueva ecología del aprendizaje, Revista Reflexión, Aula 219, febrero, pp. 31-36
- WENGER, E. y SNYDER, W. (2000). Communities of Practice: the new organizational frontier . Harvard Business Review, enero - febrero, pp.139-145.
- Zimmerman, B.J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. Journal of Educational Psychology, 81(3), pp. 329-339.



María Teresa Galicia Cordero Es investigadora, consultora internacional y asesora en proyectos formativos. Doctora en Educación por la Universidad Iberoamericana de Puebla, con mención honorífica y Reconocimiento Tesis CONCYTEP; Maestra en Tecnología Educativa por Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla; Maestría en Educación y Licenciada en Pedagogía por la Universidad Pedagógica Nacional 211- Puebla;

Profesora por el Benemérito Instituto Normal del Estado.

Consejera Editorial de la Revista “Aprender” de la Secretaría de Educación Pública de Puebla. Dictaminadora de contribuciones del XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa (Puebla). Asesora en el taller en línea “Sistematización de experiencias educativas” recabadas a partir de la metodología de comunidades de aprendizaje con Vía Educación A.C. Ha sido editora de materiales educativos en las áreas de Ciencias Sociales y Humanidades en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales FLACSO Ciudad de México; Coordinadora y Asesora de Proyectos Formativos para la Actualización y Capacitación Permanente de Docentes en Servicio en los Centros de Maestros: Puebla Poniente, Región San Martín, Región Cholula y en la Secretaría de Educación Pública de Puebla; Coordinadora Estatal de Preparatoria Abierta en la Secretaría de Educación Pública de Puebla.

Profesora de educación básica, media superior, superior y posgrados. Es impulsora permanente de procesos de construcción de ciudadanía con las asociaciones civiles: Observatorio Ciudadano de la Educación, Contracorriente; Educación Futura y Genera Educación. Es Co- autora de diversas iniciativas inclusivas: “Creando puentes entre mujeres” en Latinoamérica, Europa y los Estados Unidos; Encuentros Educativos “Resignificar las experiencias” así como en Webinars sobre “Democracia y Educación, más allá de los sexenios”. También es articulista educativa en diversos medios impresos, digitales, en radio y televisión. Publica semanalmente en E-consulta digital y Educación Futura Organización. Sus investigaciones en curso son: Voces de la Pedagogía Colectiva y Experiencias y saberes en una comunidad educativa.

ÉTICA Y AUTONOMÍA DE LOS DOCENTES EN EL SISTEMA EDUCATIVO MEXICANO DEL SIGLO XXI.

*Dr. Gonzalo Raúl Juárez Torres**

Esta es una reflexión acerca del desempeño de los docentes y cómo la ética interviene en su actuación; cómo ésta puede marcar la pauta en la construcción de mejores maneras de trabajar con los estudiantes. Cabe destacar que cuando los estudiantes son independientes, están marcados por su entorno, familiar y social para desempeñarse de manera diferente a la que el docente pretende que lo hagan y tienen su propia ética. De la misma manera el docente no es independiente totalmente, está sujeto a actuar y conducirse bajo lineamientos establecidos por autoridades y leyes. Entonces, si la ética es el bien vivir y usar la libertad de manera responsable, ¿cómo puede el maestro conducirse bajo líneas establecidas? Entonces se vive una libertad con límites...

Ética en la docencia ¿para qué?

Si todos los actos humanos tuvieran su origen en la reflexión y las consecuencias de éstos -buenas o malas-, fueran analizadas desde la más amplia y profunda función de la mente, tendrían cabida en la ética y la moral (hay mil ejemplos acerca de la más baja conducta humana: guerras, asesinatos, campos de concentración, que no encajan en la ética conocida como el bien vivir) entonces, estas últimas (ética y moral) serían simples reguladoras de la libertad para pensar (también de manera equivocada) y nos conducirían a establecer un “control” generado para los propios actos. Entonces “el hombre” perdería ese único indicio de que la libertad total es posible, aunque no la haya aprendido ni ejercido plenamente en beneficio de él mismo y de los otros,

es esa única facultad que libera y aprisiona: “es la libertad de pensar”.

Hablar de la ética en la docencia, nos debe obligar a revisar los diferentes conceptos que se tienen acerca de ésta, remontarnos a su origen, observar y considerar la evolución con el tiempo, las etapas y las sociedades, han tenido. Cosa que obviamente no se hará aquí. ¿Cómo comenzar a hablar de la ética en la docencia, cuando vemos que ésta ha sido influida desde el exterior en el ámbito docente y no ha sido fortalecida desde dentro de las instituciones y como consecuencia en los estudiantes?

La ética tiene algo de lógica bajo el esquema de lo universal en todos los humanos, pero también es particular cuando estos intereses no se acomodan a los momentos actuales con una

conducta diferente ¿Qué hacer, o cómo entender la ética en estos casos?

Dice Savater (2010) en su obra “Los siete pecados capitales” citando a Aristóteles: “las virtudes se aprenden viendo funcionar bien a la gente en determinadas situaciones: en la esfera pública, en la batalla... “y reflexiona: entonces la única manera de llegar a ser virtuoso es intentar parecerse a estas personas.

La ética se hace operativa cuando los elementos que consideramos importantes en ella no perjudican o nos permiten conducirnos según nuestros intereses, pero: ¿Qué hay con respecto a los otros que tienen una visión y percepción muy personal? ¿Cuánta libertad tienen los docentes en su labor como educadores en las escuelas? ¿Cómo se puede interpretar la autonomía del docente o del director bajo el esquema de un sistema que controla a través de normas, reglamentos, leyes, acuerdos o reformas, surgidas de la visión de los encumbrados en los cargos o puestos de “desconfianza” del ámbito educativo?

Estas percepciones coinciden en su esencia, en su claro propósito, las personas, en este caso los docentes pueden y deben analizar todo el tiempo su “buena vida humana” intentando de manera racional averiguar cómo vivir mejor su labor diaria frente a sus estudiantes, en especial cómo

transmitirles este mismo deseo de búsqueda en el trabajo que les corresponde desempeñar en su espacio educativo. Se habla de “libertad de cátedra”, de la “búsqueda de los mejores recursos” de “estrategias pedagógicas”, “técnicas innovadoras”, “actualización, capacitación docente” y de mil artilugios más, que pretenden dar un sentido más palpable –al menos en resultados oficiales- al acto de educar en las escuelas. Sin embargo, los mismos planes y programas de estudio, así como las reformas que se imponen a la educación, marcan, no de la mejor manera lo que el docente “debe hacer” con su trabajo ante sus estudiantes, envían los mensajes de cómo, cuándo y para qué la aplicación de tales o cuales formatos, estrategias, pruebas estandarizadas nacionales o internacionales, competencias en cada disciplina y mil inútiles acciones ante la realidad actual, con la “intención de mejorar”.

Lo anterior puede apoyar la idea de que las imposiciones del sistema educativo en las escuelas, pueden profundizar la dependencia y la inactividad de los docentes, esa actitud de comodidad, de tranquilidad, de pocas expectativas, del cumplir para cubrir los programas y “salvar el ciclo escolar”, porque vendrán las revisiones en papel de lo que se hizo, y no en la práctica aplicación, palpable muestra o eficiente demostración de lo que los estudiantes

han aprendido, no se dará. Esto último sólo se refleja en las calificaciones de “los que saben o aprendieron y de los que no”.

Es bien claro que la autonomía de los docentes debe estar bajo la vigilancia de su propia ética, que la solución a muchos de los problemas en las escuelas no debe ser del Estado, sino de la propia moral de los docentes, de sus intereses y dignidad a fin de mejorar sus condiciones personales y en consecuencia de los estudiantes y la sociedad.

Lograr este reto requiere que el docente se reconozca limitado y con humildad aceptar que su condición no es la mejor, que debe observar que los estudiantes están aprendiendo y él debe ser la guía, no para enseñar, sino provocar el aprendizaje práctico en los jóvenes.

Dicen Hirsch y López (2012) en su obra, “Ética profesional en la docencia y la investigación”: “lo realmente interesante sería no ocasionar daño a aquellas personas que se nos han confiado por los padres y la sociedad, ése es el principio ético fundamental de la responsabilidad educativa: no ocasionar daño”. (p.31)

¿La ética en las reformas educativas?

Si se hiciera un listado de cuántas reformas educativas han transitado por la historia de nuestra educación mexicana, de qué ha desplazado en su

contenido una de la otra, y revisar si han contribuido a mejorar el currículum escolar, contenido, método o estrategias para enseñar y aprender, si estas reformas verdaderamente han impactado en la formación de docentes y estudiantes, en consecuencia de la sociedad mexicana, no se terminaría de hacer el recuento de las contradicciones e inconsistencias de cada una de ellas, como sus efectos tan negativos que han provocado en los actores principales de la educación. Desinterés, apatía, dificultades para desempeñarse, incertidumbre laboral, todo ello ha impactado en la ética de los docentes, ante estos procesos que no están bajo su control, en los que nada han tenido que ver y menos, en considerar que sus opiniones pudieron provocarlas. Decía el pedagogo veracruzano del siglo XIX, Carlos Arturo Carrillo hablando de ética y moral en las escuelas: “¡Oh! ¡Cuándo acabará de arruinarse este maldito edificio de la vieja escuela!” Refiriéndose a los planes educativos del gobierno y de sus efectos en las escuelas.

Estamos siendo testigos como docentes, de un nuevo cambio en la educación del siglo XXI en nuestro país, con la reforma a esta a través de la Ley General de Educación, propuesta, impuesta y aprobada por los poderes ejecutivo y legislativo a través de quienes nos representan; sin vislumbrar un ápice los efectos a ultranza, no por incapacidad de los maestros, sino

porque no se les muestran claramente las intenciones, que permiten las interpretaciones personales que se convierten en visiones imparables en masa y con un deformante potencial del propósito original y “real”. ¿Cómo aplica el docente la ética ante esto? o también: ¿cómo la ética puede participar ante esta realidad sorpresiva, unilateral y desmoralizante?

Lo deseable es que la sociedad evolucione en estos bienes a pesar de los males, es necesario contemplar bien y conscientemente lo que la ética, sea personal o universal está pidiendo: permitir que el hombre “tenga una buena vida” y se respete su derecho al efecto de la ética responsable, que no es más que el intento racional de averiguar cómo vivir mejor.

Los docentes se encuentran entonces en esta condición, deben considerar y

tratar de definir cómo la ética les puede permitir alcanzar esta situación favorable, cómo extenderla o hacerla funcionar en sus estudiantes para beneficio mutuo y de la sociedad.

Referencias

- Aguilar Camín H. y G. Castañeda J. (2010) Un futuro para México. México: Punto de lectura.
- Carrillo C. (1907) Artículos pedagógicos. México: Herrero hermanos.
- Hirsch Adler A. y López Zavala R. (2012) Ética profesional en la docencia y la investigación. México: Ediciones del lirio.
- Savater F. (2011) Ética para Amador. España: Planeta.
- Savater F. (2010) Los siete pecados capitales. México: De Bolsillo



Gonzalo Raúl Juárez Torres

Dr. en Pedagogía y Doctorado en Educación por la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla. Docente del Centro Escolar “Manuel Bartlett Díaz”.



UNA GESTIÓN DIRECTIVA CENTRADA EN LO TÉCNICO PEDAGÓGICO PARA MEJORAR LA PRÁCTICA EDUCATIVA.

Isidro González Molina

La Nueva Escuela Mexicana tiene como prioridad la formación integral de las y los aprendientes, sin embargo, los resultados que arrojan los instrumentos de evaluación diagnóstica federal y estatal, dan cuenta de un notable rezago de las y los estudiantes con relación al logro de los aprendizajes fundamentales.

Se propone, que las autoridades educativas de nivel federal como estatal, planteen el diseño de una planeación que permita la vinculación y el intercambio de información entre las diferentes áreas de sus correspondientes estructuras de gobierno. Esto permitirá una simplificación administrativa de alto impacto en los ámbitos del PEMC relativas a las prácticas docentes y directivas y desempeño de la autoridad educativa.

Palabras clave

Diagnóstico, Programa Escolar de Mejora Continua, descarga administrativa, práctica educativa, práctica docente, prácticas docentes y directivas.

Antecedentes

Luego que desde el 23 de marzo de 2020, se suspendió el trabajo áulico en todas las instituciones educativas del país debido a la presencia del virus SARS-CoV-2, el servicio educativo se brindó en la modalidad a distancia a través de la elaboración de materiales de estudio por parte de los profesores quienes de formas distintas los hacían llegar a sus alumnos, aunado a la disposición de otros recursos tecnológicos que la Secretaría de Educación ofertó como plataformas

digitales, radio y televisión para reforzar el trabajo docente a distancia y continuar con el desarrollo de las actividades escolares.

Para el presente ciclo escolar 2021-2022, las autoridades educativas federales determinan con el aval de la Secretaría de Salud, el regreso a las aulas en un modelo mixto que, en nuestro estado se le llama Modelo Híbrido, constituido por tres elementos fundamentales: los momentos presenciales, a distancia y el trabajo autónomo (SE, PUEBLA, 2021: 10). En este sentido, el diseño y desarrollo de cada una de las fases del Programa Escolar de Mejora Continua (PEMC) debe plantearse desde esta perspectiva pedagógica, integrando la filosofía de las 4 A [accesibilidad, asequibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad (Torres,

Rosa M. 2009)] para garantizar que el derecho a la educación se cumpla, siendo entonces tal planteamiento, el paradigma adoptado por la Secretaría de Educación del Estado de Puebla para su ejercicio educativo.

La realización del Proyecto Escolar de Mejora Continua (PECM) en las instituciones educativas y supervisiones escolares de educación básica, entendido éste como la suma de voluntades de todos los actores educativos con respeto a las acciones a llevarse a cabo con el propósito de mejorar los resultados de aprendizaje de los estudiantes (SEP. 2019: 7), implica establecer al diagnóstico como punto de partida, esencialmente como el ejercicio de análisis de las condiciones actuales en que se ha de desarrollar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Desde la función de supervisor de la zona escolar 064 de primarias federales, en el afán de definir las líneas de acción del PEMC para el ciclo escolar 2021-2022, con base en los Lineamientos Generales para la operación del Servicio de Asesoría y Acompañamiento a las Escuelas de Educación Básica (SAAE), se recurre al análisis general de diversos documentos obtenidos como resultado de la aplicación de la evaluación diagnóstica federal, el cuestionario diagnóstico estatal, lo anterior de segundo a sexto grado y el instrumento para identificar los niveles de conceptualización en primer grado, además de la discusión sobre la

elaboración y puesta en acción de los planes de acompañamiento diseñados por los profesores, la lectura del vaivén estadístico inicial en las escuelas y observaciones sobre la práctica docente y directiva realizadas en este periodo de recuperación académica. Así, esta información permite acercarse a la realidad educativa de la zona escolar para definir un Plan de Mejora de escolar, flexible, factible, inclusivo y dialécticamente adaptable.

Lo anterior refrenda el entendido de que la totalidad de acciones a realizarse en todo plantel educativo y supervisión escolar de la Secretaría de Educación Pública, deben partir del ejercicio de un diagnóstico global, integral, pertinente y definitivamente elaborado con el ánimo de identificar aquellos aspectos en los que se tiene la certeza de hallarse en un buen nivel de actuación y de aquellos otros aspectos donde los niveles de logro alcanzados como institución no sean satisfactorios, lo que en consecuencia signifique un cumplimiento parcial de los propósitos de la dependencia a la que se pertenece.

La operatividad del diagnóstico con las características antes mencionadas dirige su análisis a ocho ámbitos federales y uno incorporado por la Secretaria de Educación del Estado de Puebla que confluyen en la cotidianidad escolar incidiendo en los resultados de aprendizaje. Los hallazgos a través del análisis de las diferentes fuentes de

información con las que se cuente han de encaminarse a ser la base para mirar de manera crítica la realidad educativa en esa unidad escolar para replantear en colectivo los objetivos, metas y acciones del Programa Escolar de Mejora Continua.

El diagnóstico se lleva a cabo a través de la revisión de distintas fuentes de información para reconocer la situación general de la zona en los diferentes ámbitos sugeridos para la elaboración del PEMC, siendo éstos el aprovechamiento académico y asistencia de los alumnos, prácticas docentes y directivas, formación docente, avance de los planes y programas educativos, participación de la comunidad, desempeño de la autoridad escolar, carga administrativa, infraestructura y equipamiento, condiciones de higiene y salud.

El documento en referencia (PEMC) contiene en su esencia una serie de propuestas de trabajo que involucran a

todas la figuras educativas e integrantes de la comunidad escolar para hacer posible lo que se establece como uno de los fines de la Nueva Escuela Mexicana señalado en la Ley General de Educación en su Artículo 15 fracción I “Contribuir al desarrollo integral y permanente de los educandos, para que ejerzan de manera plena sus capacidades, a través de la mejora continua del Sistema Educativo Nacional”.

Los resultados detonadores de iniciativas concretas.

Los resultados de zona obtenidos de la aplicación del cuestionario diagnóstico estatal, se muestran en la imagen al pie: Se observa, en la imagen anterior que de las cinco unidades de análisis en las que se agruparon los ítems contenidos en el cuestionario diagnóstico estatal, el resultado con menor porcentaje logrado es el de **estrategias de estudio**. Esta unidad de análisis contempla aspectos

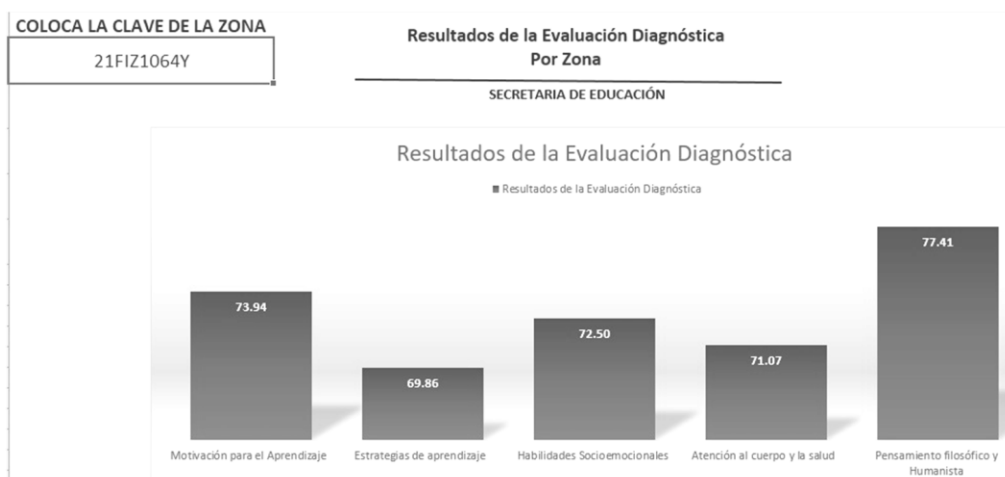


Tabla de lectura 1

LECTURA	
SUBESCALA	DEFINICIÓN
Localizar y extraer información	Consiste en identificar datos o piezas de información dentro de un texto. Deben reconocer sus necesidades de información, discriminar aquellos pasajes irrelevantes o no requeridos, y relacionar la información que se les solicita en la pregunta con la proporcionada en el texto.
Integrar información y realizar inferencias	Implica la habilidad para jerarquizar las ideas principales y secundarias de diferentes tipos de texto, deducir el tema principal a partir de la repetición de una categoría particular de información, así como construir una representación del significado global de los textos.
Analizar la estructura de los textos	Hace referencia a la habilidad para analizar la forma y el discurso de diferentes tipos de texto, implica también la capacidad del aprendiente para inferir a partir de algunos elementos estructurales, el género al que corresponde un texto y los modos discursivos que lo identifican.
Fluidez lectora	Hace referencia a la habilidad para reconocer palabras y oraciones, así como atribuirles sentido en el contexto de una situación comunicativa.

como administración del tiempo, estrategias para organizar la información, elaboración de ideas, regulación de esfuerzo y búsqueda de ayuda (SE. PUEBLA, 2021:14). No obstante, es necesario no desatender los aspectos implícitos de las siguientes unidades de análisis, especialmente en la correspondiente al referente a la Atención al cuerpo y a la salud, así como al de habilidades socioemocionales relacionadas con acciones y comportamientos de relación y comunicación con uno mismo y con los demás. Esto no solo con los alumnos sino también con el personal adscrito a cada Centro de Trabajo.

El resultado anterior indica, a pesar de otras lecturas que puedan hacerse, la innegable limitación de los estudiantes en el ejercicio de estrategias de estudio. Es un resultado general de la zona escolar de primero a sexto y se entiende que a pesar del tránsito de los estudiantes por grados de la educación primaria no han logrado adquirir hábitos y/o habilidades para incorporar aprendizajes de manera significativa a su esquema referencial, de tal suerte que resulta necesario que el colectivo docente de escuela y zona escolar implementen acciones para encausar a los alumnos al conocimiento y práctica de estrategias pertinentes de aprendizaje.

Se aplicó también de segundo a sexto grado de educación primaria, el examen diagnóstico federal dirigido principalmente a valorar los alcances logrados por los estudiantes en aprendizajes esperados del grado antecedente de lectura y matemáticas. Los reactivos se integraron en unidades de análisis como se muestra la tabla de lectura 1.

Referente a los resultados de zona escolar en lectura, luego de realizar un

análisis transversal por los diferentes grados para identificar los reactivos en los que se tuvieron los más bajos porcentajes de logro se concluye que estos se ubican en la unidad de análisis “Analizar la estructura de los textos” en primera instancia, y segunda “integrar información y realizar inferencias”. La revisión de los resultados en cada grado, detectando el tema de reflexión y el descriptor del aspecto evaluado, indica la necesidad de atender con

Tabla 2

MATEMATICAS	
SUBESCALA	DEFINICION
Sentido numérico y pensamiento algebraico / número, álgebra y variación	En esta unidad de análisis se incluyen aspectos de la aritmética y el sentido numérico como son el concepto de número y sus operaciones (números naturales, enteros, decimales y fraccionarios, con signo); problemas de suma, resta, multiplicación, división, potencias y radicación; la estimación y cálculo mental; así como patrones y sucesiones de números o figuras. Se exploran aspectos del pensamiento algebraico como el lenguaje algebraico, expresiones algebraicas y su manipulación: suma, resta, multiplicación, división, radicación y potencias; expresiones algebraicas y sus equivalencias a partir de modelos geométricos; regla general de una sucesión y ecuaciones de primer grado, sistemas de ecuaciones y ecuaciones cuadráticas. También proporcionalidad directa, inversa, razones y proporciones, funciones lineales y cuadráticas (aspectos de la variación distintos sistemas o registros simbólicos, ya sean verbales, icónicos, gráficos o algebraicos).
Forma, espacio y medida	Se consideran las características y propiedades de las figuras y cuerpos geométricos (ángulos, diagonales, lados, vértices, aristas, caras, desarrollos planos y rectas). Incluye aspectos de la ubicación espacial como: nociones de ubicación (interioridad, proximidad, orientación y direccionalidad), sistema de referencia para ubicar objetos o lugares en el espacio, lectura de mapas, descripción e interpretación de trayectorias y plano cartesiano. También, habilidades para calcular e interpretar el perímetro, área, volumen, razones trigonométricas y medición de magnitudes: longitud, masa, capacidad y tiempo.
Manejo de la información/ Análisis de datos	Contempla aspectos de Estadística como: registro, organización, lectura e interpretación de datos representados en diversos portadores (tablas, gráficas de barras, circulares, portadores de la información, histogramas, polígonos de frecuencias); así como su análisis y caracterización a través de las medidas de tendencia central y de dispersión.

mayor énfasis las características discursivas que identifican cada uno de los diferentes tipos de texto, así como la representación significativa global de los mismos.

En matemáticas, los exámenes en referencia consideraron las unidades de análisis mencionadas en la tabla 2:

En matemáticas, considerando la misma metodología aplicada en el estudio de los resultados de lectura, deriva que los puntajes más bajos logrados se encuentran en la unidad de análisis “forma, espacio y medida; así como también se encuentran en “sentido numérico y pensamiento algebraico”. Los aspectos específicos en el eje “forma, espacio y medida” son la habilidad de calcular e interpretar el perímetro, áreas, volumen, razones trigonométricas y medición de magnitudes: longitud, masa, capacidad y tiempo. En la unidad de análisis “sentido numérico y pensamiento algebraico” el concepto de número y sus operaciones con números naturales, enteros, decimales y fraccionarios, principalmente con estos últimos.

El diagnóstico integral realizado a través de los diferentes instrumentos, ha proporcionado también información relativa a los diferentes niveles de dominio que, sobre los aprendizajes esperados expresan los alumnos mediante su desempeño escolar. En la zona 064, se tiene lo siguiente:

ZONA 064			
MAT.	DES.	ESP.	TOTAL
2598	3308	1275	7181
36%	46%	18%	100%

MAT.	Matrícula
DES	En Desarrollo
ESP.	Nivel Esperado

Se muestra en la imagen anterior que el 36% de la matrícula de zona, se encuentra con nivel requiere apoyo (un promedio menor o igual a 6.9), el 46% se encuentra en Desarrollo (un promedio de 7.0 a 7.9) y el 18% se halla en el nivel Esperado (promedio de 8.0 a 10). Lo que sí implica una enorme preocupación dado **que el 82% de los estudiantes de la zona escolar en referencia están con un promedio igual o menor a 7.9.**

El servicio educativo se presta en esta etapa bajo el Modelo híbrido, que se realiza mediante la elaboración o integración de **planes de acompañamiento** por los docentes de las distintas escuelas; al revisar dichos documentos, se pudo apreciar en algunos (de diferentes planteles educativos) ciertas áreas de oportunidad. La característica fundamental consiste que en dichos planes de acompañamiento existe una concatenación de actividades extraídas de diversos textos digitales que implican tareas de escasa exigencia cognitiva, se promueve más la ejercitación, copia,

escritura de dictados, mecanizaciones, dibujos, resolución de problemas directos, etc., que asimismo se reflejan en el contenido de las libretas. Por lo tanto, es evidente la ausencia de una organización de la secuencia de las actividades de aprendizaje considerando los momentos de la sesión de estudio: inicio, desarrollo y cierre. Por otra parte, el enfoque del aprendizaje situado no se nota implícito en el desarrollo del conjunto de actividades, las estrategias propuestas en los materiales oficiales como Orientaciones Didácticas y otros no son retomados en la mayoría los planes revisados, aunado a que la evaluación del proceso no se especifica. No obstante, se reconoce que en algunos contados casos las planificaciones y/o planes de acompañamiento contienen todos los elementos mencionados como ausentes en las líneas precedentes.

Las prácticas docentes y directivas observadas bajo los instrumentos dispuestos en la supervisión para tal efecto, permiten vislumbrar respecto **del ejercicio docente** algunos aspectos a considerar para su mejora como la optimización del tiempo del proceso de estudio, hay clases que han durado dos horas y media, (de la entrada al receso), dispersión en el sentido de las actividades de estudio con relación al aprendizaje esperado, escasa promoción de las habilidades de lectura y elaboración de textos, así como

mínima potenciación de habilidades de resolución y planteamientos de problemas, y una necesidad muy evidente de la aplicación de una evaluación formativa. Cabe mencionar que lo antes señalado, se observó en siete de diez prácticas educativas, las otras tres prácticas presenciadas, sí promueven aprendizajes significativos mediante estrategias didácticas de mayor dinamismo.

La función directiva está agobiada por una cantidad considerable de requerimientos de carácter administrativo por la Dirección del nivel educativo a través de las jefaturas de sector, de la Coordinación de Desarrollo Educativo (CORDE) y hasta de los Sistemas Municipales para el Desarrollo Integral de la Familia, en su mayoría solicitados a través de la supervisión escolar. Esta demanda de información ha traído como consecuencia un descuido notable a la función técnico pedagógica no solo de los directivos sino también de las supervisiones escolares. Los mismos directivos, a través de la participación de una muestra de diez de ellos en una entrevista, atribuyen totalmente a la carga administrativa la imposibilidad de atender la asesoría, acompañamiento y seguimiento de los aspectos que inciden en el fortalecer las buenas prácticas educativas. Ante la pregunta, ¿Qué aspectos de su función se ven más afectados por la atención de la carga administrativa? La respuesta de los

directivos participantes dejó claro que las visitas de seguimiento y acompañamiento de la práctica educativa es aspecto más afectado entre las diversas tareas que les corresponden hacer como responsables de un centro educativo.

A la pregunta, ¿A qué actividades propias de su función destinaría el tiempo si la descarga administrativa se aligerara?, los directivos entrevistados señalan que aplicarían ese tiempo en el enriquecimiento de las planificaciones y/o planes de acompañamiento y a realizar visitas de carácter técnico pedagógico a los grupos. A esto se agrega, de acuerdo a una serie de visitas y reuniones de trabajo, que más del 50% de directores no entran a los grupos con el propósito de brindar acompañamiento a los procesos de estudio.

Las iniciativas concretas

Se tiene conciencia de que los datos aportados en el apartado anterior no agotan los distintos ámbitos de análisis de la realidad educativa de una escuela o de una zona escolar, esto desde lo propuesto en el documento Orientaciones para elaborar el Programa Escolar de Mejora Continua (SEP. 2019: 10), no obstante, en este documento se pretende plantear a partir de algunas reflexiones sobre la información referida en el apartado anterior, propuestas concretas para **favorecer la gestión directiva en el**

ámbito técnico pedagógico para mejorar la práctica educativa.

La Ley General de Educación, en el capítulo III De los criterios de la educación, artículo 16 fracción X señala La educación que imparta el Estado (...) “Será de excelencia, orientada al mejoramiento permanente de los procesos formativos que propicien el máximo logro de aprendizaje de los educandos, para el desarrollo de su pensamiento crítico, así como el fortalecimiento de los lazos entre escuela y comunidad”.

Los resultados educativos nos han mostrado y ahora con más crudeza después de un largo periodo de ausencia en las aulas, que no estamos cerca de lograr la excelencia educativa. Empero, no se trata de abonar una visión pesimista con esta apreciación acerca de los logros de aprendizaje de las y los aprendientes, pues todas las figuras educativas realizan la función que les corresponde, configurando con su hacer la respetabilidad de la institución escolar y a la vez, dan sentido y pertinencia al sistema educativo.

Sin embargo, es necesario elevar las expectativas profesionales en cada uno de los diferentes actores educativos conforme a sus funciones correspondientes. No solo hay que esmerarse en atender una malla curricular, terminar los libros y llenar las libretas de copiados, dictados y mecanizaciones algorítmicas, sino

decidirse a mirar más allá de la conclusión del programa educativo, traspasar el aula, el perímetro de la escuela y de la comunidad. Es aspirar a ver el impacto de la práctica educativa de la que somos protagonistas en la recomposición moral de la sociedad y en el crecimiento del nivel de eficiencia terminal de todos los niveles educativos y en todas las profesiones. Es reconocer en el ejercicio de nuestra función en la estructura educativa, la oportunidad única de hacer una invaluable contribución para el crecimiento ético y humanista de nuestro país.

En este afán, no es necesario volcarse hacia la búsqueda de teorías que definan pormenorizadamente cuál es la función óptima, responsable, profesional, nacionalista de cada uno de los actores de la estructura educativa; existen los referentes institucionales que delinear las actuaciones deseables de cada uno en el proceso educativo. Los conocemos como “Perfiles profesionales, criterios e indicadores para el personal docente, técnico docente, de asesoría técnica pedagógica, directivo y de supervisión escolar” (SEP. 2020). En dicho documento se menciona en relación a los propósitos lo siguiente:

Los perfiles, dominios, criterios e indicadores tienen los propósitos siguientes:

a) Ser un marco común que contribuya a generar una visión compartida sobre lo

que deben saber, ser capaces de hacer y saber ser las maestras y los maestros, los técnicos docentes, asesores técnicos pedagógicos, directivos y supervisores escolares.

b) Ofrecer un marco que ayude a estas figuras a analizar y reflexionar sobre su práctica educativa, considerando el contexto en el que esta se desarrolla.

Los propósitos arriba citados no son exhaustivos, son algunos del conjunto de los contenidos en el texto de referencia, no obstante, de manera concreta establecen que se trata de disponer de un esquema de actuación para definir el desempeño deseado de quienes tienen responsabilidades asignadas institucionalmente en el Sistema Educativo.

La realidad educativa respecto a los resultados de aprendizaje, bosquejada a partir de la aplicación de instrumentos de evaluación no puede verse y asumir una actitud complaciente, al contrario, debe significar un reto reconocer la existencia de alumnas y alumnos que no lograron aprender a leer ni a escribir en primer grado de primaria, que ahora, después del periodo de confinamiento, están inscritos en tercer grado y no han desarrollado esos saberes básicos.

Ese reto es llevar a la práctica educativa a constituirse en un verdadero proceso de desarrollo de habilidades cognitivas que permitan a las y los aprendientes alcanzar el perfil de egreso y el dominio de los aprendizajes fundamentales. Sin

embargo, será muy difícil lograrlo si no se avanza en la reformulación práctica del ejercicio docente. Se puede contar con desagregados que caractericen una buena práctica educativa, discursos apológicos a la imagen docente y buenas intenciones. Más se requiere del ejercicio de una verdadera reflexión sobre la práctica educativa en todos los niveles de la estructura institucional para identificar y reconocer aquello que efectivamente se debe hacer y cómo se debe ser en la trinchera, en el frente donde se está dando la batalla contra el indiscutible rezago educativo.

La propuesta para avanzar en el logro de aprendizajes y en la formación integral de los estudiantes es sencilla, clara, lacónica, quizás hasta cómica porque se le ha escuchado como demanda y también como promesa, adelgazar, disminuir o reducir significativamente la carga administrativa. Ésta se ha incrementado sensiblemente de tal manera que ha invadido el tiempo de los directores en horarios y días no laborables, incluso en algunas ocasiones estos requerimientos se han hecho en fechas festivas de descanso marcadas por el calendario escolar oficial.

La carga administrativa también ha generado erogaciones económicas a los responsables de emitir la información solicitada dado que pagan copias, tinta, impresiones, internet, teléfono celular, que, bajo el discurso de no pedir cuotas

a los padres de familia de las y los aprendientes, quedan a cargo de los honorarios de quienes remitan los datos requeridos. Además de los daños a la salud que conlleva el estar al pendiente de la correspondencia y de su cumplimiento en tiempo y forma siendo a veces de entrega inmediata; esto se traduce en una carga de estrés y daño significativo a la vista, lo que contradice los propósitos relacionados con la promoción del bienestar emocional y los hábitos saludables.

Tanto el Gobierno Federal actual y el local se han manifestado a favor de la disminución de la carga administrativa, sin embargo, es hasta la fecha un compromiso que ha quedado tan sólo en el discurso para arengar el ánimo magisterial hacia un planteamiento que aún hoy raya en lo onírico.

De acuerdo con García Culebro (2019), el titular de la Secretaría de Educación Pública (SEP) Esteban Moctezuma, señaló en el Foro Regional de Consulta en Educación para Adultos en Mazatlán, Sinaloa, el día 22 de febrero de 2019, que:

“las labores administrativas que realizan los y las docentes repercuten frente a los grupos de enseñanza” de manera negativa.

Ese mismo día también agregó: “muchos docentes han manifestado que la mitad de su tiempo laboral lo dedican a cumplir funciones administrativas”. Por tanto, añadido, si

las autoridades educativas saben eso ¿por qué no hacen algo para evitarlo?"

En diversos encuentros del magisterio con las autoridades del sector se ha manifestado la atención de esta latente necesidad pues los supervisores, asesores técnicos pedagógicos y directores de escuela se distraen de su involucramiento en el proceso educativo por ocuparse en la elaboración de reportes estadísticos, plantillas, actas, y demás documentos demandados por los responsables de las diferentes áreas en la estructura de gobierno de la SEP. Ante este escenario, los titulares de la SEP tanto federal como local, tendrían la responsabilidad de vincular la información que se maneja en cada una de las áreas desde una planeación con base en el listado de documentos que se requieren a los responsables de los planteles educativos de tal manera que paulatinamente se logre una simplificación administrativa como resultado de la implementación de una reingeniería en ese rubro.

El aminorar la carga administrativa, permitirá que los equipos de supervisión escolar y los directivos de las escuelas puedan disponer del tiempo para aplicarlo en acompañar a los docentes en el ejercicio de su práctica educativa. Y la práctica educativa entendida desde el modelo de análisis de sus dimensiones planteados por García Cabrero, Loredó Enríquez y Carranza Peña (2008) quienes señalan:

La primera dimensión corresponde al momento previo a la intervención didáctica, en la que se consideran los procesos de pensamiento del profesor, la planeación de la clase y las expectativas que tiene respecto de los resultados a alcanzar. La segunda dimensión comprende la interacción profesor-alumnos al interior del aula, y la tercera dimensión considera los resultados alcanzados, en el contexto de lo ocurrido en los dos momentos previos (p.5).

Agregan, además dichos autores que consideran:

...a la práctica educativa como una actividad dinámica, reflexiva, que debe incluir la intervención pedagógica ocurrida antes y después de los procesos interactivos en el aula. Esto significa que debe abarcar, tanto los procesos de planeación docente, como los de evaluación de los resultados, por ser parte inseparable de la actuación docente (Ibidem).

Finalmente, se busca que el docente no camine en solitario en el proceso educativo, sin el respaldo de acompañamiento pedagógico, didáctico y emocional de su directivo, sino que encuentre en esta figura el liderazgo académico que le fortalezca en los distintos momentos de la práctica educativa cuyos resultados alcancen mejores niveles de logro en el dominio de aprendizajes para la vida.

Conclusión

Para mejorar los resultados de aprendizaje de los NNA, los equipos de supervisión en conocimiento de las características de las escuelas de su zona escolar y de los liderazgos directivos, desarrollarán actividades de asesoría, seguimiento y acompañamiento verdaderamente enfocados a disminuir las brechas de aprendizajes entre los distintos planteles educativos promoviendo con su ejercicio profesional que los criterios de excelencia e inclusión distingan las prácticas educativas de sus colectivos docentes.

En este sentido, del Programa Escolar de Mejora Continua (PEMC), desde la perspectiva de esta propuesta, se considera que los ámbitos de prácticas docentes y directivas, así como desempeño de la autoridad escolar se impactarían notablemente como consecuencia de una posible descarga administrativa y el aprovechamiento académico y asistencia de los alumnos se vería significativamente beneficiado. Se espera de las autoridades educativas tanto de nivel federal como estatal, planifiquen un esquema de articulación entre los diferentes departamentos que la integran a fin de lograr la disposición de la información existente en cada uno de ellos para solicitar a los directivos y supervisores la información más elemental. Si esto se lograra se tendría en consecuencia la ansiada descarga administrativa, lo cual redundaría en una

mejor atención del desarrollo de la práctica educativa.

Referencias

- DOF. (2019). Ley General de Educación. México. 30/09/2019.
- García Cabrero, Benilde et al. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa. 2008, pp. 1-15 Universidad Autónoma de Baja California Ensenada, México.
- SE. (2021). Modelo Educativo Híbrido en el Estado de Puebla. México. Julio 2021.
- SE. (2021). Evaluación diagnóstica Integral de los aprendientes de educación básica y media superior del Estado de Puebla. México. Agosto 2021.
- SEP. (2019). Orientaciones para elaborar el proyecto escolar de mejora continua. México.
- SEP. (2020). Perfiles profesionales, criterios e indicadores para el personal docente, técnico docente, de asesoría técnica pedagógica, directivo y de supervisión escolar. México. Diciembre 2020.
- SEP. (2021). Lineamientos generales para la operación del Servicio de Asesoría y Acompañamiento a las Escuelas en Educación Básica. México. Marzo 2021.
- Torres, Rosa María. (2009). De la alfabetización al aprendizaje a lo largo de toda la vida. Tendencias, temas y desafíos de la educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe. Informe Regional preparado para la VI Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos. Brasil. Diciembre 2009.



Isidro González Molina

Es profesor de educación primaria egresado de la Escuela Normal Rural “Lázaro Cárdenas del Río” ubicada en Tenerife, Tenancingo, Edo., de México en 1987.

Cursó la licenciatura en Educación Media en el área de matemáticas en la Escuela Normal Superior Federalizada del Estado de Puebla, posteriormente la Maestría en Educación, campo: Formación docente en el ámbito regional en la Unidad 212 de la Universidad Pedagógica Nacional.

Cursa también la Maestría en desarrollo Educativo en la Línea de Educación

Matemática en la Universidad Pedagógica Nacional del Ajusco, Ciudad de México y concluye en esa misma casa de estudios el Doctorado en Educación en el 2015 con una Tesis sobre la naturaleza de los números decimales y fraccionarios.

Se desempeñó como maestro de grupo y director comisionado de escuela multigrado durante 15 años. En 2011 obtiene el nombramiento de director técnico. Asimismo, fue docente durante cinco años en nivel medio superior impartiendo la asignatura de matemáticas y perteneció al personal académico en el área de posgrado de la Unidad 212 de la Universidad Pedagógica Nacional de Teziutlán, Puebla de 2008 a 2015, año en el que obtiene en reconocimiento al Maestro Distinguido.

Participó en la coautoría de Unidades Didácticas para grupos multigrado publicadas por la SEP y la Comisión Nacional de libros de Texto. Colaboró en la integración del libro “saberes científicos, humanísticos y tecnológicos: procesos de enseñanza y aprendizaje”. La investigación educativa en México 2000-2002. SEP. Ha participado en Congresos Nacionales y regionales de Investigación educativa. Actualmente se desempeña como supervisor escolar de educación primaria.

PROCESOS DE INCLUSIÓN EDUCATIVA DURANTE EL CONFINAMIENTO POR COVID-19.

Marcela Reyes Ramírez

sep.marcelareyes@gmail.com / red.docentes.investigadores21@gmail.com

Con el objetivo de identificar los procesos de inclusión educativa aplicados en la atención de las y los estudiantes con discapacidad de escuelas regulares de educación básica durante el confinamiento por COVID-19; se desarrolló un estudio no experimental descriptivo en Puebla, México, para el cual se diseñó una Escala Tipo Likert aplicada a una muestra de 390 profesionales de apoyo a la inclusión. Dicho instrumento se sometió al análisis de fiabilidad por Coeficiente Alfa de Cronbach, obteniendo .962 de confiabilidad y al análisis descriptivo cuyo hallazgo central indica que: las escuelas que aplicaron con mayor eficacia los procesos de inclusión educativa fueron las de educación preescolar.

Palabras clave

Inclusión Educativa, Educación Universal, Estudiantes con Discapacidad, Acceso a la Educación.

Introducción

Uno de los retos pendientes a nivel global, es conformar sociedades más justas, equitativas e igualitarias, en las cuales las personas sean reconocidas como tal, desde su individualidad y colectividad; en ese sentido, el modelo de inclusión fundamentado jurídicamente en las instituciones multilaterales de las Naciones Unidas (Sierra y García, 2020), y articulado por el movimiento denominado “Educación para todos”¹ (UNESCO, 1990), promueve que las personas e instituciones se sumen a esta filosofía de vida para generar los cambios a nivel personal, estructural e institucional.

Dicho reto, en sí complejo, ante la encrucijada educativa por la pandemia de COVID-19, ha hecho aún más evidente la brecha social y educativa debido a que las desigualdades existentes en el acceso a oportunidades educativas eficaces se han acentuado en algunos contextos y con algunas poblaciones, como es el caso de la población con discapacidad (Puiggrós, 2020).

En tal sentido y debido al impacto que ha generado la pandemia en los procesos pedagógicos, el Sistema Educativo Mexicano ha diseñado estrategias emergentes para garantizar la continuidad pedagógica (Narodowski y Campetella, 2020). En Puebla, México, se ha implementado el Modelo Educativo Híbrido²; el cual establece nuevas formas de organización, de planificación de actividades, de orden de los

contenidos, de relación e interacción entre la comunidad escolar; es decir, una nueva articulación de la enseñanza (Puiggrós, 2020).

Frente a la complejidad e incertidumbre que plantea el presente histórico y el efecto que pudiera generar en la atención educativa de la población con discapacidad, nos interesó identificar los procesos de inclusión educativa aplicados en la atención de las y los estudiantes con discapacidad de escuelas regulares de educación básica durante el confinamiento por COVID-19; planteando como hipótesis descriptiva que: **el confinamiento por COVID-19, ha afectado la aplicación efectiva de los procesos de inclusión educativa en la atención de las y los estudiantes con discapacidad de escuelas regulares en el Estado de Puebla.** Donde

Vd. Aplicación efectiva de procesos de inclusión educativa.

Vi. Confinamiento por COVID-19.

Título	País	Tipo de investigación	Resultados
Práctica de enseñanza para la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual en Argentina durante tiempos de COVID-19	Argentina	Diseño exploratorio-descriptivo	El Estado no ha garantizado el acceso a estudiantes con discapacidad intelectual, a la enseñanza remota de emergencia por no asegurar la tecnología necesaria y la conectividad. La tarea docente se centró en planificaciones homogéneas dejando a los/as profesionales de apoyo externos las adaptaciones curriculares, la atención directa con el/la estudiante con discapacidad y el asesoramiento a las familias.
Cómo ha sido el proceso de inclusión en la educación durante este tiempo de pandemia con los estudiantes con necesidades educativas especiales, (vinculadas o no a la discapacidad) y con sus familias en el Sector de San José de Morán en la Ciudad de Quito Ecuador.	Ecuador	Estudio exploratorio-descriptivo	Resalta el impacto que han sufrido las familias, en el manejo de la inclusión y las adaptaciones curriculares aplicados a sus hijos con Necesidades Educativas Especiales (NEE).
Barreras en la enseñanza universitaria virtual durante el confinamiento por la COVID-19: el caso del alumnado sordo.	España	Estudio de corte cualitativo exploratorio y descriptivo	Los alumnos no contaron con las herramientas y dispositivos para continuar su proceso de aprendizaje, hizo falta una planificación de las asignaturas y las evaluaciones fueron en formato escrito y no en LSE.
Educación superior, COVID-19 y discapacidad: Los retos de la Universidad Nacional Autónoma de México durante la contingencia.	México	Investigación cualitativa descriptivo-explicativo	Es necesario promover la interacción entre el personal docente y los estudiantes con discapacidad para formar comunidades de práctica y reflexión sobre la práctica, para tomar decisiones desde esas comunidades. 4. Impulsar nuevas respuestas para la virtualidad y educación no presencial.

Tabla 1. Antecedentes en investigaciones

Asimismo, nos ocupamos en explorar fuentes informativas para ubicar investigaciones del tema que nos ocupa.

El resultado de tal ejercicio se encuentra en la Tabla 1.

¿Qué es la inclusión educativa?

Desde la perspectiva teórica de Both y Ainscow (2000), la inclusión educativa es definida como *“un conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras, que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado”* (Both y Ainscow, 2000, pag.8); este proceso ha de ser sistemático, permanente, continuo y flexible, en tanto permita buscar alternativas contextualizadas, para conformar prácticas que propicien la participación de toda persona independientemente de sus condiciones personales, culturales o sociales (López et al., 2009).

¿Cuál es su objetivo?

Toda vez que la inclusión educativa es un proceso, implica cambios trascendentales en todos los niveles de un sistema educativo, de acuerdo con la UNESCO, (2004) conlleva una transformación de la cultura, la política y la práctica... para dar cabida a las diferentes necesidades e identidades de cada alumna y alumno, así como el compromiso de eliminar los obstáculos que impiden esa posibilidad, por tanto, el objetivo de la inclusión educativa es conformar las escuelas inclusivas como espacio que promueve el reconocimiento de toda persona.

¿Cuáles son sus alcances?

Alcanzar los ideales de la inclusión educativa, conlleva un proceso

complejo, una acción sistémica y sistemática que debe partir de lo individual a lo colectivo; es decir, de reflexionar sobre el sistema de creencias, actitudes, prejuicios y conductas, en el entendido que la idiosincrasia individual puede interferir en la conformación de una cultura inclusiva, así como el rol que se asume en la actividad pedagógica, en las prácticas en el aula, en la organización y liderazgo (Plancarte, 2017).

La cultura escolar es uno de los elementos cruciales por analizar y evaluar dado que las actitudes y percepciones de la comunidad escolar determinan el éxito de un proceso de inclusión (Mateus, et al., 2017); en razón de ello, es necesario promover valores inclusivos, actitudes positivas y creencias compartidas para conformar una cultura inclusiva, entendida como aquella *“comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora y estimulante”* (Booth y Ainscow, 2000, p.19), en la cual, todos los miembros de la comunidad escolar se sienten reconocidos, respetados y valorados no importando sus diferencias personales, culturales y sociales (Sabando, 2016; Booth y Ainscow, 2000).

Entonces, la existencia de una cultura escolar inclusiva, significa contar con una base sólida para avanzar hacia la formulación de políticas y prácticas inclusivas. Las políticas inclusivas

entendidas en palabras de la UNESCO (2009, pág. 24) como los “principios subyacentes que guíen toda acción relativa al currículo, formación de docentes, presupuesto y evaluación, en la atención de la diversidad poblacional; en el caso del contexto mexicano es observable la existencia de políticas educativas inclusivas; no obstante, su relevancia consiste en su aplicabilidad en la práctica (Cruz, 2021).

Así, la exclusión escolar no solo se refiere a la disparidad existente en el acceso de la población con discapacidad a la educación, sino también en las prácticas pedagógicas tradicionales, rígidas y homogeneizantes que no contemplan la realidad subjetiva del y la estudiante, en tanto que la transmisión de contenidos curriculares se realiza de manera igualitaria, con un mismo diseño y única estructura (Sabando, 2016).

En ese caso, es esencial reflexionar y evaluar cómo y de qué manera se desarrollan las prácticas pedagógicas en las escuelas, en el entendido que la inclusión educativa en su carácter procesual promueve el logro de aprendizajes de calidad, en tanto se logre la participación plena y efectiva del alumnado en todas las actividades pedagógicas, se propicie el desarrollo de experiencias educativas relevantes y acordes a las particulares de cada estudiante (Sabando, 2016).

Y en el contexto actual es pertinente considerar la diversidad de habilidades, capacidades, estilos y ritmos de aprendizaje, además de las motivaciones, las circunstancias personales, familiares y sociales de las y los estudiantes.

Es en este contexto que se debe poner a prueba las habilidades pedagógicas para la gestión del aprendizaje significativo y aplicable al contexto real (Echeita, 2020).

Por último, es necesario reconocer la implicación de la comunidad educativa, es decir, la participación corresponsable de la familia en el proceso educativo de las y los estudiantes con discapacidad, en tanto conforman un entramado de relaciones e interacción para posibilitar la adquisición de aprendizajes ante el contexto actual y la modalidad emergente de educación híbrida; lo cual implica un reto si los padres, tutores o cuidadores no cuentan con las habilidades y estrategias didácticas para atender las necesidades de aprendizaje de sus hijas e hijos con discapacidad. (Andrade, 2021).

Metodología

El presente estudio se desarrolló bajo el enfoque cuantitativo de diseño no experimental descriptivo retrospectivo, que permitió evaluar las variables: Vd. Aplicación efectiva de procesos de

inclusión educativa y, Vi. Confinamiento por COVID-19.

El método de selección de muestra empleado fue por juicio experto aplicándose dos criterios: a) profesional de apoyo a la inclusión que laborara en escuelas regulares de educación básica de nivel preescolar, primaria y

secundaria del estado de Puebla; b) profesional de apoyo a la inclusión que atendiera estudiantes con discapacidad intelectual, auditiva, visual, múltiple, motriz o psicosocial en las escuelas regulares (Tabla 2).

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Preescolar	29	7.4	7.4	7.4
	Primaria	287	73.6	73.6	81.0
	Secundaria	74	19.0	19.0	100.0
	Total	390	100.0	100.0	

Tabla 2. Frecuencia del Nivel Educativo de los Encuestados

La muestra fue de 390 profesionales de apoyo a la inclusión que brindan apoyo psicopedagógico en escuelas regulares de educación básica con diferentes funciones (Tabla 3).

Para la recolección de datos, se empleó una Escala Tipo Likert de diseño nuevo conformada por 30 ítems y cinco opciones de respuesta, la cual titulamos “Procesos de inclusión educativa en escuelas regular de educación básica”. El proceso de aplicación del instrumento fue autoadministrado vía formulario de Google Forms. Para el análisis de los datos se utilizó el Statistical Package for Social Sciences, Versión 26, (SPSS).

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Asesor Técnico Pedagógico de Educación Especial	2	.5	.5
	Directivo de USAER	34	8.7	9.2
	Docente de Apoyo	300	76.9	86.2
	Equipo Multidisciplinario Docente Área de Comunicación	12	3.1	89.2
	Equipo Multidisciplinario Terapeuta Físico	1	.3	89.5
	Psicólogo/Orientador para Educación Especial	18	4.6	94.1
	Supervisor de Zona de Educación Especial	7	1.8	95.9
	Trabajo Social	16	4.1	100.0
	Total	390	100.0	100.0

Tabla 3. Frecuencia de participación por función que desempeña

Con el objetivo de validar el instrumento, se realizó una prueba piloto a 47 docentes de apoyo a la inclusión de CAPEP, Zona Escolar 02, del Estado de Puebla, permitiendo verificar la redacción de los ítems y comprensión del lenguaje empleado; así mismo, el instrumento fue sometido al tratamiento estadístico Coeficiente Alfa de Cronbach, obteniendo un rango de .962, es decir, la confiabilidad

de tipo consistencia interna de la escala es muy alta, en tanto los ítems del instrumento están correlacionados. Como resultado del Análisis Factorial Exploratorio al que fue sometido el instrumento de recolección de datos, fue posible ubicar los 30 ítems en cinco factores, lo que nos permitió relacionar las cinco dimensiones del Modelo de Análisis del presente estudio con dichos factores, en función del indicador que cada ítem medía:

<i>Factor / Dimensión de Análisis</i>	<i>Descripción</i>
F1. Cultura inclusiva	Patrones, comportamientos, valores, actitudes y creencias de la comunidad escolar sobre las personas con discapacidad y su atención educativa.
F2. Políticas inclusivas	Principios, normas y reglamentos públicos, gubernamentales y operativos para la aplicación de la inclusión educativa en las escuelas de educación básica oficiales.
F3. Prácticas pedagógicas inclusivas	Metodologías, métodos, estrategias y acciones pedagógicas para la intervención a las y los estudiantes con discapacidad y la generación de ambientes inclusivos
F4. Implicaciones de la comunidad escolar	Participación corresponsable de los actores educativos escolares en la implementación de procesos de inclusión educativa
F5. Organización escolar para la inclusión	Movilización de los recursos técnicos y materiales escolares para la intervención educativa de la y el estudiante con discapacidad

Tabla 4. Descripción de los factores/Dimensión de Análisis.

Resultados y discusión

En relación con el Ítem E. “Contexto social en el que se ubica la escuela regular donde labora”, el 35.1 % del profesional de apoyo a la inclusión encuestado señaló que la escuela donde presta sus servicios está ubicada en el contexto urbano; es decir, que se encuentran en espacios físicos, habitacionales y comerciales con servicios públicos, en específico agua, drenaje, luz, pavimentación, alcantarillado, transporte, educación y salud. El 27.9%, en el contexto semiurbano; es decir, en entornos que cuentan con espacios físicos habitacionales y comerciales con una población de 2 mil 500 a menos de 15 mil habitantes que requieren servicios

públicos, como agua, drenaje, alcantarillado y pavimentación. El 4.4%, señala que las escuelas están ubicadas en el contexto urbano marginal; es decir, que se encuentran en el perímetro de la ciudad caracterizada por situación de pobreza con acceso limitado a servicios públicos, de educación y salud. El 29.5%, en el contexto rural; es decir, en entornos dedicados al sector primario con o sin servicios públicos y con poca densidad demográfica. Finalmente, el 3% de las escuelas, según los encuestados, ubicadas en zonas de marginación o alta marginación, caracterizadas por población que vive en localidades pequeñas, en viviendas inadecuadas con falta de acceso a la

educación y a la salud, además de ingresos monetarios reducidos.

Referente al Ítem G. Discapacidad que presentan las y los estudiantes que atiende, las y los encuestados indicaron que el 67.4 % de las y los estudiantes con discapacidad atendidos en escuelas regulares presenta una discapacidad intelectual; el 10.8 %, discapacidad auditiva; el 9%, discapacidad motriz; el 6.9% discapacidad visual; el 3.8%, discapacidad psicosocial y; el 2.1, discapacidad múltiple.

Sobre la implementación docente de una metodología didáctica diferenciada que favorezca la participación y logro de los aprendizajes de todas y todos los estudiantes (Ítem 3.14), la frecuencia de respuestas indican que: tanto las y los docentes de primaria y secundaria regularmente implementan una metodología didáctica diferenciada que favorece la participación y logro de los

aprendizajes de las y los estudiantes; mientras que las y los docentes de preescolar casi siempre realizan el proceso inclusivo mencionado; lo cual nos permite observar que las y los docentes de nivel primaria y secundaria tienen una mayor oportunidad de mejorar la efectividad del proceso de inclusión descrito, que las y los docentes de educación preescolar (Figura 1).

Referente a la corresponsabilidad educativa de la familia, el ítem 4.21 “La familia sabe que su hijo(a) tiene una discapacidad, de qué tipo y cómo atenderla”; los resultados indican que las familias de escuelas regulares de educación básica ubicadas en contextos urbano, semiurbano y rural son las que siempre y casi siempre saben que su hijo o hija tiene una discapacidad, de qué tipo y cómo atenderla; lo que nos permite inferir que las familias ubicada

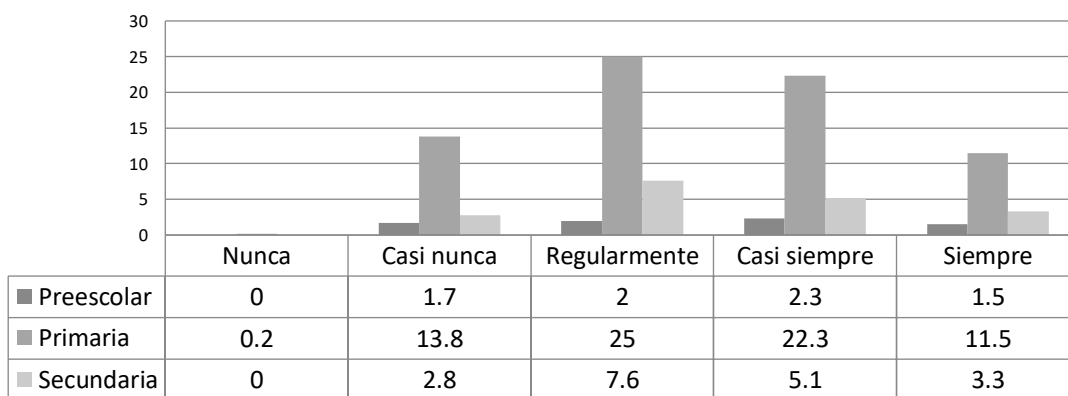


Figura 1. Ítem 3.14 El docente de aula regular implementa una metodología didáctica diferenciada que favorece la participación y logro de los aprendizajes las y los estudiantes * Nivel educativo.

en zonas de marginación, alta marginación y urbano marginal no cuentan con elementos informativos, económicos y educativos que les ayuden a intervenir adecuadamente en la educación y asistencia de sus hijos e hijas con discapacidad, en el entendido que en estas zonas no es común contar con condiciones socioeconómicas, socioeducativas y socioculturales que aseguran una calidad de vida

sustentable. Asimismo, es posible deducir la pertinencia de implementar, como estrategia de arranque, procesos de promoción y concientización sobre la discapacidad en niñas, niños y adolescentes en las familias ubicadas en este tipo de zonas en razón a la falta de corresponsabilidad parental de los padres, tutores y cuidadores sobre este tema (Figura 2).

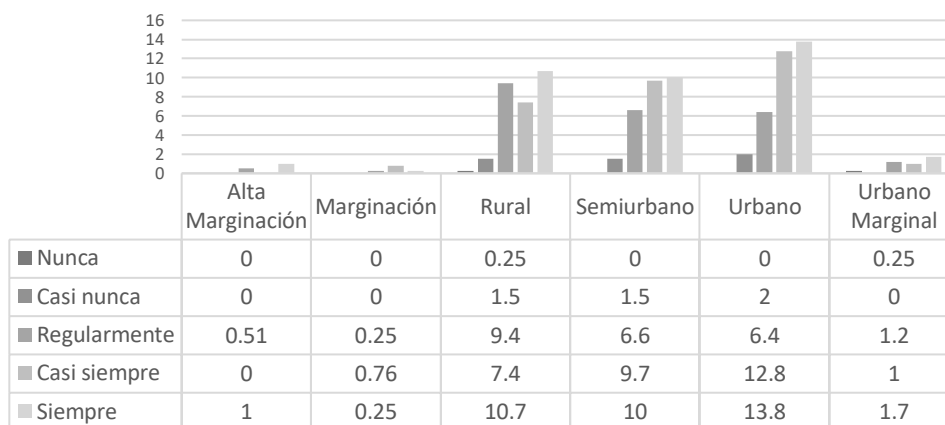


Figura 2. Ítem 4.21 La familia sabe que su hijo(a) tiene una discapacidad, de qué tipo y cómo atenderla * contexto social en el que se ubica la escuela regular.

Conclusiones

A partir del análisis de los datos recabados, a la luz de los elementos teóricos conceptuales de la inclusión educativa, es pertinente señalar que, si bien los procesos de inclusión educativa son un pendiente educativo, éste se encuentra relacionado con las condiciones de vida de las familias de las niñas, niños y adolescentes con algún tipo de discapacidad. Y, por tanto,

se requiere una visión compleja de la realidad de la discapacidad y la inclusión que apunte a una intervención integral desde diferentes sectores, no solo el educativo.

Sin embargo, lo que sí debe considerarse como un reto educativo, en específico docente, es la tarea, luego compromiso profesional, de articular estrategias de promoción a la inclusión educativa y a la atención e intervención incluyentes de estudiantes con discapacidad en todos los niveles

educativos que aseguren la aplicación de metodologías diferenciadas para la atención de niñas, niños y adolescentes con cualquier tipo de discapacidad.

Bibliografía / referencias

(1) El Movimiento de Educación para Todos (EPT), surgió en 1990, en la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos en Jomtien, Tailandia; su principal objetivo fue analizar el estado mundial de la educación básica y decretar el acceso universal a la educación, como un estado de derecho.

(2) El Modelo Educativo Híbrido integra los procesos educativos que ocurren de manera presencial, a distancia y el trabajo autónomo con el objetivo de responder a las diversas realidades que se enfrentan las y los alumnos. Andrade, G., (2021). Cómo ha sido el proceso de inclusión en la educación durante este tiempo de pandemia con los estudiantes con necesidades educativas especiales, (vinculadas o no a la discapacidad) y con sus familias en el Sector de San José de Morán en la Ciudad de Quito-Ecuador. *Revista Científica*, 7(2), pp. 1088-1099.

Boot, T., y Ainscow, M. (2000). Índice de inclusión. *Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*, UNESCO, SCIE.

Cruz, R. (2021). Estudiantes con discapacidad, inclusión y justicia educativa: una mirada desde los

estudiantes de Educación Especial. *Emerging Trends in Education*, 3(5).

Echeita, G., (2020). La pandemia del Covid-19. ¿Una oportunidad para Pensar en Cómo más Inclusivos Nuestros Sistemas Educativos? *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9 (1), 7-16.

González, R., (2020) Barreras en la enseñanza universitaria virtual durante el confinamiento por la COVID-19: el caso del alumnado sordo. *Riberdis*.

López, M., Martín, E., y Echeita, G., (2009). Dilemas en los procesos de inclusión: explorando instrumentos para una comprensión de las concepciones educativas del profesorado.

Mateus, L., Vallejo, M., Obando, D., y Fonseca, L. (2017). *Percepción de las prácticas y de la cultura inclusiva en una comunidad escolar*. Colombia.

Narodowski, M., y Campetella, D., (2020). *Educación y destrucción creativa en el capitalismo de pospandemia*. Editorial UNIPE, Argentina.

Peña y Brogna (2020). *Educación Superior, COVID-19 y Discapacidad: Los retos de la Universidad Nacional Autónoma de México durante la contingencia*. *Revista inclusiones*, 8, pp.342-355.

Plancarte, P., (2017). *Inclusión educativa y cultura inclusiva*. *Revista de Educación Inclusiva*, 10(2), 213-226.

Puiggrós, A., (2020). Balance del estado de la educación, en época de

pandemia en América Latina: el caso de Argentina. Editorial UNIPE, Argentina.

Sabando, D., (2016). Inclusión educativa y rendimiento académico. Relación entre el Grado de Inclusión y el Rendimiento Académico en las Escuelas Públicas de Primaria de Cataluña. Universidad de Barcelona, Barcelona.

Sierra, J. y García, O. (2020). La Educación Inclusiva. Su componente normativo desde los organismos internacionales y las políticas públicas nacionales. Revista Mendive, 8(1).

UNESCO, (1990). Declaración Mundial sobre Educación para todos

“Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje”. Tailandia. UNESCO, (2004). Temario abierto sobre Educación Inclusiva. Materiales de Apoyo para Responsables de Políticas Educativas. Chile.

UNESCO, (2009). Directrices sobre políticas de inclusión en la educación. España.

Yadarola, M., Valdez, R., Sesto, C., Molina, M., Medina, K., Lambertucci, V., González, F., Erramouspe, C. (2021). Prácticas de enseñanza para la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual en Argentina durante tiempos de COVID-19. Ediciones Universidad de Salamanca.



Marcela Reyes Ramírez Se desempeña como Psicóloga/Orientadora para Educación Especial de CAPEP, Cholula.

Es Licenciada en Psicología por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, BUAP, con maestría en Pedagogía con Terminal en Educación Especial por la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, UPAEP, Egresada de la Maestría en Calidad de la Educación Básica y Media Superior del Instituto de Profesionalización del Magisterio Poblano, IPMP, participo como docente frente a grupo en nivel primaria en Atzala, Puebla y como docente de apoyo de la USAER 9 en San Martín Texmelucan, Puebla, es Integrante de la Red de Docentes Investigadores.

APRENDIZAJE Y MOTIVACIÓN EN ESTUDIANTES DE PRIMARIA DURANTE EL COVID-19

Cinthia Hernández Vázquez
cinthia.hernandez.vazquez09@gmail.com

Con el propósito de identificar la relación entre la motivación de las y los estudiantes de educación primaria y los resultados obtenidos por estos, durante la ejecución de la modalidad educativa a distancia debido a la pandemia por el SAR-CoV-2, se diseñó un estudio cuantitativo, descriptivo, retrospectivo y no experimental, con una muestra de 233 sujetos de zonas rurales de Puebla, México, a la cual se le aplicó una escala tipo Likert de nuevo diseño cuyo hallazgo relacionado a la participación corresponsable centra la función de la familia como factor de motivación extrínseca para el aseguramiento de los resultados educativos.

Palabras clave

Motivación, aprendizaje, educación primaria, estudiante, familia.

Introducción

El retorno de estudiantes y docentes de educación básica a las clases presenciales en agosto de 2021 significó un proceso de adaptación para estos actores educativos, después de interactuar académicamente bajo la modalidad de educación a distancia por más de un ciclo escolar, debido al confinamiento ocasionado por el COVID-19. Al docente, en específico y como parte de su función, se le requirió el desarrollo de diagnósticos situacionales a fin de conocer el nivel académico, socioemocional y motivacional con el que se incorporaban las y los estudiantes al Modelo Educativo Híbrido articulado por la

Secretaría de Educación Pública (SEP, 2021)

En ese sentido nos preguntamos ¿Qué factores motivaron a los estudiantes de educación primaria para realizar las actividades de aprendizaje solicitadas durante el periodo de ejecución de la modalidad educativa a distancia debido al SARS-CoV2?

Para responder dicho cuestionamiento nos ocupamos en desarrollar la presente investigación con el objetivo de identificar los factores determinantes de la motivación de las y los estudiantes de educación primaria para realizar las actividades de aprendizaje solicitadas por él y la docente durante la implementación de la educación a distancia por el SARS-CoV-2. Bajo la hipótesis de que los factores personales motivaron a dichos estudiantes a realizar las actividades solicitadas; donde:

Vd = Ejecución de las actividades de aprendizaje.

Vi = Factores personales del y la estudiante de primaria.

Asimismo, realizamos una exploración de estudios relacionados a la motivación de las y los estudiantes en tiempo de

pandemia, cuyo resultado fue identificar estudios aplicados a estudiantes de educación superior y, en el caso de educación primaria, con el enfoque cualitativo, centrado en el aprendizaje con una comprensión colateral de la motivación (Tabla 1).

Estudios Relacionados a la Motivación Estudiantil en Tiempos de Pandemia	
Educación Superior	Educación Primaria
Motivación académica en tiempos de COVID-19, de estudiantes vinculados a Universidades de Villavicencio. A partir de la teoría de Deci y Ryan.	La educación fuera de la escuela en época de pandemia por COVID 19. Experiencias de alumnos y padres de familia.
Motivación Académica durante el confinamiento. Un estudio comparativo en tres distintas universidades.	Factores psicosociales que inciden en el proceso de aprendizaje de niños en edad escolar primaria durante la contingencia por COVID -19. Caso de la escuela primaria "Leonel Domínguez Rivero" ubicada en Zumpango, Estado de México.
Educación en tiempos de pandemia. Reflexiones de alumnos y profesores sobre la enseñanza virtual universitaria en España, Italia y Ecuador.	Diseño de un blog para promover el rendimiento académico en tiempos de pandemia COVIDI-19 en los estudiantes del grado 4° "C" de básica primaria en el área de Ciencias Sociales de la Institución Educativa "Los Palmitos Sucre".

Tabla 1 Estudios Relacionados a la Motivación Estudiantil en Tiempos de Pandemia.

Motivación y Aprendizaje

Desde la Teoría de la Complejidad de Morin (2019), entender el aprendizaje escolarizado de niñas, niños y adolescentes implica considerar, entre varios elementos de su realidad, la actitud activa y receptora que presentan en su calidad de estudiantes, en el entendido de que dicha actitud pudo haber sido influida por factores motivacionales susceptibles de determinar su desempeño y resultados académicos.

En ese sentido, nos pareció relevante precisar que el término motivación, desde su raíz etimológica / *motivus* / hace referencia a un movimiento, de tal manera que, según Moneta et al. (2018) se puede entender como un proceso que se encuentra en constante transformación; es decir, que es dinámico, por lo que puede estar presente a lo largo del proceso de aprendizaje. En palabras de Teixes “La motivación es el factor individual más importante en el aprendizaje y los cambios de comportamiento” (2015, p. 20).

Asimismo, recuperamos la precisión que realizan Gallardo y Camacho (2010) de la motivación en dos ejes; la motivación intrínseca y la motivación extrínseca que involucra factores propios del y la estudiante, elementos de su entorno, de su relación con éste y con los sujetos que lo rodean e interactúan con ellos y ellas.

En este sentido, se entiende a la motivación intrínseca como aquello que genera en una persona la decisión de realizar algo porque es inherentemente disfrutable e interesante; mientras que la motivación extrínseca se refiere a la realización de una actividad que conduce a un determinado resultado (Ryan y Deci, 2000, p. 55).

A partir de lo anterior es posible clasificar a la motivación intrínseca en factores personales que pueden ser de tipo afectivo, cognitivo o de personalidad y factores sociales como el sentido de pertenencia de un estudiante a un grupo o equipo de trabajo. En tanto que, la motivación extrínseca se condiciona por recompensas de tipo informativo como el reconocimiento por una actividad bien hecha y recompensas de control como la calificación asignada a una actividad de aprendizaje. (Gallardo y Camacho, 2010)

En consideración con esto, existe la posibilidad de una relación entre los factores motivacionales intrínsecos y extrínsecos con el desempeño escolar de las y los estudiantes. Al respecto, Navarro (2003) a partir de Benitez, Gimenez y Osicka (2000) menciona que el rendimiento escolar se ve influenciado por “factores socioeconómicos, la amplitud de los programas de estudio, las metodologías de enseñanza utilizadas, la dificultad de emplear una enseñanza personalizada, los conceptos previos que tienen los alumnos, así como el nivel de

pensamiento formal de los mismos” (p. 3).

De esta manera es comprensible esperar que el estudiante logre un desempeño escolar óptimo y por ende buenos resultados si se considera el entorno que lo rodea, sus emociones y motivaciones para la implementación de estrategias de aprendizaje que lo lleven a un estado de motivación o flujo (Csikszentmihalyi, 2010).

Método

A efectos del presente estudio definimos el uso del método cuantitativo, con un diseño descriptivo, retrospectivo y no experimental, para describir la percepción de las y los estudiantes de primaria sobre su situación motivacional ante la ejecución de tareas y encomiendas de las y los profesores durante la fase de educación a distancia a fin de identificar el tipo de motivación que influyó con mayor frecuencia en la ejecución o evitación de las actividades

de aprendizaje durante el periodo de confinamiento.

Para el proceso de recolección de datos se diseñó un instrumento nuevo tipo escala de Likert conformado por 23 ítems, que midieron la frecuencia con la que realizaban la aseveración, organizados en dos dimensiones y cuatro componentes:

- a) Motivación intrínseca: factores personales y factores sociales.
- b) Motivación extrínseca: Recompensa de tipo informativo y recompensa de control

La muestra se estableció por juicio experto. 233 estudiantes de tercero a sexto grado de escuelas primarias ubicadas en la zona rural de la Región de Desarrollo Educativo Atlixco, Puebla, México (Tabla 2) participaron en el presente estudio. La edad de los participantes osciló entre los siete y 11 años, con una media de 9.27 años, una mediana de 9 años y una moda de 10 años; 113 hombres y 120 mujeres.

Grado	No. De Estudiantes
3°	64
4°	31
5°	108
6°	30

Tabla 2. Grado escolar de los estudiantes

Es preciso mencionar que, para la prueba piloto, se aplicó el instrumento a 50 estudiantes con las mismas características poblacionales, lo cual

permitió validar el contenido, redacción y comprensión de los ítems.

Para el análisis de datos se realizó un libro de códigos y la base de datos que fue recuperada desde un formulario de

Google y exportada a un archivo en Microsoft Excel, en donde se hizo una depuración de datos como la hora de aplicación y correo electrónico, con la finalidad de mantener el anonimato de los participantes, procediendo a la importación de estos datos a través de programa informático Statistical Package for Social Sciences (SPSS), para realizar la base de datos general y colocar los valores de la codificación a fin de proceder a la prueba de

consistencia interna, el análisis factorial y el análisis descriptivo.

La prueba de consistencia interna de la escala se realizó a partir de un análisis de fiabilidad usando el Coeficiente Alfa de Cronbach, evaluando así la correlación ítem-total, la correlación al cuadrado, también llamada varianza explicada, con los reactivos de la escala y el valor de fiabilidad si se eliminaba el reactivo (Tabla 3).

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados	Número de elementos
.902	.907	23

Tabla 3. Estadísticas de fiabilidad

Una vez comprobada la confiabilidad del tipo consistencia interna se procedió a hacer un análisis factorial exploratorio (AFE), esto con la finalidad de simplificar la interpretación de los factores y observar la relación existente instrumento-teoría. Para fines de este artículo, el AFE servirá para el orden de presentación de los resultados del análisis descriptivo, en el entendido que el número que precede al punto de la numeración de ítems es el componente en el que se organizaron los datos.

Resultados y Discusión

De esta manera, el ítem 3.21. “Mi familia me apoyó a realizar las tareas más difíciles”, nos permitió observar que un 77.6% de las familias apoyó siempre a las niñas y los niños de primaria para

realizar las tareas más difíciles, lo que significa que más de la mitad de las familias se involucraron en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. (Figura 1)

Mientras que 22.3% de las familias de los encuestados, no apoyó a los estudiantes en por lo menos una ocasión, situación que sin duda tuvo un impacto en la motivación del estudiante, desconociendo si éste fue positivo o negativo.

A su vez, los resultados muestran que las mujeres siempre recibieron mayor apoyo de sus familias con respecto a los hombres quienes tienen una mayor frecuencia en casi siempre y regularmente; de igual manera es conveniente enunciar que ningún

encuestado refirió no haber recibido apoyo de su familia para realizar las tareas más difíciles, lo que muestra que

todas las familias se involucraron en menor o mayor medida en el proceso de aprendizaje de sus hijos.

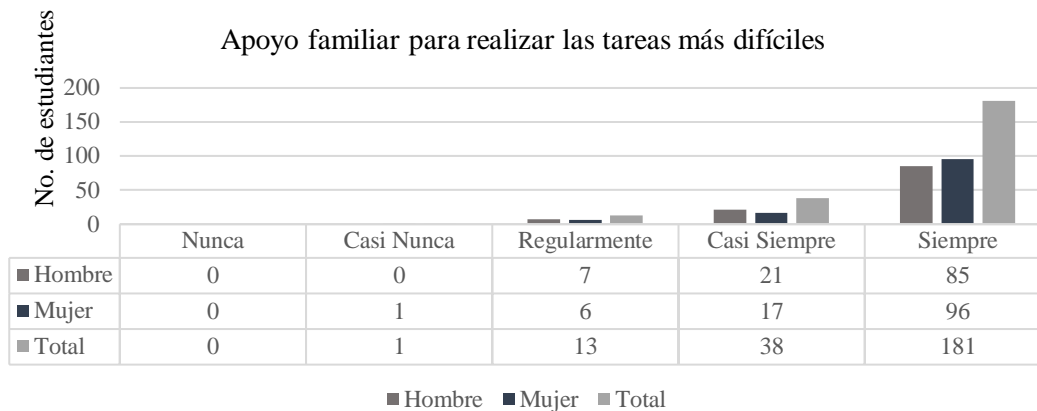


Figura 1. Ítem 3.21. Mi familia me apoyó a realizar las tareas más difíciles

Por otra parte, de acuerdo con el ítem 3.20. “Mi familia me apoyó revisando las tareas que me dejó la maestra o maestro” se identificó que el 66.09% de las familias siempre apoyaron a los

estudiantes; asimismo observamos la diferencia entre el apoyo recibido por un estudiante de tercer grado y otro de sexto grado (Figura 1).

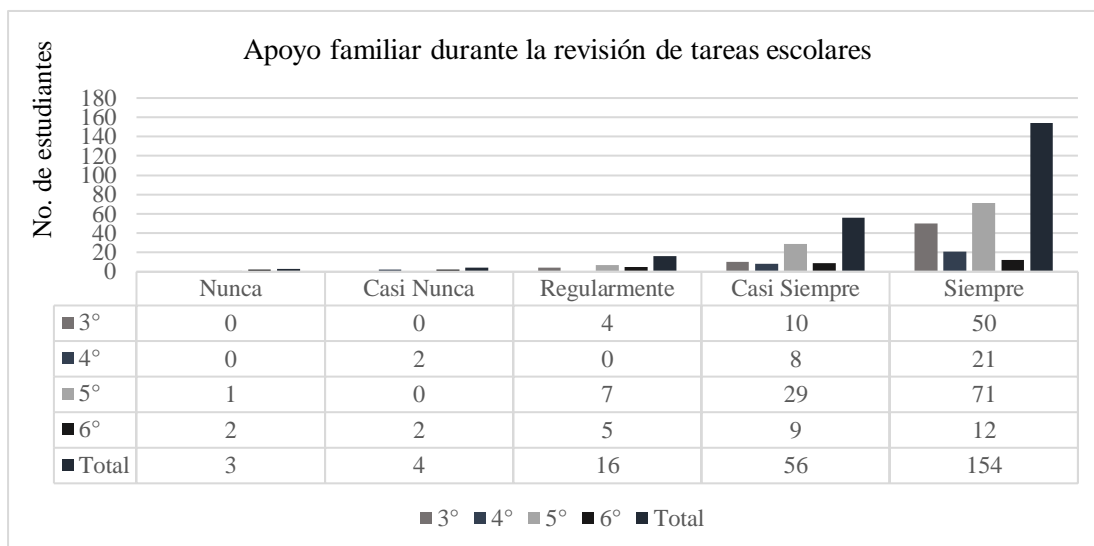


Figura 2. Ítem 3.21. Mi familia me apoyó a realizar las tareas más difíciles

Este análisis muestra que mientras el porcentaje entre la frecuencia casi

siempre y siempre en los estudiantes de sexto grado es similar, en quinto grado

el margen entre estas frecuencias es amplio, lo que puede deberse a que los estudiantes de sexto grado tienen mayor autonomía, como factor personal que lo lleva a realizar las actividades solicitadas a pesar de no recibir apoyo externo.

Respecto al ítem 4.23. “Las felicitaciones de la maestra o maestro

me animaron durante las actividades” identificamos que el 45.1% de los estudiantes siempre que recibieron una felicitación se animaron durante las actividades a realizar, mientras que un 25.8% casi siempre lo hicieron (Figura 3), es decir que menos de la mitad de los estudiantes se vieron influenciados por una recompensa de tipo informativo.

4.23. Influencia de una felicitación por parte del docente

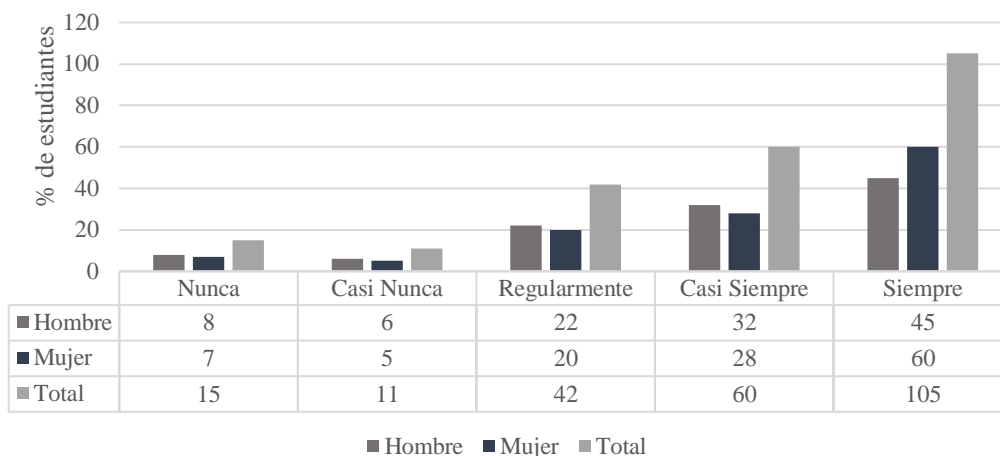


Figura 3. Ítem 4.23. Las felicitaciones de la maestra o maestro me animaron durante las actividades

Los resultados permiten identificar de igual forma que, fue mayor el número de mujeres que requirió siempre una recompensa informativa para modificar su actitud durante la realización de las actividades de aprendizaje. Siendo los hombres los que obtuvieron un mayor número en las demás frecuencias, es decir que este tipo de recompensas no impacta directamente en los estudiantes para realizar o no las actividades de aprendizaje.

De esta manera, los resultados obtenidos durante esta fase que sirvió a

su vez como pretest en el grupo experimental demuestran que los estudiantes de zonas rurales no se ven influenciados directamente por recompensas extrínsecas de tipo informativo y de control, por lo que es necesario no hacer énfasis en ellos sino en los factores personales y sociales de la motivación intrínseca los cuales impactan en mayor medida en ellos.

Conclusiones

A partir de los resultados obtenidos y la interpretación de los datos presentados

en el apartado anterior, es posible confirmar la hipótesis de nuestra investigación: los factores personales motivaron a las y los estudiantes de educación primaria a realizar las actividades de aprendizaje solicitadas por la o él docente durante la implementación de la educación a distancia por el SARS-CoV-2.

Asimismo, esta investigación nos lleva a señalar la importancia de atender el desarrollo humano del y la estudiante de educación primaria en el ámbito familiar y en el ámbito escolar, al identificar que los factores personales son los elementos claves en la autodeterminación, la expectativa de éxito y el desempeño eficaz y la mejora continua del y la estudiante de educación primaria.

Por otra parte, es necesario hacer énfasis en la importancia de las familias como coadyuvantes del proceso educativo, ya que en ellas se encontró uno de los factores determinantes para la obtención de altos resultados académicos de los estudiantes, situación que es conveniente tener en cuenta durante la implementación del Modelo Educativo Híbrido.

Finalmente, existe la necesidad de realizar una segunda fase de esta investigación para conocer, en un

ambiente regulado, el comportamiento de la y él estudiante cuando son sometidos a didácticas lúdicas, creativas innovadoras, para saber en qué medida influye la motivación extrínseca en su desempeño escolar.

Referencias

- Csikszentmihalyi, M. (2010). *Fluir (flow): una psicología de la felicidad*. Editorial Kairós.
- Gallardo y Camacho. (2010). *La motivación y el aprendizaje en educación*. Wanceulen Editorial
- Moneta Pizarro, A. M.; González, M. V.; Tofful, C.; Arrieta, M. y Britos, V. (2018, junio). *Hacia un modelo estructural del e-learning*. Ponencia presentada en las 1as. Jornadas Científico-Tecnológicas de la Universidad de la Defensa Nacional, Buenos Aires, Argentina.
- Morin, E. (2019) *Ciencia con conciencia*. Editorial Anthropos
- Navarro, R. E. (2003). *El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo*. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 1(2), 0. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55110208>
- Ryan, R.M y Deci, E. L. (2000). *Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions*. *Contemporary Educational Psychology*, 25, pp. 54-67.
- Teixes Argilés, F. (2015). *Gamificación: motivar jugando*. Editorial UOC. <https://elibro.net/es/ereader/uniaurias/57871?page=45>



Cinthia Hernández Vázquez Se graduó en 2017 como Licenciada en Educación Primaria por la Escuela Normal Experimental Huajuapán, en el estado de Oaxaca. Cuenta con 4 años de servicio en el Sistema Educativo, donde se ha desempeñado como Directora Comisionada y Maestra Frente a Grupo de Educación Primaria en escuelas del Estado de Puebla.

Se encuentra certificada en Competencias Transversales, Fundamentales para la Educación y el Trabajo, nivel Silver por ACT CRC WorkKeys Career Readiness Certificate y en el Estándar de Competencia: Búsqueda de Información, Matemáticas Aplicadas y Lectura Informativa, nivel Silver, Gold y Platinum respectivamente por el Consejo Nacional de Normalización y Certificación de Competencias Laborales.

Egresó en agosto de 2021 de la Maestría en Calidad de la Educación Básica y Media Superior en el Instituto de Profesionalización del Magisterio Poblano (IPMP). Actualmente desarrolla la línea de investigación “Gamificación. Sistemas, aplicación y alcances en el sector educativo” como integrante de la Red de Docentes Investigadores del Estado de Puebla.



MADRE DE LA PATRIA

Poema a Carmen Serdán

Maestro Saúl González Leal (DATPAEFC)

En el inicio de la Revolución Mexicana, destaca en Puebla la figura de Carmen Serdán Alatríste, junto a la de sus hermanos: Natalia, Aquiles y Máximo. Carmen Serdán encarna a la figura de las mujeres poblanas de inicios del Siglo XX, criolla y hermosa, siendo sólidamente educada en el Colegio Teresiano, participando activamente en los círculos sociales de su Ciudad.

Preocupada por el bienestar de su pueblo, se unió al partido antireeleccionista de Madero, y, junto con sus hermanos, acordaron con él el inicio de la Revolución para el día 20 de Noviembre de 1910.

Sin embargo, siendo descubiertos, un cateo de la policía dio inicio al primer enfrentamiento armado de la Revolución Mexicana. Es en este momento, cuando la figura de Carmen Serdán se eleva a la categoría de heroína de Nuestra Patria.

Carmen Serdán no sólo ayuda a cargar las carabinas 30-30 con las que los primeros revolucionarios se defendían, sino que ella misma tomó las armas para disparar, lanzó granadas que al interior de la casa habían elaborado con

las cabeceras de sus camas de latón, y en un acto supremo de valor, sale al balcón para llamar al pueblo a la lucha. Las palabras reales de ese día, se han perdido en la historia, pero la tradición oral de los que ese día la oyeron, la recuerda así:

“¡Poblanos! ¡Esto que hacemos, lo hacemos por ustedes! Los que están allí van a morir por el pueblo, ¡Vengan a ayudarles; aquí hay más balas!... ¡Viva la República!”.

En este momento, Carmen recibe un balazo y se retira herida al interior de la casa, pero sigue recargando las armas de los defensores.

Carmen Serdán hasta ese momento, había participado recabando fondos para la compra de armas, había pegado por las noches propaganda en contra de la Dictadura y a favor de la revolución, pero en ese día, al tomar las armas e iniciar el movimiento revolucionario, Carmen Serdán toma la figura y la dimensión de nuestros héroes más altos, al arriesgar su vida por la defensa del pueblo, y perdiendo a sus dos hermanos, primeros mártires de la búsqueda de la democracia y la justicia

social, junto con todos los hombres que ese día estuvieron con ellos. Ese día, el 18 de noviembre de 1910, Carmen Serdán se erige como una figura hasta hoy no dimensionada por la Historia: Carmen Serdán, al levantar las armas en defensa del Pueblo, se transforma en Madre de la Revolución, y, por lo tanto, Madre de la Patria.

En un fragmento del Mural “La Leyenda de Puebla”, ubicado en la antigua

biblioteca del Instituto Tecnológico Superior del Estado de Puebla, se halla la figura de Carmen Serdán, junto a sus dos hermanos, vestida con una túnica que la representa como la personificación de Coatlicue, Diosa Madre de la Tierra, de esta tierra nuestra que es Nuestra Patria, México, y que hoy rinde homenaje a la Heroína que la viera renacer al brillante porvenir que le deparaba la Historia.



POEMA CARMEN SERDÁN

En el CIII aniversario de la gesta heroica del 18 de noviembre de 1910.

Carmen Serdán:

Tu nombre es libertad en el canto de mi pueblo,
Y en las leyendas de tu valentía,
Suenan el fusil, y se desgarran el cielo,
Ante lo justo de tu rebeldía.



A tu paso se rompen cadenas de opresión,
Por el trabajo digno, por la tierra,
Por el voto efectivo, por la no reelección,
Sin miedo al sacrificio, ni a la guerra.

Hoy por las calles de mi Puebla gloriosa,
se siente tu presencia en los lugares
donde viviste tu hazaña victoriosa;
en donde tú creciste, en los altares,
allá donde creció tu fe piadosa,
o allí donde paseabas por las tardes
tu altiva juventud de criolla hermosa.

De joven conociste la verdad,
Y al leer y escuchar la voz del pueblo;
nació tu vocación de libertad,
de las sabias palabras de tu abuelo.

De Madero aceptaste la encomienda
de dar inicio a la Revolución,
y aceptaste adelantar dos días la fecha
tras descubrirse tu conspiración.



¿Qué brillaba en tu mente esa mañana?
¿Cuánta luz y progreso llenaban tu razón?
¿Cuánto amor para nosotros guardabas
En ese relicario que fue tu corazón?

Tu ejemplo en el combate fue muy fuerte,
Tus disparos nunca se han de detener
Pues venciste dos veces a la muerte,
Siendo una niña, y siendo ya mujer.

Y aunque las balas destrozaron tu espejo,
Y tu gracia y belleza la agotaron los días,
Nos quedó para siempre de tu cara el reflejo,
En la escuela, en mis libros, y en la melancolía
De tu mirada triste, de tu dulce bosquejo,
En el sepia lejano de tu fotografía.

Carmen Serdán:

Levantando en tu voz a las mujeres,
Tu voz es fuego que a la historia exhalas:
“¡Esto que hacemos, lo hacemos por ustedes”,
Levántense a la lucha, aquí hay más balas!”

Una bandera heroica y fulgurante,
Se volvió tu figura engalanada,
Herida por la bala de un cobarde
Tiñó de rojo tu túnica sagrada:
Blanca pureza bañada por la sangre;
Blancura de alfeñique ensangrentada.

Carmen Serdán:

Tu sangre es la sangre de los héroes;
del sacrificio de tus dos hermanos,
y junto a ellos, tu recuerdo vuelve,
como ejemplo para los ciudadanos.

Y aunque no sucumbiste en la batalla,
Tienes de nuestros mártires la hechura,
Tienes de nuestros próceres la talla,
Un ángel en tu voz, de mujer la figura,
Y un corazón de león que no dudara
En desafiar del tirano la locura;
Y manos de patriota, que cargaran
Las balas contra la dictadura.



Carmen Serdán:

Un altar en mi pecho levantarte quisiera,
Un templo con retablos de heroísmo
Tallados y dorados, en madera,
Y escribir de tu anhelo un catecismo
De libertad, con vidrio y talavera:
Con el valor amoroso de tus manos
Forjaste nuestra historia venidera:
Diste la libertad a los poblanos,
Y al México de hoy, la Patria entera.

Hoy, que se apagan las llamas de la historia,
Que tenemos la patria que nos diste,
Recordamos tus hechos, esa gloria
Que aquella tarde frente al traidor tuviste;
Y junto con tu voz, y con tu ejemplo,
Uniremos contigo la esperanza,
¡Estaremos unidos en el tiempo,
En la escuela, en el campo, en la labranza,
Te ofreceremos siempre nuestro esfuerzo
Por la justicia, y una mejor patria!



Saúl González Leal

Estudió en la Normal Experimental de Huauchinango, Puebla donde se gradúa como Profesor de Educación Primaria. En la Universidad Pedagógica Nacional obtiene el título de Licenciado en Educación, en esta misma institución obtiene el grado de Maestro en Formación Docente. Inicia su desempeño docente en la escuela Maestro Rural en la Zona No. 43 de Primarias, Paso Acíhuatl, de 1983 a 1984, de 1984 a 1988 colabora como Analista Técnico de Educación en el Proyecto “Apoyos a la Educación Primaria Rural”, de 1995 a 1998 es Presidente de la Editorial del Magisterio en la Sección 23 del SNTE, actualmente se desempeña como Asesor Técnico Pedagógico en la Dirección de Apoyo Técnico Pedagógico, Asesoría a la Escuela y Formación Continua.

Durante su trayectoria ha participado y obtenido los siguientes reconocimientos, en 1982 Premio Nacional de Ciencia Ficción, Concurso Normalista Nacional, en 2003 Premio Estatal del 1er. Concurso de Cuento Magisterial, en 2010 el 6º. Y 10º. Lugar en el Concurso Literario Nacional del ISSSTE en Conmemoración por los 100 años del inicio de la Revolución Mexicana, y los 200 años del inicio de la Independencia Nacional.

Destaca como muralista, siendo autor de 3 Murales al interior de la Secretaría de Educación del Estado de Puebla, incluyendo el Mural Conmemorativo a los 100 años de la Fundación de la Secretaría de Educación Pública. 2 Murales al interior del Instituto Tecnológico Superior del Estado de Puebla. 6 Murales al interior del Edificio del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, Sección 23.



PERCEPCIÓN DOCENTE SOBRE LA OPERACIÓN DE LOS CONSEJOS TÉCNICOS ESCOLARES DE PREESCOLAR DURANTE EL COVID-19

Estela Araceli Mora Zárate

emorita83@gmail.com

La presente investigación es un estudio cuantitativo, no experimental, retrospectivo de la percepción docente sobre la operación de los Consejos Técnicos Escolares (CTE) de educación preescolar, durante el período de confinamiento por la COVID-19, en Puebla, México. Para el efecto, se aplicó a una muestra de 370 participantes un instrumento de nuevo diseño que sometido al Análisis Factorial Exploratorio permitió determinar cinco factores relacionados con las dimensiones del Modelo de Análisis de este estudio: a) diseño de nuevas estrategias, b) aprendizaje organizacional, c) funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares, d) evaluación docente, e) formación continua.

Palabras clave

Consejo Técnico Escolar, docentes, evaluación docente, innovación, educación preescolar

Introducción

A partir de la implementación del Acuerdo 02/03/20 emitido por la Secretaría de Educación Pública (SEP) y publicado en el Diario Oficial de la Federación (DOF) el 16 de marzo de 2020, por el cual se suspendieron las clases en las escuelas de educación básica y normal, el escenario operativo de la educación en México transitó del espacio áulico a la educación a distancia con el propósito de asegurar la atención pedagógica de las y los estudiantes para el logro de los aprendizajes esperados.

De tal manera que, para atender dicho panorama educativo de forma colegiada, los Consejos Técnicos Escolares (CTE) se sujetaron a nuevos propósitos, tanto en las sesiones ordinarias como en la fase intensiva, a saber: a) para generar estrategias de trabajo y comunicación a distancia, b) identificar el avance del aprendizaje y la situación socioemocional de las y los estudiantes; lo cual implicó para el docente la implementación de una modalidad de trabajo on-line y por ende, el manejo hábil de la tecnología, más el desafío de articular estrategias emergentes en colectivo para atender los objetivos del programa educativo y mantener el vínculo profesional y humano con sus estudiantes.

En este sentido, nos interesó identificar la percepción de las docentes de educación preescolar sobre la operación de los Consejos Técnicos Escolares (CTE) durante el COVID-19. Nos cuestionamos ¿Cómo percibió la docente de preescolar la operatividad del espacio consultivo escolar denominado CTE en el proceso de transición de la labor áulica a la tarea docente virtual? Lo anterior bajo la hipótesis siguiente:

La operación de los CTE de educación preescolar durante el período de confinamiento ocasionado por la COVID-19, fomentó la innovación educativa.

Vd: Innovación educativa

Vi: Operación de los CTE de preescolar
Para el reconocimiento de este abordaje realizamos un ejercicio de exploración de fuentes informativas para identificar estudios similares. Sin embargo, no encontramos investigaciones desarrolladas con este tema.

Desarrollo

Si bien los Consejos Técnicos Escolares (CTE) operan en México desde 1992 con este nombre, a partir del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (SEP - SNTE, 1991), su desarrollo histórico ubica a dicho espacio técnico colegiado desde 1967, bajo el nombre de Consejo de Maestros (Hernández y Torres, 1967). Las tareas de ese órgano técnico escolar eran de a) coordinación de la labor escolar, b)

correlación entre los grados y orientación de la enseñanza para resolver problemas educativos y c) convivencia escolar; además de “aprovechar las mejores experiencias de otros maestros más capaces y el trabajo en grupos paralelos” (Hernández y Torres, 1967 p3).

En ese entonces, los Consejos Técnicos Escolares (CTE), eran espacios dinámicos sin una programación determinada cuyas sesiones se establecían por la necesidad educativa a atender: El director convocaba al personal docente de la escuela y, podían recibir la visita técnica de compañeros de la zona escolar para que les compartieran su experiencia en el manejo de la situación. En estas reuniones se esperaba que los maestros aportaran sus puntos de vista para organizar, modificar y corregir los diversos aspectos del trabajo docente. (Hernández y Torres, 1967)

Con el Acuerdo No. 96 emitido por la Secretaría de Educación Pública (SEP) y publicado en el Diario Oficial de la Federación (DOF) el 7 de diciembre de 1982, estos espacios técnicos recibieron el nombre de Consejos Técnicos Consultivos y, por primera vez, se definió la sesión mensual de este organismo operado por el director en calidad de presidente, un docente votado por mayoría simple como secretario de acuerdos y el resto de las y los docentes como vocales. Una definición normativa aplicada a las

escuelas de educación primaria, entonces la única educación obligatoria (Gómez, 2018).

A partir de 1992, el propósito de los Consejos Técnicos Escolares (1992), por lo menos, el sesionado al inicio del ciclo escolar, era el de albergar los Talleres Generales de Actualización diseñados para ser impartidos por los propios docentes de la escuela, también, integrantes del CTE (Labrot, 1997).

En la actualidad, el Consejo Técnico Escolar (CTE) es un “órgano colegiado de mayor decisión técnico-pedagógica de cada escuela de Educación Básica, encargado de tomar y ejecutar decisiones enfocadas a alcanzar el máximo logro de los aprendizajes de todos los alumnos” (SEP, 2019, pág. 1); espacio institucionado para el encuentro de maestros, en el cual, se han de compartir los saberes pedagógicos, establecerse el diálogo y la concreción de acuerdos, todo en beneficio de las y los estudiantes (Mondragón, 2017).

Con base en los lineamientos para la organización y el funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares (CTE) establecidos en el Acuerdo No. 12/05/19 de la Secretaría de Educación Pública, (SEP) publicado en el Diario Oficial de la Federación el 22 de mayo de 2019, estos espacios han de operar en Educación Básica, conforme al calendario escolar, durante trece sesiones, cinco en fase intensiva y ocho en fase ordinaria, en donde debe

promoverse: a) el trabajo colaborativo, b) el aprendizaje entre pares y entre escuelas, c) el diálogo abierto, respetuoso, sustentado y constructivo con los distintos actores del proceso educativo, así como d) la retroalimentación oportuna del colectivo docente.

Para las escuelas, el CTE, dice Gómez (2019), debe convertirse en una estrategia que fundamente su autonomía y gestión educativa con la participación de todos los actores en la toma de decisiones. Centrarse en atender las necesidades locales de estudiantes y profesores a través de un indispensable trabajo colaborativo, la participación comprometida de los profesores y una buena conducción del proceso. (Gómez, 2019). En tanto que González et al. (2018) resalta la oportunidad de este espacio para elaborar y establece plan de trabajo en beneficio de las y los estudiantes y su proceso de aprendizaje, lo anterior, señala, es posible porque se conforma un trabajo en colegiado con la participación coordinada y colaborativa de los docentes en el análisis e identificación de las necesidades y problemáticas pedagógicas, la toma de decisiones y la concreción de planes de acción específicos (González, et al., 2018).

En este sentido, la acción del colectivo docente organizado en los CTE implica una actitud ética y profesional, un compromiso y una responsabilidad

docente en cada decisión que se asuma para la construcción de estrategias educativas (González et al., 2016). Y, si bien, el trabajo en equipo que se espera del docente en los CTE podría facilitar la distribución de tareas, la generación del conocimiento, la actualización docente entre pares, detonar la transformación del quehacer del docente a partir de la recuperación de experiencias y la aplicación de teorías en la práctica docente, es necesario la disposición de éste en favor del trabajo y desarrollo de sus compañeros. (Gómez, 2019; Tubino, 2016; Álvarez y Romero, 2007; Latapí, 1992; Ezpeleta, 1990; Estrada y

Loyola, 1982; Lazerfeld, 1979).

Muestra

Para efectos del presente estudio, la muestra se implementó por bola de nieve con la participación de 370 docentes de Educación Preescolar del Estado de Puebla, de las cuales 226 docentes con licenciatura; 68, con maestría; y 2, con especialidad. El 1.6% de las encuestadas con menos de un año de servicio; 42% de 1 a 10 años de servicio; 32% de 11 a 20 años; 16.1% de 21 a 30 años; 7% de 31 a 40 años.

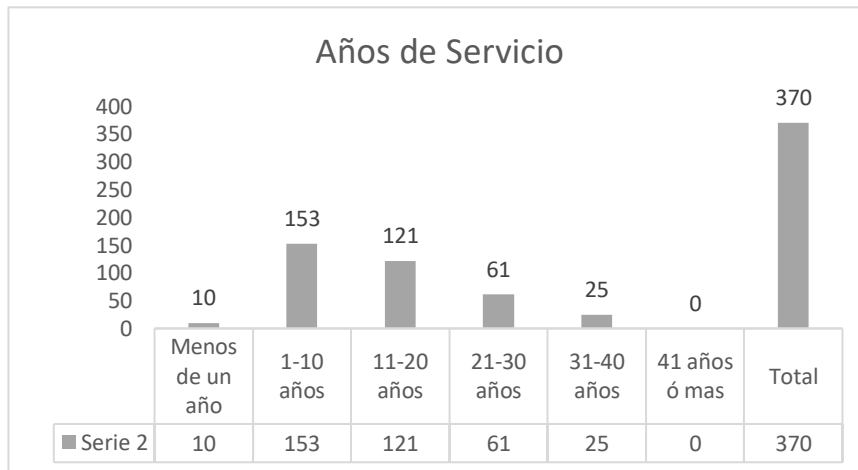


Gráfico 1. Años de Servicio de las Docentes de Preescolar Encuestadas

Cabe mencionar la aplicación de la prueba piloto a 54 docentes de preescolar del estado de Puebla, que permitió corroborar la validez del instrumento, específicamente en la comprensión de los ítems.

Método

Para la investigación utilizamos el método cuantitativo, con un diseño descriptivo, retrospectivo y no experimental. Para el proceso de recolección de datos se diseñó un instrumento nuevo tipo escala de Likert conformado por 51 ítems, para medir la

frecuencia, organizados en 5 dimensiones de análisis: D1. Diseño de Nuevas Estrategias. D2. Aprendizaje organizacional. D3. Consejos Técnicos Escolares. D4. Evaluación docente. D5. Formación Continua. La prueba de consistencia interna de la escala se realizó a partir de un análisis de fiabilidad usando el Coeficiente Alfa de Cronbach, evaluando así la correlación ítem-total, la correlación al cuadrado, también llamada varianza explicada, con los reactivos de la escala y el valor de fiabilidad si se eliminaba el reactivo; el resultado obtenido fue de .964 de 1

Resultados y discusión

A partir de lo anterior, el ítem 1.12 “En el CTE diseñé la intervención educativa que mejoró el proceso de enseñanza” nos permitió observar que el 78.7% de las docentes de educación preescolar del Estado de Puebla, dice haber mejorado su proceso de enseñanza cuando aplicó las innovaciones diseñadas en el CTE en su intervención educativa, en tanto que el 3.8%, no observó mejoría.

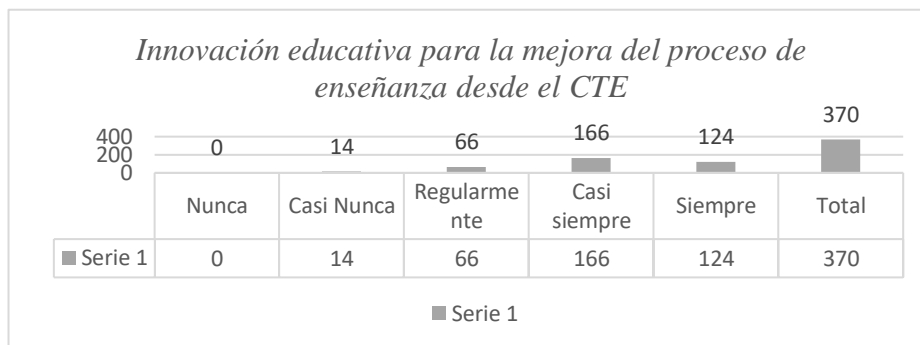


Figura 1 Ítem. 1.12 En el CTE diseñé la intervención educativa que mejoró el proceso de enseñanza

Respecto al ítem número 2.19 denominado “El director escolar concedió oportunidades reales para mejorar las habilidades y conocimientos de las integrantes del CTE”, identificamos que el 68.7% de las docentes de encuestadas dijeron haber tenido oportunidades reales

para mejorar sus habilidades y conocimientos; el 19.2% dijo que a veces y el 12.1% dijo no haberlas tenido. Es menester precisar que se desconoce si las oportunidades de mejora brindadas por el director se realizaron en las sesiones de los CTE o fuera de ellas.

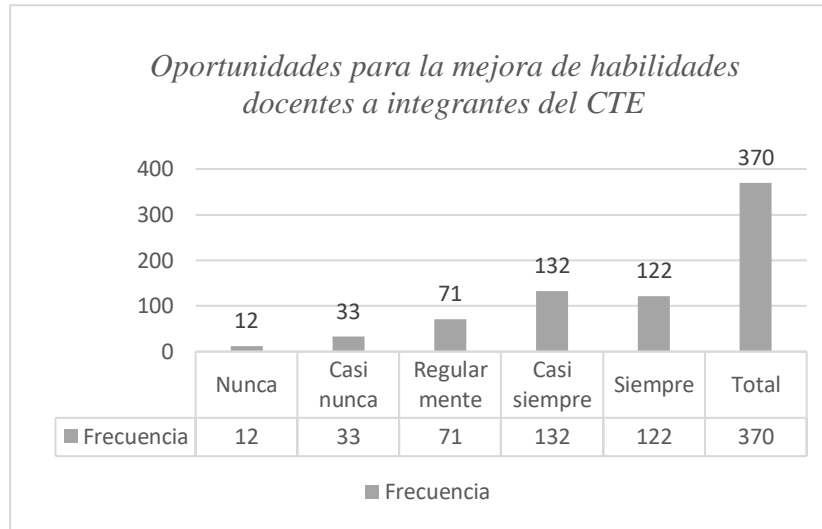


Figura 2 Ítem 2.19. El director concedió oportunidades reales para mejorar las habilidades y conocimientos de las integrantes del CTE

En tanto, el ítem 4.45 denominado “El director fomenta la autoevaluación docente en el CTE” nos permitió conocer que, para el 73.8% de las docentes el director fomenta la

autoevaluación docente en las sesiones del CTE, mientras que para el 26.2% nunca ha fomentado tal ejercicio su director.

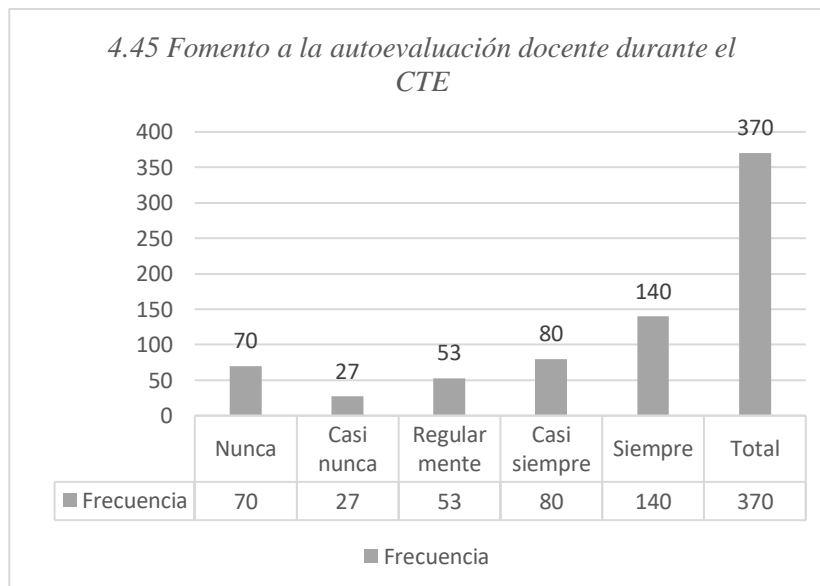


Figura 3 4.45 El director fomenta la autoevaluación docente en el CTE

Aunado a lo anterior, el ítem 5.51 “El CTE sesiona cuando se requiere atender una situación educativa emergente”, el 68.6% de las docentes encuestadas señalaron que el CTE sesiona cuando se necesita resolver un asunto educativo no programado, el 14.3% dijo que a veces y el 18% dijo que nunca.

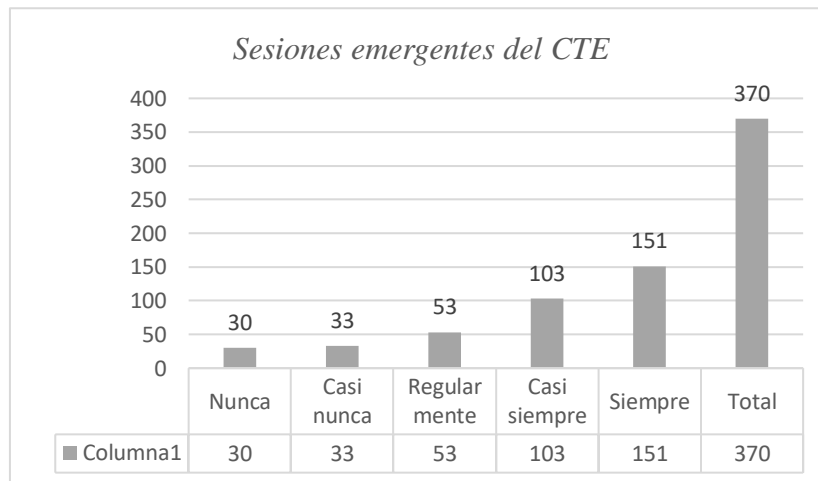


Figura 4 5.51 El CTE sesiona cuando se requiere atender una situación educativa emergente

En el ítem 2.27 “En los CTE se favoreció un ambiente de unidad y compromiso entre sus miembros del equipo de trabajo” los resultados nos señalan que el 70.8% cree que siempre se trabajó en unidad y compromiso con el colectivo docente, mientras que el 20.3% respondió que a veces y el 8.9% nunca percibieron que en las sesiones del CTE existiera un ambiente de unidad y compromiso entre sus miembros del equipo de trabajo.

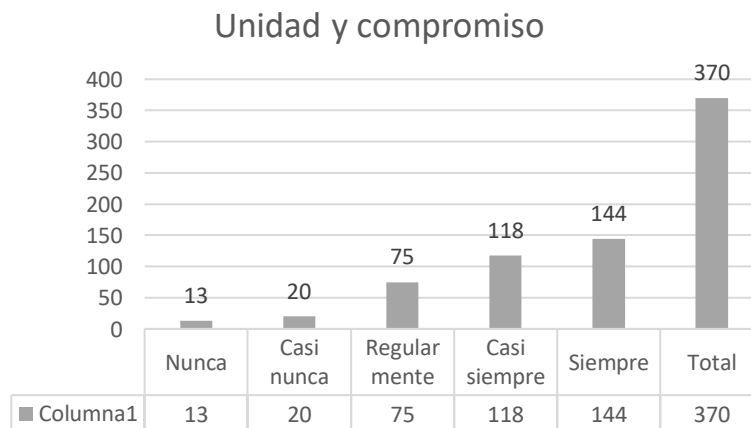


Figura 5 ítem 2.27 En los CTE se favoreció un ambiente de unidad y compromiso entre sus miembros del equipo de trabajo

En el ítem 3.27 “En el CTE se aportaron conocimientos y experiencia para el análisis, en la toma de decisiones y el establecimiento de acuerdos.”, el 81.3% de las docentes afirman que en las sesiones de los CTE aportaron todos los integrantes del colectivo conocimientos y experiencias, el 14.6% que a veces y el 4.1% dijo que nunca.

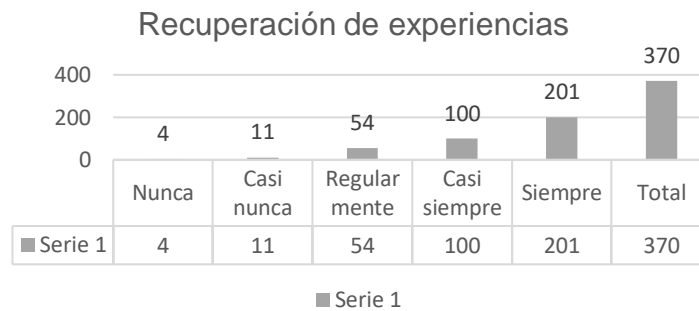


Figura 5 Ítem 3.27 En el CTE se aportan conocimientos y experiencia para el análisis, la toma de decisiones y el establecimiento de acuerdos

Se considera el ítem 3.36 “Las docentes capacitaron a sus pares en lo que saben y tienen experiencia educativa” durante las sesiones de los Consejos Técnicos Escolares donde el 70.3% perciben que

siempre se realizaron las capacitaciones entre pares, mientras que el 32.7% considera que solo en ocasiones se llevaron a cabo y el 13.2% mencionó que nunca.

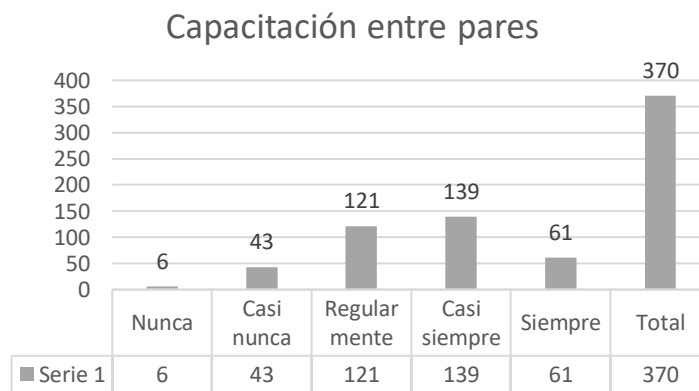


Figura 6 3.36 Las docentes capacitan a sus pares en lo que saben y tienen experiencia educativa

En el ítem 5.48 “En el CTE se estudiaron los nuevos términos de los planes y programas educativos” donde el 72.1% de los docentes menciona que durante las sesiones del CTE siempre se

estudiaron los nuevos términos de los planes y programas educativos, en tanto que el 18.6% dijo que en ocasiones y el 9.2% nunca.

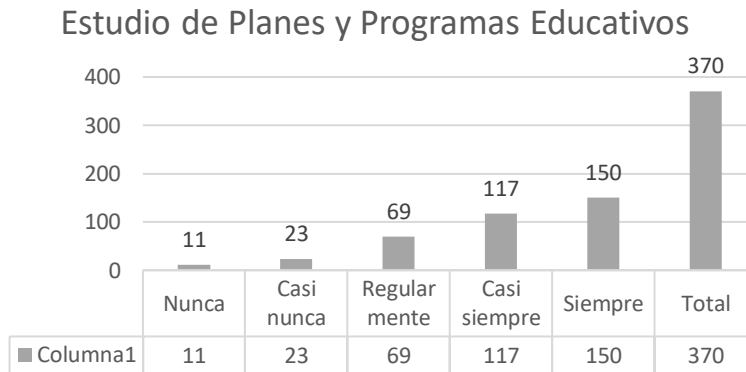


Figura 7 En el CTE se estudiaron los nuevos términos de los planes y programas educativos

Conclusiones

A partir de los resultados obtenidos y la interpretación de los datos presentados, es posible señalar que los Consejos Técnicos Escolares (CTE) de las Escuelas de Educación Preescolar del Estado de Puebla, durante el periodo de transición de los servicios áulicos a la educación virtual, fue un espacio técnico pertinente para procurar momentos de innovación educativa, de formación continua, de autoevaluación docente y de trabajo resolutivo emergente. Lo cual nos permite reconocer la relevancia de estos espacios pedagógicos para la planificación de estrategias

Asimismo, esta investigación nos lleva a señalar la importancia que tienen las sesiones del CTE para la mejora de la intervención educativa ya que, a partir de la autoevaluación docente se

identifica la necesidad de una formación continua, sin dejar de lado que el aprendizaje entre pares y las experiencias favorables compartidas para la generación de nuevas estrategias que permitan la transformación e innovación educativas permanentes.

Derivado de la presente investigación se identifica la necesidad de desarrollar líneas de investigación con un estudio de campo para conocer el funcionamiento real de los Consejos Técnicos, con relación al diseño de nuevas estrategias, aprendizaje organizacional, participación de los docentes de apoyo en educación física, educación especial y música, además del abordaje de temas que generen conocimientos y habilidades del docente para una mejor intervención educativa.

Referencias

- Álvarez, V. y Romero, S. (2007). Formación basada en competencias para profesionales de la orientación. *Educación XXI*, 10, 15-37.
- DOF (1982) Diario Oficial de la Federación Acuerdo 07/12/1982 que establece la organización y funcionamiento de las escuelas primarias.
- DOF (2019) Diario Oficial de la Federación. Acuerdo número 12/05/19 por el que se modifica el diverso número 15/10/17 por el que se emiten los Lineamientos para la organización y funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares de Educación Básica.
- DOF (2020) Diario Oficial de la Federación Acuerdo número 02/03/20 por el que se suspenden clases en las escuelas de educación preescolar, primaria, secundaria, normal y demás para la formación de maestros de educación básica del Sistema Educativo Nacional, así como aquellas de los tipos medio superior y superior dependientes de la Secretaría de Educación Pública.
- Ezpeleta, J. (1990). El Consejo Técnico: eficacia pedagógica y estructura de poder en la escuela primaria mexicana. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 20(4), 13-33.
- González Isasi, R. M., Garza Saldívar, C. H. D. L., & León Hernández, M. E. D. (2017). Consejos Técnicos Escolares, un espacio de colaboración para evaluar el ejercicio docente en Educación Básica. *Revista electrónica de investigación educativa*, 19(3), 24-32.
- González, R. M., De la Garza, C. H. y De León, M. E. (2017). Consejos Técnicos Escolares, un espacio de colaboración para evaluar el ejercicio docente en Educación Básica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(3), 24-32
- Gómez, L. F. (2019). Trenzar los hilos de la escuela. El liderazgo, elemento clave para el funcionamiento de los consejos técnicos escolares. *Sinéctica*, (52).
- Hernández García y Torres Oropeza (1967). *Legislación, Organización y Administración Escolares*. Apuntes Normalistas, 3era edición
- Labrot, M. (2013). Los Consejos Técnicos Escolares. Recuperado el 19 de septiembre de 2015, de <https://www.e-consulta.com/opinion/2013-08-13/los-consejos-tecnicos-escolares>
- Latapí Sarre, P. (2004). La política educativa del Estado mexicano desde 1992. *Revista electrónica de investigación educativa*, 6(2), 1-16.
- Lazarsfeld, PF (1979). *Investigación social cualitativa y cuantitativa: artículos en honor a Paul F. Lazarsfeld*. Simón y Schuster.
- Mondragón, E. (2017). Entre paires y derivas: realidades de dirección en los Consejos Técnicos Escolares (CTE). In *Memoria Electrónica del XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa*. San Luis Potosí, México: COMIE.
- Tubino, F. (2016). Libertad de agencia: entre A. Sen y H. Arendt



Estela Araceli Mora Zárate es Licenciada en Educación Preescolar por el Benemérito Instituto Normal del Estado de Puebla, Egresada de la Maestría en Calidad de la Educación Básica y Media Superior en el Instituto de Profesionalización del Magisterio Poblano (IPMP). Certificación sobre “tutoría entre pares”, por la UPAEP, promotora de la Salud en Save the Children. Maestra Frente a Grupo de Educación Preescolar; cuenta con 15 años de servicio, directora comisionada en nivel preescolar y se ocupa de desarrollar como línea de investigación “Los Consejos Técnicos Escolares en Educación Preescolar como Espacios de Innovación Educativa. Forma parte de la Red de Docentes-Investigadores de Puebla.

Email: emorita83@gmail.com / red.docentes.investigadores21@gmail.com



LA SIMULACIÓN DE APRENDIZAJES EN EL REGRESO A LAS AULAS.

Mtro. Rogelio Hernández Ortega
ro_g_her@hotmail.com

El presente artículo realiza un análisis sobre las condiciones en que se da el regreso a clases durante el presente ciclo escolar 2021-2022, después de más de un año y medio de aislamiento, tiempo en el que los alumnos han trabajado desde casa. Presenta la hipótesis de que, en muchos casos, son los padres de familia o los familiares de los alumnos, quienes estaban realizando los trabajos que semanalmente se solicitaban por diversos medios, lo que se observaba en las calificaciones altas obtenidas en dichos trabajos, mismas que contrastan con las que obtuvieron en las evaluaciones.

Palabras clave

Pandemia, aislamiento, trabajo a distancia, simulación, aprendizajes, escenarios, calificaciones.

Introducción

La pandemia derivada del COVID-19, en muchas regiones del país, tanto en contextos urbanos como rurales, ha mostrado una realidad poco conocida como inesperada; en términos de los aprendizajes que deben construir los aprendientes en estas circunstancias inéditas en al menos dos vertientes: el relacionado con la educación y el de la interacción con los familiares, amigos, vecinos de su comunidad, en el desarrollo de la vida cotidiana fuera de la escuela.

Respecto de la primera, caracterizada por el aislamiento, el trabajo a distancia, de nula interacción y socialización con

sus pares, sin el apoyo cercano de sus profesores, sin los espacios de entretenimiento, descanso y relajación que representan los recesos diarios y sólo con el acompañamiento de los padres de familia, éstos en muchos casos, sin la formación o los conocimientos que les permitan brindar la ayuda necesaria a sus hijos para la solución de problemas o la realización de tareas.

Y en relación a la segunda, el acortamiento de su campo de interacción, limitada por el espacio de su hogar, caracterizado igual, por la falta de comunicación con sus cercanos y la obligación del encierro, la toma de medidas de sanidad para prevenir hasta donde fuera posible, la posibilidad de contagio del virus.

Desarrollo

En las condiciones descritas, la educación a distancia, iniciada primero con el temor y la zozobra como ingredientes principales, obligó a los estudiantes, preocupados por los resultados de un ciclo escolar que se cortaba de tajo, en las condiciones en que habían transitado su trayecto formativo hasta ese momento, a atender las indicaciones de sus docentes, para asegurar que salvaran el ciclo escolar interrumpido en la escuela.

Y esto, de inicio aseguró también el trabajo diario en condiciones nuevas, utilizando recursos, principalmente tecnológicos hasta ese momento innecesarios, para los efectos educativos diarios.

De repente, los alumnos se vieron forzados a emprender una cruzada nueva, a comunicarse diariamente con sus maestros, a través de videollamadas, de sesiones en alguna plataforma como Meet, Zoom, Teams, Classroom e incluso a través del envío de tareas en documentos, cuadernillos, audios, videos o imágenes por WhatsApp, con el fin de cumplir de manera oportuna con las tareas encomendadas en los distintos campos formativos o asignaturas.

Así concluyó la segunda mitad de ese ciclo escolar 2020-2021 en que los escolares cambiaron sus formas de ser, de pensar y de hacer las cosas en materia educativa.

De acuerdo con datos proporcionados por la Supervisión Escolar de la Zona 094 de Primarias Federales, con cabecera oficial en Tlatlauquitepec Puebla; de 1893 alumnos inscritos en ese ciclo escolar,

- 1844 tuvieron comunicación sostenida
- 32 intermitente y
- 17 inexistente

lo que permite concluir que aproximadamente el 97.42 % trabajo desde casa y solo el 2.58 % perdió comunicación o abandonó sus estudios. Para este momento podían visualizarse muchos escenarios en la situación de los padres, que determinaba el apoyo que podían brindar a sus hijos, entre los que menciono:

- los que contaban con recursos y tiempo para apoyarlos y teniendo éstos la capacidad intelectual para hacerlo;
- los que contaban con recursos para ofrecer el apoyo necesario, pero no contaban con los conocimientos;
- los que no perdieron su empleo y disponían de recursos mínimos que alcanzaban y tiempo fuera de su horario de trabajo para ayudarlos.
- los que a pocos días o en los primeros meses de iniciada las suspensiones de actividades en las escuelas en marzo de 2020 perdieron su empleo y no contaban con recursos para seguir ayudándolos;

- los que sólo disponían de un celular y que al irse a trabajar lo llevaban consigo y su hija o hijo tenía que esperar a que regresaran de sus labores diarias para enviar la tarea, en algunos casos a horas en que habitualmente sus hijos ya estaban descansando;
- los que, sin recursos suficientes, recurrían a familiares o vecinos para pedirles utilizar su señal de internet para el cumplimiento de las tareas de sus hijos;
- los que, a falta de celular, solicitaron a los docentes, que sus hijos trabajaran contestando cuadernillos;
- los que no brindaban ningún tipo de apoyo a sus hijos y éstos, rara vez cumplían con sus tareas.

En los casos en que el apoyo era mínimo o nulo, los alumnos desistieron de su intento de seguirse preparando y finalmente abandonaron sus estudios. Lamentablemente el fin de la pandemia estaba aún muy lejos y el inicio de un nuevo ciclo escolar se vislumbraba incierto y desalentador. Los casos de contagios y muertes dejaron de ser un asunto de otros países o de ciudades lejanas a sus hogares y familias, el círculo mortal se cerraba y se acercaba a ellos, a todos. Lo que, en un principio, en el ideario popular era explicado y entendido como un invento de las potencias internacionales para reducir la población mundial, se podía percibir

cada vez más cerca y como una realidad difícil de aceptar.

Y en este entorno, inició el ciclo escolar 2021-2022 para la escuela mexicana. Las características de trabajo continuaban igual que al inicio de la pandemia meses atrás, pero los estragos de ésta comenzaban a sentirse y a observarse en el desempeño de los alumnos y en el cansancio de los padres de familia, que sin trabajo muchos de ellos y sin recursos para recargas para el celular, que se había convertido en la principal herramienta de trabajo, poco a poco iba desalentando el cumplimiento de los alumnos en las tareas escolares que requerían los profesores.

Y en el marco de este análisis, para responder a la pregunta ¿Cómo regresamos a las aulas?, quiero mencionar lo que he expuesto en las reuniones de consejo técnico y que me parece digno de reflexionar: la verificación de muchas situaciones en las que los alumnos -aun teniendo información de que su desempeño académico antes de la pandemia era bajo-, estaban obteniendo calificaciones altas.

Y el consenso entre docentes incluso de otras partes del país con quienes tengo la oportunidad de conversar, es el mismo; un escenario en el que se observa que alumnos con rendimiento académico bajo, presentaban trabajos muy bien elaborados, resolvían problemas matemáticos con facilidad y por lógica, obtenían calificaciones altas,

pero que al aplicarles examen trimestral a través de videoconferencias en las que se trató de no tener la intervención de sus padres, sus resultados fueron bajos, lo que contradecía el escenario de un rendimiento alto, obviamente, distinto al real.

Lo anterior obligó a considerar como síntesis, que estos alumnos estaban

siendo apoyados por sus padres, pero eran éstos los que realizaban las actividades o les dictaban respuestas a preguntas que se les formulaban.

Como ejemplo ilustrativo, presento los datos de la zona escolar 094 de Primarias Federales de nuestro estado con cabecera en Tlatlauquitepec Puebla.

ZONA ESCOLAR: 094 PRIMARIA FEDERAL TLATLAUQUITEPEC PUE.		
Ciclo escolar: 2021-2022		
Número de escuelas	23	
Número de alumnos inscritos	1869	
Trabajo con el modelo híbrido	1735	
Trabajo a distancia	134	
Organización	Completa	5
	Incompleta o multigrado	18
Ubicación	En centro urbano	1
	En comunidades rurales o marginadas	22

FUENTE: Supervisión escolar zona 094, Tlatlauquitepec, Puebla.

Conclusiones

¿Qué efectos tendrá esta situación en el presente ciclo escolar? Desde mi percepción, complementada con las experiencias que he escuchado de muchos docentes,

- que tal como lo estamos viendo con los alumnos que se encuentran trabajando con el modelo híbrido, que, en el caso de mi escuela, algunos

asisten lunes y miércoles, otros martes y jueves, los viernes los más atrasados de ambos bloques, hay un considerable atraso en los conocimientos que los alumnos debieron construir en el ciclo escolar anterior; lo que echa abajo la hipótesis de que se había trabajado muy bien desde casa

- al regresar a clases presenciales la totalidad de alumnos, podremos

corroborar el retraso en la comprensión de contenidos de distintas asignaturas y verificaremos que el trabajo a distancia, no cumplió con sus objetivos, ya que no fueron los alumnos quienes respondieron a las actividades escolares encargadas.

Y ante este panorama, los docentes deberemos asumir una tarea mayor, para “regularizar” a nuestros alumnos y “ponerlos al corriente”, lo que, en la realidad, será seguramente difícil de lograr en lo que resta del presente ciclo escolar, pero desafortunadamente es necesario reconocer que es una responsabilidad adjudicada a los profesores y que plantea los desafíos

que de acuerdo con Islas María Bernardette. (2021), implican “el replanteamiento de estrategias de enseñanza, por parte del profesorado y el replanteamiento de estrategias de aprendizaje y estudio por parte del alumnado. Así como la identificación de las fortalezas y habilidades adquiridas desde la resiliencia” (Islas)

Bibliografía

(Islas, María Bernardette Jara. 2021, N° 1, pags. 45 y 71). «La inesperada y obligada reingeniería pedagógica en tiempos de COVID-19. México. SEP



Rogelio Hernández Ortega, es profesor de educación primaria en la Escuela México de la Cd. de Tlatlauquitepec Puebla y desde el año 2000, asesor académico en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 211 Puebla, sede regional Zacapoaxtla Pue. Cuenta con grado académico de maestría en educación y ha cursado distintos diplomados relacionados con la educación básica y media superior. Ha tomado e impartido cursos y talleres en educación básica y educación superior.

Fue responsable de la Comisión de Titulación de la Sede Regional Zacapoaxtla, de la Unidad 211 de U. P. N., de 2003 a 2009. Coordinó la Licenciatura en Educación, Plan 1994, de la Sede Regional Zacapoaxtla, de la Unidad 211 de U. P. N., de septiembre de 2004 a septiembre de 2005. Ha publicado artículos en la Revista

de Investigación Educativa, de la Universidad La Salle Benavente, Puebla, (Revista N° 5, Año N° 2, pag. 45, septiembre-diciembre 2006). Está certificado como evaluador del desempeño docente en educación básica y media superior por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, con resultado DESTACADO, en febrero de 2015. Fue nombrado docente distinguido por la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 211, Puebla, en 2015. Participó como “Evaluador del desempeño docente en educación básica y media superior”, a través de CENEVAL, Cd. de México, de 2015 a 2017. Ha participado como moderador o ponente en distintos foros y coloquios en el estado de Puebla, relacionados con el análisis de la situación educativa. Correo electrónico institucional: rogelio.hernandez.ortega@seppue.gob.mx

EL SUPERVISOR EN EL BACHILLERATO ESTATAL: ¿UNA CANONJÍA O UNA FUNCIÓN COMPLEJA?

Marcos Jara Martínez
marcosjaramtz@yahoo.com

El documento busca con sus líneas crear una reflexión sobre la figura del supervisor del Bachillerato General del Estado de Puebla, ya que desde hace más de 25 años de su creación no se ha logrado constituirse como una figura reconocida con el nombramiento correspondiente y a consecuencia de ello, se carece y padece de diversas situaciones como la normatividad que rija ontológicamente su función y reclutamiento; así como las condiciones físicas y presupuestarias para su operación; aunado a lo anterior se carece de esquemas para la capacitación que de manera expofesa apoye o facilite su labor. En consecuencia, hoy en día el supervisor se ha visto en la necesidad de experimentar, copiar, hacer o dejar de hacer su labor y de su equipo de supervisión de manera empírica. El espíritu del presente artículo es fortalecer la figura del supervisor para que de manera puntual, objetiva, sistemática y axiológica dé respuesta a las demandas y necesidades actuales que se tienen en el contexto poblano.

Palabras clave

Supervisor, ontología, axiología, fortalecer, capacitación.

Introducción

La supervisión escolar es una actividad por demás importante, difícil y exigente al verificar, comparar y controlar la labor docente y directiva que se realiza en las escuelas. Esta labor en ocasiones se vuelve embarazosa, tensa y complicada tanto para el que supervisa como para el supervisado, debido principalmente al desconocimiento de la función a realizar. Sin embargo, su función es de suma importancia para el cumplimiento

del encargo social que tiene la educación.

Hoy en día con los diversos fenómenos y cambios que ha producido la pandemia del COVID 19, las funciones del supervisor se han diversificado en muchos casos y en algunos otros han tenido un reduccionismo, al punto de ser solo solicitantes de reportes, informes y diversos documentos administrativos a las escuelas que integran su zona.

El presente artículo de opinión describe diversas situaciones que vive el supervisor del Bachillerato General del Estado de Puebla, además de lo arriba descrito, desarrolla problemáticas que han venido sucediendo a más de un cuarto de siglo de haber implementado

dicha figura educativa; entre ellas, la carencia del reconocimiento o nombramiento como agente educativo, la normatividad correspondiente, las formas de reclutamiento, la influencia del sindicato en la dictaminación de las comisiones, las múltiples carencias económicas y físicas y las estrategias y acciones que ha realizado para solventarlas. Asimismo, narra las situaciones que viven los apoyos técnicos que los auxilian en sus tareas y responsabilidades, así como la carencia de esquemas de capacitación diseñados de manera puntual a las problemáticas que se tienen actualmente y que además permitan tener una visión global e interrelacionada con las supervisiones de otros niveles educativos. Se destaca la importancia que tiene el supervisor al mediar y solucionar problemas políticos en las escuelas, sociales en las comunidades, laborales con el personal, de gestión en general, así como el mejoramiento de los indicadores académicos, además de los ineludibles como son los administrativos -de control escolar y estadística- además de la ejecución muchos otros, como los múltiples los programas federales y/o estatales, la organización, realización y premiación de los eventos deportivos-culturales y el más importante, el asesorar, acompañar y verificar el cumplimiento de los planes y programas de estudios vigentes para que de manera axiológica y con una visión

teleológica se dé respuesta a nuestro artículo 3ro. Constitucional.

Desarrollo

No obstante el vertiginoso avance de la sociedad, la ciencia y la tecnología hoy en día se siguen escuchando voces que expresan su descontento, desconfianza y temor hacia el ejercicio de supervisar, tales como: “no me agrada que me supervisen”, “el supervisor solo pide puro papeleo”, “El supervisor nunca viene a la escuela, y cuando lo hace manda a sus apoyos, “El supervisor no nos orienta”... Éstas y otras expresiones similares manifiestan (entre otras cosas) la poca comunicación que existe entre el supervisor escolar, los directores y docentes.

Además, es importante considerar, los impactos que ha tenido la pandemia del COVID-19 en la vida académica de los estudiantes, las funciones y responsabilidades de directivos, docentes, estudiantes y padres de familia, así como sus repercusiones para el presente ciclo escolar, derivado de la crisis económica y social que se vive actualmente, por lo cual se considera pertinente revisar ontológicamente las funciones y responsabilidades de supervisión para que se ajusten a las nuevas realidad que estamos viviendo.

Ahora bien, la educación en México ha emprendido una serie de cambios que

persiguen preparar al educando con las competencias que le permitan vivir en el momento histórico en que se encuentra y cumplir con el rol social que le corresponde. La Educación Media Superior no es ajena a dichos cambios, por lo que en el 2007 emprendió el proceso de reforma denominado “Reforma Integral de la Educación Media Superior” (RIEMS), para dar respuesta a una serie de necesidades y problemáticas propias de este nivel educativo. Una de las propuestas es la creación de un Marco Curricular Común (MCC), el cual determina el perfil de egreso común para todos los subsistemas y modalidades de la EMS¹. Para lograr el desarrollo de las competencias en los estudiantes, se establecieron las competencias docentes² y directivas³, lo cual le da estructura a la conformación del Sistema Nacional de Bachillerato (SNB)⁴

Por su parte la Nueva Escuela Mexicana establece en la Ley General de Educación algunos puntos como:

- Coloca al centro del aprendizaje a las niñas, niños, adolescentes y jóvenes señalándolos como el interés superior dentro del Sistema Educativo Nacional.
- Mantiene la obligación de que el presupuesto para educación no podrá ser menor al 8% del Producto Interno Bruto del país y que de éste monto se destine al menos el 1% del

Producto Interno Bruto a la investigación científica y al desarrollo tecnológico.

- Señala el control del Estado sobre el manejo de las plazas docentes al establecer procesos públicos, transparentes, equitativos y que reconocen los contextos regionales y locales de la prestación de los servicios educativos.
- Establece un sistema integral de formación, capacitación y actualización como un derecho de las maestras y los maestros.

En este sentido, se están desarrollando diversas líneas o soportes que permiten llevar en mejor cause la formación docente, tales como el programa de apoyo a la infraestructura y el Programa de Formación Docente y directiva de Educación Media Superior, realizada por medio de cursos o diplomados que buscan capacitar, actualizar y/o certificar a los docentes y directores. Sin embargo, un componente estratégico y prospectivo dentro del sistema educativo lo conforma el “supervisor escolar”, al ser el agente de enlace que guarda una triada dialéctica entre las autoridades educativas, el director y docentes de grupo. Sin embargo, éste no presenta un perfil con las competencias que lo definan ni la capacitación que lo forme (o transforme).

De manera particular en el Bachillerato General del Estado de Puebla (BGE), la figura del supervisor se implementa hace más de 25 años al considerar que ocupa una posición de suma importancia, al ser la amalgama que permite la comunicación entre la SEP, la escuela, la familia y la comunidad. No obstante, su importancia, la función de los supervisores no ha ido acompañada de condiciones que les permitan ejercer adecuadamente sus funciones; por ejemplo, el reconocimiento de la figura para darle el nombramiento correspondiente. Así mismo, -en algunos casos- los servicios de supervisión escolar tradicionalmente han sido parte de un sistema reproductor de prácticas burocráticas y en ciertos casos autoritarias, que poco contribuyen al mejoramiento de la calidad de la educación. Diversas supervisiones aun hoy en día siguen realizando funciones exclusivamente de inspección; es decir, administrativas, de vigilancia, verificación y control ya que ha sido entendida más como una medida instrumental y/o programática basada en criterios técnicos y tecnocráticos de eficiencia, eficacia, competitividad. Para evitar que lo anterior siga ocurriendo y que dicha función sea meritoria, se debe fortalecer al equipo de supervisores con su reconocimiento y con una formación sólida, que impulsen las tareas pedagógicas en las zonas escolares que atienden, esto implica el ofrecimiento de

cursos, asesoría, guías y orientación didáctica-pedagógica a los directores y maestros de las escuelas; creando espacios de comunicación, reflexión y constructos teóricos.

Otro factor que debe ser atendido por el supervisor es el referido a los aspectos políticos, sindicales y partidistas que intervienen en la educación. Al tener que manejar y lidiar dichas situaciones, necesidades e intereses, que en la mayoría de los casos de manera legítima expresan los maestros en las escuelas. Manteniendo en todo momento un orden y equilibrio sin detrimento de la calidad educativa.

El BGE a pesar de ser la modalidad educativa que presenta la mayor absorción en el Estado, carece de una normatividad⁵ que le dé identidad y rijan sus procesos de actuación, por lo que el supervisor en la mayoría de las ocasiones, realiza sus funciones y acciones no en un deber ser sino respondiendo a tradiciones, a usos y costumbres, a toda una cultura que se ha construido a lo largo del tiempo y a una complejidad de factores coyunturales que se presentan en la inmediatez de su realidad. Por ejemplo, imprime sus esfuerzos en resolver problemas como la falta de equipo de la oficina, el pago de servicios y de otros gastos de operación. En este sentido, las tareas administrativas exigidas por la SEP son asuntos que no pueden

desatender. Por tanto, el realizar visitas a las escuelas -que es la actividad esencial de la supervisión-, depende de las condiciones de cada zona, de los recursos económicos con que se cuente en ese momento y de la prioridad que cada uno le otorgue.

Otra situación que se presenta al realizar la labor de supervisión, es la ubicación de las escuelas que comprenden la zona escolar. Se tienen zonas -especialmente urbanas- en las que se facilita el acceso del supervisor a las escuelas, pues están cerca unas de otras. No obstante, el acceso a los planteles localizadas en regiones rurales es más difícil, pues generalmente se encuentran muy separados unos de otros, y seguido en comunidades alejadas que no cuentan con caminos pavimentados, especialmente en las sierras. De esta manera, trasladarse allí, se convierte en un problema siendo uno de los factores para que las escuelas sean o no visitadas por los supervisores.

Otra problemática que presentan las supervisiones escolares del BGE, es el que, al no estar reconocidas ante el congreso del Estado, no cuentan con una partida presupuestal que garantice su operación, por lo cual el supervisor debe gestionar el espacio físico en el que se instalará la supervisión. En ocasiones, las autoridades o escuelas proporcionan salones o locales pequeños que en muchos de los casos

no cumplen con las condiciones para que funjan como oficina. Además de encontrarse en condiciones de deterioro, lo común es que sean insuficientes para acomodar al personal de apoyo y administrativo. Además, el mobiliario y el equipo por lo general tampoco son suficientes o se encuentran en precarias condiciones. De esta manera, como ya se ha mencionado, el supervisor consume esfuerzos en la gestión para hacerse de recursos económicos, físicos y materiales.

Un punto de gran importancia lo constituye el “reclutamiento”. Al no existir la normatividad correspondiente, los cargos de supervisión debieran ser resultado de un ascenso o concurso meritario y escalafonario. Sin embargo, estas comisiones y los respectivos procesos han sido influenciados por el SNTE, siendo éste quien en ocasiones ha propuesto las comisiones, (utilizando criterios, tales como la lealtad al gremio, la disciplina hacia sus representantes y el trabajo político al interior del sindicato). No obstante, se considera que, por medio de la aplicación adecuada de la normatividad, estos puestos se proporcionarían considerando aspectos tales como: antigüedad, desempeño, preparación (licenciatura, posgrados: maestrías y doctorados), así como otros cursos, diplomados y talleres) y notas laudatorias. Asimismo, se debe tener en cuenta aspectos como la categoría

salarial, el tipo de plaza (horas) y la viabilidad de una propuesta de un proyecto de supervisión. Dichos asesores deben estar regulados, revisados y aprobados por una comisión que de manera objetiva, sistemática y ética emita los dictámenes correspondientes.

Asimismo, actualmente el supervisor escolar del BGE cuenta con los servicios de apoyos técnicos que atienden principalmente los aspectos administrativos, académicos, deportivo-cultural y proyectos o programas federales y/o estatales que deben cumplir las escuelas que integran la zona. Se trata de maestros o maestras de grupo que fungen como auxiliares o apoyos técnicos, que muchos casos, por invitación personal del supervisor o propuesta y gestión del SNTE o por designio de la SEP, pasando así a formar parte de su personal de apoyo. Para tal efecto se les concede una comisión, a través de la que, sin perder la plaza ni los derechos laborales correspondientes, quedan liberados de la responsabilidad de atender o estar frente grupo. Debido a la carencia de la normatividad, esto permite que dichos docentes no ocupen puestos escalafonarios (principalmente aumento en horas o escalafón) sin recibir su nombramiento como auxiliares. Así, estos cargos se han convertido en parte de los usos y costumbres, es decir, de

las normas no escritas que la cotidianidad ha convertido en regla.

En la práctica la mayoría de los apoyos técnicos se encargan de llevar a cabo parte de las tareas de la supervisión, entre las pedagógicas se tiene el asesorar maestros de grupo, visitar escuelas y conducir talleres docentes. En este sentido en algunos casos existe una tendencia -que no debiera existir- a separar el trabajo de la supervisión: mientras que el supervisor se encarga de la realización de las tareas burocráticas, la maestra o maestro auxiliar se encarga del trabajo pedagógico, administrativo o deportivo cultural⁶. En algunos casos los apoyos se ocupan simplemente de las labores de gestión entre la supervisión, las escuelas y la SEP, quedando reducida su labor a la realización de actividades secundarias dentro de la misma.

Pero, uno de los puntos al que se pretende llegar con este artículo es el referente a la reflexión en cuanto a la capacitación y actualización de los supervisores. Los supervisores en general no solamente han carecido de la formación que los prepare en el trabajo administrativo y pedagógico -así como en algunos casos el estar frente a grupo-, sino que no han sido sujetos de un proceso continuo de capacitación a lo largo de su trayectoria en el sistema educativo. Esto les da en cierta manera un posicionamiento de debilidad académica ante los profesores frente a

grupo, quienes se encuentran en el ejercicio educativo diario. De ahí que esto explica en parte el por qué su interés se ha centrado más en las tareas administrativas -es decir, en lo que "sí sabemos hacer"- . Al no existir el reconocimiento de la figura y la normatividad para recibir la capacitación específica en las funciones y responsabilidades -de manera deontológica- a desempeñar, éstos obran en muchas ocasiones de manera intuitiva y aprendiendo de manera individual -comúnmente por acierto y error- o copiando actividades de otros compañeros supervisores. Esto ha traído consigo -entre otras cosas- que el supervisor se distinga más por representar una figura de autoridad que controla a directores y docentes, que por su liderazgo profesional.

Conclusiones

Es indispensable retomar la figura del supervisor en el BGE debido a las funciones que realiza, y ser considerada su función como parte inherente y reconocida por la SEP, por ello se necesita que el supervisor del BGE:

- Curse y se certifique en los diplomados ofertados por la SEP, así como un diplomado específico que norme, guíe y lo regule ontológicamente, además de fortalecer sus competencias pedagógicas y el manejo de la didáctica.⁷

- Priorice la función de supervisar las escuelas no a manera de inspección administrativa y mecánica, sino centrando su actuación en los grupos y el desempeño docente -incluyendo sus actitudes- y evaluando lo pedagógico. No realizando lo anterior en visitas de 10 o 15 minutos, sino de manera sistemática y con instrumentos probados y autorizados. Asimismo, lo anterior no se debe reducir al llenado de los mismos (con la aplicación de cuestionarios de sí o no), sino creando el espacio de comunicación, reflexión y retroalimentación entre la supervisión, las escuelas, padres de familia y la comunidad⁸.
- Promueva la elaboración y aplicación de una política oficial de supervisión, que comprenda en primera instancia el reconocimiento oficial dentro del organigrama de puestos de la SEP, así como la aplicación de la normatividad correspondiente.

Se es consciente que esto no depende del deseo de los supervisores, la voluntad de las autoridades oficiales o del trabajo de equipos técnicos, sino de la labor propia y en conjunto de cada uno de ellos, viéndose involucrados e implicados para que la supervisión adquiera un sentido pedagógicamente innovador, que permita:

- La simplificación burocrática
- El asegurar las condiciones de infraestructura, económicas y materiales de trabajo adecuadas y

suficientes, así como mejores salarios de los supervisores,⁹ permitiendo con ello, el desarrollo profesional de su trabajo

- Fomentar al sindicato magisterial a que realice la función que le corresponde, es decir, como defensor de los derechos laborales de los maestros
- Centrar la atención en las alumnas(os) y se privilegie el trabajo de los directores y docentes, apoyando las prácticas escolares y los procesos pedagógicos, pero, además, impulsando un ambiente de respeto, apoyo y trabajo en equipo, entre directores, maestros, madres y padres de familia, y ellos mismos, así como el consenso acerca de las prioridades académicas¹⁰.
- Conformar una nueva gestión escolar bajo una perspectiva integral, holística y participativa, vista no como un acto burocrático, sino como un proceso a través del cual se dé impulso al trabajo de planeación colegiada y colectiva entre los distintos sujetos que forman la comunidad escolar en la zona, logrando con ello el desarrollo de las acciones educativas, que responda a las necesidades y demandas concretas de cada zona escolar y de cada una de las escuelas que la componen. Para ello, la gestión escolar de la supervisión debe estar sujeta a un permanente trabajo de monitoreo y evaluación.
- Elaborar el proyecto anual de trabajo, en el que se visualice un diagnóstico

sobre la situación existente en las escuelas de su zona, identificando su problemáticas y posibilidades de desarrollo, atacando principalmente los indicadores académicos de deserción, reprobación y eficiencia terminal en las escuelas, convirtiéndose el proyecto en un instrumento que genere una política educativa desde las escuelas y para las escuelas.

- En consideración de la situación que se vive hoy en día por la pandemia del COVID-19, se requiere que de manera conjunta con las escuelas que integran la supervisión, ésta proponga estrategias que permitan remontar de manera pronta los indicadores académicos y supervise la aplicación de los protocolos y medidas de seguridad en cada una de las escuelas.

Lo anterior permitirá ver al supervisor escolar como un elemento clave para lograr las transformaciones teleológicas que se buscan en la Nueva Escuela Mexicana, dichas transformaciones implican serios retos que respondan a las demandas y necesidades de las escuelas y sean congruentes con los nuevos enfoques, perfiles y necesidades por cumplir en la Educación Media Superior.

Bibliografía / referencias

- (1) Establecido en el acuerdo número 444 por el que se establecen las competencias que

constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato

(2) Conformadas en el acuerdo número 447 por el que se establecen las competencias docentes.

(3) Ver el acuerdo número 449 por el que se establecen las competencias que definen el Perfil del Director en los planteles que imparten educación del tipo medio superior.

(4) Ver el acuerdo número 442 por el que se establece el sistema nacional de bachillerato en un marco de diversidad

(5) En algunos casos se ocupa de manera supletoria la normatividad de otros subsistemas como el de educación básica. Esto le permite ampararse para ejercer su autoridad y tomar las respectivas decisiones, Por ejemplo, el aplicar con eficiencia, los capítulos y artículos del Reglamento de las Condiciones de Trabajo del Personal de la Secretaría de Educación Pública.

(6) El trabajo administrativo consiste de manera general en la elaboración, llenado y entrega de formatos de control escolar y/o estadístico que requiere la SEP o las Coordinaciones Regionales de Desarrollo Educativo, los cuales son requeridos en cada ciclo escolar. Asimismo, las actividades Deportivo Cultural comprende la planeación, organización, realización y premiación de los concursos que se realizan en las escuelas pertenecientes a la zona o región escolar. Sin embargo, estas actividades en algunas ocasiones al ser realizadas en las escuelas y entre las escuelas, no promueven el beneficio a todos los estudiantes y en ocasiones generan una filosofía de competitividad o rivalidad individual favoreciendo a los sobresalientes (al seleccionarlos, prepararlos, entrenarlos y premiarlos), y rezagando a los menos competentes.

(7) Esto tendrá importantes beneficios además de los ya comentados como la reflexión sobre las funciones y tareas a realizar, el sentido cooperativo y participativo a desarrollar, la visualización de nuevas perspectivas teóricas que permita al supervisor comprender los distintos escenarios educativos y la comprensión de la supervisión como la construcción socio histórica de una realidad.

(8) Dichos espacios son ocupados en su mayoría por los consejos técnicos mensuales, pero debido a que las zonas escolares se integran por 10, 15 o más escuelas, el supervisor se ve impedido para asistir presencialmente. Actualmente, se realizan los consejos técnicos vía virtual mediante diversas plataformas educativas -Microsoft team, classroom, etc., que han facilitado dichos procesos.

(9) Muchos de ellos no cuentan con su carga completa de trabajo o se encuentran en tabular más bajo.

(10) Resulta entonces importante y congruente que fortalezcan sus competencias pedagógicas, el dominio de los contenidos curriculares y extracurriculares y el manejo de la didáctica como insumos para el despliegue de las competencias profesionales.

Calva, Pontón Beatriz. (2003), La supervisión escolar de la educación primaria en México: Prácticas, desafíos y reformas: México. Revista Mexicana de Investigación Educativa, mayo-agosto, Vol. 8, número 018.

□ Rodríguez, Alfredo. La supervisión educativa. Curso bajado diciembre del 2009, en: [Http://www.mailxmail.com/curso-supervision_educativa/supervision educativa](http://www.mailxmail.com/curso-supervision_educativa/supervision_educativa)



Marcos Jara Martínez. Doctor en ciencias con la especialidad en pedagogía por el Instituto Central de Ciencias Pedagógicas de la Habana Cuba. Supervisor de la zona 070 de Bachilleratos Generales No Escolarizados. Ha asistido y participado en diversos diplomados, cursos, talleres foros, seminarios y conversatorios nacionales e internacionales de manera presencial y virtual. Director, docente y fundador de 3 Bachilleratos Generales. Asesor y sinodal de múltiples tesis de posgrado. Ha impartido más de 35 asignaturas de posgrado en instituciones de educación superior nacionales. Ha asesorado en su diseño, ejecución y evaluación a más 30 proyectos investigativos, comunitarios y/o productivos. Integrante del comité para la elaboración del Programa Sectorial

(Educación-Cultural-Deporte) 2005-2011 y el Programa Institucional 2005-2011 de la Secretaría de Educación Pública. Responsable de la elaboración del Plan Estratégico de la Subsecretaría de Educación Media Superior 2005-2011. Integrante del “Colectivo 25” en el marco de la Reforma curricular del Bachillerato General Estatal, responsable y revisor de diversos programas de estudios de Bachillerato. Colaborador en la elaboración del Plan de Estudios del Bachillerato General Estatal (Plan 2006). Colaborador en el diseño y elaboración del Modelo de Evaluación del Bachillerato General Estatal (MOEVA) y del Modelo de Aseguramiento de la Calidad del BGE (MACALI). Representante estatal, regional y nacional en el comité para la elaboración del Marco Curricular Común (MCC), las competencias genéricas y las competencias disciplinares en la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) en México. Ha publicado diversos artículos con temas referentes a la educación en revistas estatales y nacionales, así como artículos por internet. Autor del libro de metodología y taller de investigación para el Bachillerato General Estatal. Ha recibido el reconocimiento del Congreso del Estado de Puebla por su destacada trayectoria docente en Educación Media Superior en el 2018.

REFORMA EDUCATIVA, EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE Y NEOLIBERALISMO EN MÉXICO

Mtra. Irma R. Merchand Arroyo
imerchand@gmail.com

El presente trabajo revisa, como punto de partida, algunas precisiones de la noción de tres conceptos de la realidad actual que, en materia de educación, nos enfrentamos: Neoliberalismo, Reforma Educativa y Evaluación del desempeño docente. Los dos últimos, inevitablemente vinculados, ya que es un hecho que la última reforma educativa en México significa que, al evaluar a los docentes, automáticamente se traducirá en un aumento de la calidad de las clases impartidas por estos docentes. Posteriormente, se discute la forma en que se ha manejado el concepto de Mejoramiento de la Calidad Educativa como puente entre la educación pública y la privatización de la educación.

Finalmente, se plantean dos aspectos importantes buscando comprender, por un lado, que la evaluación docente y la calidad educativa son dos temas desarticulados entre sí con resultados poco alentadores para la profesión docente, para el sistema educativo y para la sociedad mexicana y, por otro lado, a partir de un análisis de diferentes autores, es evidente que esta reforma educativa 2013 está teniendo y tendrá repercusiones aún más importantes en el sistema educativo del país.

Palabras clave

Neoliberalismo, reforma educativa, evaluación docente, calidad educativa.

Introducción

¿Por qué ha sido y sigue siendo, motivo de debates, discusiones, muchas veces estériles, y gran preocupación, el tema de la Reforma Educativa 2013? ¿Qué relación hay entre el neoliberalismo y la evaluación del desempeño docente en México? ¿Por qué diversos investigadores mexicanos de la

educación, afirman que la reforma educativa ha fracasado?

A partir de los antecedentes de la reforma educativa como consecuencia del modelo neoliberal y las diferentes opiniones de autores mexicanos, el presente trabajo tiene como objetivo establecer que primero es resultado de las políticas neoliberales actuales en nuestro país; segundo, desde su inicio está centrada en la evaluación del desempeño docente (en sus tres rasgos, ingreso, promoción y permanencia) y tercero, no ha

impactado en absoluto para elevar la calidad educativa y consecuentemente la mejora de la educación de nuestro país.

¿Acaso la llamada reforma educativa derivada de las políticas neoliberales quedará sumida en el infortunio?

El orden en que son presentadas las ideas es el siguiente: se definen los conceptos de políticas neoliberales en lo que se refiere al ámbito educativo; en segundo término, se exponen las características del diagnóstico que presenta el gobierno conocido como “crisis educativa” del sistema educativo mexicano seguida de un apartado dedicado a mostrar la instalación de una política de Estado con la llamada reforma educativa es apenas el primer paso, aunque fundamental, para luego transitar hacia la implementación, desarrollo y seguimiento al tan politizado proceso, la evaluación del desempeño docente; finalmente se presentan algunas conclusiones de diversos especialistas que tratan de responder a la pregunta: ¿La reforma educativa ha fracasado?

Educación, puerta abierta al neoliberalismo

Considero importante la definición breve y concreta de tres conceptos de nuestra realidad actual en materia de educación. Como punto de partida, expongo la pregunta: ¿qué pasa por nuestra mente al escuchar la palabra “Neoliberalismo”?

Seguro se cruzan una serie de ideas, eventos y acciones que vivimos desde hace algunas décadas, muchas veces sin darnos cuenta, algunos términos como cambios económicos desde los años 80's, la globalización, imposición del libre mercado, privatización de recursos públicos, intereses individuales, un Estado oculto, y por supuesto la palabra mencionada, casi de manera indiscriminada en los últimos años, no sólo en el contexto económico sino también en el educativo: el término de la Calidad, para empezar es el término que se incluyó en el Artículo 3° de la Constitución (DOF: 26/02/2013), lamentablemente sin precisar su significado.

Hasta hace algún tiempo, calidad la relacionamos con líneas de producción, fabricación de productos, esto es, al mundo empresarial pero ahora también está inmersa en el sistema educativo público, esto último, por supuesto esto nos lleva a pensar en la educación y ello adquiere tintes económicos y mercantiles.

En pocas palabras, el modelo neoliberal en Educación consiste en poner todos los recursos a disposición del “Mercado”, ello provoca que la educación pasa a ser una mercancía más, entonces, muy a nuestro pesar, la idea de calidad no es compatible con la eficiencia de la educación sino más bien es imponer un modelo empresarial con la “imposición del libre mercado” un rechazo a la educación pública; cabe

preguntarnos entonces, ¿Quién debe conducir la Educación? ¿Educadores o administradores?

Partimos, tal como diría Ornelas Delgado (2007) [...] el paradigma neoliberal diseñado e impuesto en el mundo por el FMI y el BM, se sustenta en tres falacias: (Ornelas, 2007, p. 89).

1. Solo el libre juego de las fuerzas del mercado garantiza el funcionamiento armónico de la economía y su rendimiento óptimo. Esto es: únicamente el libre mercado garantiza la más alta satisfacción
2. (Identificada con la felicidad) a los consumidores y la máxima ganancia a los productores.
3. En el mercado, los intereses individuales se identifican con los intereses sociales.
4. La intervención del Estado como representante de los intereses sociales en la actividad económica distorsiona e impide la tendencia natural al equilibrio de las fuerzas del mercado.

Otra precisión importante, intrínseca al neoliberalismo es la promoción de procesos reformistas como medio para mejorar la calidad educativa. De este modo, la reforma educativa en México se justifica por la necesidad de una nueva calidad educativa que, hasta este momento no se ha logrado, con la intromisión de organizaciones internacionales como la Organización denominada Cooperación y el Desarrollo Económicos OCDE que

marca la pauta en los procesos reformistas de sistemas educativos de los países que pertenecen a esta organización. La tesis de Geo Saura y Julián Luengo en su investigación (2015) es:

Con el paso del tiempo, este organismo internacional ha llegado a consolidarse como el actor político principal, encargado de asesorar a los países miembros, al promover políticas con dominación mundial en los ámbitos en economía, salud, medio ambiente y educación promueve el proceso de globalización inmersos la mayoría de los países”; las implicaciones de lo anterior son muchas, por un lado la OCDE ocupa un lugar determinante en las políticas de gobierno mundial en educación desde los años setenta del siglo pasado, por otro, a través de pruebas estandarizadas como PISA, legitima sus relaciones de poder y control: con diagnósticos, juicios y asesoría que influyen en la creación de nuevas políticas escolares, convirtiéndose así en el dirigente principal de la gobernanza educativa global. (Saura, 2015, p. 139)

Y como última precisión, el término de Evaluación del Desempeño Docente que en adelante y para este trabajo, será referida por EDD. Stufflebam (1998) advierte que el objetivo de la evaluación es mejorar la enseñanza, al ser un proceso que permite identificar, obtener y proporcionar información útil con el fin de guiar la toma de decisiones,

solucionar problemas o promover la comprensión de los problemas educativos. De acuerdo a lo anterior, al hablar de desempeño docente se deberían incluir otros conceptos para tener una idea más clara del significado de EDD, por mencionar sólo algunos: práctica de enseñanza, función docente, capacidad docente, perfil docente, competencias docentes, desarrollo profesional docente, rol docente.

Crisis educativa como un “diagnóstico”

Prometer reformas de enorme impacto, con las palabras para convencer a la ciudadanía que lo público está muy mal son políticas que permiten al Estado ocultarse y responsabilizar de manera individual a cada una de las personas de lo que está sucediendo. En una reforma educativa sería deseable tener un diagnóstico para determinar qué funciona bien y qué no está funcionando y que queremos ser. Sin embargo, los diagnósticos realizados por los gobiernos neoliberales sobre el sistema educativo mexicano y con base a resultados de pruebas estandarizadas (PISA), dan por hecho que tenemos una tasa de fracaso escolar muy fuerte, esto es, una fuerte crisis de eficiencia, eficacia y productividad. En este marco, Ornelas afirma

[...] Bajo la óptica neoliberal, esta crisis no es sino expresión de la incapacidad manifiesta del Estado para administrar

las políticas sociales. En otras palabras, la crisis de productividad de la escuela es el reflejo exacto de la crisis del centralismo, ineficacia y dispendio propias de todo Estado interventor. Según esta perspectiva, los gobiernos de corte populista son incapaces de asegurar la democratización de la educación, entendida como el acceso de las masas a las instituciones educativas y al mismo tiempo, garantizar la eficiencia productiva que debe caracterizar las prácticas pedagógicas en las escuelas de calidad. (Ornelas, 2010, p. 88)

Y aquí la justificación con mayor peso para llevar adelante la reforma educativa

[...] la crisis de improductividad de la escuela y del sistema educativo en su conjunto no es sólo responsabilidad del Estado intervencionista, sino también de los maestros quienes generan la crisis, pero requieren de más recursos y expansión de la escuela pública, ampliación de la cobertura, centralidad del Estado en la planeación y el diseño de las políticas educativas. Todo esto se ha convertido, según la visión neoliberal, en una barrera insalvable para la modernización del sistema escolar e impedido su transformación en un mercado libre, competitivo y flexible. (Ornelas, 2010, p. 89)

En síntesis y con el argumento de modificar el rumbo del país, uno de los

acuerdos tomados para incrementar la calidad educativa es la llamada Reforma Educativa que deja fuera temas relevantes como condiciones socioeconómicas, infraestructuras escolares, programas de estudio con errores, diversidad en el país y otros.

TINA (There Is Not Alternative). Antecedentes de la Reforma Educativa 2013

TINA (no hay alternativa), unas siglas que se popularizaron en los años ochenta por ser una de las frases más utilizada por Margaret Thatcher en sus discursos para señalar que no había ninguna alternativa real al camino que ella había emprendido en sus políticas neoliberales. Pues bien, es indudable que, en esta misma línea la reforma educativa es inaplazable; así, derivado del convenio partidista llamado Pacto por México del Gobierno Federal (2013-2018), se estableció un conjunto de reformas estructurales (energética, financiera, telecomunicaciones) para modificar el rumbo del país, y uno de esos acuerdos es la Reforma Educativa se pasa al congreso que, con una velocidad récord, aprueba.

Entre las resoluciones de esta reforma, están impulsar una reforma legal y administrativa en materia educativa con tres objetivos iniciales y complementarios entre sí. (Pacto por México, 2012: 2

i. Aumentar la calidad de la educación básica que se refleje en mejores resultados en las evaluaciones internacionales como PISA.

ii. Aumentar la matrícula y mejorar la calidad en los sistemas de educación media superior y superior.

iii. Que el Estado Mexicano recupere la rectoría del sistema educativo nacional, manteniendo el principio de laicidad.

En este mismo tenor, fue necesario hacer compromisos derivados de esta reforma² (Pacto por México, 2012:3)

De acuerdo a mi percepción, para lograr el punto, llevan a cabo la EDD, con esto piensan que habrá mejores resultados, ello es una total falacia como se mencionó al principio de este trabajo, la mejora de la calidad educativa y la EDD son dos temas que han estado y están totalmente desarticulados en el planteamiento de esta reforma; en cuanto al punto ii en otros países la mira está puesta en temas como: ¿Qué necesita la escuela en relación con sus comunidades y estudiantes? ¿Qué debe hacer el docente en su trabajo diario? ¿Cómo desarrollar sus clases? ¿Qué metodología utilizar? ¿Cómo distribuir el tiempo?, aquí se concreta en aumentar la matrícula. Y, en lo referente al punto iii esta reforma no está impactando en la educación, lo que hizo fue recuperar poder para dejar la educación en manos de los gobiernos neoliberales.

Posteriormente, en el lapso de febrero a septiembre de 2013, vienen una serie de

acciones principalmente de carácter legal como las modificaciones a los artículos 3° y 73°, LGSPD, LGINEE, LGE, que tienen referencia con la EDD, ingreso, permanencia, evaluación y promoción del servicio docente. Esto último tiene una implicación muy grande, se decide entonces que la EDD será el mecanismo para que los profesores ingresen al sistema, y determinen su permanencia.

Reforma Educativa y la Mejora de la Calidad Educativa

Partiendo de la definición del significado de la calidad de la ANUIES en el documento de política menciona que:

Se entiende por calidad [...] La eficiencia en los procesos, la eficacia en los resultados, la congruencia y relevancia de estos procesos, como los resultados con las expectativas ante las demandas sociales [...] La calidad no puede entenderse desligada de la pertinencia, es decir, de la responsabilidad social como valor que sustenta a la educación superior.

La ineludible referencia a la responsabilidad social de las IES se expresa en su permanente compromiso con el desarrollo nacional y el bienestar de la población (ANUIES, 2006: 18)

Pero, ¿qué significa lo anterior?, ¿cómo lo debemos entender los docentes? ¿cómo lo aplico en mi salón de clases para impactar a mis estudiantes?

Podríamos pensar; si mis estudiantes aprenden lo enseñado, ya cumplí con un referente de calidad; esto es, si se cubren los propósitos marcados previamente en un ambiente de aprendizaje acorde con el contexto de mi grupo significa que mi proceso de enseñanza es efectivo, y por consiguiente mi enseñanza es de calidad.

En este mismo sentido, la calidad de la docencia nos remite tanto a sus resultados en términos de aprendizaje (qué logró) como a las condiciones o el proceso educativo que permitió la consecución de esos resultados (cómo lo logró).

Así mismo, recordemos que el gobierno federal ha implementado una serie de programas, con el argumento de elevar la calidad de los servicios educativos, algunos como: el Programa Escuelas de Calidad (PEC) (SEP, 2008a, el Premio a la Productividad, los Estímulos a la Calidad Docente, el Programa para la Evaluación Universal (SEP, 2011c) o el Programa de Carrera Magisterial (CM) (SEP, 1998), y sus reformas (SEP, 2011a, dentro de la llamada Alianza por la Calidad de la Educación (ACE) (SEP-SNTE, 2011).

Desde este panorama, por supuesto que habría una mejora en la calidad educativa, pero nuestra realidad es distinta, porque la concepción de todos los actores del sistema educativo y el gobierno federal es distante; lo anterior

nos lleva a pensar que están presentes dos conceptos de calidad: manipulada desde un modelo neoliberal que viene del mundo empresarial, y el otro, un modelo social-demócrata más centrado en valores democráticos y de justicia social.

Esta última afirmación, nos remite a que desde hace varios años en México se ha hecho evidente (incluso en los resultados de pruebas estandarizadas como PISA, PLANEA) que hay temas que no concuerdan con el pensamiento neoliberal, tales como pensamiento crítico, justicia (social, económica, laboral, cultural y afectiva), la ética, a diferencia de esto último, lo que se pretende es un pensamiento dócil, personalidades sumisas, guiadas por el autoritarismo en las que ni docentes ni alumnado tienen nada que decir, solo asumir, es decir un escenario en donde sea muy fácil mercantilizar, instrumentalizar y militarizar la producción del conocimiento.

Lo anterior tiene implicaciones lamentables, como lo comenta Ornelas (2007), con una tendencia a que la educación sea un servicio mercantil, donde predomine la libre-competencia de empresas educativas ofreciendo servicios de “calidad” para satisfacer a “sus clientes”. Es así como el pensamiento neoliberal está inmerso en el sistema educativo con su propia definición de calidad, ya lo menciona Quiroz Fernández, en su apartado de La fetichización de los conceptos de

calidad y excelencia, y que retoma las ideas de Galcerán en lo que se refiere a la calidad académica y el neoliberalismo.

Evaluación del Desempeño Docente, eje central de la Reforma Educativa

Nos encontramos actualmente ante un hecho, la reforma educativa 2013 inicia con una simplificación: los maestros y maestras mexicanas son la causa de los resultados educativos, en otras palabras, se empieza culpando al magisterio del problema educativo en México; los tres niveles de gobierno consideran al desempeño docente como un problema latente, así lo han transmitido a la sociedad mexicana en sus diversos discursos, donde los medios de comunicación jugaron un papel determinante, por lo tanto asumen que, la solución a este problema es enfocar las acciones a seguir sobre los docentes, y es así como durante 4 años la reforma educativa sólo se concretó a la EDD.

Cabe recordar que, a nivel mundial desde el 2005, la European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA) elaboró un documento que incluye los “Criterios y Directrices para la Garantía de Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior” 4, que sirvió de base para desarrollar “un conjunto consensuado de criterios, procedimientos y directrices

para garantizar la calidad” y “explorar los medios que permitan un sistema adecuado de revisión por pares de la de calidad y/o agencias y organismos de acreditación”. A partir de entonces, no sólo en Europa sino también en América Latina, la evaluación ha servido como un referente de la calidad docente.

En septiembre del 2013 y como una consecuencia de la reforma educativa, se promulgó La Ley General del Servicio Profesional Docente, que en el artículo segundo expresa como objetivo, el regular el Servicio Profesional Docente en la Educación Básica y Media Superior, así como establecer los perfiles e indicadores de este servicio, y asegurar la transparencia y rendición de cuentas en el Servicio Profesional Docente.

Ahora bien, como ya sabemos, en México se legitimó el término calidad educativa a partir de la reforma y se instauró en el artículo tercero de la Constitución, en donde, textualmente dice: “El Estado garantizará la calidad en la educación obligatoria de manera que los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y los directivos garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos” (CPEUM, Art. 3).

A la par, el Servicio Profesional Docente (SPD) marca como parte de los

propósitos establecidos para la EDD, el de “asegurar un nivel de suficiencia en quienes realizan funciones de enseñanza aprendizaje y que contribuya a ofrecer una educación de calidad a los educandos” (SEP, 2017:5).

Lo que nos lleva a concretar que la EDD es el eje central de la reforma educativa que tienen que ver, más con lo educativo y lo político, porque su finalidad es en ese contexto. En este orden de ideas, Gil Antón afirma:

[...] la centralidad ocupa la evaluación en la mal llamada reforma educativa, y el hecho de que la evaluación sea injustamente llamada evaluación (en realidad es una examinación de calidad insuficiente), se finca en un prejuicio y una generalización inculta de la cual es responsable el Pacto por México, esto es, todos los partidos, y el Congreso de la Unión. (Gil, 2016, p. 193)

Conclusiones

1. Al inicio de este trabajo se estableció de manera separada los tres conceptos-tema analizados, a saber: neoliberalismo, reforma educativa y la evaluación del desempeño docente. Al realizar el análisis y el planteamiento para el mismo, obtuvimos una primera conclusión: no es prudente manejarlos de manera aislada ya que están inmersos desde su origen.

2. La calidad, el tema es tan amplio en su manejo que se presta a

manipulación, cada quien lo maneja con base a sus intereses, desde instituciones internacionales, el gobierno federal y sus instituciones, las cámaras legislativas, gobiernos estatales, escuelas hasta el docente frente a grupo. El pensamiento neoliberal ha relacionado la baja calidad de la educación con aspectos del desempeño docente, sin tomar en cuenta elementos determinantes como pobreza, inequidad, políticas educativas descontextualizadas entre otros, que determinan los resultados del sistema educativo del país.

3. La reforma educativa, nos ha costado a toda la sociedad, una excesiva suma de dinero para promover la ilusión de una Reforma Educativa, pero cabe afirmar que “La Reforma Educativa 2013, ha ocurrido sólo en los medios de comunicación y no en nuestro sistema educativo 5.

4. Las instituciones como el SPD, INEE, son los medios para definir el rumbo de la educación, sin embargo y desafortunadamente, se concretaron sólo a la EDD y se descuidan otras áreas que requieren fortalecer y que por supuesto les compete.

5. La Reforma Educativa se ha centrado en la EDD y define con este proceso, el ingreso al servicio, promoción, reconocimiento y permanencia con más repercusiones laborales que

mejoramiento del proceso educativo. Ante esto, la SEP y el propio INEE reconocen (aunque no públicamente) que ésta no es exactamente una reforma educativa, pero que sí la harán educativa ahora que terminen las evaluaciones. (Rodríguez, 2016).

6. Muchos autores, pero principalmente, una gran cantidad de docentes evaluados, afirman que la EDD no es confiable ni válida, no es ni será una vía para la mejora de la calidad docente y consecuentemente tampoco para la mejora de la calidad educativa y sobre todo que no impacta directamente en las aulas.

7. La EDD establecida por el INEE, no considera una etapa muy importante en toda evaluación, la que se refiere a la retroalimentación.

8. En definitiva, estoy convencida: “la evaluación resulta muy útil si sirve en la mejora educativa, pero para ello se requiere tener pleno conocimiento de cómo queremos estar, pero contar con un diagnóstico preciso y contextualizado.

9. El sistema educativo nacional sigue siendo rehén de la política neoliberal y obedece más a sus necesidades que a un interés legítimo por la calidad y el mejoramiento social de la población.

Notas / referencias bibliográficas

1 La Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago), con sede en Santiago de Chile, fue creada en 1963 con el propósito de apoyar a los Estados Miembros de la región en la definición de estrategias para el desarrollo de sus políticas educativas.

2 Crear un sistema de información y gestión educativa, a través de un censo a escuelas, maestros y alumnos (compromiso, 7). Consolidar el Sistema Nacional de evaluación Educativa concediéndole autonomía al Instituto Nacional de Evaluación de la Educación (compromiso, 8).

Robustecer la autonomía de gestión de las escuelas. Establecer, a nivel básico, escuelas de tiempo completo y Crear el servicio Profesional Docente e impulsar la profesionalización de la educación inicial de los maestros, apoyar a las normales para que impartan una educación de excelencia, aprovechar los conocimientos y el capital humano de las universidades públicas del país (compromiso, 13).

3 Este acuerdo fue signado por el gobierno federal y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), organización que constituye la única estructura sindical reconocida por el Estado para la representación de los trabajadores de la educación.

4 Documento aprobado por los ministros signatarios del Proceso de Bolonia en la reunión de Bergen los días 19 y 20 de mayo de 2005.

5 La Secretaría de Educación Pública (SEP) gastó entre 2013 y 2017 un total de 4,443 millones de pesos en promover la reforma educativa (...) En una rueda de prensa, representantes del colectivo 10 por la Educación señalaron que el monto gastado en la estrategia de comunicación de la reforma se erogó a pesar de que esa tarea solo tenía autorizada una bolsa de 406 millones de pesos.

<https://adnpolitico.com/mexico/2018/05/14/la-sep-gasto-millones-en-promover-la-reforma-educativa-y-recorto-programas>

Ávila, A. (2013). Subjetividad laboral y evaluación al desempeño docente en educación especial. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, XLIII (4), 95-132.

Briet, D. (2005). En busca de la Calidad Perdida. CIVE 2005, CiberEduca.com (España).

Delgado, O. (2007). Neoliberalismo y capitalismo académico. Grupos de trabalho:

“Educação.<http://psicologiasocial.uab.es/athenea/index.php/atheneaDigital/article/view/1031-Montenegro>

<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=fua&AN=120799937&lang=es&site=ehost-live>

<https://www.inee.edu.mx/index.php/blog-de-la-gaceta-noviembre-articulos-antteriores/633-blog-de-la-gaceta-diciembre-2017/articulos-gaceta-diciembre-2017/3167-evaluacion-docente-en-mexico-planteamiento-resultados-y-propuestas-de-mejora>

Martínez, G., & Guevara, A. (2015). La evaluación del desempeño docente. *Ra Ximhai*, 11 (4), 113-124.

Montenegro M., Pujol, J. (2013). La fábrica de conocimientos: in/corporación del capitalismo cognitivo en el contexto universitario. *Athenea Digital*, 13(1), 139-154. Disponible en

Mora, A. (2004). La evaluación educativa: concepto, períodos y modelos. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 4(2).

Quirós, F. (2016). La universidad gerencial en Europa y los procedimientos de evaluación de la "calidad" de la docencia y la investigación en España. *Chasqui*

(13901079), (133), 191–208. Retrieved from

Robalino, M. (2005). ¿Actor o protagonista? Dilemas y responsabilidades sociales de la profesión docente. En OREALC/UNESCO Editor.

Protagonismo docente. En el cambio educativo. *Revista Prelac* N°1. (6-23). Santiago: AMF

Rodríguez, R., Gil, M. & Ordorica, I. (2016). Reforma Educativa y evaluación docente: El debate (México), *Perfiles Educativos*, vol. XXXVIII, num. 151. IISUE-UNAM, 190-206.

Saura, G., & Navas, L. (2015). Política Global Más Allá De Lo Nacional. *Reforma Educativa (Lomce) Y El Régimen De Estandarización (Ocde)*. *Bordón*, 67(1), 135–148.

<https://doi.org/10.13042/Bordon.2015.67109>



Irma R. Merchand Arroyo. Doctorante en Evaluación para la Calidad Educativa por el Colegio de Puebla.

Invitación

La Revista Aprender es un espacio para el diálogo y la divulgación de contenido educativo, con énfasis en las acciones que llevan a cabo figuras educativas y que realizan investigación en Puebla.

Si deseas contribuir en el No. 3 de la Revista digital Aprender, debes considerar lo siguiente.

Temática: *El cuidado de la Tierra desde la pedagogía del cuidado*

La vida en el planeta Tierra se sustenta por todos los ecosistemas, el cuidar de la salud de estos es cuidar nuestra propia subsistencia; restaurar y mantenerlos infiere en el combate al cambio climático, la prevención de una extinción masiva y la mejora en el nivel de vida de todos sus habitantes.

El 22 de abril se conmemora el Día Internacional de la Madre Tierra, lo que nos lleva a reflexionar sobre las acciones que estamos realizando como sociedad, es relevante cuestionarnos y poner manos a la obra en temas de educación ambiental desde el currículo escolar, con la intención de que niños, niñas, adolescentes y jóvenes tomen conciencia de la importancia de la tríada del cuidado, de uno mismo, del otro y del medio en que nos desenvolvemos.

En todos los niveles educativos, destacan propuestas, intervenciones y proyectos que consideran la inmersión cultural, social y del medio ambiente de la región en que se encuentran, que llegan a una sistematización compleja no fragmentaria logrando que el currículo escolar tenga la constante de vivir y adoptar valores desde la ética del cuidado con su ejercicio práctico y cotidiano. Aprender de ellas nos da ejemplo de transformación desde el aula hasta la conciencia global.

Las propuestas recibidas siguen un proceso de revisión y evaluación de acuerdo a los Lineamientos Editoriales y la Temática del número.

Para colaborar, las propuestas deben apegarse a los lineamientos editoriales que pueden ser consultados en: <http://sep.puebla.gob.mx/index.php/quienes-somos/aprender>

De acuerdo a su contenido y metodología, una vez evaluadas, las propuestas pueden ser incluidas en las secciones de la revista:

- *Diálogo.* Espacio para académicos expertos destacados, donde se presenta una reflexión u opinión de acuerdo a la temática del número correspondiente.
- *En la práctica.* Aportaciones de experiencias de investigación realizadas por figuras educativas de los diferentes niveles educativos
- *Comunidad.* Experiencias destacadas del quehacer educativo en los diferentes niveles educativos, actividades especiales, aportaciones artísticas y literarias.

Las propuestas son recibidas del **1 de febrero al 11 de abril 2022** en el correo revista.aprender@seppue.gob.mx

Aprender

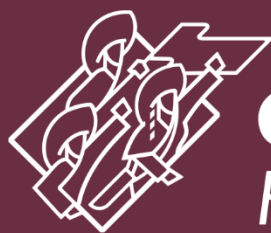
Revista cuatrimestral / Año 1 / No.2 / ISSN en trámite



Gobierno de Puebla
Hacer historia. Hacer futuro.



Secretaría
de Educación



Gobierno de Puebla
Hacer historia. Hacer futuro.