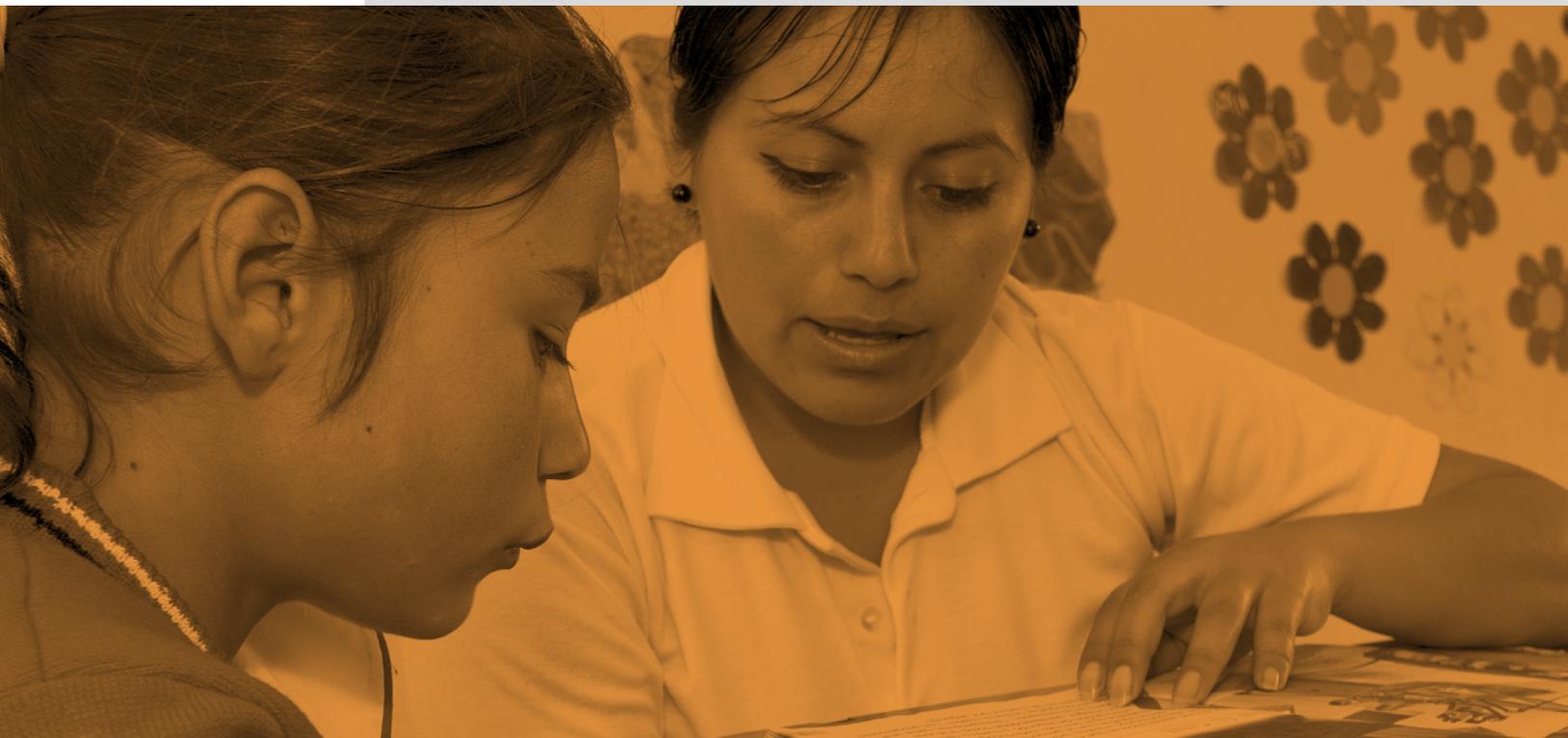


---

# Mi primer año como maestro

Egresados de escuelas normales reflexionan sobre su formación inicial y su experiencia de ingreso al Servicio Profesional Docente



Estudios e investigaciones



**Mi primer año como maestro. Egresados de escuelas normales reflexionan sobre su formación inicial y su experiencia de ingreso al Servicio Profesional Docente**

Primera edición, 2016

**Coordinación**

Catalina Gloria Canedo Castro

**Autoras**

Catalina Gloria Canedo Castro

Catalina Gutiérrez López

**Colaboradores**

Andrea Romero Mojica

Luis Durán Martínez

Lidia Dueñas Orozco

D.R. © Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación  
Barranca del Muerto 341, San José Insurgentes, Benito Juárez, 03900, Ciudad de México.

**Coordinación editorial**

María Norma Orduña Chávez

**Corrección de estilo**

Teresa Ramírez Vadillo

**Diseño y formación**

Heidi Puon Sánchez

Hecho en México

Distribución gratuita. Prohibida su venta.

Consulte el catálogo de publicaciones en línea: [www.inee.edu.mx](http://www.inee.edu.mx)

La elaboración de esta publicación estuvo a cargo de la Unidad de Información y Fomento de la Cultura de la Evaluación. El contenido, la presentación, así como la disposición en conjunto y de cada página de esta obra son propiedad del INEE. Se autoriza su reproducción por cualquier sistema mecánico o electrónico para fines no comerciales. Cítese de la siguiente manera:

Canedo, C., y Gutiérrez, C. (2016). *Mi primer año como maestro. Egresados de escuelas normales reflexionan sobre su formación inicial y su experiencia de ingreso al Servicio Profesional Docente*. México: INEE.

## DIRECTORIO

### JUNTA DE GOBIERNO

Sylvia Irene Schmelkes del Valle  
CONSEJERA PRESIDENTA

Eduardo Backhoff Escudero  
CONSEJERO

Gilberto Ramón Guevara Niebla  
CONSEJERO

Margarita María Zorrilla Fierro  
CONSEJERA

Teresa Bracho González  
CONSEJERA

### TITULARES DE UNIDAD

Francisco Miranda López  
UNIDAD DE NORMATIVIDAD Y POLÍTICA EDUCATIVA

Jorge Antonio Hernández Uralde  
UNIDAD DE EVALUACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL

Alberto Navarrete Zumárraga (encargado)  
UNIDAD DE INFORMACIÓN Y FOMENTO DE LA CULTURA  
DE LA EVALUACIÓN

Susana Justo Garza (encargada)  
UNIDAD DE PLANEACIÓN, COORDINACIÓN  
Y COMUNICACIÓN SOCIAL

Miguel Ángel de Jesús López Reyes  
UNIDAD DE ADMINISTRACIÓN

Luis Felipe Michel Díaz  
CONTRALOR INTERNO

José Roberto Cubas Carlín  
COORDINACIÓN DE DIRECCIONES DEL INEE  
EN LAS ENTIDADES FEDERATIVAS

**Dirección General de Difusión  
y Fomento de la Cultura de la Evaluación**  
Annette Santos del Real

**Dirección de Difusión y Publicaciones**  
Alejandra Delgado Santoveña

Esta investigación fue posible gracias al interés de Alberto Navarrete Zumárraga, Director General de Investigación e Innovación del INEE, en realizar un estudio de corte cualitativo en el que se escucharan las voces de las y los maestros de reciente ingreso al servicio docente, para que compartieran sus experiencias, tanto de su formación inicial como de su primer año de labores en las escuelas de educación básica.

Para el desarrollo de este trabajo se contó con el apoyo logístico de Gina Balderas, quien gestionó con las autoridades educativas de las seis entidades la convocatoria a los profesores que participaron en los grupos focales y acompañó al equipo de campo en el estado de Jalisco; también se reconoce la participación de Tizoc Villalobos, de Martha Castro, de Omar Cervantes y de Edgar Madrigal, por su presencia en los grupos focales; de Enrique Lira, quien además de realizar esta actividad, colaboró en la revisión y corrección de la primera versión del texto. Asimismo se agradece el arduo trabajo de transcripción de las entrevistas grupales realizado por Adriana Millán, Norma Angélica León y Olivia Sánchez.

Un apoyo indispensable en el trabajo de campo fue la intervención de los responsables de educación básica en cada una de las entidades seleccionadas: Campeche, Coahuila, Estado de México, Jalisco, Puebla y Yucatán, quienes convocaron a docentes en servicio de educación preescolar, de primaria y de secundaria para que participaran en los grupos focales; además de ofrecer un espacio para llevar a cabo las conversaciones y hacer las grabaciones en audio.

Las maestras y los maestros que gentilmente cedieron su tiempo para acudir a las conversaciones en los grupos focales merecen un reconocimiento especial, por la generosidad que mostraron al compartir su experiencia y dar sus opiniones acerca del proceso de formación docente y de su primer año como profesores de educación básica.

CIDPAE, S. C.

# Índice

7	<b>Presentación</b>
9	<b>Introducción</b>
10	<b>1. Las escuelas normales y la formación de docentes de educación básica en México</b>
	1.1. Las escuelas normales en la tradición del Sistema Educativo Nacional
16	1.2. La formación de docentes en el marco de la Ley General del Servicio Profesional Docente 2013
23	<b>2. Marco conceptual y método de investigación</b>
	2.1. Marco conceptual
27	2.2. Método de investigación
28	2.3. Los grupos focales
33	<b>3. Formación docente</b>
34	3.1. Orientaciones para el trabajo en la escuela
37	3.2. Elementos para el trabajo con los contenidos y el diseño de estrategias didácticas
39	3.3. Procesos para promover la inclusión y la atención a la diversidad
44	3.4. Herramientas para la construcción de ambientes favorables para el aprendizaje
47	<b>4. Desempeño profesional</b>
48	4.1. Trabajo con los contenidos, las estrategias didácticas y la atención a la diversidad
55	4.2. Estrategias para incorporarse en la dinámica escolar y para la vinculación con la comunidad
57	4.3. Apoyo en la escuela de adscripción
63	4.4. Apoyo de tutora o tutor
72	4.5. Satisfacción con los logros obtenidos
77	<b>5. Preparación para el concurso de oposición para el ingreso al SPD 2014</b>
	5.1. Apoyo de la Escuela Normal de egreso
81	5.2. Capacitación ofrecida por la DGESE y por el SNTE
83	5.3. Procesos autogestivos

86	<b>6. Aspectos por mejorar en las escuelas normales</b>
	6.1. Infraestructura, equipamiento y acervo bibliográfico
88	6.2. Capacitación, experiencia y disposición de los maestros de las escuelas normales
95	<b>7. Consideraciones, opiniones y propuestas de los participantes</b>
	7.1. Postura ante la Reforma Educativa de 2013
97	7.2. Opinión sobre la evaluación docente
101	7.3. Petición de apoyo para las escuelas normales
103	<b>Conclusiones</b>
	I. Sobre la formación docente que recibieron en las escuelas normales
104	II. Sobre la preparación para el examen de ingreso al SPD
	III. Sobre su desempeño profesional en el primer año
106	IV. Apoyos que favorecieron su preparación para el examen
	V. Sobre los aspectos por mejorar en las escuelas normales
107	VI. Sobre su postura ante la Reforma Educativa de 2013
	VII. Consideraciones generales
109	<b>Bibliografía</b>
112	<b>Anexo</b>

## Índice de cuadros y gráficas

18	Cuadro 1. Dimensiones y parámetros de la función docente, 2014-2015
19	Cuadro 2. Rasgos deseables en el perfil de egreso de los planes de estudio de las licenciaturas en educación primaria 1997, educación preescolar 1999 y educación secundaria 1999
21	Cuadro 3. Examen de ingreso al Servicio Profesional Docente. Áreas y subáreas
26	Cuadro 4. Dimensiones y categorías exploradas
31	Cuadro 5. Distribución de participantes por entidad y nivel
	Cuadro 6. Edad de los participantes
32	Gráfica 1. Egresados de licenciaturas en educación secundaria

# Presentación

---

La formación inicial de los profesores de educación básica y su desempeño en los primeros años de la función docente son aspectos que han cobrado mayor relevancia a partir de la Reforma Educativa iniciada en 2013; es por ello que la realización de trabajos de investigación que dan cuenta de los diferentes procesos que viven los egresados de las escuelas normales en su intento por obtener una plaza en escuelas públicas, así como el apoyo que reciben al iniciar el desempeño de su profesión, son de gran utilidad para la toma de decisiones en materia de formación de profesores.

El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación comparte con la Secretaría de Educación Pública y las autoridades educativas locales el interés por conocer las vicisitudes de los docentes en el proceso de ingreso al servicio profesional, los aspectos de su preparación académica que influyeron para enfrentar exitosamente el examen y también los obstáculos que encontraron para obtener una plaza en las escuelas de educación básica.

Por ello, el INEE impulsó este estudio que recoge la voz de quienes vivieron este proceso, al tiempo que reúne opiniones sobre sus experiencias en el primer año de servicio tanto en el trabajo frente a grupo como en las diversas actividades relacionadas con la administración escolar.

La mirada de esta investigación se enfoca en la importancia del maestro en la sociedad mexicana y del reconocimiento de su trabajo en la formación de sus estudiantes, tanto en su vida presente como futura.

El texto que aquí se presenta es el informe de una investigación con maestras y maestros de seis estados del país que forman parte de la primera generación que ingresó a laborar a las escuelas de preescolar, primaria y secundaria mediante el examen de oposición que marca la Reforma Educativa de 2013. Aquí se reúnen sus narraciones, en las que comparten su experiencia en la preparación del examen de ingreso y en el primer año en escuela y declaran, asimismo, el apoyo que recibieron tanto de sus compañeros y directores como de las autoridades educativas.

Las aportaciones de estos profesores permiten identificar los aspectos que deben mejorarse o los que deben replantearse, tanto en los contenidos de la formación que ofrecen las escuelas normales como en la intervención de los responsables de acompañarlos en sus primeros años de trabajo profesional; todo esto con el objetivo de brindar un apoyo puntual y oportuno a las maestras y los maestros en las escuelas.

Obtener de viva voz las experiencias de los docentes ayuda a conocer su percepción de la evaluación y arroja información que servirá para mejorar su formación permanente, iniciativas en las que habrá de redundar para revalorar la imagen del docente, que se ha visto afectada en los años recientes.

Por último, es importante anotar que las conversaciones que el equipo de investigación tuvo con maestras y maestros han permitido conocer diversos puntos de vista acerca de la Reforma Educativa, en los que se perciben una postura crítica y demandas específicas para el mejoramiento de los procesos, de los instrumentos y de los canales de información: el sentimiento de abandono de estos profesores, así como la lamentable ineficiencia de la tutoría son aspectos relevantes en este estudio.

La publicación de MI PRIMER AÑO COMO MAESTRO. EGRESADOS DE ESCUELAS NORMALES REFLEXIONAN SOBRE SU FORMACIÓN INICIAL Y SU EXPERIENCIA DE INGRESO AL SERVICIO PROFESIONAL DOCENTE contribuye a un mayor conocimiento de la profesión docente y, por esta vía, a perfeccionar los elementos y procesos que forman parte del Servicio Profesional Docente, eje principal de la actual Reforma Educativa.

**GILBERTO GUEVARA NIEBLA**  
Consejero del INEE

# Introducción

Las recientes reformas en el sector educativo requieren, entre otros aspectos, centrar la mirada en los procesos de la formación de docentes y en la situación que viven en el primer año del ejercicio de la profesión, cuando ya se encuentran como docentes responsables de uno o más grupos y tienen que resolver diferentes situaciones de índole académico, administrativo y de gestión escolar, por citar sólo algunas.

Con el propósito de ofrecer información de primera mano, en este documento se presentan los resultados de un ejercicio diseñado para el caso y son las voces de los docentes que se formaron en escuelas normales públicas del país y que obtuvieron una plaza en concurso de oposición para el ingreso al Servicio Profesional Docente (SPD) de 2014 las que dan cuenta de su proceso de formación y de su experiencia profesional en el primer ciclo escolar.

En esta investigación, que se realizó a partir de entrevistas con 12 grupos focales conformados por docentes de seis entidades del país: Campeche, Coahuila, Estado de México, Jalisco, Puebla y Yucatán, se escucharon y registraron los testimonios de docentes de preescolar, primaria y secundaria que compartieron sus opiniones y puntos de vista sobre el peso que dan a la formación que recibieron en las escuelas normales para resultar "idóneos" en el concurso de oposición para el ingreso al servicio docente, así como los elementos que les aportaron estas instituciones educativas para el desempeño de su función en su primer ciclo escolar.

El trabajo que aquí se presenta está organizado en siete capítulos. En los dos primeros se hace un breve recorrido por la importancia de las escuelas normales en la formación de docentes de educación básica en México y se ofrece el marco conceptual y metodológico que sustenta la investigación. En los capítulos del 3 al 6 se incluye el análisis de las conversaciones que se tuvieron en los grupos focales, reunidas en diferentes categorías que dan cuenta de lo expresado por los docentes acerca de los procesos de formación inicial y de su incorporación a las escuelas de educación básica, así como sus propuestas para mejorar estas instituciones educativas.

Además de las categorías construidas previamente para orientar el curso de la investigación, se incorporaron otras, elaboradas a partir del análisis de los testimonios recabados, que se agrupan en el capítulo 7, en el que se incluyen los puntos de vista sobre la Reforma Educativa de 2013 y acerca del proceso de evaluación y sus peticiones de apoyo para las escuelas normales.

En la última parte se agrega una síntesis, con el propósito de presentar los hallazgos más relevantes de la investigación en forma breve y concisa.

# 1

## Las escuelas normales y la formación de docentes de educación básica en México

Uno de los aspectos que ocupó un papel protagónico en la discusión sobre la educación, sus fines y funciones, a propósito de la puesta en marcha de la Reforma Educativa en 2013, fue el relativo a la tarea de evaluar el desempeño docente como una de las acciones que contribuyera a elevar la calidad de los servicios educativos en la educación básica, lo que generó, de manera simultánea, un cuestionamiento a las escuelas normales como instituciones públicas encargadas de la formación de docentes.

Este ambiente de controversia no es nuevo para estas instituciones educativas, que en diferentes momentos históricos del país han pasado del reconocimiento a la crítica, debido, sobre todo, a su relación y dependencia estatal, lo que las ha mantenido como un medio para poner en marcha diversas acciones de mejora de la educación básica y del cual no permanecen ajenas, como responsables de la formación inicial de los docentes destinados a atender ese nivel educativo, y que las ubica como parte del “magisterio”,<sup>1</sup> lo cual se expondrá con más detalle en este capítulo.

### 1.1. Las escuelas normales en la tradición del Sistema Educativo Nacional

El magisterio como un grupo profesional que aglutina a docentes e instituciones que definen y ejercen la docencia como su actividad profesional comparte entre sí:

- El ejercicio de una actividad con responsabilidad no sólo ante sus alumnos, sino ante los padres de familia, las familias y la sociedad en general.
- Un acervo más o menos común de conocimientos, así como orientaciones en torno a un tipo de práctica y su papel dentro de ella (la enseñanza dentro de un espacio institucional).

<sup>1</sup> Etimológicamente, la palabra “magisterio” deriva del latín *magisterium* y es usada para dar cuenta de las actividades de enseñanza y para distinguir a un grupo de personas que se dedican a estas actividades (maestros).

- El ejercicio de la docencia como su actividad ocupacional, para lo cual sobrepasaron toda una serie de mecanismos de regulación y control en el reclutamiento, la preparación, el acceso y la práctica.
- Su adscripción dentro de un modelo organizacional resultado de ciertas condiciones socio-históricas y culturales determinadas (Ibernón, 1998).
- Una serie de visiones, concepciones, percepciones y prácticas interiorizadas e inculcadas que les permiten mantenerse unidos como grupo, además de un reconocimiento social.

Desde la perspectiva de Bourdieu, el campo magisterial está integrado por agentes e instituciones que tienen la docencia como la actividad profesional que los aglutina, con lo que asumen la responsabilidad social de transmitir contenidos y principios culturales. No es en absoluto sólo un colectivo, sino que comparte una serie de principios culturales que orientan la visión, percepción y acción de sus miembros (Gutiérrez, 2008).

Las instituciones, siguiendo todavía a Bourdieu, no sólo representan algún tipo de estructura física, sino que son entidades que han logrado promover un orden simbólico y formar un tipo de sujeto amoldado a ese orden; es decir, han logrado “instituir” valores y símbolos (Dubet, 2010).

La historia de estas instituciones educativas en México, que, al igual que en el esquema latinoamericano, se encargan de la formación de docentes de preescolar, primaria y secundaria, se remonta a más de un siglo; si bien para algunos especialistas su origen no puede desvincularse del porfirismo (Curiel, 2004), desde este punto de vista su perfil actual se gesta en el periodo posrevolucionario (1920-1940), cuando se empiezan a conformar las características que marcan su identidad y tradición, por los cambios que tuvo después de 1917. Arnaut (1998) afirma que en el marco de la Revolución mexicana uno de los planteamientos relevantes fue la “interrupción del proyecto federalizador que incluía a la enseñanza normal como parte de la estrategia para construir un sistema nacional de educación primaria” que preveía las propuestas de una enseñanza normal más comprometida con el pueblo.

Para comprender este proceso y su papel en la educación pública en México es posible identificar dos etapas en su desarrollo. Una de ellas se asocia a su origen formal, en el periodo posrevolucionario, en la década de los veinte, que le permitió impartir estudios a nivel técnico y certificar la formación docente; la segunda etapa inicia en 1984, cuando es autorizada para impartir y certificar estudios a nivel licenciatura, para avalar la formación de los profesionales de la docencia.

Estos dos momentos de su desarrollo, a pesar de su trascendencia, no le han impedido ser parte de los proyectos educativos oficiales, atender a las demandas coyunturales definidas por los gobiernos en turno como prioritarias y responder a las demandas de la educación básica.

Las escuelas normales fundadas en el periodo posrevolucionario no sólo se encargaron de formar y certificar a los docentes que el país necesitaba, sino que se constituyeron en un espacio propicio para promover la imagen y el reconocimiento de su tarea y la de los docentes formados en ella, características que han permanecido como parte de su tradición e identidad.

Sobre los preceptos de la Escuela Rural, que se impulsa desde la recién creada Secretaría de Educación Pública (1921), al mando de José Vasconcelos, el maestro tiene como tareas principales recorrer distintas zonas del país para localizar poblados indígenas, reconocer sus necesidades y carencias y, al mismo tiempo, sensibilizar a la población a favor de la educación.

Al cumplir con esta tarea, el maestro se convierte en misionero, que suma esfuerzos de instrucción y compromiso y adquiere reconocimiento a esa labor que va más allá de las aulas.

La denominación de “misiones culturales” —en las que se capacitaba a los maestros que dominaban las habilidades básicas, durante cuatro o cinco semanas, para ejercer la docencia en las “casas del pueblo”— contribuyó a gestar una imagen en la que sacrificio, deseo de colaborar y responsabilidad empezaron a asociarse al docente.

Los maestros misioneros de este periodo iban de comunidad en comunidad, sólo con su escaso salario, colaborando en la construcción de escuelas, la consecución de material escolar y siempre atendiendo las necesidades de los marginados; se convierten así en el modelo sobre el que se construye un imaginario acerca de la función del maestro que subsiste hasta muy avanzado el siglo XX.

Coexisten en ese momento histórico tres espacios institucionales en los que se formaba y certificaba la actividad docente, en atención a la diversidad del país: las “misiones culturales”, localizadas generalmente en las zonas rurales y marginadas, donde más que formar se habilita; las escuelas normales urbanas, donde se proporcionaba una formación en función del desarrollo técnico y pedagógico prevaleciente en la época, y las escuelas normales rurales, en las que se formaba y certificaba a los docentes de quienes se esperaba que pudieran atender las necesidades de las zonas rurales para contribuir al desarrollo de la comunidad, por lo que se daba prioridad de ingreso a los hijos de campesinos y miembros de la comunidad.

Esta situación creó un conflicto en el reconocimiento social, laboral y económico de los maestros egresados de todas las instituciones que pesó también en el reconocimiento diferenciado de los egresados y los formadores de docentes; otro aspecto de la discusión se centró en el reconocimiento de planes y programas curriculares, tan variado como las modalidades de formación, ya que no había coordinación entre ellos.

Para evitar este conflicto se promovió la creación de un sistema que, sin importar las modalidades, permitiera que los egresados de estas instituciones obtuvieran la formación suficiente para integrarse a las llamadas “casas del pueblo”, donde necesariamente estaban destinados a trabajar, pues en ese momento el país era más rural que urbano, con lo que se abrió la posibilidad de que egresados de escuelas normales urbanas se integraran a colaborar en el nuevo proyecto y, al mismo tiempo, se evidenciaba el interés estatal por construir líneas de desarrollo nacional.

En estas condiciones el Estado se convierte en el patrón de los maestros, pero también en el responsable de su formación, con lo que se inicia el proceso de institucionalización y certificación de una actividad vinculada a los intereses de la comunidad y con dependencia del Estado.

A pesar de la diversidad de instituciones y del sistema, la figura del maestro misionero logra imponerse en ese periodo como distintivo de la docencia, y ello no cambiará en las siguientes gestiones presidenciales, sino que incluso llega a fortalecerse en algunos momentos coyunturales.

Es en el periodo cardenista (1934-1940) cuando la imagen del “maestro rural” parece llegar a la cúspide, ya que, ante el escenario de construir un programa de gobierno más cercano a los sectores olvidados por la Revolución, en el plano educativo se definieron orientaciones y metas socialistas que se concretaron en las modificaciones al artículo 3º constitucional, en el que se refrendó el carácter laico y socialista de la educación.

De manera adicional, se creó el Instituto de Orientación Socialista, con la intención de coordinar y uniformar la labor educativa en todo el país; en las escuelas primarias los maestros acataron los principios de la escuela socialista. Frente a estos hechos, se continuó con la política de capacitar a los maestros en servicio y en las zonas rurales se abrieron misiones de orientación socialista, donde se impartían cursos con una duración de tres semanas.

Con el interés de fortalecer la formación de docentes, las antiguas escuelas rurales se convirtieron en Escuelas Regionales Campesinas, y desaparecieron las misiones culturales (1938), pues se consideró que la preparación que proporcionaban no alentaba la profesionalización de la docencia.

La orientación socialista llegó a las escuelas normales urbanas en 1935, cuando se introdujo en su plan de estudios una serie de cátedras especiales que se impartirían hasta 1945, año en que dicho plan se modificó.

Los maestros promotores del socialismo, con frecuencia presentados como mártires, que asumieron el compromiso de la enseñanza sumado al desarrollo social, reforzaron de alguna manera la figura del misionero, aunque con tintes de laicidad, que agregó nuevos significados al hacer docente y parecen estar presentes hasta finales del siglo XX.

En cuanto a la escuela primaria, en 1944 se promovió la instalación de la Comisión Revisora y Coordinadora de Planes Educativos y Programas y Textos Escolares, la cual reformó los programas de estudio y los homogeneizó, siendo los primeros en aplicarse a nivel nacional, tanto en las escuelas urbanas como en las rurales.

La preocupación por la formación de los docentes se concretó en la creación del Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, en 1944, destinado a capacitar a los maestros en servicio, sin que éstos abandonaran sus centros de trabajo, y que concluyó actividades en 1964 y logró titular a más de 17 000 profesores en servicio (Curiel, 2004: 462).

En lo que toca a la formación de docentes, no puede dejar de mencionarse que en 1942 se creó la Escuela Normal Superior para formar docentes destinados a atender la educación secundaria, y en 1943 se abrió la Escuela Normal de Especialización para formar maestros dedicados a la atención de niños y adultos sordos, que para 1945 amplió su campo de acción para atender "a niños lisiados y a ciegos".

Como resultado del cambio a los planes de estudio de la escuela primaria en 1944, se modificaron los planes de estudio de la Escuela Normal en 1945, en los que se dio mayor importancia a las asignaturas de corte pedagógico, como la psicología, las técnicas de enseñanza y la psicotécnica, que se tratan de conciliar con la preparación universal de diferentes disciplinas científicas, humanísticas y artísticas.

La preocupación por la formación de docentes que atendieran el rezago educativo llevó a la creación, en 1960, de los Centros Regionales de Educación. Se fundan y subsisten en este periodo diferentes instituciones encargadas de la formación de docentes, cada una con un nivel diferenciado de reconocimiento, pero en todas se observa un interés por la dinámica nacional, imponiendo visiones y concepciones que dejan de lado las necesidades y particularidades regionales; mostrando cierta unidad, pero, sobre todo, la necesidad de empezar a ver al país como una nación.

Esta situación no cambiaría con la llegada a la presidencia de Luis Echeverría Álvarez (1970-1976) a inicios de los setenta, cuando se inaugura un nuevo proyecto político, etiquetado por algunos de populista y autodenominado “desarrollo compartido” o “desarrollo con justicia”, proyecto en el que también se puede ubicar el sexenio de José López Portillo (1976-1982), que, en el terreno educativo, puso en marcha una política de inclusión y atención a los sectores sociales.

Con esta prioridad se definió la educación, en la Ley Federal de Educación, como un servicio público y el Estado asumió la responsabilidad de impartirla de manera gratuita y otorgar a todos los mexicanos las oportunidades de acceso al sistema educativo; también se modificaron los planes de estudios en el nivel primaria para proporcionar una educación humanística, científica y técnica.

A pesar del supuesto interés por la formación de docentes que permitió a los maestros acceder a programas de actualización para obtener una licenciatura, mediante un programa operado por la Dirección General de Mejoramiento Profesional, fue evidente la indefinición sobre el tipo de maestro que se quería formar en las tres modificaciones a los planes de estudios de la Escuela Normal (1972, 1972 reformado y 1975), además de la gran transformación que constituyó que en 1984 se elevaran a nivel licenciatura sus estudios, con lo que empieza a generarse un cambio en principios y subjetividades que se distancia de la figura del misionero y se acerca a la del profesional de la docencia, ya que se busca formar a un maestro investigador de su práctica.

Quizá es la llegada de Miguel de la Madrid a la presidencia (1982-1988), en medio de una crisis económica, la que marca una nueva etapa en el desarrollo de la educación en el país, que, con ciertos matices vinculados a las políticas de ajuste a su vez asociadas al adelgazamiento del Estado, se mantiene hasta la actualidad.

Con la consigna de “hacer más con menos”, se puso en marcha la “Revolución educativa”, antecedente del llamado Programa para la Modernización Educativa de 1992, durante el gobierno salinista, cuando se concretó el proceso de federalización de la educación.

La reforma curricular de la educación básica, producto de la modernización educativa, puso en evidencia el distanciamiento de los contenidos formativos de la Escuela Normal con las necesidades docentes del nivel. Se incorporó el enfoque constructivista en una nueva reforma curricular, en el marco del Programa para la Transformación y Fortalecimiento Académicos de las escuelas normales, que desde 1997 promovió cambios curriculares en la educación normal, donde se dio un espacio importante a la gestación de aprendizajes significativos en el ejercicio de la docencia.

La federalización permitió transferir recursos económicos a los estados y los municipios; incorporar capital privado en el nivel básico, mediante una política de costos compartidos; canalizar la demanda educativa con programas llamados compensatorios; poner en marcha el programa Carrera Magisterial, que otorgó salario diferenciado a los docentes, y, en general, echar a andar programas de estímulos a la productividad que se traducen en una política salarial diferenciada.

Las reformas a la educación básica, de 2004 en preescolar, de 2006 en secundaria y de 2009 en primaria, plantearon la necesidad de nuevas reformas en la Escuela Normal, y por ello, desde 2012, se puso en marcha un nuevo plan de estudios para la licenciatura en educación primaria con tres enfoques fundamentales: el que se centra en el aprendizaje, el que se basa en competencias y la flexibilidad curricular, académica y administrativa.

La información estadística en la historia reciente de estas instituciones de carácter público muestra un crecimiento significativo vinculado a las políticas tendientes a llevar educación a sectores desprotegidos, ya que en los 12 años de los sexenios de Luis Echeverría y López Portillo (1971 a 1983) se pasó de 104 escuelas, con una matrícula de 56 600 alumnos, a 284 escuelas, que atendieron a 176 970 alumnos (INEE, 2015: 88), periodo en el que se registró la mayor tasa anual de crecimiento de la matrícula.

La elevación de los estudios a nivel licenciatura en 1984 y el establecimiento del bachillerato como antecedente obligatorio desalentaron la demanda en estas instituciones, pero aun así se mantuvo un crecimiento sostenido tanto de escuelas como de matrícula, que se vio interrumpido con la llegada a la presidencia de Vicente Fox, periodo que inicia con 348 escuelas y concluye con 261 (INEE, 2015: 88).

De acuerdo con la información proporcionada por el INEE (2015), en el ciclo escolar 2013-2014 existían 274 escuelas normales de carácter público, donde se impartían “19 licenciaturas para la formación de docentes de educación básica que cuentan con un Plan de estudios nacional, a las que se suman tres más que tienen autorización para impartirse en algunas escuelas” (INEE, 2015: 90).

En total, las 22 licenciaturas aprobadas y reconocidas por la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) son:

- Licenciatura en educación preescolar.
- Licenciatura en educación primaria.
- Licenciatura en educación preescolar intercultural bilingüe.
- Licenciatura en educación primaria intercultural bilingüe.
- Licenciatura en educación secundaria con especialidad en español.
- Licenciatura en educación secundaria con especialidad en matemáticas.
- Licenciatura en educación secundaria con especialidad en telesecundaria.
- Licenciatura en educación secundaria con especialidad en lengua extranjera.
- Licenciatura en educación secundaria con especialidad en biología.
- Licenciatura en educación secundaria con especialidad en formación cívica y ética.
- Licenciatura en educación secundaria con especialidad en física.
- Licenciatura en educación secundaria con especialidad en geografía.
- Licenciatura en educación secundaria con especialidad en historia.
- Licenciatura en educación secundaria con especialidad en química.
- Licenciatura en educación especial en el área de atención intelectual.
- Licenciatura en educación especial en el área de atención auditiva y de lenguaje.
- Licenciatura en educación especial en el área de atención motriz.
- Licenciatura en educación especial en el área de atención visual.
- Licenciatura en educación física.
- Licenciatura en docencia tecnológica.
- Licenciatura en educación artística.
- Licenciatura en educación inicial.

El vínculo entre la escuela de educación básica y la Escuela Normal ha sido una constante, así como la relación indisoluble de estas instituciones con los proyectos y decisiones gubernamentales, que parece mantenerse en la Reforma de 2013, tal y como se verá en el siguiente apartado.

## 1.2. La formación de docentes en el marco de la Ley General del Servicio Profesional Docente 2013

Al inicio del actual sexenio, para dar respuesta a la preocupación generalizada sobre la calidad de los servicios educativos, el Ejecutivo impulsó una reforma educativa, que, en esta gestión, se considera una de las acciones nodales.

La reforma propuso la modificación del artículo 3º constitucional en sus fracciones III, VII y VIII, la adición de la fracción IX, la modificación del párrafo segundo de la fracción II; además de cambios en el artículo 73 constitucional en la fracción XXV.

Los resultados de esta normatividad se concretaron en dos acciones: el establecimiento de un Servicio Profesional Docente (SPD), encargado de intervenir y coordinar los procesos y procedimientos en el ingreso, promoción y permanencia en puestos docentes, directivos y de asesoría pedagógica en la educación básica y en diversos aspectos en la educación media superior y la cesión de autonomía al Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

Estos cambios se expresaron de manera formal en la Ley General del Servicio Profesional Docente 2013 (LGSPD, art. 13), que establece los procesos y mecanismos para normar el llamado Servicio Profesional Docente, con los siguientes propósitos:

- I. Mejorar, en un marco de inclusión y diversidad, la calidad de la educación y el cumplimiento de sus fines para el desarrollo integral de los educandos y el progreso del país;
- II. Mejorar la práctica profesional mediante la evaluación en las escuelas, el intercambio de experiencias y los apoyos que sean necesarios;
- III. Asegurar, con base en la evaluación, la idoneidad de los conocimientos y capacidades del Personal Docente y del Personal con Funciones de Dirección y de Supervisión;
- IV. Estimular el reconocimiento de la labor docente mediante opciones de desarrollo profesional;
- V. Asegurar un nivel suficiente de desempeño en quienes realizan funciones de docencia, de dirección y de supervisión;
- VI. Otorgar los apoyos necesarios para que el Personal del Servicio Profesional Docente pueda, prioritariamente, desarrollar sus fortalezas y superar sus debilidades;
- VII. Garantizar la formación, capacitación y actualización continua del personal del Servicio Profesional Docente a través de políticas, programas y acciones específicas, y
- VIII. Desarrollar un programa de estímulos e Incentivos que favorezca el desempeño eficiente del servicio educativo y contribuya al reconocimiento escolar y social de la dignidad magisterial.

Con estas consideraciones, el ingreso a la docencia se reconoce como el mecanismo que posibilita el acceso al SPD; la promoción, como el acceso a una categoría o nivel docente superior al que se tiene, sin que ello implique necesariamente cambio de funciones, o ascenso a un puesto o función de mayor responsabilidad y nivel de ingresos; el reconocimiento da cuenta de las distinciones, apoyos y opciones de desarrollo profesional que se otorgan al personal que destaque en el desempeño de sus funciones, y la permanencia en el Servicio refiere a la continuidad en el servicio educativo, con pleno respeto a los derechos constitucionales.

Dos son los procesos transversales involucrados con estos mecanismos: la evaluación del desempeño docente, que consiste en la acción de emitir juicios de valor que surjan de la comparación de los resultados de una medición u observación de componentes, procesos o resultados del Sistema Educativo Nacional, con un referente previamente establecido y la formación, que se reconoce como un conjunto de acciones diseñadas y ejecutadas por las autoridades educativas (AE) y las instituciones de educación superior para proporcionar al personal del SPD las bases teórico prácticas de la pedagogía y demás ciencias de la educación.

En lo que toca a la evaluación del desempeño docente, ésta se reconoce como la acción realizada para medir la calidad y los resultados de la función docente, directiva, de supervisión, de asesoría técnico-pedagógica o de cualquier otra de naturaleza académica.

Sobre la formación, de acuerdo con lo señalado en el artículo 24 de la LGSPD, se dará prioridad para participar en la convocatoria pública para ocupar un puesto en el SPD a aquellos académicos que cuenten con una formación docente o pedagógica, pero se deja abierta la posibilidad a que otros académicos de áreas afines puedan aspirar a ocupar una plaza, con lo que se quita a la Escuela Normal el monopolio en la formación de docentes destinados a la atención de la educación básica.

La necesidad de contar con una instancia para operar y vigilar la puesta en marcha de estas disposiciones llevó a la creación de la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente, órgano administrativo desconcentrado de la Secretaría de Educación Pública (SEP) encargado de ejercer las atribuciones correspondientes en materia del SPD.

Según el artículo 4º de la LGSPD, en el ámbito de la educación básica esta nueva dependencia tiene, entre otras, las atribuciones para determinar los perfiles y requisitos mínimos que deberán reunirse para el ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia en el SPD, según el cargo de que se trate. Para tales efectos deberá considerar las propuestas que en su caso reciban de las autoridades educativas estatales (AEE); participar en las etapas del procedimiento para la propuesta y definición de los parámetros e indicadores para el ingreso, promoción, reconocimiento y permanencia en el SPD, en los términos que fije la Ley; aprobar las convocatorias para los concursos de ingreso y promoción que prevé la Ley; autorizar la expedición de convocatorias extraordinarias para concursos públicos para el ingreso.

De manera operativa y con pleno respeto a los principios que orientan su actuar, previo a la convocatoria 2014 esta coordinación dio a conocer los perfiles, parámetros e indicadores que serían considerados como un marco común de criterios de buenas prácticas para la evaluación docente en lo que toca a los procesos de ingreso, permanencia, reconocimiento y promoción.

Este conjunto de indicadores recupera algunas recomendaciones de expertos internacionales sobre las características y los requerimientos que todo interesado en el ejercicio de la profesión docente debe atender; además de que rescata aspectos curriculares presentes en los programas de formación docente que dan cuenta de la especificidad del desempeño docente y de su evaluación e incluyen a los distintos sujetos e instituciones involucradas con la formación de docentes.

En términos legales, el perfil, los parámetros e indicadores definen:

- a) Las funciones de docencia, dirección, supervisión y asesoría técnica pedagógica, respectivamente, incluyendo, en el caso de la función docente, la planeación, el dominio de los contenidos, el ambiente en el aula, las prácticas didácticas, la evaluación del alumnado y el logro de sus aprendizajes, la colaboración en la escuela y el diálogo con los padres de familia o tutores.
- b) Las características del desempeño del personal del Servicio Profesional Docente en contextos sociales y culturales diversos, para lograr resultados adecuados de aprendizaje y desarrollo de todos en un marco de inclusión.
- c) La observancia de los calendarios y el debido aprovechamiento del tiempo escolar.
- d) Los niveles de competencia en cada una de las dimensiones que los integran.

A pesar de que muestran algunas diferencias, de acuerdo con la función docente y el nivel atendido y la modalidad, en general el perfil está integrado por cinco dimensiones, que contienen a su vez una serie de parámetros que se presentan en el cuadro 1.

**Cuadro 1** Dimensiones y parámetros de la función docente, 2014-2015

Dimensiones		Parámetros
1	Un docente que conoce a sus alumnos sabe cómo aprenden y lo que deben aprender.	1.1. Los procesos de desarrollo y de aprendizaje de los alumnos.
		1.2. Los propósitos educativos y los enfoques didácticos de la educación (nivel).
		1.3. Los contenidos del currículum vigente.
2	Un docente que organiza y evalúa el trabajo educativo y realiza una intervención didáctica pertinente.	2.1. El diseño, la organización y el desarrollo de situaciones de aprendizaje.
		2.2. La diversificación de estrategias didácticas.
		2.3. La evaluación del proceso educativo con fines de mejora.
		2.4. La creación de ambientes favorables para el aprendizaje en el aula y en la escuela.
3	Un docente que se reconoce como profesional que mejora continuamente para apoyar a los alumnos en su aprendizaje.	3.1. La reflexión sistemática sobre la propia práctica profesional.
		3.2. La disposición al estudio y al aprendizaje profesional para la mejora de la práctica educativa.
		3.3. La comunicación eficaz con sus colegas, los alumnos y sus familias.
4	Un docente que asume las responsabilidades legales y éticas inherentes a la profesión para el bienestar de los alumnos.	4.1. El ejercicio de la función docente con apego a los fundamentos legales, los principios filosóficos y las finalidades de la educación pública mexicana.
		4.2. El establecimiento de un ambiente de inclusión y equidad, en el que todos los alumnos se sientan respetados, apreciados, seguros y en confianza para aprender.
		4.3. La importancia de que el docente tenga altas expectativas sobre el aprendizaje de todos sus alumnos.
5	Un docente que participa en el funcionamiento eficaz de la escuela y fomenta su vínculo con la comunidad para asegurar que todos los alumnos concluyan con éxito su escolaridad	5.1. Los sujetos asociados a la gestión escolar que contribuyen a la calidad de los resultados educativos.
		5.2. El aprovechamiento de los apoyos que brindan padres de familia e instituciones cercanas a la escuela para la mejora de los aprendizajes.
		5.3. Las características culturales y lingüísticas de la comunidad y su vínculo con la práctica educativa.

Fuente: Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes. SEP, 2014.

Las dimensiones y los parámetros que forman parte del perfil no están alejados de los contenidos en los planes de estudio 1997 de las escuelas normales cursados por los candidatos a obtener una plaza en la promoción 2014, ya que la reforma curricular más reciente de estas instituciones se puso en marcha en 2012 y aún no egresa la primera generación.

Las habilidades, los conocimientos, las actitudes y los valores del perfil de egreso de los planes de 1997 de educación primaria y de 1999 de preescolar y secundaria se exponen en el cuadro 2.

**Cuadro 2** Rasgos deseables en el perfil de egreso de los planes de estudio de las licenciaturas en educación primaria 1997, educación preescolar 1999 y educación secundaria 1999

Componente	Descriptor
Habilidades intelectuales específicas	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. Posee alta capacidad de comprensión del material escrito y tiene el hábito de la lectura; en particular, valora críticamente lo que lee y lo relaciona con la realidad y, especialmente, con su práctica profesional.</li> <li>b. Expresa sus ideas con claridad, sencillez y corrección en forma escrita y oral; en especial ha desarrollado las capacidades de describir, narrar, explicar y argumentar, adaptándose al desarrollo y características culturales de sus alumnos.</li> <li>c. Plantea, analiza y resuelve problemas, enfrenta desafíos intelectuales generando respuestas propias a partir de sus conocimientos y experiencias. En consecuencia, es capaz de orientar a sus alumnos para que éstos adquieran la capacidad de analizar situaciones y de resolver problemas.</li> <li>d. Tiene disposición y capacidades propicias para la investigación científica: curiosidad, capacidad de observación, método para plantear preguntas y para poner a prueba respuestas y reflexión crítica. Aplica esas capacidades para mejorar los resultados de su labor educativa.</li> <li>e. Localiza, selecciona y utiliza información de diverso tipo, tanto de fuentes escritas como de material audiovisual, en especial la que necesita para su actividad profesional.</li> </ul>
Dominio de los contenidos de enseñanza	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. Conoce con profundidad los propósitos, contenidos y enfoques que se establecen para la enseñanza, así como las interrelaciones y la racionalidad del plan de estudios de educación primaria.</li> <li>b. Reconoce la educación preescolar como un servicio que promueve la democratización de las oportunidades de desarrollo de la población infantil y que contribuye a compensar las desigualdades culturales y sociales de origen.</li> <li>c. Comprende el significado de los propósitos de la educación preescolar, de los enfoques pedagógicos que sustentan la acción educativa, para propiciar el desarrollo integral y equilibrado de las niñas y los niños e identifica, como uno de los principales aportes de este servicio, el desarrollo de las capacidades cognitivas que son la base del aprendizaje permanente.</li> <li>d. Sabe establecer una correspondencia adecuada entre la naturaleza y grado de complejidad de los propósitos básicos que pretende lograr la educación preescolar y los procesos cognitivos y el nivel de desarrollo de sus alumnos.</li> <li>e. Tiene dominio de los campos disciplinares para manejar con seguridad y fluidez los temas incluidos en los programas de estudio.</li> <li>f. Reconoce la secuencia lógica de cada línea de asignaturas de educación primaria y es capaz de articular contenidos de asignaturas distintas de cada grado escolar, así como de relacionar los aprendizajes del grado que atiende con el nivel y el conjunto de la educación básica.</li> <li>g. Reconoce la articulación entre los propósitos de la educación preescolar y los de la educación básica en su conjunto, en particular con los de la primaria.</li> <li>h. Reconoce la articulación entre los propósitos de la educación primaria y la educación secundaria y asume ésta como el tramo final de la educación básica en el que deben consolidarse los conocimientos básicos, habilidades, actitudes y valores, establecidos en los planes de estudio.</li> </ul>

Componente	Descriptor
Competencias didácticas	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. Sabe diseñar, organizar y poner en práctica estrategias y actividades didácticas, adecuadas a los grados y formas de desarrollo de los alumnos, así como a las características sociales y culturales de éstos y de su entorno familiar, con el fin de que los educandos alcancen los propósitos de conocimiento, de desarrollo de habilidades y de formación valoral establecidos en los lineamientos y planes de estudio de la educación primaria.</li> <li>b. Reconoce las diferencias individuales de los educandos que influyen en los procesos de aprendizaje y aplica estrategias didácticas para estimularlos; en especial, es capaz de favorecer el aprendizaje de los alumnos en riesgo de fracaso escolar.</li> <li>c. Identifica las necesidades especiales de educación que pueden presentar algunos de sus alumnos; las atiende, si es posible, mediante propuestas didácticas particulares y sabe dónde obtener orientación y apoyo para hacerlo.</li> <li>d. Conoce y aplica distintas estrategias y formas de evaluación sobre el proceso educativo que le permiten valorar efectivamente el aprendizaje de los alumnos y la calidad de su desempeño docente. A partir de la evaluación tiene la disposición de modificar los procedimientos didácticos que aplica.</li> <li>e. Es capaz de establecer un clima de relación en el grupo que favorece actitudes de confianza, autoestima, respeto, disciplina, creatividad, curiosidad y placer por el estudio, así como el fortalecimiento de la autonomía personal de los educandos.</li> <li>f. Conoce los materiales de enseñanza y los recursos didácticos disponibles y los utiliza con creatividad, flexibilidad y propósitos claros, combinándolos con otros, en especial con los que ofrece el entorno de la escuela.</li> <li>g. Reconoce los procesos de cambio que experimentan los adolescentes, pero distingue que estos procesos no se presentan de forma idéntica en todos, sino de manera individual y única. A partir de este conocimiento aplica estrategias adecuadas para atender las necesidades e inquietudes de sus alumnos.</li> </ul>
Identidad profesional y ética	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. Asume, como principios de su acción y de sus relaciones con los alumnos, las madres y los padres de familia y sus colegas, los valores que la humanidad ha creado y consagrado a lo largo de la historia: respeto y aprecio a la dignidad humana, libertad, justicia, igualdad, democracia, solidaridad, tolerancia, honestidad y apego a la verdad.</li> <li>b. Reconoce, a partir de una valoración realista, el significado que su trabajo tiene para los alumnos, las familias de éstos y la sociedad.</li> <li>c. Tiene información suficiente sobre la orientación filosófica, los principios legales y la organización del sistema educativo mexicano; en particular asume y promueve el carácter nacional.</li> <li>d. Conoce los principales problemas, necesidades y deficiencias que deben resolverse para fortalecer el sistema educativo mexicano, en especial los que se ubican en su campo de trabajo y en la entidad donde vive.</li> <li>e. Asume su profesión como una carrera de vida, conoce sus derechos y obligaciones y utiliza los recursos al alcance para el mejoramiento de su capacidad profesional.</li> <li>f. Valora el trabajo en equipo como un medio para la formación continua y el mejoramiento de la escuela y tiene actitudes favorables para la cooperación y el diálogo con sus colegas.</li> <li>g. Identifica y valora los elementos más importantes de la tradición educativa mexicana; en particular, reconoce la importancia de la educación pública como componente esencial de una política basada en la justicia, la democracia y la equidad.</li> </ul>
Capacidad de percepción y respuesta a las condiciones de sus alumnos y del entorno de la escuela	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. Reconoce las diferencias individuales de los educandos que influyen en los procesos de aprendizaje y aplica estrategias didácticas para estimularlos; en especial es capaz de favorecer el aprendizaje de los niños en condiciones familiares y sociales particularmente difíciles.</li> <li>b. Es capaz de establecer un clima de relación en el grupo, que favorece actitudes de confianza, autoestima, respeto, orden, creatividad, curiosidad y placer por el estudio, así como el fortalecimiento de la autonomía de los educandos.</li> <li>c. Aprecia y respeta la diversidad regional, social, cultural y étnica del país como un componente valioso de la nacionalidad y acepta que dicha diversidad estará presente en las situaciones en las que realice su trabajo.</li> <li>d. Valora la función educativa de la familia, se relaciona con las madres y los padres de los alumnos de manera receptiva, colaborativa y respetuosa y es capaz de orientarlos para que participen en la formación del educando.</li> <li>e. Promueve la solidaridad y el apoyo de la comunidad hacia la escuela, tomando en cuenta los recursos y las limitaciones del medio en que trabaja.</li> <li>f. Reconoce los principales problemas que enfrenta la comunidad en la que labora y tiene la disposición para contribuir a su solución con la información necesaria, a través de la participación directa o mediante la búsqueda de apoyos externos, sin que ello implique el descuido de las tareas educativas.</li> <li>g. Asume y promueve el uso racional de los recursos naturales y es capaz de enseñar a los alumnos a actuar personal y colectivamente con el fin de proteger el ambiente.</li> </ul>

Fuente: Planes de estudio de las licenciaturas en educación preescolar 1999, educación primaria 1997 y educación secundaria 1999. SEP (2002, 2002b y 2002c).

Con este perfil los egresados de las escuelas normales en 2014 se enfrentaron a un proceso de ingreso al SPD, lo que significó un cambio para obtener una plaza en el sistema educativo, ya que hasta la Reforma Educativa de 2013 los estudiantes que concluían de manera satisfactoria los cursos y el proceso de titulación obtenían de manera automática una plaza docente que les garantizaba no sólo una actividad laboral, sino su estabilidad en el puesto y la garantía de prestaciones y una jubilación.

Sin la acreditación de exámenes adicionales a los escolares que se presentan en la Escuela Normal la seguridad laboral es uno de los ejes que la Reforma Educativa desestabiliza, colocando a sus egresados ante un panorama diferente al que suponían encontrar.

Sobre este punto hay que mencionar que, aunque de manera heterogénea, desde 2003 la SEP aplicaba diferentes tipos de exámenes para ingresar al SPD (en ese año 13 entidades realizaron algún tipo de evaluación para acceder a una plaza), pero fue hasta 2008 cuando, mediante la firma de un acuerdo SEP-SNTE, en el marco de la Alianza por la Calidad de la Educación, se llevó a cabo el Concurso Nacional para el Otorgamiento de Plazas Docentes, durante el cual los aspirantes a ejercer la docencia en la educación básica presentaron el Examen Nacional de Conocimientos, Habilidades y Competencias Docentes (ENCHCD) (INEE, 2015).

En el esquema promovido con la Reforma Educativa de 2013 todo interesado en obtener una plaza docente debe acreditar dos exámenes: uno sobre los "Conocimientos y habilidades para la práctica docente", que valora el grado de dominio de los contenidos y los enfoques de enseñanza propios del nivel o la disciplina correspondiente, así como las capacidades y habilidades para la resolución de problemas didácticos, y otro de "Habilidades intelectuales y responsabilidades ético-profesionales", que se concentra en las capacidades para la comunicación, el estudio, la reflexión y la mejora continua de la práctica, así como en las actitudes necesarias para el ejercicio de la profesión docente, la gestión escolar y los vínculos con la comunidad (INEE, 2015: 132).

### Cuadro 3 Examen de ingreso al Servicio Profesional Docente. Áreas y subáreas

Examen	Áreas	Subáreas
Conocimientos y habilidades para la práctica docente	Aspectos curriculares	Procesos de desarrollo y aprendizaje de los alumnos.
		Propósitos educativos y enfoques didácticos.
		Contenidos del currículo vigente.
	Intervención didáctica	Situaciones de aprendizaje.
		Estrategias didácticas.
		Evaluación para la mejora.
Habilidades intelectuales y responsabilidades ético-profesionales	Mejora profesional	Ambientes favorables para el aprendizaje.
		Reflexión sobre la práctica profesional.
		Estudio y aprendizaje para la formación continua.
	Compromiso ético	Comunicación con los distintos sujetos educativos.
		Fundamentos legales, principios filosóficos y finalidades de la educación.
		Inclusión y equidad en la escuela.
Gestión escolar y vinculación con la comunidad	Expectativas docentes y logros en el aprendizaje.	
	Gestión escolar para el aprendizaje.	
	Escuela, familia y comunidad.	
		Rasgos culturales y lingüísticos de la comunidad.

Fuente: Ley General del Servicio Profesional Docente. SEP, 2013.

Las áreas y subáreas que contemplan estos instrumentos se presentan en el cuadro 3, y en su evaluación, de acuerdo con lo dispuesto por el INEE (2014b), se toma en cuenta una serie de descriptores agrupados en tres niveles de desempeño que, combinados, generan cuatro grupos (A, B, C, D), de donde se define el grado de idoneidad de los sustentantes para ingresar al SPD.

Ser calificado como “idóneo” no garantiza el nombramiento definitivo o la plaza, como se establecía en la normatividad anterior a la Reforma Educativa de 2013, ya que, de acuerdo con lo establecido en la LSPD, sólo se podrá aspirar a ello después de cumplir seis meses de servicio y sin haber obtenido una nota en su expediente; una novedad en el proceso se observa en la asignación de un tutor que acompañe en su desempeño a los noveles docentes.

Un acercamiento a la información estadística de la primera convocatoria reporta que, de los 130 000 aspirantes a ocupar una plaza en 2014, 69 962 eran egresados de las escuelas normales; de éstos, 45.4% obtuvo la categoría de idóneo (INEE, 2015).

La LGSPD ha venido a sustituir las diferentes y antiguas vías de ingreso mediante las cuales los egresados de las escuelas normales habían obtenido una plaza en el Sistema Educativo Nacional (SEN) y define los procedimientos por los cuales los aspirantes pueden ingresar al Servicio Profesional Docente. Para ello deben satisfacer las condiciones de idoneidad, que sólo se obtiene después de acreditar los exámenes y cumplir con los requisitos establecidos en la norma. Asimismo, la LGSPD otorga la posibilidad de que egresados de otras instituciones de educación superior puedan concursar y obtener un lugar en el sistema.

# 2

## Marco conceptual y método de investigación

El acercamiento a las subjetividades que se planteó en este estudio requirió de la definición de términos y procedimientos que garantizarán no sólo una aproximación a la realidad, sino un análisis más completo de los datos capturados mediante el trabajo de campo. El detalle de éstos se presenta a continuación, con el pleno convencimiento de que darán respaldo a los resultados que se reportan en este material.

### 2.1. Marco conceptual

En el ámbito de la investigación educativa el estudio del modo en que los sujetos piensan, reflexionan y construyen su realidad se ubica en una dimensión subjetiva, donde se le da mayor preponderancia al sujeto que al objeto, es decir, se tiene mayor interés por la manera en que los distintos sujetos piensan, explican y valoran el mundo social que les rodea.

La valoración es el resultado de la construcción de un juicio que los sujetos dan a un objeto, una situación o un acontecimiento a partir de las emociones que emergen, relacionadas con su experiencia y con los conocimientos que tiene del contexto (Pérez y Redondo, 2006).

Desde esta perspectiva, las significaciones, la intencionalidad, la conciencia y los criterios para valorar diversas situaciones vividas tienen una presencia constante en la interacción social, y, relacionados con aspectos simbólicos, se constituyen en el sustento de la perspectiva semiótica de la cultura (Giménez, 2005).

Se asume que las significaciones, los sentidos, las creencias, las visiones, que en conjunto se involucran en la valoración de los sujetos, no se determinan por su vínculo a una estructura, las regulaciones o los decretos, sino que tienen una amplitud de planos o esferas que están íntimamente vinculados con los diversos procesos sociales que los estructuran y redefinen continuamente.

Abordar todos estos planos requiere de una visión interdisciplinaria que involucra la sociología, la antropología y la psicología, entre otras ciencias, en la que se entrecruzan también diversas posiciones teóricas que, aun cuando comparten entre sí posiciones generales, mantienen también algunas distancias, sobre todo relacionadas con el peso y las características del contexto o

las condiciones en que se generan los símbolos que interpretan los diversos sujetos sociales y que ponen en juego en su interacción.<sup>1</sup>

Con ello se plantea:

1. Reconocer la necesidad de contar con un marco conceptual básico en la construcción de la perspectiva metodológica, desde donde se diseñan los instrumentos para recopilar la información empírica, en el marco de la investigación cualitativa.
2. Aclarar que las categorías y los conceptos derivados de ese marco se constituyen en principios básicos de organización teórica y en el ejercicio de análisis de las evidencias empíricas, pero no son las únicos, sino que pueden verse enriquecidos por otros que se generen de la propia dinámica de la investigación y que pueden contemplarse como un aporte de este ejercicio.

## La cultura y la interpretación

Para la semiótica, la cultura es una serie de símbolos presentes en una sociedad que organizan sentidos y funcionan como pautas de significados que les son útiles a los individuos para comunicarse, compartir experiencias, concepciones y creencias (Giménez, 2005), donde los símbolos se reconocen como formas que funcionan dentro de un marco del actuar social y pueden dar cuenta de estilos de vida, vivienda, ciclos festivos, ciclos de vida, entre otros, que están presentes en la comunicación y la interacción social cotidiana.

Desde esta concepción, el estudio de lo simbólico está vinculado a la producción de sentido y, consecuentemente, a representaciones, ideas y visiones del mundo, tanto pasadas como presentes, y da la posibilidad de entender la cultura como una gramática de reconocimiento social casi totalizadora que permite abordar todas las manifestaciones de la vida individual o colectiva.

Las potencialidades de esta perspectiva permiten abordar la expresión simbólica de un discurso, un rito, una práctica, así como los gestos y la postura corporal, pero además permite abordar las significaciones que los diversos sujetos hacen del símbolo como un medio para actuar sobre el mundo y transformarlo en función de sus intereses. Tal y como lo señala Giménez, la cultura “no es solamente un significado producido para ser descifrado como un ‘texto’ sino también un instrumento de intervención sobre el mundo y un dispositivo de poder” (Giménez, 2005: 71).

Una visión limitada de esta concepción muestra a la cultura como un lenguaje susceptible de ser interpretado, lo que lo acerca al modelo lingüístico, y, si bien el ejercicio de interpretación no está lejos de esta concepción, cercana a la hermenéutica y a la posibilidad de “leer” todo lo observado como expresión simbólica, sus potencialidades son mayores.

Así, los símbolos pueden reconocerse como un componente indispensable de todas las prácticas sociales y de toda la vida social, además de que su función es inagotable, ya que se usan como

---

<sup>1</sup> El interaccionismo simbólico, la etnometodología, el constructivismo estructuralista y el enfoque simbólico estructural conceptualizan de manera diferente la interacción social pero, con el ánimo de superar discusiones teóricas, se retoma a Giddens (2001), para definirla como: “cualquier forma de encuentro social entre individuos”.

medio de significación de una gran variedad de sujetos para actuar sobre su mundo social y transformarlo de acuerdo con sus intereses.

El vínculo indisoluble de esta concepción con la interpretación permite reconocer sus beneficios para acercarse a la llamada “dimensión interior del sujeto”, es decir, para profundizar en las partes más internas de todo actor social e identificar los principios mediante los cuales orientan su actuar o construyen sus posicionamientos.

Se reconoce que este estudio busca acercarse a un grupo de sujetos (egresados de escuelas normales) directamente involucrados con la puesta en marcha de una disposición normativa (LGSPD) para reconocer la valoración que dan a la formación recibida en la Escuela Normal; sin duda, esta perspectiva resulta ampliamente provechosa, en el entendido de que la valoración implica un proceso que involucra los sistemas de creencias, visiones y opiniones de los sujetos, en el que se ponen en juego sus trayectorias, experiencias y vivencias; por ello cobra mayor relevancia.

Es necesario distinguir que este proceso, de orden más cualitativo, a diferencia de la evaluación, no se mueve en el ámbito de lo cuantitativo y lo mensurable, no busca detectar grados de eficacia, logro o relación entre las metas propuestas y los resultados, o concentrarse en el registro de eficiencia, o identificar la relación y congruencia entre las entradas y las salidas en un proceso. La valoración se localiza en un plano cultural, en el que los valores, asociados a los espacios o mapas culturales, tienen un papel protagónico.

Desde esta perspectiva y recuperando los ejes que orientan este estudio, se plantean algunas interrogantes centrales, a las que se da respuesta en este reporte:

- ¿Qué principios o esquemas de percepción ponen en juego los egresados de estas instituciones para dar cuenta de la formación obtenida en la Escuela Normal?
- ¿Qué elementos valoran y consideran que les permitieron enfrentar favorablemente el examen de ingreso al Servicio Profesional Docente?
- ¿Qué aspectos reconocen que se deben mejorar en el proceso formativo en las escuelas normales para facilitar el ingreso al Servicio Profesional Docente?

Para identificar algún criterio que ayude a comprender la complejidad epistemológica que encierran estas interrogantes, y en función de los propósitos del estudio, el marco conceptual se concentró en dos dimensiones: la *formación docente* y el *desempeño docente*, que en conjunto ayudan a entender las valoraciones de los egresados frente a un nuevo proceso de ingreso al SPD, en medio de condiciones socioculturales específicas.

Con estas dimensiones, se recuperaron de manera general los ejes que dieron sentido a la Reforma Educativa, así como los intereses, las visiones y las percepciones sobre el proceso que posibilita el ingreso al SPD.

Las dos dimensiones se desagregaron en un conjunto de categorías que en el diseño de la investigación funcionaron como un tipo de clasificación básica o inicial que aludía a ciertos ejes o clases de objetos sobre los que los participantes pudieran decir algo, o como una especie de estructura lógica que provocara la emisión de juicios y valoraciones, sobre los que se diseñó el instrumento para recabar información y que, con fines eminentemente explicativos, se detallan en el cuadro 4.

Este grupo inicial de categorías tomó como base las habilidades, los conocimientos y las actitudes que se definen en el perfil de egreso del estudiante de la Escuela Normal en el marco de las reformas curriculares iniciadas en 1997, perfil al cual respondieron los docentes que obtuvieron un lugar en el SPD en la promoción 2014, en quienes se concentra este estudio.

#### Cuadro 4 Dimensiones y categorías exploradas

Dimensiones	Categorías
Formación docente	<ol style="list-style-type: none"> <li>Orientaciones recibidas en la Escuela Normal para comunicarse con la comunidad escolar: colegas, estudiantes, directivos y padres de familia.</li> <li>Apoyo recibido en la Escuela Normal para conocer las rutinas, las lógicas y las dinámicas de las escuelas en que se encuentran trabajando. Contenidos de alguna asignatura que les haya apoyado.</li> <li>Aportación de la Escuela Normal para definir su estilo de intervención docente.</li> <li>Cursos o asignaturas en la Escuela Normal que ayudaron a crear ambientes favorables para el aprendizaje.</li> <li>Asignaturas que ayudaron a ejercer la profesión docente, de manera particular para trabajar con niñas, niños y adolescentes.</li> <li>Enseñanzas que les resultaron propicias para promover un ambiente de respeto, inclusión y equidad en el aula, así como para la atención a la diversidad lingüística y sociocultural de sus estudiantes.</li> <li>Forma y lugar en que se aprendió a identificar lo que deben aprender sus estudiantes y a generar estrategias didácticas para lograrlo.</li> <li>Aspectos de la Escuela Normal que ayudaron a trabajar con el apoyo de los padres de familia y otras instituciones en la mejora de los aprendizajes.</li> <li>Maestros o maestras que ayudaron a construirse como maestros o de los que aprendieron de su ejemplo. Recomendaciones.</li> <li>Aspectos que deberían mejorar en su Escuela Normal para contribuir más eficazmente en la formación de sus estudiantes.</li> <li>Algún apoyo de la Escuela Normal en la que estudiaron durante el proceso de ingreso al Servicio Profesional Docente.</li> <li>Preparación para el proceso de ingreso al Servicio Profesional Docente: asistieron a un curso, consultaron materiales.</li> </ol>
Desempeño profesional	<ol style="list-style-type: none"> <li>Semejanzas o diferencias que tiene la escuela en la que trabajan actualmente con relación a las escuelas en las que realizaron sus prácticas pedagógicas.</li> <li>Dificultad para abordar los contenidos y los enfoques didácticos del nivel en el que trabajan. Forma en la que lo resolvieron.</li> <li>Forma en la que atienden las diferencias en los procesos de desarrollo y de aprendizaje de los alumnos.</li> <li>Forma en la que atienden en su práctica docente la influencia del entorno familiar, social y cultural en los procesos de aprendizaje de sus estudiantes.</li> <li>Nivel de satisfacción que encuentran en el logro del aprendizaje de sus estudiantes durante el ciclo anterior; lo que lograron, lo que les faltó y lo que les habría gustado que aprendieran mejor.</li> <li>Tipo de apoyos que han encontrado en la escuela en la que trabajan para organizar y evaluar los aprendizajes y realizar una intervención didáctica pertinente.</li> <li>Oportunidad de trabajar con algunos compañeros docentes en la escuela.</li> <li>Condiciones que hacen posible su participación en el funcionamiento eficaz de la escuela y fomentar su vínculo con la comunidad.</li> </ol>

De manera adicional, y con la intención de conocer las valoraciones de los docentes sobre este primer año de trabajo bajo un nuevo marco normativo, se incluyeron dos categorías para explorar en el trabajo de campo:

- Acompañamiento en su práctica docente en este primer año de trabajo.
- Apoyos de la SEP en el ejercicio de su práctica docente en su primer año de trabajo.

## 2.2. Método de investigación

El interés por acercarse a las valoraciones que los sujetos dan a su proceso formativo implica profundizar en sus visiones y significados, que no son fácilmente observables sino que requieren de un procedimiento más profundo y cuidadoso, por lo que las técnicas cualitativas representan la vía más apropiada para hacerlo.

En particular, el conjunto de técnicas denominadas “interrogativas” se considera la mejor alternativa para promover la construcción de discursos en los que los sujetos expresan los códigos o principios sobre los que construyen sus valoraciones y, en general, con los que manifiestan sus subjetividades. Para el trabajo de campo se utilizó la técnica de grupos focales, que se orienta a “captar [de forma concreta y comprensiva], a analizar e interpretar los aspectos significativos diferenciales de la conducta y de las representaciones de los sujetos o grupos investigados [exigen] precisamente una libre manifestación por los sujetos [...] de sus intereses informativos [recuerdos espontáneos], creencias [expectativas y orientaciones de valor sobre las informaciones recibidas] y deseos [motivaciones internas conscientes e inconscientes]” (Ortí, 1998: 213).

Esta técnica, permite un acercamiento a la realidad del actor objeto de indagación, en un ambiente más o menos controlado, donde el moderador aspira a promover el discurso y, con ello, su interpretación acerca de las condiciones en que se encuentran involucradas sus creencias y expectativas, así como sus deseos, temores y resistencias.

La microsituación que se genera con esta técnica permite extraer cuestiones subjetivas relacionadas con los conflictos generados por la situación investigada; a un nivel macro permite identificar, también, la influencia del contexto en que se desenvuelven los participantes en la construcción de esas subjetividades.

Esta técnica de tipo cualitativo se interesa por el actor como una persona con cualidades y características que cuenta con una experiencia propia, que le permite posicionarse de una manera específica en la coyuntura que se quiere investigar.

En la lógica de la investigación el uso de esta técnica no requiere la construcción formal de una muestra dentro de una población, lo que atañe estrictamente a la vertiente cuantitativa, pero sí implica una selección de participantes que respondan a los criterios delimitados en los objetivos de investigación a la que pretendan aportar insumos.

En la selección de las entidades se tomó en cuenta lo siguiente:

1. La representatividad geográfica de las entidades (centro, sur y norte del país).
2. La existencia de escuelas normales encargadas de formar docentes para los tres niveles que conforman la educación básica (preescolar, primaria y secundaria).
3. Las facilidades para la realización del trabajo de campo.

Durante el desarrollo de las sesiones de trabajo se grabaron los discursos de los participantes y, después de su transcripción, se convirtieron en el insumo principal para el análisis, en el que se tomaron en cuenta tanto las 22 categorías originales de la investigación como las que se construyeron a partir de lo expresado por varios participantes; en este proceso se rescatan los elementos

que resultan relevantes o significativos para el interés investigativo y que, como una suerte de principios organizativos, representan cierto tipo de patrón o regularidad útil para realizar comparaciones y posibles contrastes.

Para el análisis del discurso, retomando la idea de Angenot (2012), se identificaron los elementos metafóricos que reflejan algunas tendencias o normas, reconociendo los enunciados como “eslabones” de cadenas dialógicas, que están llenos de “ecos y recuerdos”, penetrados por “visiones de mundo”, tendencias o teorías de una época.

Con estas consideraciones, a partir de la información recabada en los grupos focales, a esas 22 categorías originales se agregaron las siguientes:

1. Postura ante la Reforma Educativa de 2013.
2. Opinión sobre el proceso de evaluación establecido en la LGSPD.
3. Petición de apoyo para las escuelas normales.

### 2.3. Los grupos focales

Para esta investigación se ha utilizado la técnica de “grupos focales” como herramienta para recopilar información. En seguida se explica el procedimiento de gestión con las instancias responsables de la educación básica en las seis entidades para que convocaran a docentes en servicio que cumplieran con los requisitos solicitados; también se describen las características de los docentes que participaron y la forma en que se llevó a cabo el trabajo de campo.

Con respecto a la recopilación de información mediante grupos focales, Hamui-Sutton y Varela-Ruiz (2012) plantean que es una técnica que ofrece un espacio de opinión para captar la forma en que los individuos sienten y piensan, provocando que se expliquen entre los participantes y así se obtiene información, ya que facilita la discusión, la reflexión colectiva y la expresión de comentarios a partir de lo que dicen los otros.

Debido al tiempo con el que se cuenta para la entrevista en los grupos focales, y para no perder el propósito, Hamui-Sutton y Varela-Ruiz (2012) recomiendan que se cuente con un guión con preguntas abiertas relacionadas con los objetivos de la investigación.

Los grupos focales permiten una flexibilidad, tanto en la formulación de las preguntas como en la conversación que se establece en torno a un tema común; la naturaleza de las respuestas depende de los mismos participantes (Mella, 2000); se requiere de un proceso subjetivo para escuchar las opiniones y captar los significados de los que hablan. Es importante resaltar que esta técnica se usa regularmente para tratar temas sensibles socialmente; el papel del moderador es el de dar confianza y promover que los participantes hablen, ya sea para responder las preguntas guía, para dar sus puntos de vista o para expresar su acuerdo o desacuerdo con lo que dicen los demás, que difícilmente dirían fuera de ese contexto.

Esta técnica se caracteriza por trabajar con instrumentos de análisis que no buscan conocer la extensión de los fenómenos (cantidad de fenómenos), sino interpretarlos en profundidad y detalle,

para dar cuenta de comportamientos sociales y prácticas cotidianas. Para el desarrollo de esta técnica se instrumentan guías previamente diseñadas y, en algunos casos, se utilizan distintos recursos para facilitar que surja la información.

Los temas más adecuados con la técnica de los grupos focales son aquellos que, por su naturaleza, tienen muchas caras, perspectivas o puntos de vista y, por ello, requieren el concurso de diferentes enfoques o abordajes, aspectos que sólo ofrecen diferentes personas con diversas experiencias, intereses y valores.

## Gestión para la selección de los docentes participantes

Para la selección de los docentes que participaron en el estudio se contó con el apoyo de las autoridades de educación básica en cada una de las entidades del país seleccionadas: Campeche, Coahuila, Estado de México, Jalisco, Puebla y Yucatán.

La Dirección General de Investigación e Innovación del INEE realizó las gestiones necesarias y asignó a una persona responsable para que diera seguimiento a los acuerdos con cada entidad, además de elaborar un calendario para que el equipo de investigación pudiera realizar las conversaciones con los grupos focales.

En todos los casos se solicitó la asistencia de 16 docentes, ocho en el primer grupo y ocho en el segundo, que, de acuerdo con sus posibilidades y condiciones laborales en su escuela de adscripción, participaron en un mismo día en dos sesiones grupales.

Los convocados debían tener las siguientes características:

- Haber ingresado como profesor de educación básica mediante el concurso de oposición para el ingreso al Servicio Profesional Docente en 2014.
- Impartir clases en una escuela pública de educación básica en cualquiera de sus niveles, tipo de servicio y modalidad, tratando de incluir de manera equitativa preescolar, primaria y secundaria.
- Haber egresado de una Escuela Normal Pública.

En algunos casos, durante el proceso de selección de los docentes las autoridades educativas de la entidad decidieron enviar a tres docentes por nivel, lo que dio un total de 18; en otros, se agregó uno más para cubrir tres modalidades de secundaria: general, técnica y telesecundaria.

Las autoridades de educación básica de las seis entidades realizaron las siguientes actividades para apoyar al equipo de investigación:

- Revisaron el registro de docentes que obtuvieron la calificación de “idóneo” en el proceso de ingreso al Servicio Profesional Docente en 2014, así como las características de egreso y adscripción laboral de los candidatos, a quienes les enviaron la invitación para participar y presentarse en el lugar, la fecha y la hora previamente acordados con la Dirección General de Investigación e Innovación del INEE.
- Generaron el oficio de comisión que permitió a los participantes justificar la ausencia en su centro de trabajo.
- Proporcionaron un espacio para la realización de la actividad grupal.

## Desarrollo de los grupos focales

Para la realización de las entrevistas en los grupos focales el equipo de investigación, conformado por seis integrantes, se dividió en tres subgrupos, y cada uno de ellos atendió dos entidades, con el objeto de realizar las visitas durante el tiempo previsto para ello.

Antes de la actividad grupal en las sedes se le proporcionó a cada participante una hoja de registro mediante la cual se recabó la siguiente información:

- Entidad.
- Nombre completo.
- Edad.
- Escuela Normal de egreso.
- Licenciatura cursada.
- Escuela(s) de adscripción.
- Grado o asignaturas impartidos.
- Número de estudiantes atendidos.

La información de estas fichas de registro se concentró en una base de datos que se utilizó para dar cuenta de las características de los participantes en el siguiente apartado.

En todos los grupos se hizo una presentación con el apoyo de un Power Point, se explicó a los participantes el propósito de la investigación, las características de la muestra cualitativa y la técnica de "grupos focales"; se dieron a conocer las entidades participantes, la mecánica de participación, así como la duración prevista de la actividad. Se les pidió participar con confianza y se les garantizó el anonimato en el reporte de investigación.

Las sesiones de los grupos focales tuvieron una duración promedio de dos horas y media; en ese tiempo se observó interés de los participantes en la conversación, así como deseo de informar, comentar, hacer peticiones, además de entusiasmo por externar su opinión sobre la formación que recibieron en la Escuela Normal y compartir su experiencia laboral en el ciclo escolar 2014-2015.

## Características de los docentes participantes

La información registrada en las fichas por los participantes de los 12 grupos focales se concentra en el cuadro 5, en el que se puede observar la distribución por entidad y por nivel: de los 77 docentes que participaron en esta actividad, en primaria se incluyeron los de primaria regular y primaria multigrado; en secundaria se contabilizaron los de secundaria general, telesecundaria y secundaria técnica.

Con respecto a la licenciatura de egreso, 20 de los participantes reportaron haber concluido estudios en educación preescolar, 25 en educación primaria y 33 en distintas especialidades de educación secundaria (Biología, Español, Física, Formación Cívica y Ética, Historia, Inglés, Matemáticas y dos de telesecundaria).

**Cuadro 5** Distribución de participantes por entidad y nivel

Entidad	Preescolar	Primaria	Secundaria	Total
Campeche	3	7	4	14
Coahuila	4	4	8	16
Estado de México	6	6	6	18
Jalisco	3	4	5	12
Puebla	2	1	5	8
Yucatán	0	4	5	9
Total	18	26	33	77

Fuente: Elaboración propia con datos recabados en los grupos focales, 2015.

La edad de los participantes se concentra en el cuadro 6 y arroja que los docentes se encuentran en un rango de edad entre 22 y 40 años; de manera específica, 65% se ubica entre 22 y 26 años; 23% entre 27 y 31; 4% entre 32 y 36; 5% entre 37 y 40 años, mientras que 3% no contestó.

**Cuadro 6** Edad de los participantes

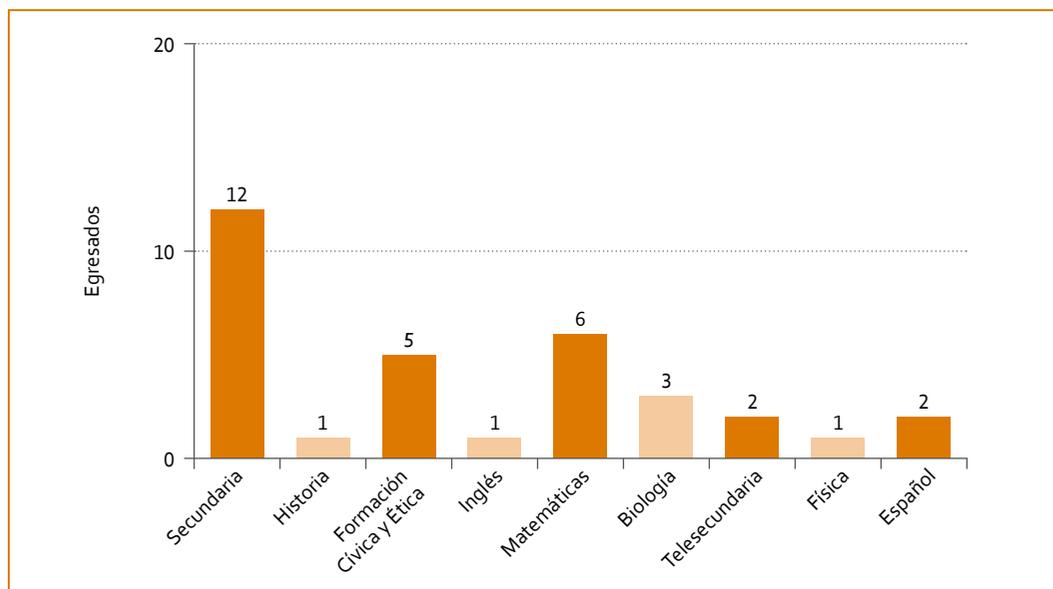
Rango de edad	Frecuencia	Porcentaje
22-26	50	65
27-31	18	23
32-36	3	4
37-40	4	5
No contestó	2	3
Total	77	100

Fuente: Elaboración propia con datos recabados en los grupos focales, 2015.

Sobre el número de estudiantes que atienden en sus niveles y modalidades se observó gran diferencia; la que menor número reportó fue una docente de educación preescolar, de un jardín de niños multigrado, con 13 alumnos; mientras que una maestra de historia de secundaria dijo que tenía 300 estudiantes sumando los de todos los grupos a los que imparte clase.

Las maestras de preescolar general informaron que tienen entre 17 y 34 estudiantes; los de primaria, entre 14 y 44; los de telesecundaria, entre 14 y 20, y los de secundaria general o técnica, entre 35 y 300, en la mayoría de los casos distribuidos en varios grupos.

**Gráfica 1** Egresados de licenciaturas en educación secundaria



**Fuente:** Elaboración propia a partir de la base de datos de las fichas aplicadas a los docentes que participaron en los grupos focales.

En los diferentes capítulos se incluyen fragmentos de los testimonios que se recogieron en el trabajo de campo, a los que se les asignó un código para identificarlos. Estos códigos están compuestos de la siguiente información: primero se anotaron las letras GF, que dan cuenta de que la entrevista se realizó en grupo focal; después se distingue el sexo del docente: Ma si es maestra o Mo si es maestro; en seguida el nivel y el tipo de servicio (en el caso de secundaria); la fecha en la que se realizó la conversación, y al final la entidad, como se muestra en los siguientes ejemplos:

- [GF-MaPreescolar-091115/Puebla]
- [GF-MoSec-General-091115/Puebla]
- [GF-MaSec-Técnica-091115/Puebla]
- [GF-MaSec-General-101115/Campeche]
- [GF-MoSec-General-061115/Edo. Mex.]
- [GF-MaSec-Técnica-041115/Yucatán]
- [GF-MoSec-Técnica-041115/Yucatán]
- [GF-MaSec-General-121115/Jalisco]

# 3

## Formación docente

En este capítulo se aborda una de las dimensiones que orientó este trabajo de investigación, que se refiere a la formación inicial recibida por las y los docentes en las escuelas normales que participaron en los grupos focales, quienes de manera general ingresaron a la Normal entre 2009 y 2010 y egresaron entre 2013 y 2014, lo que implica que cursaron planes de estudio puestos en marcha en el marco de las reformas del nivel iniciadas en 1997.

Una de las preguntas iniciales en la construcción del proyecto de investigación buscó recabar información que diera cuenta del peso que los egresados de estas instituciones educativas le daban a la formación ofrecida en la Escuela Normal para enfrentar su práctica cotidiana en las escuelas de educación básica, lo que implicó hacer una revisión de los aprendizajes adquiridos en la experiencia a partir de la relación con los pares y de las orientaciones, así como del apoyo de directivos, asesores técnico pedagógicos y de otros agentes con los que interactúan regularmente en el ejercicio de la profesión.

Se tiene claro que esta pregunta no es completamente nueva; existen diversos estudios en México y otros países (Figueroa, 2000; Camacho y Padrón, 2006; Arteaga y García, 2008; Patiño y Covarrubias, 2014) que se han dado a la tarea de explorar qué tanto les sirve a los docentes lo aprendido en las instituciones en que se formaron al enfrentarse a un grupo de estudiantes; sin embargo, la característica principal de este trabajo, que lo distingue de los referidos, es que se enfoca en los sujetos de estudio, ya que se concentra en aquellos que obtuvieron su plaza en el primer concurso de oposición en el Servicio Profesional Docente realizado en 2014, por lo que la reflexión acerca de los aprendizajes que les brindó su Escuela Normal está influida por dos situaciones de gran relevancia: el examen de ingreso y el desempeño profesional en su primer ciclo escolar, de los cuales da cuenta este reporte.

En un estudio sobre la formación de docentes en las escuelas normales (Figueroa, 2000) se dice que “las prácticas pedagógicas que se les demandan a los estudiantes en formación no siempre corresponden con el ejercicio de la práctica”; en esta investigación se resalta como punto neurálgico la falta de correspondencia de la formación inicial con la práctica posterior; sin embargo, es necesario explorar cuánto se sigue repitiendo este esquema después de 15 años y en qué medida se ha modificado o qué aspectos nuevos expresan los docentes con los que se conversó, sobre todo en la coyuntura ya mencionada.

Para abonar en estos aspectos, en este capítulo se recuperan las categorías definidas al inicio como orientadoras de la investigación, pero, con el deseo de hacer más ágil su presentación, se agrupan en cuatro bloques: orientaciones para el trabajo en la escuela; elementos para el trabajo con los contenidos y el diseño de estrategias didácticas; procesos para promover la inclusión y la atención a la diversidad, y herramientas para la construcción de ambientes favorables para el aprendizaje.

### 3.1. Orientaciones para el trabajo en la escuela

En las escuelas normales hay asignaturas que ofrecen orientaciones a sus estudiantes destinadas a facilitar su inserción en las escuelas de educación básica y que se concentran en las llamadas “prácticas”, que ocupan diferentes espacios curriculares en los planes de estudio; por ejemplo, en la Escuela Normal Superior de México, en el último semestre hay dos asignaturas para que los alumnos realicen prácticas en escuelas secundarias, generales o técnicas (Ávalos, 2011), donde atienden a varios grupos con un mínimo de 10 horas y un máximo de 12. Para acompañarlos en esta actividad, se le asigna a cada estudiante un asesor, que es un profesor de la Normal; pero también tienen un tutor, que es un docente de la escuela donde realiza sus prácticas en condiciones reales.

Para conocer la opinión de las y los docentes sobre esta formación inicial y las orientaciones que recibieron para su trabajo en la escuela, en la entrevista se plantean algunas interrogantes que permiten conocer el apoyo que les brindó la Escuela Normal, ya sea mediante los contenidos de una o varias asignaturas o por la iniciativa de algunos de sus docentes; de manera específica, se preguntó sobre las orientaciones para comunicarse con sus colegas, con los estudiantes y con padres y madres de familia; asimismo, se indagó sobre las recomendaciones que recibieron para facilitarles su trato con ellos y las potencialidades que se desarrollan para realizar un trabajo colectivo.

Las y los docentes han mencionado que las asignaturas que más les ayudaron para ejercer la profesión docente son las que se vinculan directamente con una parte práctica; es decir, aquellas en que tuvieron la oportunidad de estar frente a niños, niñas y adolescentes en las escuelas y aplicar las herramientas aprendidas en clase.

En lo que se refiere al trabajo con los diferentes actores con los que deberán interactuar en la cotidianidad de la actividad docente, algunos docentes han llegado a compartir la manera en que les recomendaron dirigirse a ellos, sobre todo en el servicio social.

Las orientaciones, sobre todo en el cuarto año en que se presenta lo que es el servicio social; algunas técnicas de cómo comunicarse o qué palabras usar para con los niños. La maestra nos hacía la dinámica de presentarnos ante nuestros compañeros de salón como si fuéramos unos niños. Ver cómo nosotras podíamos comunicarnos con los niños, posteriormente nos decía: “No le vas a hablar de la misma manera a los padres de familia. Tener esa facilidad de palabra, la amabilidad, la sencillez, sobre todo cuando se debe presentar con los padres; en cuanto a los directivos, el respeto, la comunicación, establecer relaciones sociales o interpersonales, también compartir experiencias de trabajo; por ejemplo, en los consejos técnicos”. Esta maestra siempre nos dio orientaciones con la práctica, para dirigirnos a cada uno de los diferentes contextos de la manera adecuada, usando un vocabulario extenso.

[GF-MaPreescolar-101115/Campeche]

Algunos profesores consideran que la mayoría de las orientaciones que recibieron durante su formación en las escuelas normales las obtuvieron de sus tutores o maestros, o de los docentes de las escuelas donde realizaron sus prácticas, como lo comparten en los siguientes fragmentos:

Al menos en la Normal Superior, que es de secundarias, creo que los primeros años fueron meramente teóricos. Entonces, de quien más recibí apoyo para esto, para poder comunicarme en el área laboral, fue de mi asesor de cuarto año, no el de la Normal, sino de la maestra que me aceptó como maestra practicante. Fue de quien más recibí tutoría y orientaciones, porque estábamos trabajando a la par, día con día, entonces fue más de ahí que propiamente de la Normal.

[GF-MaSec-Técnica-131115/Coahuila]

Con el maestro que nos tocaba practicar, en la escuela, porque el maestro es el que nos decía: "Bueno, ya lo hiciste bien o lo hiciste mal, te falta esto, te falta el otro". El apoyo lo sentía más con el maestro con el que iba a practicar que en la Escuela Normal.

[GF-MaSec-General-091115/Puebla]

En algunos casos los entrevistados admitieron que tuvieron apoyo para conocer el contexto de la escuela donde realizarían su práctica y también en la asignatura de Observación y Práctica Docentes (OPD), pero también señalan que, a pesar de ello, no lograron contar con las herramientas necesarias para enfrentarse al grupo o a los papás.

Yo considero que los momentos en los que tuvimos más cercanía con los padres de familia, quizá compañeros de trabajo, fue en la asignatura de Observación y Práctica Docente, que se dieron desde el primer semestre, durante toda nuestra formación y en las cuestiones administrativas y directivas; o al menos, que yo recuerde, no tuvimos un acercamiento a eso, y durante nuestro servicio profesional sí fue darte de topes, ahora sí, al estar frente a un grupo, convivir en su totalidad con los niños, con los papás y con toda la escuela, ver un poco lo que iba a ser la realidad dentro del trabajo día a día.

[GF-MaPrimaria-101115/Campeche]

Varios docentes reconocieron que las orientaciones que recibieron fueron principalmente en las prácticas pedagógicas durante el año del servicio social; expresan que, más que en alguna asignatura en particular, hubo docentes en su Escuela Normal que fueron sus tutores, aunque también afirman que gran parte de lo que realizan lo fueron aprendiendo sobre la marcha, en la vida cotidiana de las escuelas y el entorno en que se encuentran.

Nada más eso, cada una de las prácticas a las que fuimos y que realizamos; nos conectamos con la realidad de las escuelas y de esa manera podíamos saber cómo interactuar con cada uno de los actores de la comunidad.

[GF-MaSec-General-131115/Coahuila]

Creo que realmente donde aprendí y dije "de aquí soy" fue en mi último año, en el año de servicio, que vas adentrándote a la comunidad escolar, convives con padres de familia, te dejan interactuar, tener tus primeras juntas, ya que te estás acercando a lo que es la evaluación, muchas cosas, y pues ahí ves tu futuro y lo que viene, y eso fue lo que me preparó; realmente los tres años sí eran entre teoría, poquito de práctica, pero el último año fue para mí fundamental.

[GF-MaPrimaria-121115/Jalisco]

El año de servicio es el que nos da la pauta para saber cómo se maneja todo dentro de la escuela; yo creo que nadie nos puede decir cómo realizar el trabajo hasta que ya estamos ahí. Yo creo que ahí queda bien el dicho ese de que la práctica hace al maestro. Estando allí ya vas midiendo, ya vas viendo cómo son las cosas y cómo puedes tratar a los padres de familia, porque después se topa uno con cada padre de familia que no apoya mucho; entonces hay que ver la manera en cómo hacerle para que exista un avance dentro del aula.

[GF-MoPrimaria-041115/Jalisco]

Entre los docentes que reconocen y valoran las orientaciones dadas en la Escuela Normal destacan algunos de Campeche, el Estado de México y Coahuila, que se refieren a la asignatura llamada Gestión Escolar como un espacio propio para simular la dinámica de la escuela con sus distintos componentes, lo que les resultó altamente beneficioso; en un nivel cercano, se rescatan los espacios extracurriculares, específicamente los foros, donde pudieron entender las lógicas y rutinas de las escuelas.

Para retomar el punto de la Escuela Normal en el último año, en la clase de Gestión Escolar el maestro que impartía la asignatura nos invitó a formar una escuela de todo el grupo; estábamos en la fase intensiva del curso y empezamos a funcionar como una escuela, con todo lo que la escuela lleva: las rutinas, las lógicas, las dinámicas de las escuelas, la situación de planeaciones, la situación de incluso dar las clases ante distintos grupos, la planeación.

[GF-MoSec-General-101115/Campeche]

En mi Escuela Normal sí se atendían esas situaciones en las que había foros para que nos plantearan situaciones y visualizáramos ese momento; nosotros sí tuvimos bastante apoyo, porque en la práctica, ya cuando estábamos en cuarto año, séptimo y octavo semestre, nos dieron el espacio; los maestros mismos de la escuela secundaria me decían: "Oye, maestra, te vas a ir a las urbanas, ¿cómo le vas a hacer si aquí tienes 10 alumnos adolescentes y allá vas a tener 40 o 50?" Entonces la Normal repensó esa situación; llegó el momento en que nos dijeron: "Bueno, ya no los vamos a mandar a los espacios cercanos, los vamos a enviar lejos, donde tengan grupos mayores de 40 alumnos, y pues que la práctica sea buena para ustedes y su formación y lleven las herramientas y las competencias [...]". Mi tutora siempre dejaba que yo solucionara los problemas, porque ella me decía: "Bueno, vas a llegar y ¿quién te va a orientar?" Pues era en ese momento donde ella nos decía cómo que vas a la práctica.

[GF-MaSec-General-061115/Edo. Mex.]

Destaca que para varios de los participantes en los grupos focales, sin importar la entidad de pertenencia, fue nulo el apoyo otorgado por la Escuela Normal para conocer la dinámica de la escuela; algunos incluso precisan que no tuvieron alguna asignatura o docente que los orientara y que adquirieron las herramientas ya en la práctica en las escuelas donde están trabajando. Esta posición es más clara entre los profesores de Coahuila, Jalisco y el Estado de México; llama especialmente la atención lo que compartió una maestra de Coahuila, quien afirma que aprendió a conversar con los padres de familia hasta que estuvo con grupo.

No hay ni siquiera una materia que te lo enseñe. Nunca me dijeron cómo tratar a los padres de familia; de hecho, nunca tuve contacto con los padres mientras tenía

prácticas docentes; mis contactos con los papás fueron hasta que ya estuve trabajando, y empecé a tratar con los papás hasta que estuve yo con mi grupo, hasta que fui tutora de los grupos. Sí es indispensable saber eso y cómo manejarlo; los papás son muy importantes. Es importante involucrarlos, llamarlos para hablar con ellos de todo lo que está pasando con sus hijos y que lo sepan.

[GF-MaSec-General-131115/Coahuila]

Bueno, en Escuela Normal nunca tuve orientación en lo que es ya el campo real, nunca; se centra más como que en su currículum, en desarrollar lecturas, y se ve muy superficial lo que son programas; entonces, cuando uno llega a lo que ya es real, pues uno tiene que buscar orientaciones, más que nada para poder desenvolverse en ese campo.

[GF-MaPrimaria-061115/Edo. Mex.]

A mí me tocó cuando empezaban los talleres, estuve en algunos talleres de danza. Ahorita que escucho a los que estudiaron en Atequiza, una Escuela Normal Rural, tienen esa ventaja de que se van a practicar a pueblitos donde tienen más cercanía con los padres de familia, y eso es algo que a mí me hizo mucha falta; yo no tenía nada de experiencia en cómo relacionarme con el padre de familia, o qué iba a hacer cuando iba a estar en mi práctica, cuando llega el papá enojado. No sabía, lo he aprendido ya en mi trabajo. En la Normal Superior jamás nos dieron esa oportunidad de tener el acercamiento con los padres de familia, nada más tus prácticas y ya.

[GF-MaSec-General-121115/Jalisco]

### 3.2. Elementos para el trabajo con los contenidos y el diseño de estrategias didácticas

El manejo de los programas de estudio del nivel educativo, el grado y las asignaturas que los estudiantes de la Escuela Normal impartirán a su egreso es el aspecto central para la orientación del trabajo docente y la revisión de los aprendizajes esperados que se plantearon en los programas de estudio vigentes de la SEP en 2011, y es también una tarea indispensable para el diseño de estrategias didácticas dentro del aula.

Desde esta lógica, es deseable el dominio de los contenidos curriculares, las competencias que se favorecen y los aprendizajes esperados en el ejercicio docente, y ello no pasó inadvertido en el trabajo de campo, donde se preguntó a los participantes sobre los contenidos revisados en la Escuela Normal que consideraron que les ayudaron a acercarse a los contenidos de la educación básica.

Las respuestas fueron diversas y dejan ver posturas diferentes. Por un lado están las profesoras y los profesores que dicen sí haber recibido orientaciones en la Escuela Normal; en el otro, los que niegan haber tenido una asignatura o profesor que los orientara al respecto. Si bien el primer grupo es más numeroso, se observa una coincidencia de desfase entre los planes de estudio de la Escuela Normal y los programas de estudios de la educación básica, como se observa en los siguientes comentarios:

En el caso de la Normal Superior trabajábamos con los planes del 99; a las secundarias íbamos y practicábamos con la reforma y estábamos totalmente desfasados, estábamos viendo la teoría y formas de trabajo de una reforma que ya estaba siendo obsoleta y nos mandaban a trabajar con cosas que no habíamos visto aquí. El programa de la Normal era del 99 y trabajamos en secundaria con el de 2011; entonces las asignaturas de nuestra Normal no coincidían con la realidad educativa.

[GF-MoSec-técnica-131115/Coahuila]

Entre los docentes que recibieron algún apoyo para el trabajo con las asignaturas y con las estrategias de enseñanza en la educación básica se encuentran los que afirman que tuvieron maestros en la Normal que sabían su materia y que tenían formas interesantes y eficaces de trabajarla con los estudiantes; varios egresados hablan de clases dinámicas, de diferentes recursos que desplegaban en el tratamiento de los contenidos, como obras de teatro y juegos, entre otros, que invitaban a quedarse en clase.

En la Escuela Normal hay un maestro que tomó la maestría en MEIPE;<sup>1</sup> fue como nuestro ídolo porque él nos hacía a nosotros comprender su materia con actividades dinámicas; con él jamás tomamos un cuaderno, jamás tomamos un libro, jamás fue de que “tienes que aprender esto para el examen”; todo era por medio de obras de teatro, presentaciones; todo era muy dinámico, y realmente era la materia en la que tú decías “me siento mal, me siento cansada, o tengo trabajo, tengo tarea, pero me quedo”.

[GF-MaPreescolar-121115/Jalisco]

El maestro que se encargaba de la anexa, el maestro-director, él era el que nos decía “es que tienes un problema con tal padre de familia, y mira, checa cómo es el padre de familia así, tienes que trabajar de esta manera, y lo tienes que resolver tú, ya te dije cómo le hagas, ahora enséñate a resolverlo, porque el año que entra yo no voy a estar contigo”.

[GF-MaPrimaria-121115/Jalisco]

De acuerdo a las estrategias o rutinas dentro de una clase yo las aprendí en una materia que es específica de la especialidad, no me acuerdo muy bien cómo se llamaba; la maestra sí nos decía: “Vamos a hacer esto con este tema, pues ustedes investiguen”. Y ya investigábamos el tema, o sea, lo aprendíamos, lo razonábamos, lo analizábamos y en clase nos decía: “¿Qué estrategias podrían ustedes utilizar?” [...] Ahora me ayuda recordar lo que vimos con la maestra, y recordar partes del libro; todavía llego a ese momento en el que, “a ver, no puedo con esto”, y voy y recurro al libro.

[GF-MaSec-General-091115/Puebla]

Él nos hacía ver las matemáticas como los niños las ven. Ahí vienen muchas situaciones que hacen ver ya al docente cómo el alumno ve una situación matemática. Se me hacía muy interesante cómo ese maestro nos hacía ver las matemáticas desde otro punto de vista. No como maestro, sino ya como niños, como estudiantes. Nos hacía ver las dificultades que los niños tienen cuando se ve un tema, y entonces

<sup>1</sup> Maestría en Educación con Intervención en la Práctica Educativa.

yo considero que si todos los maestros fueran como él, que nos hicieran ver las materias, ya sea español, matemáticas, etcétera, como los niños, ahí sí ya cambiaríamos la forma de ver nuestro trabajo como docente.

[GF-MoPrimaria-041115/Jalisco]

### 3.3. Procesos para promover la inclusión y la atención a la diversidad

En la exploración sobre los aspectos proporcionados por la Escuela Normal para aprender a trabajar con estudiantes con características diversas y para promover la inclusión se recibieron varios comentarios y se compartieron experiencias de lo que vivieron en el ciclo escolar 2014-2015.

Gran parte de las y los docentes coinciden en que donde tuvieron más apoyo fue en asignaturas en las que se promovía el conocimiento de los estudiantes a partir de su edad, como Desarrollo Infantil o Desarrollo de los Adolescentes.

Yo no tengo muy presente el nombre de las materias, pero también Observación y Práctica Docente, donde prácticamente trabajabas todo lo que es el nivel primaria, el cómo se llevaba a cabo la mecánica, pero también la materia de Desarrollo Infantil porque estudiabas las características de los niños desde muy chiquitos hasta los 12 años, y eso sirvió mucho para saber cómo manejarlos, dependiendo de las características del grupo.

[GF-MaPrimaria-131115/Coahuila]

El hecho de que tengas desde el inicio materias sobre el desarrollo, en este caso del pequeño o del adolescente... Desde ahí yo creo que te vas encaminando a favorecer el ambiente favorable para el alumno porque lo estudias a él como ser humano. Entonces yo creo que esas son bases muy importantes.

[GF-MaSec-General-131115/Coahuila]

En la Normal llevábamos una asignatura que se llama Desarrollo Infantil; la asignatura se trata de estudiar cómo el niño se va desarrollando y cuáles son las etapas por las que pasa y cómo se pueden manejar. Yo tuve la suerte de que el maestro que impartía esa asignatura todavía ejercía como maestro de primaria y es de los maestros que pueden decir que tiene vocación para dar clase, gusto de compartir las experiencias, e iba un poco más allá de eso y de hacerte ver esos procesos; sin embargo, no hay una asignatura que te diga precisamente cómo vas a tratar a tus alumnos.

[GF-MaPrimaria-041115/Yucatán]

Algunos comentarios expresados por docentes de diferentes entidades, pero de manera particular por los de Jalisco, fueron sobre su experiencia en asignaturas que los apoyaron en el trabajo con niñas, niños y adolescentes, especialmente en la llamada Desarrollo de los Adolescentes, donde, de acuerdo con los testimonios, aprendieron diversos aspectos del desarrollo cognitivo y las diferentes etapas por las que pasan los estudiantes; el aprendizaje fue tan profundo durante tres semestres, que llevó a pensar a uno de los egresados que se estaba convirtiendo en psicólogo.

Desarrollo Infantil, a mí me gustaba la asignatura y sí me parecía muy interesante, pero no fue tan significativa por el docente que me tocó que me impartiera la clase, porque se trataba mucho de leer, puro leer, y realmente no logró impactar en la observación y en la práctica.

[GF-MaPreescolar-121115/Jalisco]

En la asignatura de Desarrollo de los Adolescentes vemos ahí cómo pasan la etapa, cómo cruzan de ser niño a ser adolescente, nos enseñan a comprender esa etapa que es tan difícil, porque primero debemos de conocerlos, ¿cómo son ellos?, ¿cómo son sus comportamientos? [...] Entonces sí nos sirve mucho de referencia a los docentes para saber cómo actuar ante esas situaciones.

[GF-MaTelesecundaria-131115/Coahuila]

La materia de Desarrollo del Adolescente, porque vemos el proceso cognitivo que va teniendo, esa evolución del adolescente [...] Son adolescentes que todavía están buscando su identidad, que un día se pelean y al otro lado se están abrazando, entonces es muy diferente, y también si te lo enseña la Normal.

[GF-MaSec-Técnica-101115/Campeche]

En Desarrollo de los Adolescentes nos daban cierto contenido y teníamos que trabajarlos con los compañeros simulando que ellos eran los niños; entonces eso era muy productivo porque allí el maestro hacía una intervención y nos hacía recomendaciones: "tienes que hacerle así". Muy bueno.

[GF-MoPrimaria-121115/Jalisco]

Una cosa importante que yo creo que debemos mencionar es que en la Normal Superior llevamos Desarrollo de los Adolescentes, porque trabajamos con adolescentes; fueron tres años en que vimos esa asignatura y hasta bromeábamos diciendo que ya íbamos a ser psicólogos, porque veíamos todo sobre ese tema, desde cambios físicos, humor, sus ambientes, él, las pandillas que se forman, los grupitos; entonces creo que nos prepararon realmente para una realidad que es el adolescente y todos sus contextos.

[GF-MaSec-General-121115/Jalisco]

En Desarrollo de los Adolescentes nos explicaban cómo íbamos a tratar al adolescente en la escuela secundaria, desde varios cambios, porque nos decían que en primer grado, en segundo grado y en tercero son bastante diferentes. Recuerdo que nos decía el maestro: "El grupo con el que van a tener más conflictos siempre va a ser segundo grado, porque en este grado ya se están generando nuevos cambios tanto fisiológicos como de mente, entonces son más difíciles" [...] Yo recuerdo mucho esa asignatura y sobre todo el maestro cómo la explicaba, nos hacía desarrollar ambientes de aprendizaje, de acuerdo a la diversidad de estudiantes que teníamos, decía: "Van a tener alumnos que a lo mejor tienen problemas económicos, que no van bien comidos y que a lo mejor no te pueden aprender o no pueden darte el cien, porque ellos están pensando en comer, y van a tener alumnos tan rebeldes que no sabes".

[GF-MoTelesecundaria-061115/Edo. Mex.]

El siguiente testimonio es de una maestra de Jalisco sobre su experiencia con esta asignatura, que si bien le gustó y le fue de utilidad, también la llevó a cuestionarse la vocación, ya que entró a la Normal a los 17 años, cuando era aún adolescente, y hubo un momento que pensó que no quería ser maestra de este nivel; pero también llaman la atención las orientaciones que su profesora de la Normal en esa materia les daba con respecto al trato que debían tener con sus estudiantes.

Recuerdo mucho una maestra que tuvimos, que era de Desarrollo del Adolescente, y nos decía que es una etapa muy difícil. Recuerdo que yo entré a la Normal de 17 años, entonces yo decía: “No, yo no quiero ser maestra de secundaria porque me considero una adolescente, todavía con conflictos y demás, y todavía enfrentarme a ellos...” Eso ya lo resolví, y ella sí influyó, nada más en esta parte, porque también nos decía: “Con los alumnos adolescentes tienes que ver todo, por lo que están pasando; es su cambio hormonal, su cuerpo”, y también que fuéramos muy cuidadosos en la cuestión de: “No los toques, no te acerques mucho a ellos, lo pueden malinterpretar”.

[GF-MaSec-Técnica-121115/Jalisco]

Una asignatura mencionada en varios grupos focales fue la de Necesidades Educativas Especiales, como aquella en la que pudieron conocer más sobre el trato a las personas con necesidades especiales para integrarlas y no excluirlas.

En mi caso llevé una asignatura que se llamaba Necesidades Educativas Especiales, que es para integración de niños con alguna necesidad educativa, ya sea sobresaliente o alguna discapacidad o necesidad; tienes que ver los ambientes de aprendizaje, integrarlos a las clases, que ellos se puedan nivelar; aprovechar igual el potencial de los alumnos que tienen estas aptitudes sobresalientes. Entonces la maestra que nos impartía esta materia era una especialista de USAER,<sup>2</sup> una maestra preparada, y ella nos motivaba mucho a lo que son los ambientes de aprendizaje.

[GF-MaPreescolar-101115/Campeche]

En preescolar el maestro de Necesidades Educativas Especiales nos hace referencia a la exclusión y nos permite conocer de ese tema. No es nuestra especialidad, pero nos permite conocer trastornos, síndromes, diferentes tipos de necesidades, las adecuaciones necesarias. Esa materia me gustaba porque nos mencionaba algunos *tips*. A lo mejor sí faltaba un poquito más, pero nos daban lecturas que nos decían cómo trabajar con un niño con esas características, si no escuchaban o no veían bien; igual cómo hacerle para que los otros niños lo incluyeran, y también veíamos las adaptaciones curriculares, etcétera.

[GF-MaPreescolar-131115/Coahuila]

En la asignatura de Necesidades Educativas Especiales que llevamos en la Normal el maestro puntualizaba en ciertos aspectos sobre las necesidades que podemos llegar a tener en muchachos de la secundaria; pero una que se le pasó —ahora tengo esta situación que me tuve que meter a investigar— es por un muchacho que tengo con

<sup>2</sup> La Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER) es la instancia de la educación especial que se crea para favorecer la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales (NEE), prioritariamente aquellos que presenten discapacidad o aptitudes sobresalientes dentro del ámbito de la escuela regular.

problemas de dislexia, pero que en educación secundaria a lo mejor es raro que nos llegue, porque ya pasó por seis grados de educación primaria como para que en primer grado de secundaria se haya graduado y siga teniendo ese problema. Ahora lo tenemos y trabajo lo que puedo con él porque son así, clases de cuarenta y cinco minutos que puedes trabajar con un muchacho y con otros treinta y nueve muchachos con esa situación, por lo tanto sí habría que desmenuzar en la asignatura cada una de las situaciones que se nos pueden llegar a presentar en nuestras aulas.

[GF-MoSec-Técnica-131115/Coahuila]

Tenemos una materia escolar, creo que se llama Necesidades Educativas Especiales; sin embargo, solamente se enfoca en problemas de psicología, en eso se enfoca prácticamente, no en cuanto a, por ejemplo, lo sociocultural o lo lingüístico, o la inclusión, por ejemplo.

[GF-MaSec-Técnica-041115/Yucatán]

En otros testimonios de docentes de Jalisco y Puebla, aun cuando se menciona la asignatura de Desarrollo del Adolescente como un espacio para conocer a sus estudiantes, se refieren más a nivel teórico y le restan importancia frente a las experiencias vividas durante su servicio profesional, tal y como se observa en los siguientes comentarios:

Tuvimos una materia que en mi caso era Desarrollo del Adolescente; ahí nos daban las teorías, por ejemplo, de Vygotski o Piaget, y nos explicaban cómo ellos concebían al adolescente. “En tu clase puedes encontrarte a estos niños”, nos decían. Hoy me pongo a recordar a mi Escuela Normal y entonces pienso que fui a perder el tiempo porque no aprendí nada. Es que estrategias como tal no me enseñaron, ni estilos de aprendizaje; ésos apenas los estoy definiendo. Mis trabajos de planeación no me los revisaba mi maestro, nada más me los firmó. Ahora voy entendiendo a la Normal: solamente vas por el papel, y así como dice la compañera: si quieres entras; si no entras, no hay problema.

[GF-MaSec-General-091115/Puebla]

Tuve la misma maestra en Desarrollo de los Adolescentes que no tenía nada que ver con su materia, y se notaba, porque se iba precisamente al libro, a las lecturas y no salíamos de las lecturas; entonces, esa parte del modelo que estamos siguiendo yo pienso que llega mucho a definir lo que yo como maestro voy a hacer, porque es el modelo que estoy siguiendo, es lo que yo estoy viendo.

[GF-MaSec-General-121115/Jalisco]

Algunos comentarios, básicamente de los docentes de Campeche, se refieren a las orientaciones para trabajar en escuelas multigrado o con diversidad lingüística, a las cuales valoraron, en términos generales, de manera positiva.

Una asignatura para el trabajo con multigrado que en realidad nos ayudó bastante, porque en ella el maestro organizaba prácticas docentes, pero nos sacaba a comunidades que estaban hasta cierto punto rezagadas, fuera de la cabecera; a veces nos llevaban dos horas de viaje para hacer las prácticas y en realidad fue algo

que nos ayudó, que nos enfrentó desde la Normal a una situación real, como es actualmente; nos preparó para crear estrategias [...]

[GF-MaPrimaria-101115/Campeche]

En escuela multigrado, como nos decían los maestros: “Una cosa es lo que te enseñan en la Normal, y otra ya enfrentarse a la realidad”. Cuando presentamos el examen y ya nos asignaron lo que son nuestros lugares en el cambio, porque ya estoy estable con un solo grado [...] Crear un ambiente favorable para ellos, satisfacer todas sus necesidades, básicamente ayudarlos para que salgan lo suficientemente preparados en esta etapa, por lo que es una de las asignaturas que realmente a mí en lo personal me ayudó, porque lo puse a prueba en este primer año.

[GF-MaPrimaria-101115/Campeche]

Sobre las estrategias para favorecer un ambiente de inclusión y equidad, no necesariamente asociadas a un contenido, a una asignatura o a un maestro, sino en general a partir de los estilos docentes observados en la Escuela Normal o de su dinámica institucional, destacan los siguientes comentarios:

En mi caso, la creación de reglamentos era lo primero que en mi grupo nos enseñaron a hacer y que sigo aplicando hoy. El primer día de clases lo primero que tienes que hacer es establecer un reglamento y explicarles por qué; con las reglas todo funciona de manera correcta, como un relojito. La primer regla es el respeto a cualquier ser humano; en cualquier relación humana la base es el respeto, llámese estudiante, laboral, afectiva, familiar, de noviazgo, de lo que tú quieras, es el respeto; establecerles un reglamento el primer día de clases, lo que no está permitido, cómo vamos a colaborar si no tienes algo, si hay algún problema. Eso como el primer puntito.

[GF-MaSec-General-091115/Puebla]

Sí, a lo mejor la Normal no te lo dio, pero finalmente tú eres un ser humano. Otro profesor, quien me daba Adolescentes, era muy incisivo; no sé si porque los profesores son ya grandes, muy grandes, de edad avanzada, todos los que yo recuerdo eran ya de edad avanzada; igual con estrategias o métodos que me hayan enseñado ellos, que yo siento que no son aplicables hoy en día.

[GF-MaSec-Técnica-091115/Puebla]

En la Normal hay un programa de intercambio en mi especialidad, que es inglés. Venía una chica o chico británico a nuestra escuela y de aquí se iba otro, y yo recuerdo que esas chicas, la mayoría eran de nuestra edad, igual que estaban, nos enseñaban varias estrategias de cómo enseñar la lengua, y nosotros a ellas; dinámicas para aprender vocabulario o para aprender algún tiempo verbal sí nos enseñaban como tal, pero fueron ellas quienes nos dieron ese aprendizaje.

[GF-MaSec-Técnica-091115/Puebla]

Si bien varios de los docentes de secundaria manifestaron que tuvieron apoyo para atender adolescentes con características diversas, tanto por su forma de ser y actuar como por la lengua que hablan y su contexto sociocultural, algunos afirman que no tuvieron orientaciones al respecto, ni de una asignatura específica ni de sus maestros en la Escuela Normal en la que estudiaron. También expresaron que el trabajo con estudiantes con necesidades educativas especiales es uno de los retos más fuertes a los que se han enfrentado en la actualidad.

En mi caso, de los cuatro años que estuve en la Escuela Normal ninguna materia nos habló de cómo tratar a los alumnos con necesidades especiales. Obviamente eres practicante y sí te encuentras con casos así, y el apoyo que recibía de la maestra asesora en ese momento, la que me permitió trabajar con sus grupos en ese lapso de práctica docente, y ahora ya que estamos en la realidad, sí te topas con muchos casos, y aquí no tenemos la preparación para saber atender oportunamente estos casos.

[GF-MaSec-Técnica-131115/Coahuila]

Yo concuerdo completamente con mis compañeras: creo que es algo que no está en ninguna enseñanza en la Normal y que es algo cultural que hace falta. Yo pienso que diversidad lingüística y sociocultural es algo que te piden como parte del programa para que tú trabajes en eso, porque desafortunadamente no es parte de nuestra cultura. Entonces, pues quieren achacarle a los maestros una problemática que en realidad es de toda la sociedad, ¿no?, de toda la sociedad.

[GF-MaSec-Técnica-041115/Yucatán]

Yo considero que atender la diversidad ha sido uno de los retos: lo establece el plan de estudios; sin embargo, siendo crítico con la formación docente en la Escuela Normal, a nosotros, en mi plan de estudios, que es de 1999 [...] se ven sistemas, pero no se llega realmente a un estudio a fondo sobre la atención a la diversidad, y esos mismos problemas, dificultades que yo enfrenté en mi práctica docente, igual ahora en todos los salones hay una diversidad enorme.

[GF-MoTelesecundaria-061115/Edo. Mex.]

Como puede notarse, las opiniones y el tipo de experiencia respecto a si recibieron enseñanzas propicias o no están divididas; incluso dentro de una misma entidad se pueden leer testimonios opuestos.

### 3.4. Herramientas para la construcción de ambientes favorables para el aprendizaje

Otro de los aspectos que se exploró en los grupos focales es el relacionado con las orientaciones y las herramientas que recibieron en la Escuela Normal para generar ambientes destinados a favorecer el aprendizaje de sus estudiantes.

Si se acepta que un ambiente de aprendizaje refiere a un espacio en el que los estudiantes y docentes interactúan bajo condiciones y circunstancias físicas, humanas, sociales y culturales diversas para generar experiencias de aprendizaje significativo y con sentido, es posible identificar posturas que se concentran de manera diferenciada en algunos de sus componentes, de modo que para algunos es más importante centrarse en el aprendizaje, mientras que para otros lo es en el conocimiento y algunos consideran que en la evaluación, sin dejar de lado aquellos que se preocupan más por la comunidad, que incluye lo mismo el salón de clase, la escuela y el grado (Bransford,

Brown y Cocking, 2007). Las diferentes posturas se aprecian en la diversidad de comentarios externados por los participantes en los grupos focales.

Hay un grupo de docentes que recuerda con claridad las asignaturas o cursos que les ayudaron a crear ambientes favorables de aprendizaje centrándose en la figura del alumno. Sus comentarios son los siguientes:

Tuvimos materias como Español y su enseñanza, Matemáticas y su enseñanza, Historia y su enseñanza. De todas las asignaturas que se trabajan en nivel primaria nosotros las llevábamos a cabo; entonces cada maestro nos aportaba estrategias, algunos nada más así de: "A ver, tienen estas estrategias, aplíquenlas con su grupo", pero la maestra de Español y su enseñanza, la maestra llegaba con estrategias para crear ambientes favorables.

[GF-MaPrimaria-091115/Puebla]

Desde Desarrollo Infantil, Observación y Práctica Docente, Contexto Escolar, todas esas asignaturas nos ayudaron a saber y a organizar nuestros proyectos dentro de la escuela para conocer a los alumnos. El punto principal que creo que no debemos dejar perder son los alumnos, conocer a los niños, saber las condiciones en las que viven, porque éstas son las que nos ayudan para que ellos logren un óptimo aprendizaje.

[GF-MaPrimaria-061115/Edo. Mex.]

En otro grupo se ubican los comentarios de docentes que rescatan experiencias en la Escuela Normal, donde dan mayor importancia al aprendizaje y los medios para su promoción:

En mi estancia en la Escuela Normal no recuerdo que hayamos llevado una materia así específica. Lo que recuerdo es que la mayor parte de los maestros procuraban darnos *tips* para que lo pudiéramos crear a través de lo lúdico, a través de dinámicas encauzadas a los temas, a los contenidos. A mí lo que me ha servido mucho a últimas fechas son los cursos que por ahí ofrecen; por ejemplo, sobre la idea de la convivencia sana, que es algo que estamos trabajando actualmente y más en el nivel secundaria. Eso es lo que me ha ayudado mucho, porque yo trato, por la edad que yo manejo de mis alumnos, de tomar esos cursos para tener un poco más de estrategias y crear esos ambientes favorables para que mis alumnos aprendan.

[GF-MaTelesecundaria-131115/Coahuila]

No recuerdo la materia que nos daban, pero cuando íbamos a laboratorio nos enseñaron a hacer varias cosas que después coincidían con los temas que íbamos a darles a los alumnos [...] Y los maestros también se dedicaban a enseñarnos cómo enseñarles a los niños, bajarnos el nivel del vocabulario, para poderles enseñar. Entonces, tantito de la teoría con el material didáctico, o sea, todas esas asignaturas nos ayudaron ahorita al aprendizaje de los niños.

[GF-MaPrimaria-061115/Edo. Mex.]

Frente a estas posturas se observa otra con un matiz más pesimista, que deja ver cierto grado de insatisfacción sobre las orientaciones y los apoyos otorgados en la Escuela Normal para promover ambientes favorables para el aprendizaje, destacando que se mueven en un plano muy teórico y están muy distanciadas de los requerimientos de la escuela.

En la Normal no nos dicen lo que hay que hacer, técnicas de trabajo; pues no nos hacen nada respecto a esto. Nos dan muchísima teoría, incluso yo últimamente pensaba cuando estaba haciendo mi examen: “En la Normal sí me acuerdo de una asignatura que jamás me ha servido para nada”.

[GF-MoPrimaria-041115/Yucatán]

El problema con la materia de inglés es que tuvo, una vez más, una reforma; entonces, los contenidos que yo aprendí en la Normal no tienen ya nada que ver con lo que yo estoy trabajando ahorita. De hecho apenas está empezando esta reforma a agarrar vuelo. Pero con respecto a cómo tratar a los muchachos, cómo hacer material didáctico, sí.

[GF-MaSec-General-131115/Coahuila]

Yo siento que ésa es otra de las partes que me hizo falta, porque para crear un ambiente de aprendizaje yo tengo que identificar primero la diversidad, ¿qué necesitan los alumnos para poder dárselos? Este primer año y este segundo año que llevo me ha tocado estar con alumnos diferentes, demasiado diferentes. Yo me encontré el año pasado con un niño con Asperger; yo no sabía cómo tratarlo, no sabía ni siquiera qué era.

[GF-MaSec-General-121115/Jalisco]

Yo considero que lo que nos permite enfrentarnos y ponernos al tanto de esas condiciones son las prácticas. En la Escuela Normal nos dan toda la teoría, nos dicen cómo son los niños y cómo aprenden o cómo realizar una planeación, pero realmente donde nosotros podemos observar es en las prácticas, porque ahí ya vemos si los niños realmente reaccionan a como nos enseñaron en la escuela o es totalmente diferente; también vemos las cuestiones administrativas, cosas que en la Escuela Normal no vemos, pero que dentro de las prácticas sí podemos observar y también formar parte de ellas.

[GF-MaPrimaria-061115/Edo. Mex.]

# 4

## Desempeño profesional

La segunda dimensión que se exploró en los grupos focales con los participantes en esta investigación fue el desempeño profesional de los egresados, que se concentró en el primer año de trabajo, ya que, de acuerdo con los criterios de selección, sólo podrían participar en esta actividad aquellos docentes que hubieran obtenido su plaza en la promoción 2014 del concurso para ingreso al Servicio Profesional Docente, aun cuando se encontraron casos de docentes que, mediante interinatos, ya contaban con experiencia docente, pero hicieron el examen de ingreso para obtener una plaza en propiedad o definitiva.<sup>1</sup>

Existen diversos estudios que abordan la experiencia de los profesores en sus primeros años de trabajo docente. Álvarez (2008) la describe como un *shock* que experimentan ante la compleja tarea que se les presenta. Esta autora, cuyos estudios analizan los casos de los docentes noveles en España, plantea que “el choque suele producirse entre los ideales elaborados en la etapa de formación y la cruda realidad de las escuelas, su inserción laboral representa una etapa de aprendizajes intensivos y significativos, en los que aprenden en contextos reales a resolver problemas y a tomar decisiones” (Álvarez, 2008: 4).

Para acercarnos a la realidad de estos docentes noveles en este capítulo se incluyen testimonios de maestras y maestros que dan cuenta de lo que han vivido en su primer año de docencia con el esquema planteado en la Ley General del Servicio Profesional Docente de 2013, que en su artículo 22 establece la posibilidad de obtener una plaza con nombramiento definitivo, después de seis meses de servicio y con la condición de que no tengan una nota desfavorable en su expediente, así como la obligatoriedad de contar con el acompañamiento de tutores durante los dos primeros años de servicio y la aplicación de la evaluación diagnóstica del personal de nuevo ingreso al término de su primer año escolar (LGSPD, 2013).

Para el acercamiento a esta dimensión se definieron categorías que permitieron profundizar en su situación, pero también se presentaron algunas consideraciones que no se contemplaron de manera inicial, pero que, por su magnitud, se recuperan en este apartado. Las categorías iniciales se agruparon en los siguientes rubros: trabajo con los contenidos, las estrategias didácticas y la atención a la diversidad; estrategias para incorporarse en la dinámica escolar y para la vinculación

<sup>1</sup> En el esquema de contratación del personal docente, hasta antes de la Reforma Educativa de 2013, había varios tipos de nombramientos: definitivo, interinato indefinido o interinato por tiempo limitado.

con la comunidad; apoyo recibido en la escuela de adscripción; apoyo de la tutora o el tutor y la satisfacción con los logros obtenidos.

#### 4.1. Trabajo con los contenidos, las estrategias didácticas y la atención de la diversidad

Una característica que existe en todas las aulas de enseñanza en México, reflejo de la complejidad sociocultural que identifica al país, es la diversidad del alumnado en cuanto a los procesos de desarrollo y de aprendizaje.

Atender tal diversidad representa hoy en día un reto diario para el profesor que está frente a grupo, implica tomar en cuenta las diferencias que existen entre sus alumnos, en cuanto a contexto, necesidades, ritmos de aprendizajes y una serie de factores que influyen para determinar las estrategias didácticas apropiadas que apoyen el proceso y con ello crear ambientes favorables que permitan alcanzar la meta de aprendizaje prevista (Blanco, 2006).

Es oportuno mencionar que, independientemente del nivel educativo que imparta, el docente debe tener la capacidad de adaptar las situaciones frente a un contenido específico tomando en cuenta las características de sus alumnos, lo que implica hacer uso de distintos métodos, estrategias, materiales, etcétera, tal y como se observa en los siguientes comentarios:

En preescolar se manejan muchos materiales e identificas si un niño aprende más o menos de esta manera u otra, y tratas de abarcar los diferentes estilos de aprendizaje y también apoyarte mucho en otras personas. Tengo ahora personal de apoyo, entonces ellos también te dicen: "Mira, con este niño hazle de esta manera y ves si eso te funciona o no".

[GF-MaPreescolar-131115/Coahuila]

En realidad en un salón nunca vas a encontrar niños iguales; con cada uno tienes que buscar cómo trabajar. No porque yo me ubique con él voy a estar nada más con él, sino que con uno se busca la manera en que puedas integrarlo al grupo o ver con él, tal vez lo mínimo, y aunque no te va a dar igual resultado que los demás, de que aprende algo, aprende; siempre se tiene que ir con algo.

[GF-MoPrimaria-101115/Campeche]

La información obtenida en el trabajo de campo deja ver dificultades particulares en las escuelas que operan bajo el modelo educativo multigrado (Pratt, 1986; Miller, 1999),<sup>2</sup> en el cual los docentes atienden a estudiantes que formalmente cursan grados diferentes y tienen una edad biológica y un desarrollo psicológico heterogéneo, lo que representa tanto ventajas como desventajas en el proceso de enseñanza aprendizaje.

<sup>2</sup> El modelo educativo multigrado es un esquema cuyos orígenes datan de principios del siglo XIX con propósitos de alfabetización a poblaciones con dificultades geográficas, demográficas o materiales.

Por un lado, las condiciones heterogéneas del grupo favorecen la colaboración y el apoyo entre los alumnos de manera simultánea y, por el otro, la diversidad en edades, intereses y estilos de aprendizaje demanda al docente organizar y realizar una planeación del trabajo por asignatura y temas comunes con actividades diferenciadas por ciclo o por grados, de acuerdo con la Propuesta Educativa Multigrado 2005.<sup>3</sup> Así, un grupo mixto con características y necesidades distintas exige al docente hacer adecuaciones, no sólo a partir de las diferencias que existen en un grupo de niños de la misma edad, sino también a actividades que faciliten el aprendizaje del contenido. El siguiente fragmento da cuenta de una situación con grupo multigrado.

Yo empecé en Torreón. A mí me tocó un grupo mixto de primero y segundo, entonces era adecuar la misma actividad para los dos grados, para que tanto los niños de segundo como los de primero la pudieran trabajar. Al principio no fue fácil, pero tuve la ayuda de una asesora pedagógica; mejoró todo, porque nunca había tenido un grupo mixto.

[GF-MaPreescolar-131115/Coahuila]

Para enfrentar esta situación los docentes refieren haber puesto en marcha diversas estrategias. Primero, para detectar la forma en que los estudiantes estructuran los contenidos, identifican el estilo de aprendizaje<sup>4</sup> que predomina entre sus alumnos, para que éste sea significativo<sup>5</sup> y fácilmente asimilado (Gardner, 1993). En la práctica docente es prioritario generar aprendizajes con estas características; para ello, un importante número de docentes hoy en día toma en cuenta los estilos de aprendizaje de los alumnos, pues abordar contenidos a partir del conocimiento previo de los mecanismos mediante los cuales los alumnos perciben e interactúan con los otros facilita el proceso de aprendizaje.

Nosotros, a través de una encuesta que se realizó, averiguamos qué niños son quiestésicos, auditivos, visuales; ahí vas haciendo adecuaciones a la planeación para que tengan su proceso de aprendizaje según su estilo y necesidad.

[GF-MaTelesecundaria-131115/Coahuila]

En lo personal trato de involucrarlo con todo; por ejemplo, desde el inicio del curso mi examen diagnóstico implica puras actividades. A mí me gusta no solamente analizar cómo leen, cómo escriben, su lectura en voz alta, su comprensión lectora, sino también saber durante esas semanas de diagnóstico dónde viven, de dónde vienen, quiénes son sus papás, si viven juntos, su nivel socioeconómico, cuánto tiempo tardan en llegar a la escuela; todo eso es muy importante para que tú sepas; necesitas saber hasta cuántos alumnos de tu salón tienen computadora; a veces no pueden comprar un material, entonces ahí vas ajustando todas tus planeaciones a las necesidades y gustos de los muchachos, porque de nada te sirve que investiguen el tema

<sup>3</sup> La Propuesta Educativa Multigrado 2005 surge a partir de un estudio exploratorio realizado por la Secretaría de Educación Pública a través de la Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa como un esfuerzo más por transformar la práctica docente para mejorar los aprendizajes de los alumnos.

<sup>4</sup> La teoría de los estilos de aprendizaje contribuye a identificar las habilidades cognitivas de carácter procedimental que dominan los estudiantes para la adquisición de información.

<sup>5</sup> El concepto de asimilación, según Piaget, refiere a la posibilidad de integrar elementos nuevos a estructuras mentales previamente construidas. Por su parte, Ausubel *et al.*, con la teoría del aprendizaje significativo plantean que un aprendizaje es significativo cuando el estudiante hace una "conexión" entre el concepto nuevo y otro relevante previamente adquirido (Ausubel, Novak y Hanesian, 1983).

que tú les estás marcando ni el que viene en los contenidos si a ellos no les interesa en absoluto.

[GF-MaSec-Técnica-041115/Yucatán]

Yo para enfrentar algunos retos que pude percatarme dentro de mis salones de tercero —y tengo cuatro— hice un diagnóstico para saber los conocimientos que tienen los alumnos. De lo que me pude percatar es de que —perdón que lo diga, y probablemente no debo comparar— existen maestros, compañeros —yo creo que uno como nuevo viene un poco más fresco— que se quedaron en un sistema muy tradicionalista. Hay que innovar, hay que modificar. Como lo vuelvo a mencionar, yo partí de un diagnóstico para saber cómo vienen los estudiantes; después se hace el diagnóstico en estilos de aprendizaje porque, como lo acaban de mencionar, tenemos una diversidad de alumnos y... vamos, la maestra Lupita no aprende igual que el maestro Óscar, entonces hay que buscar las estrategias para que ambos entiendan a la par, porque si un alumno se me atrasa y yo me sigo con los contenidos, entonces quiere decir que el que está mal o el que está trabajando mal soy yo.

[GF-MoSec-General-061115/Edo. Mex.]

Como parte de las estrategias didácticas para atender la diversidad y enfrentar el reto del primer año de práctica docente recurrir a *tutores* o *monitores* parece haber sido una práctica común de los entrevistados, y si se considera que los grupos escolares en México son muy numerosos y difícilmente puede un solo profesor atender todas las dificultades individuales, el recurso mencionado puede resultar más comprensible. Dicha estrategia se acompañó, en algunos casos, de un cierto ejercicio de focalización de los alumnos que presentan problemas para aprender o comprender determinados contenidos, por un lado, y de los que tienen mayor destreza o habilidad para desarrollar determinadas tareas, por el otro.

Esta acción pedagógica permite atender de manera particular a los alumnos que tienen dificultades, además de favorecer el trabajo conjunto entre pares, pues tiende a que los alumnos que logran mayor avance ayuden a los compañeros a los que les cuesta más trabajo alcanzar la meta.

Esta situación se sustenta en la perspectiva sociocultural planteada por Vygotsky (Chaves, 2001), en la que destaca la interacción social como el estímulo principal para el desarrollo. En otras palabras, el aprendizaje es producto de la interacción que se gesta en situaciones colectivas y está determinado por el contexto y la zona de desarrollo próximo<sup>6</sup> del alumno. Si bien cada estudiante tiene la capacidad de aprender distintos aspectos de acuerdo con su nivel de desarrollo, existen otros temas que no están a su alcance y para comprenderlos requiere del apoyo o intervención de adultos o, en su caso, de trabajar con monitores, compañeros de clase con mayores ventajas cognitivas que, como se podrá apreciar en las siguientes líneas, su uso tiene un impacto en el aula.

Ahorita en el primer bloque ya localicé a los niños que aprenden rápido. A esos niños los hago monitores y les digo: “A ver, tú escoge a cinco compañeros del salón con

<sup>6</sup> El concepto de “zona de desarrollo próximo” refiere a la distancia que hay entre el nivel real de desarrollo y el nivel de “desarrollo potencial”.

quien te lleves o con quien no". En mi clase van a estar en equipo con él. "Tú, a ver, escoge otros", y así como que les pongo su tutor; entonces, el niño que ya aprendió, que ya comprendió, no tienen la obligación, pero sí da el apoyo: "A ver, tú no has entendido; mira, se hace así", les dice. Así el conocimiento se va ampliando un poco más, pero apenas lo voy a empezar a aplicar.

[GF-MaSec-General-091115/Puebla]

En mi escuela tenemos identificados a los niños que no saben leer o les fallan las matemáticas. Con Trabajo Social se quedan a asesorías, les llamamos en la escuela asesorías, en donde va el padre de familia, por decir: si Juanito tiene problemas de lenguaje, de escritura, de todo, después de la escuela va el papá con la trabajadora social y trabaja esos aspectos con el niño y con el papá. Sí ha funcionado porque el papá, al ser parte del proceso como de nivelación, hay mayor apoyo. El papá tiene que ir y junto con su hijo trabajar; ambos trabajan, no nada más el niño. Así se ha logrado que el papá forme parte del conocimiento, y sí mejoran.

[GF-MaSec-Técnica-091115/Puebla]

Una variante expresada por los docentes en torno a la forma en que atienden las diferencias en los procesos de desarrollo y aprendizaje de sus alumnos refiere a los casos en los que éstos presentan necesidades educativas especiales.

Actualmente la educación inclusiva constituye una demanda y una necesidad, por lo que se requiere de la reflexión sobre el modo de intervención docente que implica.

La investigación de Fernández Batanero (2013) señala que para trabajar en el marco de la inclusión educativa se requiere formar y capacitar a los docentes para que desarrollen estrategias que garanticen el éxito escolar de sus alumnos; no obstante, dicha capacitación o formación generalmente se adquiere de manera autodidacta y por iniciativa personal, tal como lo reflejan los siguientes casos.

Para los alumnos regulares, dependiendo del contexto, hay que adecuar, pero para los alumnos que tienen necesidades educativas especiales hay que hacerlas más drásticas. Por ejemplo, yo en mi aula tengo una niña con discapacidad; tengo otro chico con TDAH y tiene una discapacidad intelectual: estrabismo; tiene dificultades de comunicación; es un niño con bastantes discapacidades; entonces tengo que enfocarme en ellos dos y aparte atender a mis 32.

[GF-MaPrimaria-101115/Campeche]

Yo en tercer año tengo un alumno con síndrome de Asperger, tiene una discapacidad física muy notoria al hablar, tiene discapacidad para escribir; entonces en español evaluamos la lectura y la escritura; por ejemplo, si hay que escribir, como él tiene sus dedos pegados no puede escribir mucho, entonces puede ser que sólo con que me copie una frase o haga dibujos; a él le gusta mucho dibujar, le gusta expresarse, así que con dibujos llevamos control de sus actividades. Lo que me asombra de este chico es que tiene mucha disposición, le gusta participar, te hace unas diapositivas preciosas, le gusta explicar, aunque le da mucho trabajo hablar. Me ha costado mucho trabajo concientizar a su grupo.

[GF-MaSec-Técnica-101115/Campeche]

Yo, por ejemplo, el ciclo escolar pasado tuve la oportunidad de trabajar con un niño que tenía microcefalia, y la verdad es que al inicio traté de documentarme y dejarle tareas en su casa, porque sí era mucho el apoyo que necesitábamos de su mamá, después ya vino a trabajar la maestra de USAER<sup>7</sup> y la verdad es que me ayudó muchísimo. Ella me decía: “Mira, lo primero que tienes que hacer es adaptar al niño a tu plan, a los aprendizajes esperados, fíjate en lo que puede hacer”. Y entonces trabajamos de manera conjunta también con su mamá.

[GF-MaPrimaria-061115/Edo. Mex.]

El trabajo con niñas y niños que viven en un entorno poco favorable, en el que incluso hay consumo y tráfico de drogas o viven algún tipo de violencia, requiere de herramientas para apoyarlos, para que aprendan a dialogar, a expresar sus diferencias de manera pacífica.

En los siguientes testimonios se da cuenta del modo en que, durante su primer año de trabajo, los docentes distinguen la influencia del contexto en el que se desenvuelven los estudiantes en su proceso de aprendizaje, su carencia en la formación y la necesidad de que tengan un acompañamiento más especializado.

Algunos con trastornos muy fuertes. Una niña cuyos papás se separaron, por ejemplo, trata de sacarlo contra los maestros, contra sus compañeras, es conflictiva afuera de la escuela, amenaza a sus mismas compañeras. No hay trabajadora social ni psicóloga ni maestra de educación especial, y nosotros como maestros de primaria no tenemos la formación para atender esas situaciones. Hay niños con familias disfuncionales, o muchos niños que les falta ya sea papá o mamá y que buscan suplir esa imagen paterna con muchachillos más grandes. Hay situaciones muy difíciles en las primarias y no nos prepararon para eso. Y eso afecta el rendimiento del niño. Y sí nos falta mucho apoyo; en mi escuela estamos abandonados, nada más son los seis maestros y el director; entonces no podemos atender todo eso como debería ser. Se habla con los papás y todo, pero hay problemas que no sabemos bien cómo resolverlos.

[GF-MoPrimaria-131115/Coahuila]

Yo tengo dos casos, uno de una niña que pegaba mucho y otro de un niño que casi no va a la escuela. Con la niña primero hablé con ella y le dije que por qué pegaba, y me dijo que porque no se querían juntar con ella; volvió a pegar y le hablé a su mamá, y me platicó su historia [...] El niño que falta mucho, hablé con su mamá y ya me platicó que el papá está en la cárcel y que tiene problemas muy fuertes para llevarlo porque no tiene dinero, y también su nutrición influye mucho en el aprendizaje del niño; con él no he podido como que jalarlo, por lo mismo que falta demasiado.

[GF-MaPreescolar-091115/Puebla]

Definitivamente todo eso lo vas a aprender en tu primer año de servicio. El primer año yo creo que para todos es el más difícil: desconoces y, si te toca una escuela don-

<sup>7</sup> La Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) es la instancia técnico-operativa y administrativa de apoyo a la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad, integrados a las escuelas de educación básica mediante la orientación al personal docente y a los padres de familia.

de está hecho una revolución, allá de verdad vas a aprender, que fue mi caso. Luego, pues ya con la maestría, con los cursos, lo que hago es observar a mis alumnos, conozco a mis alumnos, porque para que tú realices una planeación necesitas conocer a tus alumnos, para que tú puedas adecuar lo que ellos van a aprender. Yo ahora sí estoy viendo una gran diferencia, porque el año pasado trabajé aquí en Mérida con mis alumnos, di primer año. Por el contexto pude llegar hasta el número mil, pero ahora estoy en Acanceh; mi meta con mis alumnos es llegar hasta al cien. Tienes que contextualizar primero para crear un ambiente de trabajo, y eso, definitivamente, no lo aprendes en la escuela; lo aprendes afuera.

[GF-MaPrimaria-041115/Yucatán]

Los docentes entrevistados compartieron diversas situaciones que han vivido en este primer año de ejercicio docente. Algunos despliegan estrategias para disminuir los obstáculos que se les presentan; sin embargo, intentan resolverlo en el aula a partir de su intuición o con lo que aprendieron de sus compañeros en otras escuelas. Igual que en casos narrados anteriormente, un recurso que utilizan consiste en citar a sus mamás o papás para que firmen compromisos con respecto al desarrollo de sus hijos.

Algunos narran que sí han encontrado respuesta de los padres, mientras que otros dicen que no es posible hacer que se interesen y ocupen de sus hijos, por lo que han tomado algunas medidas, como la de asignarse la función de “padres sustitutos”. En los siguientes fragmentos se muestran algunos casos que dan cuenta de esto.

Ahorita en la escuela que entré a trabajar me dijeron: “No, los papás son así, no hacen caso, no cooperan”. Y cuando llegué la directora me pidió que hiciera una reunión para presentarme; cité a los papás, yo los vi muy tranquilos. Lo que yo hago, si tengo algún problema con un niño, mando a traer al papá y hago que firme un compromiso; tanto el papá como el niño: “¿Sabe qué?, su hijo se la pasa molestando a su compañero”. Entonces cuando veo que se está yendo de nuevo por el mal camino, le digo: “Fíjate lo que firmaste”. Eso lo aprendí en la primera escuela donde estuve, y eso sí me está sirviendo; es una buena estrategia para trabajar con los papás.

[GF-MaPrimaria-091115/Puebla]

En este caso yo lo trabajo de esta manera: al momento que me doy cuenta que la gran mayoría de los niños tiene problemas familiares, yo manejo mucho lo que es la proyección de los videos que llevan a la reflexión; proyectamos y dan sus comentarios. Agrego que, si alguien ha visto o tiene una vivencia parecida, que lo comparta con el grupo. Siento que esos espacios son de ayuda para escucharlos.

[GF-MaSec-Técnica-101115/Campeche]

Bueno, es algo no sólo personal, sino que es en escuela. Llegamos a la conclusión de que, como los papás no se interesan en sus hijos y la mayoría están solos, abandonados a la deriva, muchos no comen, no desayunan, tomamos la decisión de hacernos cargo de por lo menos ocho niños de la escuela. Seríamos como sus papás; los vamos monitoreando: “A ver, tú vas mal en matemáticas, ¿por qué? A ver, no entregaste tus tareas, tienes que entregar tus tareas”. Como que estar al pendiente de ellos, y esta

parte sí nos está funcionando; el que los niños también sientan esa parte afectiva los motiva, los hace ser, sentirse “que alguien se preocupa por mí”.

[GF-MaSec-General-091115/Puebla]

En mi caso, recientemente ya no es grupo de segundo; me cambiaron de planta y estoy dando tercer año. Vimos la tradición del Hanan Pacha y muchos decían: “Maestra, pero yo soy cristiano. Maestra, pero yo soy testigo de Jehová”. Diferentes religiones. Y la plática que tuve con los padres de familia, se los recalqué, les digo recuerden que la educación es gratuita, laica, es decir sin religión y obligatoria; no les estoy diciendo que lo practiquen en casa, sino que nosotros vamos a rescatar esa diversidad cultural que hay, simplemente lo que voy hacer con ellos es mostrarles videos. “Pero, maestra, eso es un pecado”. Ellos se basaban en su religión comentando que lo del Hanan Pacha es un pecado. Yo les invité a los padres de familia a participar en la actividad para que vieran esa diversidad cultural que tenemos y, claro, respetando según las creencias de cada uno. Y eso por lo menos a mí me funciona muy bien, porque los papás entendieron que realmente no se les estaba diciendo háganlo o practíqueno, sino están viendo que solamente era un conocimiento que se tiene desde tiempos prehispánicos hasta lo que es la actualidad. Entonces involucrar a los padres de familia me permitió darles el aprendizaje a los niños sobre la diversidad lingüística que tiene cada uno, porque cada uno lo reflejó en ese instante.

[GF-MaPreescolar-101115/Campeche]

El entorno social y el contexto son factores que también influyen en el proceso de enseñanza aprendizaje. Los relatos de las y los docentes relacionados con este tema comparten sus propuestas de intervención para atender la influencia del contexto social, algunas de las cuales están encaminadas a la concientización y la reflexión acerca de lo que ocurre a su alrededor, con el propósito de generar en los alumnos una perspectiva más prometedora en torno a los proyectos de vida a futuro.

El entorno social, cultural y familiar en la escuela es horrible; se habla de consumo de drogas, de venta cerca de la escuela, de delincuencia, la misma familia de los niños. En realidad no puedo hacer mucho, pero trato de sacar algo benéfico de ello, haciendo a los niños hasta cierto punto concientizarse y reflexionar qué es lo que quieren para un mejor futuro. No tienen una visión para seguir una secundaria, muchos de ellos ya hasta me lo han dicho; es terminar su primaria y ponerse a trabajar con sus papás, no tienen una visión más amplia. Lo único que puedo hacer es darles dos caminos, dos alternativas, porque cambiarles el entorno no se puede.

[GF-MaPrimaria-101115/Campeche]

Otras propuestas se centran en la intervención didáctica mediante el desarrollo de una adecuada y pertinente planeación de las actividades en las que se toman en cuenta los diferentes aspectos que influyen en la forma en que los estudiantes se apropian del conocimiento, con el objetivo de propiciar el interés de los alumnos y que hallen la aplicabilidad de los aprendizajes en su vida cotidiana y en su contexto. Los siguientes testimonios confirman lo dicho.

Yo creo que una planeación de una buena clase, de una clase amena... tenemos alumnos con diferentes estilos de aprendizaje, auditivo, visual o kinestésico, pues no puedes enfocarte solamente a uno. Las actividades deben de ser variadas, de

repente trabajo en equipo, incluso trabajo fuera del salón de clases, quizás en la cancha con un experimento. El caso de ciencias, esa asignatura se presta muchísimo, trabajar individual, una exposición, trabajar con las computadoras, o sea, hacer el trabajo de tal manera que todos puedan identificarse con alguna actividad o que les guste más. Los alumnos de secundaria, que son con los que trabajamos, son alumnos muy emocionales, y si tú los tocas en la parte de sus emociones, de sus sentimientos, es muy fácil ganártelos siempre y cuando sepas entablar una buena comunicación en relación con ellos.

[GF-MaSec-General-101115/Campeche]

Bueno, en cuanto a los procesos de aprendizaje siempre los temas de biología que imparto trato de que ellos relacionen y piensen cómo les va a servir lo que van a aprender para aplicarlo a todo, en su contexto y con su familia, porque al final de cuentas, les digo: "Si ustedes aprenden algo, lo mejor es que lo apliquen para ustedes y su familia".

[GF-MoSec-General-091115/Puebla]

## 4.2. Estrategias para incorporarse en la dinámica escolar y para la vinculación con la comunidad

Las y los docentes que conversaron en los grupos focales resaltan la importancia de la vinculación con la comunidad en las tareas escolares; refieren de manera particular a las respuestas que tienen de los padres de familia cuando los hacen partícipes de las actividades de la escuela; además, consideran que ello también es una manera de dar a conocer su trabajo. Lo anterior es más claro entre los docentes que están en su primer año de trabajo, quienes comentan que, debido a la edad con la que ya ejercen su práctica profesional, han tenido que incorporar a los padres de familia en algunas de las actividades que usualmente desarrollan con los alumnos (eventos culturales, dramatizaciones, bailes) a fin de ganarse su confianza, lo que se observa en los siguientes comentarios.

Nosotros tenemos que trabajar mucho con las comunidades donde estamos; todos tenemos que hacer vinculación con la comunidad, demostraciones de lo aprendido, los involucramos en las *faenas*, como le llaman ellos, limpieza de las áreas de la escuela, en cuanto a lo social; en lo cultural: fiestas, tradiciones y celebraciones; todo eso es vinculación con la comunidad. Invitamos a las familias y a los padres a la escuela a las celebraciones. Ellos la cuidan, la limpian, la arreglan; claro, económicamente no pueden aportar mucho, pero ya su trabajo es bastante.

[GF-MaTelesecundaria-131115/Coahuila]

Yo creo que la dificultad que se presentó fue mi edad. Los papás te conciben como la que no sabe, la nueva, "¿la niña qué les va a enseñar a tus niños?"; además, la mayoría de los papás son maestros. Cuando yo empecé a dar mis clases y a hacer las dinámicas los papás empezaron a cambiar esa ideología que traían, que las nuevas no enseñábamos, de que te fueran a criticar tú trabajo, porque ahí son dados de mandarte recados, pero hasta la fecha no he recibido ni un recado. Los papás al contrario, me han dicho: "Maestra, ¿cómo le hizo para que mi niño trabajara?,

porque la letra la ha mejorado y las libretas muy bien". No porque acabamos de egresar no sabemos; tenemos bases y yo creo que sí la experiencia te va dando nuevos conocimientos. Nosotros no es que no sepamos, sino que somos jóvenes.  
[GF-MaPrimaria-061115/Edo. Mex.]

Pues que también los papás vean tu trabajo. A veces los papás te ven bien joven y desconfían de lo que puedes enseñar a sus hijos. Entonces les ponemos actividades a los papás para que vean también lo que se está haciendo con los niños, cómo se les está enseñando a leer y escribir, para que ellos lo hagan y también apoyen al niño en casa, porque hay niños que requieren muchísimo más apoyo, y eso también funciona bastante, como un vínculo con ellos.

[GF-MaPrimaria-131115/Coahuila]

Este mes que pasó involucramos mucho a los papás en una actividad de La Campechana.<sup>8</sup> Como es preescolar, los viernes que se hace la actividad de momento social, de convivencia escolar; se involucró a los papás, en donde los niños presentaron cantos, algún canto campechano, alguna demostración de baile; incluso hubo niños de primer año que recitaron un poema, que tienen apenas tres años. Los papás realizaron la dramatización de unas leyendas, las mamás dramatizaron para los niños. Fue algo muy importante para ellos, porque es un estímulo; están viendo que sus papás están participando y eso les da una confianza y seguridad para que ellos igual se vayan desarrollando.

[GF-MaPreescolar-101115/Campeche]

Yo digo que también las cosas culturales. Ahorita está una maestra que es de actividad artística y los niños nunca la habían tenido, y eso ha hecho que los padres y la comunidad apoyen para que los niños desarrollen más habilidades. Casi siempre dejamos de lado las materias artísticas, pero yo digo que lo artístico hace que los niños se sientan mucho mejor en la escuela. Se invita a los padres de familia a un evento cultural; eso sí nos ha funcionado como escuela: el fomentar la cultura, el baile y todo eso en los niños.

[GF-MaPrimaria-131115/Coahuila]

Entender el contexto es muy complejo, porque para la mayoría de los alumnos el último año escolar es la secundaria; termina la secundaria y ya se olvida de su universidad. Están acostumbrados a irse a Estados Unidos, a hacer dinero y a todo lo demás, y eso me impacta demasiado porque ninguno quiere ir a estudiar. Entonces lo que yo hago con los chavos, aunque me llevó mucho tiempo, en las clases de matemáticas, sin dar matemáticas, pero convenciendo a los alumnos de la utilidad. Cuando son las juntas de padres de familia les pido su apoyo para que los puedan convencer.

[GF-MoSec-General-121115/Jalisco]

Una maestra de secundaria relata la importancia de conocer el entorno para poder diseñar estrategias adecuadas al contexto en que se desarrollan sus estudiantes, saber cuáles son sus aspiraciones, en qué se divierten. Agrega que, si no se cuenta con información sobre las características del

---

<sup>8</sup> Hay desfiles con vestimenta típica, muestra gastronómica, feria y otras actividades.

grupo, no se pueden poner en práctica los aprendizajes obtenidos en la Escuela Normal. Un aspecto relevante que aporta esta docente es la posibilidad de cambiar su mentalidad; en su caso, poder ampliar la perspectiva de sus estudiantes, cuya máxima aspiración es ser mototaxistas. Un maestro de primaria, por su parte, comparte la forma en que utiliza algunas inquietudes artísticas de sus estudiantes, como los grafitis, y los liga con la formación cívica y ética.

Esa pregunta se me hace muy importante porque yo creo que en ella se basa todo nuestro trabajo, o debería basarse todo nuestro trabajo como maestros. ¿Cómo saber qué necesitan aprender los alumnos? ¡Conociéndolos!; única y exclusivamente conociéndolos. Ni el programa nos sirve de nada, ni lo que nos dicen los directivos, ni lo que nos enseñaron en la Normal nos sirve de nada si nosotros no conocemos a los muchachos, si no sabemos en qué contexto viven, hasta dónde quieren llegar. Yo, por ejemplo, el año pasado trabajé en Bokobá y veía a mis alumnos, que su meta más grande en la vida es ser mototaxistas, entonces tú dices: "Bueno, ¿y luego?, vas a terminar la secundaria y vas a ser mototaxista". Entonces es cuando tú, conociéndolos, les puedes traer unas nuevas perspectivas de vida, ¿no?, y traerles cosas que ellos ya necesitan aprender. Y el programa llega un punto en el que lo haces a un lado para que tú los motives y les metas otras cosas en la cabeza, que los hagan crecer como personas más allá de lo que puedas enseñarles sobre ortografía o redacción.  
[GF-MaSec-Técnica-041115/Yucatán]

Bueno, depende del contexto; por ejemplo, en la escuela donde estamos nos comentaron que pintaron la entrada y que al día siguiente de que estaba nueva la pintura vinieron y lo grafitearon. Entonces, tomando en cuenta eso con mis alumnos de sexto, me dicen: "Maestro, ¿podemos grafitear en la pizarra?" Yo les doy la oportunidad que hagan eso, para que empiecen a dar cuenta en qué lugares pueden y en cuáles no. Me estoy apegando a lo que es formación cívica y ética, para que empiecen a darse cuenta del respeto; dónde deben practicar eso. Igual tengo planeado hacer un concurso de grafiti cuando ya esté más avanzado el ciclo, y antes del concurso del grafiti les voy a dar la información necesaria para que ellos sepan lo que es el vandalismo, pero que se puede enfocar otra cosa; por ejemplo, en México hay espacios donde se puede hacer ese tipo de actividades.  
[GF-MoPrimaria-041115/Yucatán]

### 4.3. Apoyo en la escuela de adscripción

En la conversación con los grupos focales se incluyeron preguntas que pretendían explorar la forma en que habían pasado su primer ciclo escolar en la escuela a la que fueron asignados; se exploró el modo en que los directivos y los compañeros de trabajo habían apoyado a los jóvenes docentes en su primer año de responsabilidad laboral, y aunque las posturas no son homogéneas, sí es posible advertir la importancia otorgada al trabajo de los equipos de dirección y a la comunicación que tienen con profesores más experimentados.

Un aspecto que no se tenía previsto pero surgió es el relativo al trabajo en los Consejos Técnicos Escolares (CTE), que se reconocen como espacios para el intercambio académico, de los que

también surgen propuestas para incluir a padres de familia y en los que los nuevos maestros han tenido oportunidad de participar.

## Gestión directiva

El papel del director en las escuelas de educación básica fue un aspecto que estuvo presente en los testimonios de varios docentes, en los que se resaltó la importancia que dan a esta figura como líder del equipo de trabajo, destacando la forma en que logra procesos de colaboración entre los profesores de un plantel escolar y gestiona la solicitud de apoyo a otros profesionistas a fin de profundizar en temas que rebasan el conocimiento de los docentes.

Yo digo que mucho tiene que ver el director; el directivo como la cabeza de... es como un cuerpo; o sea, si el cerebro no está bien, pues lo demás no funciona o no hace lo que debe de hacer.

[GF-MaSec-General-091115/Puebla]

La escuela donde estoy es pequeña y el director siempre ha buscado que nosotros, como docentes, nos hablemos, nos ayudemos, nos organicemos, nos apoyemos, más allá de la cuestión de trabajo docente. Nada más somos un maestro por cada academia. Nuestros compañeros, más bien, los compañeros son mis amigos. El mismo director como que ha propiciado eso; siempre hay una apertura en comunicación con el director. A lo mejor influye que todos somos de la misma edad, exactamente; el director también es joven, no es muy grande, por eso hay esa apertura, o sea, si tienes alguna iniciativa.

[GF-MaSec-Técnica-091115/Puebla]

A mí se me complicó un poco lo de la sexualidad. Tengo quinto grado, los niños ya están superdespiertos: ya saben cómo poner un condón, ya te hablan de los métodos anticonceptivos, pero hay niños que llegan a mi altura. Entonces, el hecho de que lleguen y me abracen, pues se presta a otra situación. Yo le pedí a la directora que si me podía llevar a una ginecóloga para que les pudiera hablar más del tema; hizo un oficio para solicitar ese apoyo y lo tuvimos. Ahí nos dimos cuenta de que nosotros, a la mejor, damos por hecho que los niños saben, pero cuando un especialista va y lo explica, los niños ya lo entienden y entonces a mí en ese aspecto sí se me complicó, y tuve ayuda de un profesional por la gestión de la directora.

[GF-MaPrimaria-061115/Edo. Mex.]

## Colaboración de compañeros docentes

El acercamiento a los compañeros docentes con más experiencia en la actividad profesional es frecuente entre los profesores, quienes, al incorporarse laboralmente a una institución, se encuentran con un grupo de colegas atendiendo a los distintos grupos que conforman la educación básica, cuyo número es difícil de precisar, ya que ello depende del tamaño de la escuela a la que se integran.

Sobre esta relación que se inicia con la llegada de un nuevo docente a la escuela, algunos estudios recientes señalan que los “profesores jóvenes, de menor experiencia, tienen menor seguridad en sus capacidades y una mirada más abierta a sus colegas como fuentes de aprendizaje práctico” (Ávalos y Sotomayor, 2012); a la vez de que le dan a su tarea un fuerte compromiso social, no sólo quieren salir bien librados, sino que desean que sus estudiantes aprendan, sobre todo quienes trabajan en regiones desfavorecidas y tienen la intención de apoyarlos para mejorar sus condiciones de vida.

Los primeros años en la docencia tienen una importante potencialidad formativa; su mayor o menor grado de aprovechamiento o efectividad dependerá del tipo de experiencias y de ayuda que viva el “nuevo” (Álvarez, 2008). Muchas veces los docentes transitan por esta etapa de soledad aprendiendo por ensayo y error, acudiendo con un colega que los apoye o simplemente responden a las nuevas demandas recuperando los estilos y las prácticas de los maestros o compañeros con quienes convivieron en su etapa de estudiantes.

Sobre la manera en que resolvieron algún tipo de dificultad a su llegada a la escuela, las y los participantes en los grupos focales reconocieron en su mayoría el apoyo de sus colegas, de quienes recibieron orientaciones relacionadas con los recursos y materiales requeridos para sus intervenciones docentes y recomendaciones, sobre todo de los responsables de áreas que conforman la institución educativa, como la Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER).

Un elemento que sobresalió en los comentarios fue el relativo al clima de confianza y compañerismo con que se encontraron en su primer año de trabajo, que les permitió asumir con más tranquilidad la nueva responsabilidad a la que se estaban enfrentando.

En ese sentido me siento muy afortunada. En la escuela en la que estoy laborando actualmente me encontré con un colegiado unido, cooperativo, y, de hecho, llegué en un principio insegura de saber lo que podía aportar, porque los veía muy juntos, y ellos me abrieron la oportunidad de intercambio y he recibido apoyo. Hemos desarrollado círculos de lectura en las mañanas, compartimos dudas sobre ambientes de aprendizaje, de problemáticas y en cuestión de evaluación. Llegué insegura porque no sabía qué hacer en un reporte de evaluación, qué debía de poner, entonces ellos me decían: “Pon los logros que han desarrollado los niños; redáctalo de tal manera que se vea, no como tus seguimientos, sino como un logro”. Ellos me daban muchas sugerencias; mi directivo pues siempre estuvo ahí, de apoyo.

[GF-MaPreescolar-061115/ Edo. Mex.]

Por ejemplo, los talleres rotativos, siempre nosotros tenemos que planearlos antes. Vamos a suponer matemáticas, cada maestra pone su actividad, pero lo diseña todo mediante juegos; siempre estás en constante comunicación, organización con otros maestros, y eso está muy padre.

[GF-MaPreescolar-131115/Coahuila]

Organizamos una situación de aprendizaje colectiva. En toda la escuela se hizo una feria de juegos para trabajar el campo formativo de pensamiento matemático, y ahí fue donde todas trabajamos haciendo los materiales. “A mí me falta para las canicas”. Bueno, lo podemos hacer así, yo te ayudo. Y así ya se ve la colaboración de cada una de las docentes que trabajamos en el plantel, la manera de apoyarnos si

a alguien le faltaba para el juego de las canicas, para el juego de pescar. Se hicieron varias rutinas para lo que era el avance del pensamiento matemático y pues siento que todas nos apoyamos. Yo, que era la nueva, sí se me hizo un poco difícil armar mi material, y sí recuerdo que varias maestras me dijeron: "Bueno, yo te ayudo, te voy a enseñar cómo se hace acá, o yo tengo este material, te lo puedo proporcionar si te hace falta".

[GF-MaPreescolar-101115/Campeche]

Yo me acerco con las maestras que tienen más experiencia, y la verdad es que ahí en la escuela somos cuatro docentes y desde que llegué me recibieron muy bien. Desde el primer día en que yo estuve ahí me dijeron que si tenía alguna duda o si alguna situación, que me podía acercar con ellas, porque ya tenían más tiempo de experiencia y tienen algunas herramientas que me podrían funcionar.

[GF-MaPreescolar-061115/Edo. Mex.]

En la secundaria donde laboro tenemos la comisión de maestros de ciencias sociales y maestros encargados de arte. Como tenemos fiesta del 20 de noviembre, de la Revolución, nos comisionó a todos, y nos dice: "Quiero que monten un *sketch*, que hagan la representación y pónganse de acuerdo ustedes". Ésos son espacios para también convivir con todos nuestros compañeros del centro de trabajo. Nos damos ese tiempo de decir: "A esta hora tengo libre, tú también, vamos a sentarnos y vamos a llevar a cabo el trabajo". Lo mismo veo con los maestros de español que ya montaron el altar de muertos, pero sí hay una dinámica constante de poder trabajar con todos no nada más con nuestra academia.

[GF-MoSec-Técnica-131115/Coahuila]

Nosotros hacíamos cursos para niños con rezago de matemáticas y de español, y vimos que eso funcionaba; entonces metimos a todos. Entre los maestros fuimos cambiando de grupos y salones con esos niños para apoyarlos de maneras diferentes y que no vieran siempre a los mismos maestros; fuimos alternando para verlos también a ellos de manera diferente. Luego hablamos para compartir observaciones. El director nos da libertad en esas tareas.

[GF-MoPrimaria-131115/Coahuila]

Destaca en los discursos el papel de los colegiados dentro del espacio escolar, que es valorado de manera positiva, pues les permite interactuar, construir proyectos académicos y, de manera general, les da la oportunidad de colaborar con sus compañeros, apoyarse mutuamente y trabajar por la consecución de logros colectivos.

Yo estoy con cincuenta y tantos docentes en la secundaria y pues trabajar con todos es imposible. Hay unos maestros que no están de planta, o sea, trabajan hasta en cuatro secundarias, pero al final del ciclo escolar, sin embargo, el director organizaba un evento que se llamaba "Ciencia", donde se trabaja con base en proyectos. Entonces ahí, por ejemplo, yo soy de Formación Cívica, pero voy a trabajar con la de artes para hacer obras de teatro sobre los valores, obras de arte, pintura sobre valores. Entonces se utiliza esta técnica y trabajamos en conjunto, pero sí es necesario crear espacios para que podamos convivir como docentes porque vas de un salón a otro.

[GF-MaSec-Técnica-131115/Coahuila]

Como ejemplo, elaboramos un proyecto sobre matemáticas, y yo, por ser nueva, la verdad que me sentía como algo ajena a eso, y ya con el subdirector, con los maestros de matemáticas me orientaban; incluso me tocó elaborar, también en la ruta de mejora, el proyecto de lectura en matemáticas. Me tocó con otro maestro, que me apoyó bastante, porque yo decía: "Maestro, yo he elaborado proyectos, pero han sido pequeños; a lo mejor no con tanta relevancia". "Maestra, no se preocupe; mire, nos dividimos el trabajo y yo le explico lo que usted no pueda", y en cualquier cosa que yo no podía siempre me orientó.

[GF-MaSec-General-061115/Edo. Mex.]

Pues con el director tuve la oportunidad de trabajar; hubo mucho apoyo por parte del maestro. Ahorita estamos trabajando con mis otros compañeros de español: estamos diseñando un proyecto a largo plazo, el taller de lecturas; estamos haciendo que funcione ya la biblioteca como debe de ser; nos están apoyando los demás maestros, vinculamos por ejemplo actividades con formación cívica y ética, vamos a hacer carteles; lo vinculamos con formación, con artísticas. Entonces sí existe ese trabajo entre todos los maestros, estamos muy dispuestos a trabajar juntos, no hay problema con eso.

[GF-MaSec-Técnica-101115/Campeche]

Aun cuando la posición optimista de las y los docentes de primer ingreso tuvo un papel protagónico en el trabajo de campo, el ejercicio de análisis no puede dejar de lado otras posturas que se evidenciaron en su desarrollo. En esa lógica, para otro grupo de docentes la escuela a la que se adscribieron en ese primer año les otorgó poco o nulo apoyo para el ejercicio de su práctica docente y hasta llegan a referirse a la ausencia de un ambiente laboral propicio para la adecuada comunicación, o bien, falta de seguimiento a las observaciones o retroalimentación que reciben sobre la manera en que llevan a cabo su práctica. Los siguientes comentarios evidencian lo anterior:

Pues no, yo no he tenido apoyo en la escuela donde trabajo. Por ejemplo, los cinco libros o seis libros que hay sobre evaluación no los conocía, a esa escuela no llegaron, y cuando hubo la evaluación diagnóstica el maestro que está encargado de la dirección me dijo: "Maestra, baje la bibliografía, me la pasa para checar qué le van a preguntar". Entonces fue cuando dije: "¿A poco existen libros para evaluar?" Y no; entonces, en ese sentido yo no he tenido. El año pasado no tuve; este año que llegó un supervisor nuevo, ese supervisor viene como que con más energía de apoyo y él sí nos ha dado, con la plática de cómo trabajar comprensión lectora; es lo único.

[GF-MaPrimaria-121115/Jalisco]

Bueno, en este año sólo me han entrado a observar dos veces; entonces creo que el apoyo es poco. En una escuela entró la subdirectora y después me citó: "Tuviste esto, esto, esto y esto", pero no hubo como un mayor seguimiento, pues, sólo recomendaciones; fue como: "Estás mal en esto".

[GF-MaPrimaria-121115/Jalisco]

En mi caso la oportunidad de trabajar con compañeros docentes, no. En mi plantel no la he tenido, porque soy unitaria, pero mi tutora, ella fue la que me orientaba,

me daba asesorías, me apoyó bastante en las evaluaciones, las valoraciones, y ella me fue a observar, me daba sus sugerencias y fue el apoyo que recibí.

[GF-MaPreescolar-101115/Campeche]

## El trabajo en el Consejo Técnico Escolar<sup>9</sup>

Con la convicción de que el trabajo en conjunto reditúa considerablemente en los procesos que se llevan a cabo para obtener resultados exitosos, desde principios de los noventa la Secretaría de Educación Pública puso en marcha los CTE de carácter colegiado, cuya estrategia principal es el trabajo colaborativo entre quienes lo integran, los miembros de la comunidad escolar, para fortalecer, mediante la reflexión, el análisis y la concertación de diversos aspectos académicos y de gestión que impactan en el proceso de enseñanza aprendizaje y en general a la institución.

Esta iniciativa es acogida con entusiasmo por la mayoría de los docentes que participaron en los grupos focales, pues, de acuerdo con sus propias percepciones, los CTE representan un espacio en el que se vierten y comparten problemas, deficiencias, experiencias y buenas prácticas que nutren el quehacer docente. A continuación algunos fragmentos obtenidos en Jalisco y Puebla que dan cuenta de esta postura:

Sí, yo creo que el CTE es el espacio que más enriquece, porque es el único momento en el que están todos los maestros unidos, se dialoga, se comparten experiencias y se ve de qué manera se resuelve un problema que se genera en toda la escuela. También se aborda cómo incluir a los padres de familia en las actividades escolares, porque actualmente se está tratando mucho eso de que se incluya a los padres de familia. Entonces, yo creo que el Consejo Técnico es el lugar más apropiado para compartir las experiencias y participar activamente en el proceso educativo.

[GF-MoPrimaria-041115/Jalisco]

Me apoyo en mis compañeras porque tienen más años de servicio; una trabajó en particular y tiene su forma de evaluar, y me alimento de todo eso. También con mi supervisor, también con el Consejo Técnico; eso es lo que me ha ayudado [...] por lo mismo que tengo la comisión; hay reuniones con todas las directoras y es cuando comentan todas sus dificultades, las soluciones y sus estrategias.

[GF-MaPreescolar-091115/Puebla]

Nosotros compartimos experiencias también en cuestión de los Consejos Técnicos sobre la ruta de mejora. Estamos trabajando lo de matemáticas y español, lo de comunicación y pensamiento matemático, y en Consejo Técnico compartimos experiencias, compartimos algunas rúbricas, material que nos ayuda a evaluar y a planear estrategias.

[GF-MaPreescolar-121115/Jalisco]

<sup>9</sup> Los Consejos Técnicos Escolares (CTE) son reuniones obligatorias que tienen docentes y directivos en cada escuela una vez al mes y en las que se trabaja "La ruta de mejora". La SEP ha emitido documentos en los que se incluyen orientaciones para cada sesión ordinaria del CTE. <http://basica.sep.gob.mx/cte/index.html>.

Yo creo que tiene que ver mucho el directivo. En la escuela mi director llega a tener conflictos con los maestros, pero solamente es de: "Nos decimos, nos dijimos, nos entendimos". Bueno, el siguiente día, o sea, como si nada. No sé qué pasa ahí, pero, por ejemplo, en los Consejos Técnicos, cuando nos ponemos de acuerdo en las actividades, es de ¿tú qué opinas?, ¿tú qué opinas?, ¿tú qué opinas?, ¿están todos de acuerdo?, ¿sí?, entonces hacemos esto, ¿sí?, ¿qué día?, no, pues que tal día; o sea, yo creo que es la organización y la confianza que todavía se tiene.

[GF-MaSec-General-091115/Puebla]

Yo pienso que una parte fundamental es el Consejo Técnico, porque ahí es donde estamos todos, ahí es donde compartimos experiencias, *tips*, todo. Ahí se delegan responsabilidades, se tratan asuntos específicos; pienso que es el espacio donde más se enriquece.

[GF-MaSec-General-121115/Jalisco]

En mi escuela sí tenemos mucha comunicación entre maestros y con la directora, y en los Consejos Técnicos. Cuando hay la oportunidad intercambiamos experiencias, intercambiamos ideas de cómo realizar tal o cual actividad, y yo creo que, a partir de ahí, tomo la experiencia de los demás para yo saber qué hacer y qué no hacer, y a partir de ahí saber cuál es la mejor ruta para que los niños aprendan mejor y cómo evaluarlos mejor.

[GF-MoPrimaria-041115/Jalisco]

#### 4.4. Apoyo de tutora o tutor

Una pregunta central para conocer la opinión de los docentes sobre su primer año de trabajo en una escuela de educación básica fue sobre la tutoría y el acompañamiento, actividad que está planteada en las leyes que regulan el Servicio Profesional Docente a partir de la Reforma Educativa de 2013.

La tutoría para los profesores de nuevo ingreso es una de las actividades que se incluye en la Ley General del Servicio Profesional Docente (2013); concretamente, en el capítulo III, "Del ingreso al servicio", artículo 22, se establece que:

Con el objeto de fortalecer las capacidades, conocimientos y competencias del Personal Docente de nuevo ingreso, durante un periodo de dos años tendrá el acompañamiento de un tutor designado por la Autoridad Educativa o el Organismo Descentralizado, según corresponda.

Las Autoridades Educativas y los Organismos Descentralizados realizarán una evaluación al término del primer año escolar y brindarán los apoyos y programas pertinentes para fortalecer las capacidades, conocimientos y competencias del docente (LGSPD, 2013: 13).

Este esquema de tutorías es muy importante para los docentes en sus primeros dos años a partir de que ingresan al servicio profesional y se incorporan a escuelas de educación básica y media superior. Por un lado, se considera un apoyo y acompañamiento en el que deben recibir asesoría continua para el desempeño de sus funciones, a la vez que están en un proceso de evaluación sobre su práctica; la propia LGSPD define que esta evaluación servirá para determinar la calidad del desempeño de los profesores, para valorar si su práctica favorece el aprendizaje de sus alumnos y para ver si cumple con las exigencias propias de la función docente (LGSPD, 2013).

Para poner en práctica este esquema de tutoría a profesores, en mayo de 2014 el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2014c) emitió los "Lineamientos para la selección de tutores que acompañarán al personal docente y técnico docente de nuevo ingreso en la educación básica y media superior en el marco del Servicio Profesional Docente". En estos lineamientos, en el título II, "Del proceso de selección de tutores", del capítulo I, "De los requisitos del tutor", se anota lo siguiente:

**Tercero.** A efecto de atender las necesidades del servicio educativo, las Autoridades Educativas y Organismos Descentralizados podrán asignar funciones de tutoría al personal docente y técnico docente a fin de acompañar al personal de nuevo ingreso, a partir de asignaciones objetivas y transparentes sujetas a los presentes lineamientos.

Los docentes y técnico docentes asignados como tutores mantendrán su plaza.

Los docentes que realicen dichas funciones de tutoría serán objeto de incentivos que favorezcan su avance profesional, mismos que serán establecidos por la Secretaría en coordinación con las Autoridades Educativas Locales y Organismos Descentralizados.

**Cuarto.** Podrán ser tutores aquellos docentes que cumplan con los requisitos siguientes:

- I. En educación básica, título de nivel superior afín al nivel educativo, tipo de servicio, modalidad, asignatura, tecnología o taller en la que se requiera la tarea de tutor [...]
- III. Contar con experiencia de docencia frente a grupo de al menos cinco años de servicio ininterrumpidos en el nivel educativo, subsistema, tipo de servicio, modalidad educativa, asignatura, tecnología o taller en la que se requiera la tarea de tutor;
- IV. Mostrar evidencia de los elementos contemplados en la Ficha Técnica establecida en el Artículo Quinto, fracción V, de estos lineamientos;
- V. Tener habilidades básicas en el manejo de tecnologías de la información;
- VI. No haber incurrido en alguna falta grave en el cumplimiento de sus tareas institucionales en el servicio docente;
- VII. Tener nombramiento definitivo en la plaza que ocupa.

En aquellas escuelas de organización incompleta o que no cuenten con el personal docente suficiente podrán ser aspirantes a tutores las personas con funciones directivas que cumplan con los requisitos académicos y de experiencia profesional establecidos en este lineamiento. La Secretaría formulará los criterios para la determinación del número de tutores, de acuerdo a la naturaleza de los diversos servicios educativos (INEE, 2014: 5).

Como se puede leer en estos documentos normativos, los tutores pueden ser profesores, directivos o asesores técnicos pedagógicos que cuenten con amplia experiencia en el nivel educativo en el que realizarán el acompañamiento a los docentes novatos.

Algunos autores (Patiño y Covarrubias, 2014) que han planteado el papel de la tutoría en los nuevos profesionistas aseguran que es una estrategia muy importante dentro del modelo educativo, que ayuda a que el alumno obtenga una formación integral, mucho más humanista y responsable. Por lo anterior, resulta ser un recurso que ayuda a transitar a los alumnos por su proceso de adaptación al ambiente académico y después al laboral; mejora sus habilidades de estudio y de trabajo, al mismo tiempo que disminuye los índices de deserción y reprobación.

En las entrevistas con los grupos focales se exploró la forma en que se habían desarrollado las acciones de tutoría; las maestras y los maestros compartieron sus experiencias y expresaron sus puntos de vista sobre lo que esperaban de sus tutores y lo que recibieron durante su primer ciclo escolar en 2014-2015. Las opiniones son diversas, desde los que aseguran que nunca tuvieron un tutor, los que sabían que existía pero nunca lo conocieron, los que dicen que les asignaron a profesores o directivos que no eran del nivel educativo en el que trabajan o la asignatura que imparten, hasta los que, más que apoyo, les consultaban sobre temas o estrategias de planeación, entre otros aspectos; también, aunque en menor medida, hubo quienes expresaron que tuvieron un acompañamiento muy bueno, que los apoyó con materiales y con orientaciones para el desempeño de su labor.

Si bien no se puede hacer un conjunto de las diferentes posturas ante el proceso de tutoría que los docentes vivieron en este primer año, sí se pueden identificar algunas tendencias que dan cuenta de una parte de la realidad, expresada en los grupos focales. En seguida se presentan diversos testimonios que muestran la variedad.

### Tutoría que orientó y acompañó

En un primer grupo se han incluido las experiencias de profesores que sí tuvieron tutora o tutor que los orientó y apoyó y los testimonios permiten identificar una valoración positiva del acompañamiento, que les proporcionó herramientas para mejorar sus actividades. Sin identificar tendencias claras asociadas a las regiones en las que se hizo el trabajo de campo, estas opiniones se concentran en el estado de Yucatán y, en menor medida, en Campeche y Coahuila, como se advierte en los siguientes fragmentos.

Yo sí tuve tutora el año pasado y aprendí mucho de ella, me apoyó mucho; incluso ahorita tengo una relación de amistad con ella y, a pesar de que ya no está siendo mi tutora, he podido llamarla y decirle: "¿Y esto cómo lo hago, qué me aconseja?", y ella se toma el tiempo de contestar todas mis dudas.

[GF-MaSec-General-041115/Yucatán]

Yo tuve la fortuna de contar con tutor que se amoldó muy bien, o sea, hubo *click*, porque me parece una persona... además de muy inteligente, sabía de lo que me estaba hablando, y además no era sobrecargado al trabajo, ni tedioso, sobre todo eliminó toda la burocracia, que a mí es lo que más me desagrada de la profesión. Nos limitamos a lo que yo necesitaba, a las observaciones, los comentarios; me apoyó muchísimo, la verdad, estoy muy contenta con su trabajo.

[GF-MaSec-Técnica-041115/Yucatán]

Sí tuve tutora; no me visitaba tan seguido. A mí no me dieron materiales, pero siempre se portó súper bien. Ella también era tutora de Coatepec y trabajaba de docente en la secundaria; entonces sí sabíamos de lo que estábamos hablando. Además del acompañamiento de mi directivo, fue crucial para la evaluación que él me hizo, porque sí es importante, y algunos maestros se llegaron a quejar de que no los acompañaron bien. En mi caso, sí me acompañaron y yo sí estuve muy contenta, mi experiencia fue positiva.

[GF-MaSec-Técnica-131115/Coahuila]

Yo también tuve una buena experiencia con mi tutora, que era asesora pedagógica. Desde que yo llegué a Torreón ella me recibió muy bien, y ya para estas fechas fue la primera vez que me observó y me dijo que iba a ser mi tutora. Me gustó convivir con ella; igual había retroalimentación, ella fue la que me dijo cómo trabajar con el grupo mixto. Era muy padre, la verdad.

[GF-MaPreescolar-131115/Coahuila]

Afortunadamente tuve una tutora, hicimos una planeación de trabajo buena, pudimos acordar un tiempo de trabajo que sí le dedicábamos, y me apoyó, me ha apoyado muchísimo, y hasta ahorita creo que ya no va a ser mi tutora, nos van a cambiar, pero queda la confianza de acercarme a preguntarle: "Maestra, me pasó esto con un papá, ¿qué estrategia hago?, ¿cómo evalúo esto?" Y ella es la que realmente me ha orientado, me ha enseñado y me ha pasado mucha información sobre la práctica.

[GF-MaPrimaria-041115/Yucatán]

Yo tuve buena experiencia con mi tutora; ella era maestra de secundaria de formación cívica, y era maestra de primaria, que era en lo que a mí me apoyaba. Sí me fue a ver cada mes, y sí nos quedábamos también para analizar mi trabajo, y a mí me dio gusto, porque siempre me ha dado estrategias. Yo tenía algunos problemas de convivencia en el grupo y me daba estrategias, me facilitaba documentos en electrónico. Estábamos en contacto por el correo electrónico. Me facilitó muchos documentos para el examen que sirvieron como guías. Me ayudó mucho y siempre estaba al pendiente, preguntando que cómo iba, que qué me faltaba; entonces yo tuve muy buena experiencia con ella.

[GF-MaPrimaria-131115/Coahuila]

Yo tuve un tutor de Torreón y él era director de un jardín de niños, también muy buen maestro, estaba muy comprometido, tanto así que hacía círculos de estudio casi cada semana; también nos observaba en la práctica, pero no nos revisaba los planes ni nada. A mí lo que me gustaba era que decía: "Yo no voy a venir a decirte si estás bien, estás mal; tú misma vas a reflexionar sobre tu práctica". Nos quedábamos después del horario, hacíamos la reflexión todo el tiempo, y, ya para finalizar, ya para vacaciones, hicimos un círculo de estudio y nos proporcionó la guía, nos dio también los libros en electrónico; muy comprometido, y la verdad sí me sirvió mucho, y tengo todavía los libros que él nos dio.

[GF-MaPreescolar-131115/Coahuila]

Mi tutora, la verdad, sí fue tutora. Empecé desde agosto y terminé hasta el último de julio; las sesiones eran una vez a la semana, dos horas, de cuatro a seis de la tarde; llevaba su planeación trimestral: "En esta sesión vamos a ver esto". El propósito de la sesión me lo daba a conocer; me decía lo que teníamos que ver durante este periodo, y de igual forma, antes del corte de evaluación, en este caso el preescolar, que es noviembre, marzo y julio, tenía que ir a una visita de acompañamiento. Después de todo lo analizado iba al salón durante una jornada y no pedía la planeación antes, era con base en lo que ella observaba. Hasta que íbamos a analizar la siguiente sesión, entonces ya tomaba en cuenta lo que había registrado y ahora sí: "¿Qué planeaste?", y ya cotejaba, y la verdad ella sí me ayudó mucho.

[GF-MaPreescolar-101115/Campeche]

Bueno, en mi caso tengo mi tutor; lo tuve desde el inicio del ciclo escolar anterior. El maestro, muy amablemente, la primera sesión me dijo que esto de la tutoría era un acompañamiento, y recuerdo muy bien sus palabras: "No es una cuestión de trabajo, maestra; vamos a verlo más como algo personal, un acompañamiento para que yo le ayude a usted y usted me ayude a mí, que ambos aprendamos en este proceso". No nada más iba a mi clase; me daba una retroalimentación, me apoyaba, me daba consejos, me decía qué estrategias podía implementar más para mejorar. Incluso, aunque no eran sesiones de trabajo, siempre estaba al pendiente: "Maestra, ¿ya aplicó tal estrategia?"

[GF-MaPrimaria-101115/Campeche]

## Tutoría que no cumplió con las expectativas

Para otro grupo de docentes la tutoría, a pesar de que contaron con una asignación formal, no les proporcionó el apoyo suficiente o simplemente no fue lo que ellos esperaban.

En Campeche, Coahuila, Jalisco y Yucatán se concentran los docentes que expresaron esta posición, quienes comentan que hubo casos en los que percibieron que su tutor no tenía claras las funciones que debía desempeñar con ellos, o que no contaba con las herramientas suficientes para apoyarlos. En lo expresado se puede advertir que varios docentes esperaban que los acompañaran tanto en el desarrollo de sus actividades frente a grupo como en su preparación para el examen diagnóstico y el de permanencia.

Al principio, de noviembre a julio yo estaba en Ciudad del Carmen, y esta maestra estaba laborando ahí. Entonces nos veíamos un poco más seguido, pero nada más llegaba y me decía que grabara mis clases y ella las evaluaba, pero nunca me dijo: "Estás bien aquí, estás bien allá, necesitas reforzar esto, aquello"; no me dijo. No era lo que esperaba. Al principio tuvimos una entrevista; nos presentamos y todo, y me preguntó qué era lo que yo estaba esperando. Yo sinceramente pensé que me iba a apoyar al momento de presentar el examen, el de ahora, el de permanencia, pero fue totalmente distinto; ella solamente se dedicó a ver mis clases grabadas, porque tampoco se presentó en mi salón. No me hacía ningún comentario, no me dijo nada; hasta la fecha no me ha dicho nada. No es lo que yo esperaba; estaba entusiasmada con este proyecto, porque pensé que en realidad me iba a ayudar.

[GF-MaPrimaria-101115/Campeche]

En mi caso yo igual tuve tutor el año pasado. Era una muy buena tutora; lástima que por cuestiones de tiempo, que estaba muy cargada de trabajo, no coincidimos mucho, pero lo poco que trabajamos fue muy productivo. La verdad no tengo ninguna queja de ella, pero sí esperaba un poco más de la tutoría. Pensé que me iba a preparar para presentar el examen diagnóstico, y resulta que no. Yo pensé que a eso se enfocaba la tutoría, ya luego te vas enterando que no; vas a posicionar más tu trabajo frente a grupo, tu adaptación en tu centro de trabajo, mejorar tu desempeño como docente. Al inicio te esperas otra cosa y como que te decepcionas, y ya luego en el camino te vuelves a motivar, y así varios procesos. Es un sube y baja.

[GF-MoSec-Técnica-041115/Yucatán]

Yo al principio tuve tutor, que fue mi director, pero considero que falta que primero los capaciten a ellos para que nos puedan apoyar, porque a veces ni ellos mismos saben cuál es su labor. Conmigo fue muy honesto el director, él me dijo que aquí íbamos a aprender: "Tú y yo juntos, porque no sé aquí qué se tiene que hacer, la verdad no estoy enterado, estoy en la espera de una capacitación". Creo que nunca llegó; fue el factor determinante. Sí tuve acercamiento con él, las dudas que tuve me las disipó, me apoyó desde sus posibilidades, pero algo concreto, nada.

[GF-MaSec-General-121115/Jalisco]

A mí me pasó algo similar, aunque la tutora sí era, en este caso, de mi asignatura, pero ella fue nada más una sola vez, cuando se supone que debía haber ido más veces, y no se me hizo correcto que ella fuera conmigo y me dijera: "Es que no te puedo observar, pero te voy a llenar las hojas como que sí te observé". Faltan tutores que sí vayan de verdad a observarte y te digan qué estás haciendo bien o mal.

[GF-MaSec-Técnica-131115/Coahuila]

Dos veces fue mi tutora, y una vez sí revisó mis planeaciones y me dio sus puntos de vista. Me dijo en qué estaba mal y en qué podría mejorar, pero yo me quedé con ganas de más. El día que ya me fui dijo eso, me puso a reflexionar, y sí, me gustó el hecho de que fuera, pero ya después me dijo que no tiene nada seguro, así como diciéndome: "Ni yo sé a lo que vengo ni tengo qué hacer". Yo la esperaba más veces.

[GF-MaPrimaria-121115/Jalisco]

En una lógica muy parecida, algunos docentes de secundaria comentan que les proporcionaron un tutor que no era de su asignatura, como es el caso de una profesora de Coahuila, a quien le asignaron un tutor de matemáticas, cuando ella imparte inglés, o el de una maestra de ciencias en Campeche, a quien le asignaron a un profesor de artísticas. Hubo quien manifestó que su tutora quiso asesorarla en la planeación, pero consideraba que más bien la tutora quería aprender, aunque también reconoció que le dio recomendaciones para el manejo de grupo que sí le funcionaron.

Yo tuve un tutor, nada más que el maestro no es de inglés; el que me asignaron es de matemáticas. Hace su tutoría con muy buena intención, pero realmente para mi asignatura no me puede aportar mucho, porque no la conoce.

[GF-MaSec-General-131115/Coahuila]

Es la maestra de artísticas; entonces, son totalmente diferentes ciencias de artísticas, y tiene muchos grupos, tiene 17, tiene a toda la escuela. Vi que cuando

me quiso ayudar o asesorar en la planeación ella tenía que aprender más de la mía, para que me pudiera corregir o asesorar. Entonces a veces ella me estaba preguntando: "¿Así vas a poner esto?, ¿en esto qué haces, en los aprendizajes?", porque hasta el formato era diferente. Me hubiera gustado más que fuera de ciencias; la parte de la experiencia estuvo muy bien, me dijo *tips* de cómo debo controlar al grupo; como ya los conoce, decía: "Utiliza a este niño, te va ayudar".

[GF-MaSec-Técnica-101115/Campeche]

Un aspecto que resalta en algunos testimonios es la demanda de una "buena asesoría" que de manera efectiva los apoye en su inserción en el aula, pero de alguna manera justifican la desatención de sus tutores, quienes, según sus comentarios, se enfrentan a una nueva actividad que les resulta desconocida y que, en algunos casos, se suma a la ya excesiva carga de trabajo que tienen que realizar.

Mi tutora era asesora técnico-pedagógica (ATP) de mi zona escolar, pero la zona tenía la ausencia de una dirección; que le asignan entonces la dirección y aparte tenía que cumplir sus funciones como tutora; es decir, tres funciones; obviamente no se dio el seguimiento. Yo veía con una compañera también, quien estaba en el proceso, y me decía: "Mi tutor me dio este material, vimos esto, estudiamos esto". A mi tutora la veía cada 15 días, si es que podía; teníamos que quedarnos los sábados y entonces fue una situación bien difícil para mí. Por ejemplo, al momento que llega mi examen diagnóstico me encontré frustrada, porque yo veía todo el material que tenía mi compañera, una carpeta grandísima, y yo tenía un cuadernito con tres hojas anotadas. Creo que se tienen que fijar quiénes van a ser nuestros tutores, no tanto porque la maestra no esté preparada, pues para tener tres cargos debe de tener los conocimientos, el problema es que no contaba con el tiempo para cumplir esa función.

[GF-MaPrimaria-131115/Coahuila]

Cuando fue [mi tutor] primero me dijo: "A ver tu planeación", y checamos todo con él. Después me dijo: "Voy a venir a observar tu clase"; regresó y observó una clase completa, vio cómo manejaba el grupo. Yo tuve que ir a hablarle a su escuela, ya de ahí no lo he vuelto a ver, pues ya me cambiaron de escuela tres veces.

[GF-MoPrimaria-101115/Campeche]

Mi tutor fue una ATP de la zona. En una ocasión fue y se presentó, también me comentó que íbamos a aprender juntas. Fue y me observó en una ocasión, me hizo comentarios, pero ya no la volví a ver, o sea, sí la veía, porque estaba en mi zona, porque trabajábamos juntas, pero no como mi tutora. Entonces, hasta el final me mandó llamar y me dijo lo que tenía que tener para el examen, pero muy así, muy por encima. Realmente yo creo que hizo falta muchísimo acompañamiento.

[GF-MaPreescolar-121115/Jalisco]

Mi tutor fue, al igual, el ATP de la zona, y también se presentó, también me presentó el oficio y me dio el cronograma de las fechas en las que iba a ir. Fueron cuatro fechas; de esas cuatro nada más fue tres veces, pero, al igual que con mis compañeros, no sabía bien qué iba a hacer. Sí me pidió ciertos productos y me hizo dos entrevistas, "para tener tu archivo", dijo, pero hasta ahí se quedó.

[GF-MoPrimaria-041115/Jalisco]

Tuve tutora hasta el mes de junio que hicieron una reunión —¿recuerdan que aquí en el CONALEP se hizo una reunión para designar a los tutores?—. Hasta este momento fue que agarré el micrófono, dije mi nombre y pregunté quién era mi tutora. La maestra se tuvo que acercar, presentarse, y en esos meses de junio y julio me visitó un par de veces, y entonces me hizo algunas observaciones respecto al trabajo. De alguna manera también le hacía falta la formación, creo que no están formados o capacitados para ser tutores. Tenía menos años que yo incluso trabajando en educación, pero estuvieron bien las sugerencias en relación con lo que ella sabía: “Agrégale esto a tu planeación, ponle a tus observaciones”. Mostró dominio e hizo observaciones positivas, aun cuando sólo pudo acudir a dos sesiones.

[GF-MoSec-General-101115/Campeche]

Yo sí tengo mi tutora, la conozco, es una de mis compañeras, una educadora. La compañera estaba en la mejor disposición; la mandaron a hacer un diplomado para poder ser un tutor ideal. A mí me gustaría tener más acompañamiento, tengo muchas dudas, pero veo a mi compañera que tiene que hacer diplomado, la están evaluando, tiene que estar atendiendo a su grupo, tiene que planear, tiene que atender a padres de familia; yo también la veo y digo: “¿En qué momento ella podrá ser una guía idónea?” Y las dos estamos con mucho trabajo administrativo; además, ella no va a dar ese acompañamiento. Ella también está rebasada.

[GF-MaPreescolar-121115/Jalisco]

## Tutoría ausente

A pesar de las disposiciones normativas, en el desarrollo del trabajo de campo resultó evidente que la generación de una normatividad no cambia de manera inmediata la situación en la que busca incidir; fueron cuantiosos los comentarios de docentes que señalaron no haber contado con un tutor en su primer año de ejercicio profesional, mientras que otros, interesados en el apoyo, lo buscaron sin éxito; hubo incluso algunos a quienes la figura simplemente les resultó desconocida.

En las entidades donde fue más frecuente la ausencia de tutor fueron Puebla y Jalisco, aunque también se identificó el caso de un docente de telesecundaria en el Estado de México.

Cuando llego aquí a Puebla, a la Venustiano, nunca me enteré que debería tener un tutor ni nada. Inclusive cuando contestamos el examen de diagnóstico venía en esa parte: “Y tu director fue el tutor, y tu director te apoyó, y tu director esto”. ¡Pues no!, porque nunca supe que mi director tenía que ser mi tutor.

[GF-MaSec-General-091115/Puebla]

Yo no tengo tutor y trabajo en dos escuelas. También he preguntado al director y ellos no saben nada de esto de tutor, y, por ejemplo, el día del examen, en la parte final venían unas preguntas acerca del tutor, y entonces, pues, ¿qué respondo aquí?, si no tengo tutor. Y los que estaban ahí respondieron: “Ahora sí que a tu consideración, maestro; tú debes saber” o “Ya no me pregunte, maestro; se está acabando el tiempo”.

[GF-MaSec-General-121115/Jalisco]

Es desconocimiento exactamente: yo me enteré que debería tener un tutor hasta que hice el examen, en la parte que decía: "El acompañamiento que recibiste no sé qué". No, no sabía que tenía que tener un acompañante. Es desconocimiento total, y creo que lo compartimos todas ahorita. Solamente el director es el que te evalúa, el que hace el reporte de actividades, pero aun así yo ni siquiera sabía que tenía que ser el director tutor.

[GF-MaSec-Técnica-091115/Puebla]

Otros docentes que sí sabían que tenían que tener un tutor preguntaron en sus escuelas, llamaron a la Secretaría de Educación, se acercaron a su ATP y no tuvieron respuesta, tal y como se evidencia en los siguientes comentarios:

Como estaba en la Ley del Servicio Profesional Docente, dije: "Bueno, ¿quién va a ser mi tutor?" Ésa fue la primera pregunta. Hablé con mi director y me dijo: "No sé, hable con el ATP", porque decía que los ATP eran los tutores. Ella me dijo: "Yo no tengo ningún nombramiento". "Bueno —dije—, voy a esperar a que se presente." Nunca se presentó. Llamé a la Secretaría y no contestan, las líneas que tienen ahí nunca contestan. Entonces, no tuve ese acompañamiento, no hubo ningún tutor como establecía la Ley General del Servicio Profesional Docente, que íbamos a tener por un año el acompañamiento.

[GF-MoPrimaria-121115/Jalisco]

Ah, sí, inclusive el mismo director, porque yo hasta le reclamé: "Usted tenía que haber sido mi tutor y nada". Y dice: "No, yo ni sabía nada de esto". Yo sí tenía conocimiento de que tenía que tener algún tutor, pero al ver que nunca llegaba no supe a qué instancia acudir para solicitarlo.

[GF-MaSec-General-091115/Puebla]

No hay alguien que le pregunte algo y te diga esto, esto y esto [...] no hay como un conocimiento todavía.

[GF-MaSec-Técnica-091115/Puebla]

Yo había escuchado que los de nuevo ingreso iban a tener tutores; la verdad no sé mucho, pero sí tenía la idea de que iba a haber un tutor para los que ingresaran. Entonces, en mi caso, yo tengo un año de servicio nada más y nunca tuve acompañamiento.

[GF-MaPrimaria-091115/Puebla]

Yo desde que ingresé he querido tener tutor, pero no ha llegado. Sí me gustaría; es una oportunidad de que alguien más, de manera constructiva, te dé sugerencias, críticas, y que todo vaya enfocado a que pueda uno mejorar su práctica docente. Y sí, pues es lo que espero del tutor; a la mejor ya no tarda.

[GF-MoTelesecundaria-061115/ Edo. Mex.]

En esta parte se advierte claramente que las instancias responsables, específicamente la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente, no cumplieron con la tutoría ni el acompañamiento establecido por la ley, lo que deja ver una doble falta: la primera, que los profesores de

nuevo ingreso no tuvieron el apoyo requerido para desempeñar su trabajo docente con mayor eficiencia y que, consecuentemente, contribuyera al mejoramiento de los aprendizajes de sus estudiantes; la segunda, que no se dieron a las y los docentes los elementos para enfrentar el examen diagnóstico, en el que se pone en juego su propio empleo.

#### 4.5. Satisfacción con los logros obtenidos

Con la finalidad de conocer la valoración de los participantes en los grupos focales sobre su desempeño en su primer año de trabajo y su grado de satisfacción con lo realizado, se le preguntó a las y los docentes sobre lo que a su juicio les faltó trabajar y aquello que les habría gustado que aprendieran mejor sus estudiantes.

Las reacciones a las interrogantes fueron muy diversas, pero, sin duda, permitieron a las y los docentes contar anécdotas y narrar situaciones en las que lo mismo se pueden identificar experiencias poco alentadoras, que dejan ver incluso cierto grado de frustración, que otras que engrandecen y valoran la profesión por los retos y desafíos que implica y los éxitos logrados.

A partir de lo que plantean Camacho y Padrón (2016), es de esperarse que las nuevas generaciones de docentes que se incorporan al Sistema Educativo Nacional lo hagan con un ímpetu innovador y propositivo, aunque la experiencia dentro de un sistema educativo pueda modificar esa percepción, llevando incluso a sentimientos de desconcierto e inadecuación; sin embargo, quizá las excepciones sean precisamente aquellos docentes que, sin importar las difíciles vicisitudes, mantienen la pasión por su profesión y, en consecuencia, el entusiasmo por la práctica docente, lo cual pone de manifiesto la elección correcta de profesión a partir de una clara vocación de servicio.

En el grupo de docentes que refieren experiencias en las que se manifiesta cierta desilusión frente a lo que se realizó en el primer año laboral, las causas parecen ajenas a su actuar, destacando la falta de apoyo de los padres de familia, la escasa observancia a las reglas, el ambiente escolar adverso y la indicación de atender a grupos llamados "difíciles" por el hecho de ser de reciente ingreso al plantel.

Entre aquellos que, de manera autocrítica, admitieron sentirse insatisfechos debido a la carencia de herramientas para manejar las situaciones a que se enfrentaron, destacan los docentes de escuela multigrado y de telesecundaria.

Yo estoy como un 70% satisfecho. Creo que lo que hizo falta el ciclo anterior fue prestarles más atención a ciertos alumnos, porque tenía un niño que era muy agresivo. Entonces casi toda la atención la centré en él, porque me causaba mucho problema en el aula. Pude corregir un poquito su forma de ser, pero por causa de eso descuidé a los demás alumnos; pero la madre de familia de ese niño estuvo muy a gusto conmigo. Me siento satisfecho, pero sí creo que me hizo falta no darle toda la atención a ese niño; entonces sí descuidé un poco a los demás alumnos.

[GF-MoPrimaria-041115/Jalisco]

¿Qué logré? Pues que esos alumnos culminaran su educación secundaria satisfactoriamente. ¿Qué les faltó? Quizás que el apoyo de los padres fuera desde el inicio

del año escolar. ¿Qué me habría gustado que aprendieran mejor? Me hubiera gustado haber estado mejor preparada en otras asignaturas, en la transversalidad de las materias para poder darles un poco más, no solamente lo que yo domino, sino que fuera más integral.

[GF-MaTelesecundaria-131115/Coahuila]

¿Qué me faltó? Darle esa atención a los alumnos especiales, porque siento que no tenía la preparación, porque no es lo mismo que yo agarre un libro y lea qué es el Asperger,<sup>10</sup> pero, por ejemplo, si yo hubiera tenido alguien a un lado, una psicóloga que me dijera: “Estos niños se tratan de tal o cual manera”, yo siento que hubiera podido dar más apoyo, entonces esa parte fue la que me faltó.

[GF-MaSec-General-121115/Jalisco]

Mi primera experiencia fue en un grupo multigrado. Por ser la nueva me dejaron ese grupo: tenía primero, segundo y tercero de preescolar. Entonces, de repente, yo sentía que le daba más prioridad a los de segundo o a los de tercero, aunque las actividades se realizaran de acuerdo con el grado de los alumnos; pero, al momento de explicar, de repente sentía que me enfocaba más en segundo, y luego de repente más con los de tercero y los de segundo no me entendían. Entonces yo pienso que a lo mejor me faltaría tener otra vez esa experiencia.

[GF-MaPreescolar-121115/Jalisco]

Pues me siento medianamente satisfecha porque, bueno, en preescolar está mucho lo del desarrollo personal; entonces, niños que había con problemas de autoestima, de actitud, realmente son niños que se fueron seguros de sí mismos, niños que... o sea, sí, más que nada la seguridad de su persona. También con niños que trabajé con déficit de atención, pues no pude abordar como yo quisiera, porque no pude tener el conocimiento, pero al menos sé que es un niño que su mamá ya está al pendiente de él y que será un niño que ya está canalizado y se le va a dar el apoyo.

[GF-MaPreescolar-121115/Jalisco]

Los testimonios de docentes que mencionaron sentirse muy satisfechos con el avance de sus estudiantes, si bien no totalmente, sí en más de 70%, incluyen experiencias en las que los logros se pudieron reflejar en actividades colectivas, en el desarrollo de proyectos de ciencias y de geografía en secundaria; en el desarrollo del gusto por las matemáticas o el español en primaria y secundaria, o que los estudiantes fueran al baño solos y se amarraran las agujetas en preescolar. Asimismo, compartieron su satisfacción en la estructura que pudieron dar a su grupo.

El año pasado entré a esta escuela en Samula. Hubo un proyecto de ciencias —nosotros estamos en el turno de la tarde, así que mis alumnos prepararon el proyecto de ciencias—. Lo presentamos a la escuela junto con el turno de la mañana, y vamos quedando seleccionados para presentarlo a nivel de zona. Ocupamos el cuarto lugar, pero lo rescataba, que nos mencionaba la subdirectora, es que los alumnos del turno de la tarde nunca se habían ni enfrentado a los alumnos de la mañana para un proyecto de ciencias; ésa era la primera ocasión en la cual los muchachos de la tarde

<sup>10</sup> La mayoría tiene una inteligencia regular o estándar en relación con la de sus pares.

se destacaban. Fue una buena experiencia, y las chicas que se fueron a presentar el proyecto lo hicieron, la verdad, bastante bien.

[GF-MaSec-General-101115/Campeche]

En el caso de Geografía se maneja en secundaria lo que se llaman “Estudios de caso de proyectos” y, de manera general en el grupo, en el ciclo escolar pasado, terminamos con una exposición de algún tema que haya destacado en el año a través de equipos de proyectos. Lo expusieron a sus papás [...] fue muy gratificante ver que el niño cuya mamá jamás pisó la escuela, ese día la llevó. Muchos conceptos de geografía se enfocaron en la planeación de desastres en cuestiones que les sirve conocer a los padres de familia; hasta los que menos, se veía que todos estaban involucrados y animados. Eso fue muy gratificante.

[GF-MaSec-General-131115/Coahuila]

Eran 40 alumnos de sexto grado de primaria, un grupo muy, muy difícil que nadie lo quería, y yo llegué nueva y: “Te vas a sexto”. Logré que les gustara Español y Matemáticas, porque a ellos sólo les gustaba trabajar artísticas. Mejoraron su lectura, su escritura, no digo que en un 100%, un 70, quizá; donde sí se vio reflejada una diferencia de cómo lo recibí y cómo salieron. No logré que todos entraran a la secundaria; de esos 40 solamente cinco niños no entraron. No los pude convencer, eran unos papás que decían: “No, él necesita trabajar porque yo no tengo dinero”. Y por más que hablé con ellos, no se logró.

[GF-MaPrimaria-121115/Jalisco]

Yo igual, no al cien por ciento, pero sí siento que tuve varios logros, pienso que el principal fue cambiar la perspectiva que tenían mis alumnos sobre la materia de Español, porque decían: “Uy, no, español, leer, ¿leer?, ¡qué aburrido!” Logré que se conectaran con la clase. Hubo alumnos, en específico uno, que logré rescatar, me los sentaba a un lado del escritorio y: “Te me vas a poner a hacer las cosas y yo te voy a estar aquí viendo”. Era un caso difícil, para mí implicó un reto.

[GF-MaSec-General-121115/Jalisco]

Yo me siento grande [...] Me di cuenta que estos niños no tenían, de cierta manera, una base para el nivel que tiene ahorita tercer año de preescolar. No sabían, por ejemplo, ir al baño solitos, no sabían cuidar sus pertenencias, o, por ejemplo, en el momento en que ellos estaban jugando no socializaban, estaban totalmente cerrados. Trabajé estrategias en las que los incluía con sus compañeros, en las que me ponía yo a platicar con ellos a la hora del recreo. Les decía: “Mira, ¿qué te parece que están jugando ellos acá?” Que pudieran aprender el instinto de ir al baño solos, de amarrarse los zapatos solos, de que cuidaran sus propias pertenencias y de que aprendieran a expresarse con libertad.

[GF-MaPreescolar-101115/Campeche]

Yo me enfoqué mucho en comprensión lectora. Tenía sexto año, el ciclo anterior pasado, incluso ganamos un concurso del periódico *El Zócalo*. Ganamos un segundo lugar de entre varios niños que estuvieron participando. Entonces, para mí, es una satisfacción.

[GF-MaPrimaria-131115/Coahuila]

Fue muy tajante, igual que la subdirectora, y me dice: “En un mes tu grupo debe estar leyendo”. Yo recuerdo que salía muerta de las clases por la presión que tenía de la subdirectora y de la directora, que iba a tomar las lecturas [...] Se hizo una reunión con los padres de familia, y los comprometí a que teníamos que trabajar. Así que junté materiales, lecturas: me esforcé demasiado. Dejé un poquito los contenidos y me dediqué a la lectoescritura, pero era necesario, los niños no podían hacerlo solos porque tenían que leer. A final de año sólo dos alumnos se quedaron sin dominio completo de lectoescritura: tenían fuertes problemas en casa que estuvieron ajenos a mí. Los 12 restantes sí salieron, y a lo mejor no esperas que te feliciten o algo así, pero la cuestión de que tú te des cuenta que lo lograron es como tu gratificación.

[GF-MaPrimaria-061115/ Edo. Mex.]

Hubo también quienes mostraron un alto nivel de satisfacción con lo que pudieron identificar en sus alumnas y alumnos, tanto en lo individual como en el número de estudiantes que reportaron avances, a pesar de que en algunos casos tuvieron situaciones adversas.

Yo, en lo personal, estoy muy satisfecha. Llegué a una escuela rural y me dicen: “Ahí vas a comer, los papás te van a querer, te van a apoyar”. Y llego a una zona rural donde es todo lo contrario: los papás, como es fronterizo con Quintana Roo, viven en Cancún, viven en playa y no están con los alumnos; incluso tengo muchos alumnos que se quedan en el pueblo solos a cargo de los hermanitos más pequeños [...] El problema, más que el aprendizaje, es la actitud; los alumnos no querían trabajar. En muy pocos logré marcar una diferencia, los que sí querían trabajar, los que sí entregaban tareas; de 40 alumnos que tuve, sinceramente puedo decir que fueron ocho los alumnos en los que sí noté un avance.

[GF-MaSec-General-041115/Yucatán]

Cuando llegué era un grupo muy descontrolado; había tenido en el ciclo escolar como seis maestras, los niños no respetaban reglas y los padres de familia no estaban conformes con la forma de trabajo que se había realizado. Fue adecuar completamente todo, el salón, el espacio, delimitar el espacio, plantearle a los niños qué son las reglas de comportamiento, trabajar con los papás, invitarlos a que se involucraran en estas actividades. Para el lugar en donde estaba trabajando era algo nuevo, porque es un ejido. Empecé a tener mucho contacto con los papás, muchas facilidades, mucho apoyo en materiales, se dio mucha comunicación con respeto.

[GF-MaPreescolar-101115/Campeche]

Otro aspecto importante que, de acuerdo con los testimonios recibidos, deja satisfacciones y refleja que el docente tuvo buen desempeño frente a grupo es el reconocimiento que expresan otras personas, como los compañeros docentes, los padres de familia o los propios estudiantes que ya están en otros grados o niveles, quienes verbalmente contribuyen a que la profesora o el profesor se sientan satisfechos con la labor que realizan. Los siguientes testimonios dan cuenta de ello.

Platicando con el maestro de la primaria, me dijo: “Maestra, ¿qué le ha hecho a sus niños? Ahorita ya están empezando a leer”. Le dije que del preescolar no salieron leyendo, sino que les di la motivación, que conocieran las letras. Les leía mucho los cuentos, utilicé el alfabeto móvil; ellos formaban ya las letras, formaban sus nombres. El contacto con la letras, con los números, con los cuentos, todo eso siento que

de alguna forma los influenció y les dio las bases y la motivación para aprender lo que es la primaria. Me sentí contenta de que el maestro de la primaria me felicitara por mi trabajo.

[GF-MaPreescolar-101115/Campeche]

Hace no mucho tuve contacto con una maestra que me dijo: "Tu grupo muy bien; el grupo que tuviste en primer año en la evaluación diagnóstica salió muy bien". Me siento satisfecha por el trabajo de mi primer año. Las mamás hasta el momento me mandan algún mensaje: "Maestra, van bien los niños, han aprendido esto". Yo creo que tanto los papás como los niños y yo quedamos satisfechos; es primer año. ¡Qué bonito recordar! Y me siento satisfecha de que aprendieron a leer. Yo creo que hice un buen trabajo con los niños y me doy cuenta porque los papás me lo dicen, y otras maestras me dicen "muy bien por el trabajo que hiciste aquí".

[GF-MaPrimaria-091115/Puebla]

La semana pasada fue una chica y me dijo: "Maestra, no sabe cómo la extraño; todo lo que usted me enseñó y todo lo que me exigió y todo cuando me regañaba ahorita me está sirviendo de mucho". Aun en contra de todo eso, dije, "bueno, por lo menos algo dejas en tus alumnos". Ahí es donde yo sentí que estoy haciendo algo que me está dejando satisfacciones.

[GF-MaSec-Técnica-091115/Puebla]

Yo con este año que estuve en el Octavio Paz, que es un jardín de niños, estoy muy satisfecha con lo que logré, porque ni papás ni niños se han olvidado de mí. Salen de la primaria y me gritan: "Maestra, te extraño. Maestra, te quiero", y eso es muy satisfactorio para mí; nosotros sabemos que lo hicimos bien.

[GF-MaPreescolar-061115/ Edo. Mex.]

Conocer el nivel de satisfacción de los docentes permite identificar cómo se ven a sí mismos, sobre las herramientas de las que disponen y lo que pudieron lograr con sus estudiantes, tomando en consideración sus características, el avance que tenían y el contexto en el que se desarrollan. En los testimonios anteriores fueron claros los argumentos centrados principalmente en el aprendizaje de los estudiantes, el cual reconocen otros docentes, así como madres y padres, pero también en los cambios de actitud, en la disposición para el estudio y en que logran ingresar al siguiente nivel educativo.

# 5

## Preparación para el concurso de oposición para el ingreso al SPD 2014

La valoración de los jóvenes docentes que obtuvieron una plaza mediante el concurso de ingreso al Servicio Profesional Docente en 2014 sobre el apoyo otorgado por la Escuela Normal en la que cursaron su licenciatura para presentar el examen y conseguir la categoría de idóneos es uno de los aspectos centrales para esta investigación. Por esta razón, en el guión para la entrevista se incluyeron dos preguntas que pedían, de manera explícita, detallar los mecanismos puestos en marcha para presentar el examen y el papel de su Escuela Normal en ello.

Los comentarios de los docentes fueron diversos, pero, en un esfuerzo de síntesis, se concentraron en tres grupos: los que admiten haber recibido apoyo de la Normal de egreso o de algunos de sus maestros; los que mencionaron la capacitación que ofreció el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), a través del SINADep,<sup>1</sup> o por la Dirección General de Educación Superior para los Profesionales de la Educación (DGESPE), y aquellos que reconocieron el éxito de su estrategia autogestiva, tanto individual como colectiva en círculos de estudio, para presentar el examen.

### 5.1. Apoyo de la Escuela Normal de egreso

Sobre el apoyo que la Escuela Normal brindó a sus egresados para enfrentar de manera exitosa el proceso de ingreso al Servicio Profesional Docente, gran parte de los docentes que intervinieron en los grupos focales piensa que no fue suficiente, e incluso que se les abandonó, pues se considera que el examen es un esfuerzo individual y que la tarea de la institución concluye con la emisión de un título que le permita al docente participar en el proceso.

Los siguientes comentarios de docentes de Puebla, Coahuila y Campeche dan cuenta de esta convicción.

Yo creo que le falta a la Escuela Normal involucrarse en ese sentido, porque muchos maestros lo decían: "Nosotros tenemos un perfil de egreso y nuestro objetivo es

<sup>1</sup> Sistema Nacional de Desarrollo Profesional del SNTE. <http://www.sinadep.org.mx/>.

lograrlo. Si tú sales con el perfil de egreso, lo que hagas en adelante ya depende de ti". En cierto punto creo que tienen razón, cada uno va a buscar oportunidades, cada uno se va a mover conforme a sus necesidades, y habrá quienes se queden en su zona de confort y habrá quienes asuman riesgos. Entonces, la Escuela Normal no se involucra. Había un profesor que nos decía: "Muchachos, de una vez se los digo, son 25, y quienes van a entrar al servicio de aquí, si acaso, son dos. Sí, yo se los digo, no soy cruel, soy realista. ¿Y quiénes van a entrar? Los que se esfuercen más, los que dediquen más tiempo al estudio, los que no se salgan de mi clase".

Hasta el momento somos tres que ingresamos al Servicio Profesional, tres de todos, y una compañera que creo que tiene un interinato. Entonces no iba tan lejos el profesor. Yo creo que les falta involucrarse, no había ningún apoyo. Escucho a otros que daban bibliografía, que compartían, que se reunían; no hubo nada de eso, simplemente el objetivo es que te titules y hagas tu documento recepcional, presentes tu examen profesional y ya. Ellos se deslindaban, no tenían nada que ver; simplemente nosotros, en tu examen profesional, decimos que eres apto, que eres idóneo, que estás listo y adelante.

[GF-MoSec-General-091115/Puebla]

Desde mi punto de vista, en el último año de la Normal ya sabían que nos íbamos a enfrentar a este examen, pero nunca nos dieron una capacitación para el examen de oposición, que es el más importante. Nos graduamos y nos presentamos al examen; no hubo tiempo suficiente para estudiar, y es algo muy importante para mí. No nos hicieron ver la bibliografía. No nos la dieron, porque no teníamos esos libros.

[GF-MaPreescolar-131115/Coahuila]

La verdad es que yo tuve muy mala experiencia en ese aspecto, porque hasta nos negaban los libros: "Los libros no pueden salir de acá, ni para fotocopiar". Tratábamos de fotocopiar algunas bibliografías o algo así y no nos dejaban sacar el libro. En mi caso yo estaba cubriendo una licencia en el ejido División del Norte, en Escárcega, y, para serle sincera, la bibliografía la bajé de Internet; las docentes con las que yo estaba trabajando fueron las que me proporcionaron bibliografía, fotocopias, encuadernados, engargolados.

[GF-MaPreescolar-101115/Campeche]

Me hubiera gustado que mínimo nos diera un curso un maestro, aunque fuera intensivo para que se cubriera punto por punto del plan y del programa; eso hubiera estado genial. Otra cosa que también falló fue que la bibliografía que marcaban para el examen no estaba en la biblioteca, teníamos que buscarla en Internet o en donde hubiera, y a veces ni estaba o no aparecía completo el archivo. Uno la quería ir a buscar a la escuela y nos decían que no; en primera, no hacen préstamos externos y para sacarlo es un lío, y si sólo hay uno no lo dejan sacar. En realidad no hubo facilidad para presentar el examen.

[GF-MaPrimaria-101115/Campeche]

Una opinión diferente se observa en las aseveraciones de otros profesores, principalmente del Estado de México, que destacan el apoyo brindado por la Escuela Normal, pero sobre todo valoran

su formación inicial en esta institución, que les permitió enfrentar de manera exitosa el examen de ingreso al Servicio Profesional y conseguir la categoría de idóneo.

Yo creo que los maestros lo hacen de manera personal, no es como que las normales tienen una hora para realizar sus trámites o para realizar las operaciones que están involucradas en el proceso; todos los maestros dentro de la escuela nos decían: "Ya salió esto". Ya sabían, nos mandaban con otros que nos dieran la información, pero sí era como de manera muy personal. Recuerdo que salíamos de dos a cuatro y mi maestro decía: "Los que quieran quedarse de cuatro a cinco yo voy a aclarar algunas dudas que ustedes tengan para el ingreso, preguntas, cuestionarios, alguna otra herramienta que entre todos tengamos y compartamos, para que nos ayude en la evaluación". No es algo que esté establecido en el programa, pero sí lo hacíamos de manera personal.

[GF-MaPrimaria-061115/ Edo. Mex.]

¡Bueno, estuvimos ahí cuatro años, la verdad! Yo digo que sí hubo apoyo. Cuatro años estuvimos en la formación inicial, pero el tiempo para prepararnos para el examen no fue suficiente, porque a los docentes de las normales y a los directivos les llegó muy tarde la información sobre cómo nos iban a evaluar. Yo me acuerdo cuando nos dijeron que nos teníamos que inscribir; fue un fin de semana y al siguiente ya teníamos vacaciones. Entonces nos tuvimos que comunicar por distintos medios y a muchas nos causó conflicto el llenado del registro. ¿Qué le pongo? ¿Sí estoy titulada o no estoy titulada? Teníamos muchísimas dudas, pero ellos estaban igual que nosotros; entonces fue: te inscribes y ya, rapidísimo, presentas el examen, y de hecho adelantaron los exámenes profesionales para que tuviéramos los documentos adecuados; entonces yo creo que no hubo un apoyo como de cursos en nuestra Normal, sobre todo que vinieran maestros a ofrecernos revisar el temario, la bibliografía, aunque creo sí hubo interés de su parte, pero, reitero: fue tan rápido que se les salió de las manos.

[GF-MaPreescolar-061115/ Edo. Mex.]

Sobre las modalidades de apoyo otorgado por la Escuela Normal algunos de los docentes comentan que tuvieron asesoría personalizada por parte de su tutor de tesis, en tanto que otros se refieren a cursos y pláticas sobre la Reforma Educativa, además de destacar la facilidad que se les dio para acceder a los materiales y reconocen el esfuerzo por acelerar el proceso de titulación para que los aspirantes a una plaza pudieran contar con sus documentos a tiempo. Lo anterior se aprecia en los siguientes fragmentos de entrevistas:

Yo me acabo de graduar de la licenciatura de educación primaria en julio. Todo el ciclo escolar se llevó a cabo un curso que llamaron "Quiero ser idóneo"; se llevaba a contraturno, se practicaba por la mañana y por la tarde se iba al curso, aquí, a la unidad de la UPN. Fue por parte de la escuela; supuestamente ésta se encargó de pagar a maestros que estaban empapados de la reforma.

[GF-MoSec-Técnica-131115/Coahuila]

No como establecido en un plan, pero yo creo que en el último año, con la creación del documento recepcional, yo creo que el docente, mi tutor, me apoyó de manera personal, sobre todo para la preparación del examen de oposición.

[GF-MoTelesecundaria-061115/ Edo. Mex.]

En la Normal sí hubo apoyo, porque, como lo vuelvo a repetir, se nos brindaron varios cursos, fueron maestros ponentes a darnos pláticas sobre la reforma, nos daban un montón de materiales. De manera muy rápida se adelantaron las titulaciones; entonces sí debió haber más organización con esos cursos, con más tiempo y que fuera más acorde también a lo que venía en el examen.

[GF-MaPrimaria-061115/ Edo. Mex.]

Bueno, nosotros en un primer momento fuimos con nuestra asesora, en séptimo y octavo; ella sí tuvo la iniciativa de prepararnos para el examen de oposición, revisando los programas básicos, qué era más o menos lo que se pretendía o lo que creíamos que iba a venir en el examen, el artículo 3º, la guía de la educadora, el plan de estudio, principalmente. También se nos informó de un curso que ofrece SINADEP y lo cursamos en línea; algunos asistieron a un curso en la Normal en contraturno.

[GF-MaPreescolar-121115/Jalisco]

Yo no pasé el primer examen, fue hasta la segunda opción. Pero me fui a la Normal Uno, donde abrieron cursos y realmente disipé dudas; el hecho de que yo me pusiera a estudiar, a bajar la bibliografía, me ayudó; pero también el que otro maestro me dijera: "Mira, te falta esto".

[GF-MaPrimaria-061115/ Edo. Mex.]

¿Cómo me preparé para el examen? Con el tutor que tenía. La verdad durante todo el proceso de elaboración del documento recepcional fue muy accesible, en el sentido de que nos revisaba, pero nos decía: "Enfóquense más en estudiar para su examen de ingreso". En nuestro grupo él nos aplicaba exámenes del programa; creo que esto fue lo que nos ayudó bastante. En cuanto a los que asistieron a un curso, consultaron materiales, los señalados en la bibliografía, la descargaban, cada quien de acuerdo al tipo de examen.

[GF-MaPrimaria-101115/Campeche]

El apoyo brindado por la Escuela Normal para enfrentarse al examen de ingreso al Servicio Profesional Docente, con el afán de mantener su liderazgo y reconocimiento en la formación de docentes, no pasó inadvertido para algunos, y el siguiente comentario sintetiza esta certidumbre:

La Normal tuvo la iniciativa de prepararnos para este examen porque le interesaba mucho dar a conocer que de la Normal Superior habían egresado tantos maestros y todos habían pasado el examen; era algo que le daba un *plus*, así que le dio prioridad. Se les ocurrió entonces hacer "exámenes departamentales", bien o mal, como sea, pero es una propuesta interesante; había muchos errores en los departamentales, pero, de una u otra manera, te preparaban para las preguntas y las respuestas. Eso se me hizo muy interesante.

[GF-MoSec-General-121115/Jalisco]

## 5.2. Capacitación ofrecida por la DGESPE y por el SNTE

Otra de las alternativas que se presentaron a los candidatos a obtener una plaza en el Servicio Profesional Docente se concretó en los cursos que para este fin diseñaron y ofertaron distintas instituciones públicas y privadas, entre los que destacan los de la DGESPE y el SINADEP. Con base en la oferta presentada en diferentes entidades del país, los aspirantes se registraron a estos cursos en los sitios web o en los anuncios en los medios de comunicación.

El SINADEP, que, según se señala en su página de Internet, inició actividades el 1º de abril de 2014, para acompañar a los maestros en su mejora continua y capacitarlos para atender los requerimientos de evaluación establecidos en la Ley General del Servicio Profesional Docente, entre los diferentes apoyos que ofrece se encuentra una plataforma virtual que da a los trabajadores de la educación alternativas de superación profesional a través de especializaciones, maestrías y doctorados. También cuenta con cursos para responder el examen de evaluación de ingreso al Servicio Profesional Docente en la promoción 2014.

Por su parte, la DGESPE impartió cursos tanto a los estudiantes de los últimos semestres como a los docentes que ya estaban incorporados en escuelas de educación básica, pero que no tenían nombramiento en propiedad, es decir, cubrían interinatos.

La apreciación de los profesores sobre la utilidad de estos cursos es diversa: hubo a quienes les parecieron pertinentes, en tanto que les ayudaron a enfrentar con éxito el concurso de oposición, mientras que para otros no resultaron tan provechosos, como se puede observar en los siguientes comentarios:

A nosotros nos inscribieron al curso de SINADEP, pero igual al de la DGESPE; éste lo llevábamos con el asesor de tesis y él mismo nos daba las clases en contrahorario de nuestra Anexa; si teníamos Anexa en la mañana, en la tarde tomábamos el curso de DGESPE; a mí me tocó ir de ocho a diez de la noche. El del SINADEP nos lo daban presencial y virtual. Los sábados lo hacíamos presencial con un asesor, maestro de la misma Normal, que nos iba diciendo paso a pasito cómo iba todo.

[GF-MaPrimaria-121115/Jalisco]

Yo quiero puntualizar. Yo estaba dentro del sistema y el SNTE nos ofreció un curso que al menos a mí sí me sirvió. Toda la bibliografía me sirvió. Al menos yo sí fui apoyada por mi sindicato.

[GF-MaSec-Técnica-131115/Coahuila]

Asistí, pero no terminé el curso; era el del SINADEP. El sindicato nos ofreció un curso semipresencial, íbamos un sábado sí y otro no; también en línea. Yo no continué yendo porque soy autodidacta, nada más estudiando yo sola, yo me ponía a leer, pero obviamente con el material que nos habían prestado ellos.

[GF-MaSec-General-121115/Jalisco]

Acá en la escuela que estudié también hicimos el curso de la DGESPE y también con una maestra, como un año antes de hacer el examen de oposición, realizamos un simulacro de examen; no sé de dónde lo sacarían, pero realizamos el simulacro para más o menos irnos haciendo a la idea de cómo iba a ser el examen. Eran copias, no

se parecía al de oposición, pero sí dijo más o menos que la organización de las preguntas era igual.

[GF-MoPrimaria-041115/Jalisco]

Yo estudié ese libro, el rosa y el verde; el sindicato lo dio, pero cobraba. En nivel pre-escolar cobró el curso y dieron la guía, y yo puedo decir abiertamente que no servía de nada. ¿Por qué? Porque en la guía venían muchos programas de estudio que nada tenían que ver con lo que fue el examen.

[GF-MaPreescolar-131115/Coahuila]

Es como lo que mencionaban de los cursos: nos dieron unos tomos en donde venían casos que son parecidos a los que salieron en la evaluación. Bueno, yo estoy hablando de secundaria; en los tomos de secundaria venían diez casos, y según el caso era la dimensión que te serviría para resolverlo. El maestro que me tocó era director; leíamos los casos y los resolvíamos en equipos, pero a la hora de comentar en plenario lo que habíamos contestado nos dimos cuenta de que en cada equipo se utilizó una dimensión diferente para resolver el mismo caso, y cuando íbamos y preguntábamos al director: "Bueno, maestro, usted debe de tener la respuesta". Nunca le atinó a una sola respuesta.

[GF-MaSec-General-041115/Yucatán]

Con todo respeto, de verdad lo digo: los cursos que nos han proporcionado, sobre todo para el examen que se aplicó en agosto de 2015, no sirvieron de nada; el examen dista mucho de la preparación que nos dieron en los cursos; los tomos enormes que nos dieron, me la pasé estudiándolos todas mis vacaciones, no tuve vacaciones con la esperanza de sacar un buen examen; sí, no me fue mal, pero no por el curso que me dieron, sino por la experiencia, o sea, por la lógica con que consideré la respuesta; pero, de verdad, no nos sirven. Si nos van a mandar a cursos, por favor, que estén apegados a la realidad del examen. ¿Para qué nos dan libros enormes de pura teoría? Volvemos a lo mismo: pura teoría y en el momento de presentar el examen dices: ¿y en qué parte está la dimensión cinco, cuatro, tres, dos, uno? Igual pido que las personas del curso sepan del examen un poco.

[GF-MaSec-Técnica-041115/Yucatán]

Bueno, en mi caso, presenté varias veces anteriores y, ya sabes, te quedas en la rayita, e incluso recién salía de la Normal y quedé en el 11, pero fue en el año en que sumaron años en que habías salido de la Normal, años de antigüedad, y me bajaron a 77, así como... bueno, en fin. Y ya este año honestamente yo sentía que esas lecturas, esas copias no me habían servido para nada, así que agarré mi programa, lo resumí; me senté, hice algunos diagramas, comprendí y de ahí, bueno, es más, un día antes hasta me fui a una fiesta, con toda honestidad, y, vaya, no me fue tan mal.

[GF-MaSec-Técnica-041115/Yucatán]

Un curso que en el momento me pareció bueno: "Voy a estar súper preparada". Pero, en realidad, al final de cuentas, cuando presenté el examen hasta me di de topes contra la pared y me quejé hasta más no poder, porque en realidad yo sentí que ese curso no me ayudó para nada. Antes de empezar te preguntan que cuánto tiempo le vas a dar al curso. Yo le puse, pensando que era lo primordial, diez horas. Volvieron

a abrir otro curso en SINADEP; mi experiencia fue mala con el de oposición. Ahorita que se abre este diagnóstico me vuelven a decir lo mismo; ahora le disminuí a cinco horas, pero para avanzar te piden muchas actividades. Ahora el caso es que ya no es mi documento recepcional el que me ocupa, son mis alumnos, mi material, mis planeaciones; ya es otra cosa totalmente diferente. Para seguir con las actividades tienes que ir terminándolas en un tiempo; son sumamente cargadas y a veces uno le envía la revisión a la tutora que tenemos, pero de aquí a que te responde, de aquí a que te evalúa... no avanzas, y la verdad uno se desanima.

[GF-MaPrimaria-101115/Campeche]

### 5.3. Procesos autogestivos

Varios de los docentes que participaron en los grupos focales compartieron el esfuerzo personal y autónomo que los llevó a responder con éxito el examen y resultar idóneos, para lo que conjugaron la consulta de las guías y materiales disponibles en la página del INEE con disciplina personal y el trabajo realizado en círculos de estudio. Los siguientes comentarios dan cuenta de ello.

Si soy más autodidacta, entiendo más. También bajé todos los materiales, los descargué, los tenía en mi computadora y los leía en las noches mientras cubría interinatos y en mi tiempo libre cuando era ama de casa.

[GF-MaSec-Técnica-121115/Jalisco]

La manera en la que nuestra generación estudió fue prácticamente autodidacta; cada quien buscó y pidió ayuda a algunos maestros, y los maestros fueron bastante accesibles, pero eso fuera de clases, incluso en temporada de vacaciones. En el receso escolar íbamos a casa; bueno, yo iba a casa de una maestra que se ofreció a dar clases, ayudarnos, orientarnos, pero era totalmente autodidacta. La Escuela Normal prácticamente terminó su función con lo que marcaba el programa y ya; después, con lo del proceso para el ingreso, nada.

[GF-MaPrimaria-101115/Campeche]

Fue como que más autónomo; cuando te das cuenta de que esto viene en serio dices: "Tengo que ponerme las pilas". En mi caso, por ejemplo, tuve que descargar todos los documentos que venían en mi guía, checarlos, y entre mis compañeros nos compartimos uno que otro, pero luego como que no se daba el estudio así, ya uno tenía que estudiar de manera autónoma. Yo, al inicio, decía: "¿Para qué voy a estudiar todo lo que viene en esta guía?, si se supone que para eso estudié mis cuatro años de Normal, me van a preguntar de eso". Y cuando presento mi examen, nada. Cuando la segunda vez ya bajé todos los documentos; y así fue, en autónomo.

[GF-MaSec-General-061115/ Edo. Mex.]

A mí no me ayudó la Normal. Yo me gradué, me titulé en el 2009, y cuando yo salí traía el plan del 93, pero al siguiente año ya habían cambiado las cosas. Realmente lo que a mí me ayudó a pasar el examen fue la experiencia; a mí me tocó ver que venían cosas que solamente cuando realizas tu práctica ves, te salen muchas cosas de la Asociación de Padres de Familia, de Consejos Técnicos, de Gestión Escolar, respecto

a tu práctica docente, pero más con base en tu experiencia que en contenidos y aprendizajes que te hayan dado en la Normal. Yo, por ejemplo, recuerdo que en la Escuela Normal nos daban algunas estrategias para Matemáticas, para Español, para Ciencias Naturales, para Historia, pero en Gestión Escolar a mí nunca me dijeron los trámites que tienes que hacer, cómo vas a relacionarte, cuándo vas a llenar tu 911, cómo vas a hacer tus Consejos Técnicos Escolares, cómo vas; realmente lo aprendí porque a mí me tocó estar en una escuela multigrado y no unitaria y allá me tocó ser directora, maestra y hasta intendente. Y fue cuando realmente dije: "Soy de aquí, ya entendí por qué". Entonces presenté el examen.

[GF-MaPrimaria-041115/Yucatán]

Hace cuatro años que egresé de la Normal. Cada año presentaba el examen y no lo pasaba, pero, ya saben, si no tienes quién te apoye, pues nada más no entras. La pregunta es ¿cómo se preparan para el examen? Cada año yo realizaba el examen; mucho de lo que ahí viene nos habla de cómo atender a los alumnos con los valores que tenemos. Yo tengo un niño de tres años; entonces veo a los alumnos como en algún momento llegará a ser mi hijo y me pregunto cómo me gustaría que atendieran a mi hijo. ¿Cómo me preparé? Siendo madre tres años. Tengo pocos conocimientos de la Normal, porque salí hace cuatro años; recuerdo pocas cosas de lo que aprendí, pero con base en eso yo he logrado esto.

[GF-MaSec-Técnica-091115/Puebla]

Bueno, en lo personal descargué el material que se nos ofreció y me junté con mis amigas, y entre nosotras nos repartimos las lecturas; hacíamos mapas conceptuales, mapas mentales, esquemas, sintetizamos y nos compartíamos la información. La mayoría sí se quedó.

[GF-MaPreescolar-121115/Jalisco]

Sí, me metí a la página del INEE y ya de ahí saqué información, bajé la guía y ahí venían todas las lecturas que tenía que hacer; descargué todos los libros, me puse con inspectoras que conozco ahí en Ciudad Guzmán, busqué más información; algunas me apoyaron, me ayudaron mucho los interinatos que cubría; estar en Consejos Técnicos me ayudó mucho para el examen.

[GF-MaPreescolar-121115/Jalisco]

Yo también estuve consultando material que me proporcionó el INEE, la bibliografía. Sí me sirvió en cierto modo para relacionar lo que era la teoría con la práctica o para los casos que nos plantean en el examen, porque es de mucho relacionar y de acordarte de cierta teoría para poder contestar bien la pregunta, y ya te dan un panorama más general. Yo egresé en el 2013 y el primer año presenté el examen y no venían tantos casos. Sí quedé en buen lugar, pero les daban preferencia a los que ya habían cubierto interinatos, y les daban la plaza primero, y ya en el siguiente año volví a presentarlo y sí quedé porque estuve estudiando todo el año los planes y programas, y sí me ayudó en cierto modo esa información.

[GF-MaPreescolar-121115/Jalisco]

Yo fui totalmente autodidacta, ni sabía que había cursos ni sabía nada del ingreso al Servicio Profesional; simplemente lo consulté, bajé la guía, me dediqué a buscar bibliografía, armé dos engargolados, dije “qué bonita información para el examen”, estuve leyendo, no me maté estudiando. Consulté materiales y todos lo que pedía la guía y junté mis dos engargolados porque es importante; conocí muchas cosas que no sabía, que no había visto en la Normal, que no tenía noción, ni siquiera que existieran en cuestiones escolares, de trámites y demás.

[GF-MoSec-General-101115/Campeche]

Como se puede ver, con excepción de los docentes de Coahuila, los del resto de las entidades donde se realizó el trabajo de campo recurrieron a procesos autogestivos para preparar su examen de ingreso al Servicio Profesional Docente; estos docentes reportan que las guías les fueron de utilidad y señalan que el conocimiento de la escuela entre quienes estaban cubriendo algún interinato les favoreció, ya que contaron con información sobre su funcionamiento.

Resulta relevante lo que expresa una maestra de preescolar de Jalisco, quien afirma que los que realizaron este proceso de estudio sí acreditaron el examen, es decir, resultaron idóneos.

# 6

## Aspectos por mejorar en las escuelas normales

---

Un estudio destinado a profundizar en la valoración que los egresados hacen de la formación obtenida en su institución no puede dejar de lado sus recomendaciones de mejora, en la expectativa de que su inserción en un espacio laboral les permita construir otra visión sobre las necesidades de los profesionales de su área. Esta situación no pasó inadvertida en este estudio, y en el guión del grupo focal se preguntó a los participantes directamente sobre los aspectos que proponían mejorar en su escuela para contribuir eficazmente a la formación de sus estudiantes.

En las respuestas se identificaron sugerencias, pero también gran número de quejas, que se acompañaron de anécdotas, en las que se detallaron deficiencias que, desde su punto de vista, les impidieron contar con una formación sólida durante los cuatro años que cursaron su licenciatura en la Escuela Normal.

Con un afán meramente analítico, los comentarios se dividen en tres grupos, en cada uno de los cuales se cuenta con cuestionamientos, críticas y recomendaciones, pero se distinguen por el tipo de componentes sustantivos de la Escuela Normal: el primero de ellos tiene que ver con la infraestructura, el equipamiento y el acervo bibliográfico; el segundo, con la capacitación, la experiencia y la disposición de los maestros; el tercero, con el currículo y las prácticas pedagógicas.

### 6.1. Infraestructura, equipamiento y acervo bibliográfico

En este apartado se incluyen los comentarios, las críticas y sugerencias relacionados con la infraestructura y el equipamiento con que cuenta la Escuela Normal para cumplir con sus funciones sustantivas; se incluyen los relatos que tienen que ver con el acervo bibliográfico, el equipamiento tecnológico y en general los materiales de apoyo para el desarrollo de las asignaturas.

Una de las quejas más recurrentes entre los docentes es por la situación del material bibliográfico al que tienen acceso en la Escuela, que por las fechas de edición y lo que aportan al estudio de lo educativo resulta obsoleto o es escaso, de manera que los docentes tienen que circular sus copias, que, por cierto, casi siempre son de mala calidad, y en general cuentan con contenidos alejados de la realidad mexicana. Las opiniones de los docentes de Jalisco y el Estado de México dan cuenta de esta posición, pero ello no quiere decir que los participantes de otras entidades no lo advirtieran.

Las lecturas que nos daban ya eran viejísimas; eran muchas veces lecturas de otros países; entonces dices: "¿Por qué me mandas lecturas de otros países? Estamos hablando de México y yo quiero saber de la educación de mi país, ¿por qué me dices que yo trabaje de esta forma? Si tal vez en tal país son menos niños y las escuelas tienen una diferente estructura y vienes y a mí me dices que trabaje así, cuando en mi salón son 20, 30 niños, y las lecturas que tú me mandas de allá se aplican a 15 niños". Todos nos molestábamos por eso, porque nos lo hacen ver bien bonito pero, a la hora de la hora, la teoría me quedaba corta, y mejor me iba a la práctica, y ya cambiaba todo y se modificaba todo.

[GF-MaPrimaria-121115/Jalisco]

Bueno, yo concuerdo; sí es cierto; de hecho, es horrible tener que leer una antología cuando ni siquiera se ve la copia. Te quedas a la mitad, ¿y ahora qué dice? Adivínale, adivínale. Realmente el material que nos dan para prepararnos en las normales, hablando bibliográficamente, es pésimo, porque son copias de la copia, de la copia de la copia... de la copia y... disculpen... pero para estudiar los exámenes para oposición fue algo muy parecido, el material mal impreso..

[GF-MaPreescolar-121115/Jalisco]

En la Escuela Normal de Educadoras, en la biblioteca realmente no encontraba nada, y si querías hacer una vinculación te afectaba. Yo quise hacer una vinculación con el ITESO y me dijeron: "¿Qué me ofrece tu biblioteca?" Quise hacer un intercambio y: "¿Qué me ofrece tu biblioteca para que mis alumnos vayan?"

[GF-MaPreescolar-121115/Jalisco]

Mi comentario es sobre las lecturas que revisamos; ahora tenemos diferentes alumnos, diferente sociedad... yo considero importante que tomen bibliografía como más cercana a lo que estamos viviendo, porque nos manejaban ejemplos con 15 o 20 niños, y no se compara con un grupo de 41 y hasta 50 niños.

[GF-MaPrimaria-061115/ Edo. Mex.]

Era una tristeza entrar a la biblioteca y ver muy pocos libros, pues ya no hay antología; la teníamos que buscar, el maestro la tenía que pasar en USB para verla en la computadora, pero a veces ni así conseguíamos la lectura.

[GF-MoPrimaria-121115/Jalisco]

Más allá de la escasez y obsolescencia de la bibliografía, respecto a lo cual parece haber consenso entre los entrevistados, el equipamiento de la escuela también mereció alguna queja en las sesiones de trabajo, como las que se pueden ver en los siguientes comentarios.

Yo le veo a la CREN<sup>1</sup> que le hace falta tecnología, que las aulas no están equipadas con la tecnología que corresponde, porque nosotros tenemos deficiencia en el uso de las TIC.<sup>2</sup> Las aulas tenían enciclomedia pero no funcionaba, los pintarrones

<sup>1</sup> Centro Regional de Educación Normal.

<sup>2</sup> Tecnologías de la información y la comunicación.

no eran pizarrones electrónicos, y entonces, si nos toca llegar a un lugar con tecnología, no sabemos manejarla, no sabemos cómo se utiliza.

[GF-MaPrimaria-121115/Jalisco]

Hablando de mi Escuela Normal, de la infraestructura... es un internado y sigo viendo muy malas condiciones, como en los cuatro años que estuve, y siempre la excusa del director era que no había recursos para mejorar las instalaciones, el comedor... Es una Escuela Normal que funciona como internado.

[GF-MoPrimaria-121115/Jalisco]

## 6.2. Capacitación, experiencia y disposición de los maestros de las escuelas normales

Las escuelas normales de sostenimiento público presentan diversidad en las características de su personal docente. Datos recientes publicados por el INEE (2015) revelan que 2.3% de los docentes tienen estudios de técnico superior; 49.9%, de licenciatura; 1.9% cuenta con especialidad; 41.5% tiene maestría, y 4.4%, doctorado. Con respecto a la edad, 48.1% se ubica entre los 40 y los 54 años y casi 11% tiene 60 años o más; estos últimos podrían iniciar proceso de jubilación si así lo quisieran. Sobre el tipo de contratación, 35.9% tiene tiempo completo; 7.8%, tres cuartos de tiempo; 15.2%, medio tiempo, y 41.1% trabaja por horas.

Estos datos sirven como marco de referencia para leer las opiniones de los docentes que participaron en los grupos focales sobre las características de sus profesores con respecto a su edad, formación, actualización y disposición para la enseñanza, y sobre los que se concentra una gran cantidad de quejas y recomendaciones.

En esta lógica, uno de los aspectos señalados con más frecuencia por los participantes en los grupos focales tiene que ver con el distanciamiento de sus maestros respecto a la dinámica y las necesidades de la educación básica, lo que consecuentemente los limita en la orientación y formación en las áreas o especializaciones en las que trabaja. Lo anterior se refleja en los siguientes comentarios.

En la Normal tuve muchos maestros que daban clases de especialidad y no conocían el tema, y la única materia que te daban, no sé, Biología II, plantas y nada más, o Biología I, animales u otros organismos; el profesor, sin tener conocimiento alguno. Entonces qué difícil es, y lo digo porque ya me tocó también trabajar una asignatura que no es mi especialidad, es complicado.

[GF-MoSec-General-091115/Puebla]

A mí no me tocó tener muchos maestros que estuvieran ejerciendo en escuela secundaria; se debe cuidar que, al elegir a los docentes, estén al frente de grupo, porque de esta manera nos pueden brindar un panorama más certero de lo que nos espera, nos pueden orientar mucho más. Ahorita, si el maestro no está frente a grupo, ya está desvinculado del programa, te dice una actividad para trabajar el contenido y al final no tiene nada que ver, porque pinta a los adolescentes de su época, cuando eran más tranquilos, más calmados y demás, y ahorita nada que ver.

[GF-MaSec-Técnica-041115/Yucatán]

Una queja recurrente fue sobre la edad de las maestras y los maestros de las escuelas normales; si bien algunos profesores noveles dijeron que en ocasiones les tocaron docentes con mucha experiencia, aseguran que varios ya estaban cansados o no estaban actualizados, además de que no usaban la tecnología.

Al menos a mí me tocó trabajar con puro maestro con mucha experiencia, pero ya cansado, y yo estoy viendo que las nuevas generaciones están trabajando con jóvenes, maestros con mucha energía pero con poca experiencia.

[GF-MoSec-General-041115/Yucatán]

Hay muchos maestros que ya son muy grandes, que lo que ellos aprendieron hoy en día, pues, ya no sirve; también hay personas que no se dedican a la docencia y están ahí no sé por qué, pero están frente a un grupo diciendo semejantes tonterías.

[GF-MaSec-General-091115/Puebla]

También hay varios maestros que son grandes de edad; entonces están ubicados en las asignaturas que no son para su perfil. Historia de México, Bases Filosóficas; toda la carrera estuvimos diciéndole a los directores: "Por favor, a este maestro no lo queremos". Y nos lo ponían. Cada quien tuvo que estudiar por su cuenta, porque a la hora de su materia no impartían clase, se la pasaban contando chistes y a veces no se presentaban.

[GF-MaPreescolar-121115/Jalisco]

En lo que se refiere a los formadores de docentes, las quejas se centran en su falta de responsabilidad profesional, lo que se evidencia en que no preparan su clase ni se actualizan; algunos de ellos incluso se dedicaban a contar chistes o a hablar de asuntos ajenos a la materia que impartían; otros, hasta llegaban a agredir a sus alumnos. A raíz de esto se hace la demanda de que los académicos de las Normales asuman el compromiso de capacitarse para formar, y lo vean como parte de su proyecto de vida académica, como lo menciona Ferry (2007): donde se tienen aprendizajes, se hacen descubrimientos, se encuentra gente, se desarrollan capacidades de razonamiento y se descubren sus propias capacidades.

Considero que debería cambiar el compromiso que tienen los maestros de las escuelas normales hacia su trabajo y hacia lo que va a repercutir en los alumnos de estas mismas escuelas ya en su trabajo como docentes. Tuvimos maestros que nada más daban su clase y se iban, nada más iban a contar experiencias. En la materia de Necesidades Educativas Especiales cuando me toque algún alumno con alguna necesidad educativa especial considero que sí me va a hacer mucha falta esa parte que no tuvimos en la Escuela Normal, ya que ese maestro nada más iba a contar experiencias o chistes o cualquier otra cosa que no tuviera que ver con la materia.

[GF-MoPrimaria-041115/Jalisco]

Yo también tuve muchas malas experiencias con maestros de la Normal. En una ocasión una persona, que ni siquiera la puedo llamar maestra, me agredió enfrente de todo el grupo y todavía esperaba que yo le pidiera una disculpa; la persona no era maestra, era una secretaria que sabía inglés y, como no había maestro de fonética, pues la pusieron a dar la fonética, y se portó muy agresiva conmigo. Tuve otro maestro que me acuerdo que todas las clases vimos una película de inglés; fue

todo lo que hicimos. Yo siento que cuando yo pasé por la Normal hubo una crisis de maestros de inglés o no sé, pero nos empezaron a poner maestros que agarraron de aquí y de acá.

[GF-MaSec-General-131115/Coahuila]

Yo creo que deberían hacer ahora una revisión entre los profesores de las escuelas normales, porque realmente muchos van a platicar con las alumnas, otros olvidan que tienen clase, no los vemos en todo el semestre; otros llegan al final, en las últimas dos semanas, y quieren evaluar con nada. Eso es lo que deben cambiar las escuelas normales: realmente analizar qué maestro está dejando un aprendizaje en los alumnos y qué maestro no, porque sí hay muchísimo maestro que va a perder el tiempo; por más infraestructura, por más talleres, si tú no tienes un maestro que te esté dando las herramientas realmente no vas a ser maestra, no te vas a poder formar.

[GF-MaPreescolar-121115/Jalisco]

Tuve una persona muy cercana que estudió diez años antes de mí en la Normal, y el maestro que le dio clases a ella, y luego a mí, seguía poniendo exactamente las mismas actividades. Estaba yo en el último semestre de la actividad y en una ocasión, en broma, platicamos una amiga y yo: "¿Qué están haciendo?" "Las fichas de fulanito de tal". "Aquí las tengo, ten". Eran las mismas fichas que hacía el mismo maestro de hace diez años.

[GF-MaSec-General-121115/Jalisco]

Considero que sí hacía falta cierto grado de actualización y también como que de rotación de maestros; sí, siento que en la Normal Superior hace falta que se roten los maestros, que se actualice el contenido; al menos en mi especialidad, hay maestros que en su momento, frente a grupo, eran magníficos, que estando en clase en la Normal al principio eran los mejores, por eso la Normal tiene la ENSY,<sup>3</sup> tiene una reputación muy buena, pero hoy en día ya no.

[GF-MoSec-General-041115/Yucatán]

Otra vertiente de quejas relacionadas con los formadores de docentes se orienta a su perfil; específicamente se concentra en la necesidad de que cuenten con títulos, certificados o diplomas que acrediten su trayectoria, con la perspectiva de que ello puede ayudar a entender de manera más eficiente los contenidos curriculares.

Creo que la otra materia más importante era la de Desarrollo del Adolescente, pero creo yo que a la Normal le hace falta que esta materia la dé un psicólogo, no que la dé un maestro, porque nosotros nos enfrentamos a la edad más compleja, la más difícil por la que pasa un humano: la adolescencia.

[GF-MoSec-General-121115/Jalisco]

Muchos de los docentes que nos dieron clase no tenían la formación. Yo tenía una maestra que me daba Historia de la Educación en México y era administradora de profesión; como que no le importábamos; por ejemplo, teníamos dudas y nos podía

---

<sup>3</sup> Escuela Normal Superior de Yucatán.

dejar con ellas, porque no tenía el interés de leer los textos, de capacitarse, de informarse para sacarnos de esas dudas, y a mí eso sí me causaba mucho conflicto porque, además de que era una materia a mi consideración difícil de comprender, necesitabas alguien que tuviera la profesión, el perfil. Yo creo que sí, en esa cuestión de los docentes que imparten la formación inicial a los futuros docentes deben tener el perfil necesario para que se eviten esas situaciones.

[MaPreescolar-061115/ Edo. Mex.]

Había maestros buenos en lo que hacían, como había maestros que en verdad dejaban muchísimo que desear. Maestros con poca capacitación, con poca preparación; creo que esos docentes deberían tener mínimo una maestría para poder estar vigentes en el servicio, porque actualmente muchas de las cosas que puntualizan o que nos hacen ver están desfasadas de lo que se está viviendo en el centro de trabajo en que podríamos llegar a laborar. Hay muchísima gente preparada que desea subir de nivel, ¿por qué no trabajar en una Escuela Normal? ¿Por qué no ofertar ese servicio, dar ese apoyo? Y no estoy desvalorizando, simplemente es que hay huecos que pueden ser suplidos por personas más capaces.

[GF-MoSec-Técnica-131115/Coahuila]

Cuando empiezas a trabajar dices: “¿Por qué no tenemos una asignatura en donde podamos hacer nuestro material didáctico?” Sobre todo a nivel secundaria, que tienes, que te puede tocar primero, segundo y tercero en un mismo año. Si ya tienes el material sería un peso menos y estarías preparando una mejor clase, porque con el apoyo del material se trabaja mejor, pero en la Normal tampoco lo hacemos, no hacemos material didáctico. Nuestro plan de estudios queda muy obsoleto para la realidad que estamos viviendo. Sí sería como que modificar asignaturas; a veces nos ponemos a pensar por qué vemos algo si no nos sirve en la práctica.

[GF-MaSec-Técnica-041115/Yucatán]

Yo le apuesto mucho a la evaluación. Sí nos enseñaron estrategias, formatos, rúbricas, listas de cotejo, pero era en las clases de Observación y Práctica Docente. Por ejemplo, si diseñabas estrategia para español, secuencia didáctica y tu instrumento, qué vas a registrar; pero no había una asignatura en específico que hablara de evaluación como tal. Debemos partir de la evaluación para poder iniciar; entonces yo sí le apostaría mucho a que dentro de la educación normal se pusiera más énfasis en la evaluación.

[GF-MaPrimaria-061115/ Edo. Mex.]

En lo expresado por las y los docentes se observa una preocupación por la escuela que tiene que ver con el contenido y las estrategias que se utilizan para enseñarlo. Para los docentes entrevistados es claro que saber o dominar un contenido es insuficiente en una relación educativa, ya que es necesario conocer sobre las formas apropiadas de provocar su aprendizaje; para lo anterior tiene importancia el para qué y el porqué enseñar y tener presente el contexto en el cual se enseña o aprende.

Algunos docentes demandan la inclusión en un futuro plan de estudios de talleres en los que puedan aprender y poner en práctica estrategias didácticas para encaminar los aprendizajes de los estudiantes con los que van a trabajar al egresar de la Escuela Normal.

Bueno, en mi generación lo que siempre estuvimos pidiendo fue que se nos dieran talleres para poder tener un mayor acercamiento a técnicas y estrategias, o sea, sí se nos daban, pero de manera superficial. Cuando les pedíamos un taller de este tipo nos decían que sí pero que en vacaciones, porque sabían que la mayoría éramos foráneos. Las horas de tutoría me parecían muy buenas, pero a veces eran dos, así que pensábamos que era mejor una hora de tutoría y una hora de taller; sí, algo práctico. En ese aspecto, en los cuatro años nunca nos hicieron caso de ese taller.  
[GF-MaPrimaria-131115/Coahuila]

He considerado que los talleres fueron fundamentales y muy importantes. Yo tuve la oportunidad de tomarlos porque mi trabajo me lo permitía; los talleres son extraclase y son para quien pueda tomarlos. Tengo compañeras que eran muy capaces, que tenían toda la intención de tomarlos, pero por su carga horaria no podían hacerlo, y se perdían de esa experiencia. Me parece muy importante que se busque que todos los alumnos tengan esas oportunidades, así como nosotros buscamos en el aula que ningún alumno se pierda del conocimiento, aunque falte diez días del mes; buscamos estrategias; así que considero que la Escuela Normal debe buscar estrategias para que ningún alumno se quede sin ese conocimiento.  
[GF-MaPreescolar-121115/Jalisco]

A mí me faltaron estrategias. ¿Cómo hacer para que el alumno aprenda? Me faltó pedagogía. Porque parece incongruente que, siendo la Normal, no tuvimos una sola clase que estuviera enfocada en pedagogía. Hubo historia de la pedagogía pero no la pedagogía como tal.  
[GF-MaSec-General-121115/Jalisco]

Yo recuerdo que para mí era mucha teoría, en exageración, y también hace falta la práctica; con respecto a la clase de Necesidades Educativas Especiales, también me entró por un oído y me salió por otro, no supe ni qué hacer; te explicaban en qué consistía cada discapacidad, pero hasta ahí, no te decían cómo trabajarlas y enfrentarlas; afortunadamente, en las escuelas contamos con maestros especialistas que son de apoyo, con psicólogo y demás, y vamos de la mano con ellos; pero en la Normal falta mucha práctica.  
[GF-MaPrimaria-131115/Coahuila]

En cuanto a las prácticas pedagógicas que se realizan en el último año que están en la Normal, en los comentarios de los entrevistados se plantea la necesidad de que se modifiquen, a fin de que proporcionen de manera efectiva las herramientas para conocer las escuelas de educación básica.

La escuela donde hice la mayoría de mis prácticas, está aquí en la ciudad, si acaso fuimos a una multigrado, pero sólo una semana y ni dábamos clases, pues era el ejido el que iba a impartir la clase. Pero en la escuela que realicé mi servicio fue totalmente diferente, una de las mejores de acá del estado de Campeche; tenía cañón, aire acondicionado, espacio amplio, todo súper bonito, los niños bien uniformados, bien vestidos, los papás al tanto, se les pedía algo y lo llevaban. En la escuela en la que estoy ahora no tiene nada que ver: los niños tienen escasos recursos, el contexto es problemático, los papás no apoyan mucho, no se tienen recursos, el salón es un desastre, no se cuenta en cada salón con material suficiente para poder trabajar.  
[GF-MaPrimaria-101115/Campeche]

Mis prácticas fueron en la ciudad, pero yo estoy trabajando en un pueblo; es una escuela que no está completa, solamente tenemos director y maestros; nos hacen falta secretarías y prefectos, también psicóloga, tecnólogo, subdirector, coordinador, o sea, todo, toda la estructura. También el comportamiento de los alumnos es totalmente diferente; yo siento que en la ciudad no hay mucho respeto al maestro, es muy complicado que el alumno te respete, pero en un pueblo sí; todavía está muy marcado por los padres de familia que el maestro es el maestro, y creo que eso es lo que hace que sea totalmente diferente el contexto y cambie todo, desde los materiales, su manera de ser, su manera de querer aprender o de jugar, de divertirse, es totalmente distinto.

[GF-MaSec-General-121115/Jalisco]

Yo estuve practicando en la Secundaria Guerrero, de aquí también, pero ahora estoy en dos secundarias; una es de alto nivel, la Margarita Maza de Juárez, aquí en Saltillo, donde el logro a notar es la convivencia entre docentes. Ahí siempre me han dado permiso de todo, de armar y proponer muchos proyectos; cuando yo era practicante hasta el mismo director me daba material y me apoyaban mucho. Luego entré a mi escuela ya como docente y es todo lo contrario. Ahí, para empezar, los maestros dicen o piensan que tú, al ser nueva, no puedes opinar y no vienes a enseñar, y entonces eso se me hace muy malo, porque yo creo que todos nosotros, los que acabamos de salir, traemos todas las ganas de hacer cosas nuevas y nos quieren frenar; entonces ¿cómo vamos a avanzar?

[GF-MaSec-Técnica-131115/Coahuila]

La organización escolar y el personal docente que labora en la escuela donde di mis prácticas eran muy buenos; tenía un jardín grande, que era como el más taquillero. Había cuatro grupos de cada grado, maestro de música, maestro de educación física y tenían apoyo para niños con necesidades especiales. En donde estoy trabajando actualmente somos tres maestras, no tenemos directora, una es la encargada de grupo, no tenemos maestro de educación física, no hay USAER, el jardín está muy pequeño y muchas veces hay excavaciones. Es mucha la diferencia.

[GF-MaPreescolar-121115/Jalisco]

Yo practiqué en escuelas rurales y ahora estoy en un contexto completamente diferente. En la escuela donde yo estaba anteriormente, como dicen, el maestro era la mejor persona que podía haber dentro de una escuela, había respeto, pero ahora en esta escuela... A mí sí me parece que cambia mucho la manera en que ven a un maestro en una escuela rural y ahora en este contexto que estamos.

[GF-MaPreescolar-061115/ Edo. Mex.]

Yo siento que son diferentes pero tampoco puedo dar una opinión objetiva porque antes, cuando era practicante, sólo iba a dar mi clase y no me permitían involucrarme tanto con ellos, pero ya estando ahora frente a grupo, en el servicio, ya puedo decir cómo son.

[GF-MaSec-Técnica-041115/Yucatán]

Sí es totalmente distinto el trato, porque hice mis prácticas en una comunidad en el municipio de Iztlahuacán de los Membrillos. Yo siempre soñé con trabajar en una

escuela rural, la verdad, y hasta ahora, si apruebo el examen diagnóstico, voy a intentar regresar al medio rural, por el respeto por parte de los padres de familia, por toda la comunidad, de “ahí viene el maestro”, y terminaban tus clases y los niños hasta te llenaban el escritorio, a veces con cosas del rancho, a veces elotes o cosas así. Y aquí en la ciudad veo que los padres de familia toman las escuelas como guarderías, no todos, pero algunos no las valoran.

[GF-MoPrimaria-121115/Jalisco]

Yo he trabajado en varias escuelas dentro de la misma comunidad, y aun así son diferentes. Son parecidas en algunos aspectos positivos y en otros negativos, no podría particularizar; en unas los papás sí trabajan; en otras, medio trabajan, y aquí, no lo hacen.

[GF-MoPrimaria-041115/Yucatán]

Trabajé mi práctica en la misma escuela en la que estoy trabajando ahorita, que es la Secundaria 23, pero en el turno de la mañana; entonces, a pesar de que es la misma escuela, pero con turnos diferentes, te puedes dar cuenta de que hay una gran diferencia. En la mañana siento que hay más compromiso de los papás; en cambio ahorita, al momento de estar trabajando en la tarde, hay muchos obstáculos; primero, la gran mayoría de los alumnos son de papás que están separados, y la gran mayoría vive ya sea con su madrina, con su abuelita, los papás no están muy informados. Otra cuestión es que hay mucha carencia económica; se puede ver en los uniformes, hay niños que a veces van sin comer.

[GF-MaSec-Técnica-101115/Campeche]

Los testimonios de los docentes acerca de las características de las escuelas en las que realizaron sus prácticas profesionales permiten ver lo difícil que resulta que estén en escuelas parecidas a las que van a trabajar posteriormente; en lo que comparten algunos se ve incluso que en una misma escuela, pero en turno diferente, la situación cambia; otro aspecto que resalta se relaciona con las características de las escuelas rurales y urbanas: no siempre las urbanas y/o matutinas están en mejores condiciones que las rurales y/o vespertinas.

# 7

## Consideraciones, opiniones y propuestas de los participantes

Durante las conversaciones con los 12 grupos focales las respuestas a la entrevista pusieron sobre la mesa algunos tópicos inicialmente no contemplados en el plan de investigación, pero, dada la importancia que revistieron para ellos, se recuperan y exponen en este capítulo.

En este ejercicio no se rescatan todos los asuntos mencionados, sino sólo aquellos que fueron señalados recurrentemente por los entrevistados y se considera que se acercan al objeto de investigación. Con esta dinámica, se recuperan los planteamientos relacionados con la Reforma de 2013, en cuyo marco se puso en marcha el Servicio Profesional Docente que les permitió obtener un espacio en la educación básica; las opiniones sobre el proceso de evaluación al que se han enfrentado, así como sus posturas ante la situación de las escuelas normales en el presente y la atención a sus demandas por parte del Estado.

### 7.1. Postura ante la Reforma Educativa de 2013

Los docentes que conversaron en los grupos focales son los primeros que han vivido las normas promulgadas en la Reforma Educativa de 2013; las evaluaciones para el ingreso y la permanencia son de las principales acciones derivadas de esta política pública, que forma parte de una tendencia internacional, como lo afirma el investigador Emilio Tenti.

La evaluación es una dimensión constitutiva del trabajo docente. Pero el docente no sólo es un “evaluador sistemático y profesional”, sino que también es, por decirlo así, un objeto evaluado, tanto por sus superiores jerárquicos (directores, supervisores, etcétera) como por el sistema educativo como tal (instancias nacionales de evaluación de la calidad docente). La evaluación de los docentes tiende a instalarse en la agenda de política educativa de la mayoría de los países latinoamericanos. Dadas las implicaciones laborales de esta práctica, es un tema que interesa y preocupa a los líderes y militantes de la mayoría de los sindicatos docentes. El propio sentido común indica que no es fácil “evaluar al evaluador”. En todos los países existen regulaciones y dispositivos que conforman un sistema de evaluación de los docentes. Esta evaluación determina el lugar que ocupan los docentes en la estructura ocupacional del sistema educativo y por lo tanto contribuye a definir el salario, carrera, etcétera.

Emilio Tenti Fanfani (2004).

Ante estas consideraciones, cobran mayor relevancia las percepciones expresadas por los entrevistados a propósito del apoyo que les ha proporcionado la SEP en su primer año de trabajo.

Si bien una maestra planteó una postura positiva de la Reforma Educativa de 2013, como se verá en un fragmento que se incluye más adelante, para muchos de los docentes la información sobre los procesos asociados al ingreso al Servicio Profesional Docente, derivados de la reforma, estuvo plagada de imprecisiones que les generaron dudas e incertidumbre.

Ante la coyuntura de contar con un espacio para manifestar sus puntos de vista dentro de los grupos focales, que fue muy bien recibido, varios profesores se quejaron de la falta de información y confusión que hubo en su entidad, además, sobre las fallas en las vías de comunicación, que les impidieron contar con notificaciones precisas o tener claridad sobre los teléfonos para llamar o dónde acudir, señalando además que con frecuencia recibieron indicaciones que los confundían más que ayudarlos.

Yo presenté tres años antes de lograr entrar; el primer año vimos cosas de series matemáticas, comprensión lectora, eso fue como que lo más apegado al examen, ése tuvo como que más contenidos; al siguiente año cambió a puros ejemplos y más cosas de prácticas, y pues no tenías mucha experiencia, y yo creo que lo que ayudó no fue la Escuela Normal; en ese momento cambió y empezó lo del Servicio Profesional Docente y esa nueva ley que hizo yo creo que las cosas fueran más justas y permitió que ya después de que tuviste tres años de experiencia ya podías tener bien los casos, ¿no?  
[GF-MaPrimaria-041115/Yucatán]

Son buenas las estrategias y los planteamientos que pretende esta reforma, pero es necesario que se los den a conocer a los maestros que están en formación, para que estén enterados de qué es lo que implica ser un docente, porque ahora estamos con la idea de que ya presentamos un examen diagnóstico y después a qué nos vamos a enfrentar, ¿qué sigue?  
[GF-MaPreescolar-061115/ Edo. Mex.]

En lo que no estoy de acuerdo, le voy a ser muy sincera, es que se supone que nosotros entramos a una nueva reforma educativa; somos la primera generación en la cual se está ejecutando todo este proceso de evaluaciones. En el examen que presentamos para este ingreso se supone que ya se venía trabajando con estas expectativas; entonces, si nosotros ya fuimos idóneos con ese examen que presentamos, ¿por qué la necesidad de estarnos poniendo otro examen? Desde mi punto de vista, quiere decir que el primer examen que tuvimos no fue suficiente para lo que estaban buscando, por eso quieren cerciorarse; no entiendo la finalidad de este segundo examen, el hecho de que nos pongan el primero para ver si vas a entrar o no vas entrar, luego otro año para ver el diagnóstico. Yo voy de acuerdo con eso, para que nos den seguimiento, pero otro examen para quitarnos definitivamente o volver a ingresar, creo que estamos repitiendo otra vez el mismo patrón, y eso la verdad se me hace algo injusto, cuando se supone que somos la primera generación con este nuevo formato y que ya se está siguiendo todo un proceso que la Secretaría espera.  
[GF-MaPrimaria-101115/Campeche]

Que nos den herramientas. Muchos piensan que los maestros estamos en contra de la reforma, pero no; es que la reforma nos está pidiendo cosas que en la Normal no

nos dieron. Como dice la maestra: nos piden evaluar con listas de cotejo, con esto, con lo otro, y eso no lo vemos en la Normal realmente, no nos preparan realmente para lo que nos están pidiendo.

[GF-MaSec-Técnica-041115/Yucatán]

Este año a los maestros de inglés de secundaria aquí en el estado nos citaron la semana pasada y nos preguntaron cuántos libros les faltaban a los muchachos, pero el año pasado de hecho ni libros hubo, mis alumnos no tenían ni libro para trabajar, menos yo. Yo de Internet saqué información y yo les ponía los ejercicios y les llevaba copias.

[GF-MaSec-General-131115/Coahuila]

Yo siento que el único apoyo que tuvimos [de la SEP] fue, por ejemplo, recibir información respecto al día de la evaluación, y nada más. Una de las funciones que tenía era avisarnos, decirnos cuándo nos iban a evaluar, pero en realidad un apoyo extra, no.

[GF-MaPrimaria-101115/Campeche]

Se observa que la única certeza que tienen los docentes es la falta de claridad que han encontrado en las diferentes instancias a las que han acudido y con respecto a la etapa de la evaluación que les ponen los directores. Una maestra que trabaja en dos turnos se quejó de que sólo la quisieron evaluar en un turno, lo que le parece injusto, pues además no le dieron a conocer los criterios con los que sería evaluada, quedando inconforme con la nota que le asignó su director.

Me queda claro que no hay una organización, que todo esto de la evaluación es un proceso en el que todos estamos como a prueba, porque ni siquiera la Secretaría ni el INEE tienen bien claro hacia dónde vamos; entonces todos estamos con la incertidumbre. Otro asunto: el director de mi escuela me entregó solamente el informe de la mañana; entonces, yo digo: “¿Y en la tarde, qué?, ¿no valgo?” Solamente había tres aspectos a evaluar por parte del director: si cumplía con todo, si estaba en proceso o si no presentó el informe; entonces en el informe el director me puso “en proceso” y yo dije: “Me he esforzado en darle todo, planeaciones, Consejos Técnicos, me ha observado, me ha observado en dos ocasiones el mismo coordinador académico y he tenido buenos resultados, y me pone en proceso”, entonces me pregunto qué quiere. Creo que ni el director me conoce.

[GF-MaSec-General-121115/Jalisco]

## 7.2. Opinión sobre la evaluación docente

Otro de los aspectos que se identificaron en la revisión de las conversaciones con los docentes fue el relativo a la desinformación y la falta de claridad en el proceso de evaluación en su primer año, ya que los diferentes actores que participan en él no les ofrecieron información oportuna y precisa; incluso algunos perciben que la valoración que directores y tutores hacen de su trabajo es subjetiva.

Hay quejas de que no les explican ni reciben retroalimentación a lo largo de su desempeño; sólo les ponen notas que, en varios casos, dicen que no hay argumentos profesionales que las sustenten; como en el caso de una maestra que los papás reconocen por el avance que han tenido sus

hijos, pero en la evaluación de la directora no salió tan bien como ella considera. Otra profesora de primaria dice que le pusieron “regular” en su desempeño, sin haber visto una sola de sus clases, con la justificación de que en un grupo siempre habrá alumnos buenos, regulares y malos.

También hay docentes que reportaron que los han cambiado varias veces de escuela, lo que no permite darle un seguimiento correcto a su trabajo, además de que consideran que se afecta a los estudiantes.

Son ambientes pesados. Nos piden algo y dicen que no afecta en cuanto a la evaluación que hace nuestra directora; ella llena el cuestionario para la evaluación diagnóstica; yo digo que sí afecta, porque al final, aunque tengas tus herramientas de trabajo, si no le caes bien a la maestra reporta que lo haces mal, aunque a los papás les guste lo que haces porque lo ven reflejado en los niños.

[GF-MaPreescolar-091115/Puebla]

Somos tres a las que nos está tutorando (un maestro): la compañera de al lado, excelente, yo regular y la otra mal. Son calificaciones así, pero ¿qué me calificó? Salí regular y me dice que hago mis planeaciones “a veces”; me calificó según lo que él consideró y siempre se basa en “vamos a tener un alumno, bueno, uno regular y uno malo”.

Si solamente me visitó una vez, cómo me va poner “mal”; ni siquiera me pidió un trabajo ni me dijo: “Muéstrame tus planeaciones”. Me puede llegar a perjudicar porque de repente me dice: “Para tal día ya necesito las cosas”. Llegó el viernes y lo checó, dijo que había que entregarlo, pues de qué manera. Entonces digo: un tutor a distancia o que me manden por Internet o por correo lo que se requiere, no se me hace lo adecuado, siento que no me beneficia.

[GF-MaPrimaria-101115/Campeche]

Para mí sería justo, y yo creo que para mis compañeros también, estar informados de qué va a pasar, no solamente en nuestra preparación. Yo estoy dispuesta a tomar el curso, si me mandan a taller, al que sea, pero también que me digan que si paso ese examen y si vuelvo a pasar el otro examen y si vuelvo a pasar los exámenes que quieran poner voy a quedarme con mi trabajo o no voy a quedarme con mi trabajo, y si necesito una capacitación, bueno, vamos a la capacitación, nos presentamos en la mejor disposición del mundo, pero que nos digan, por favor, qué va a pasar, ahora sí que con nuestro trabajo, si ya no se llama plaza, si ya no se llama base, que nos digan de favor “les vamos a dar estos dos años”; si saben que va a ser definitivo también. En mi caso me han estado moviendo y moviendo, yo creo que le afecta más a mis alumnos que a mí misma.

[GF-MaPreescolar-101115/Campeche]

En los comentarios al proceso hablaron del estrés que les ha causado la incertidumbre generada tanto por los constantes cambios de escuela como el desconocimiento de si van a tener trabajo o no. Una maestra de Jalisco comparte su preocupación, ya que renunció a una plaza que tenía por horas para concursar por otra con mayor número y tiene temor de no conseguir la plaza y tampoco haber asegurado lo que tenía antes.

Yo creo que todo este proceso que estamos llevando está bien, se supone que pone a gente preparada para dar clases, pero en lo que no estoy de acuerdo es en tanto movimiento que nos hacen; primero presentas examen, te quedas, estás en una lista de prelación, primer lugar, segundo lugar, escoges, ¿no? Después te dan una licencia, cubres la licencia, pero no es tuya, y después viene otro proceso de volver a reacomodar con las personas que ya se jubilaron. No nos dan una paz emocional, me estreso, sí, porque yo tengo un trabajo acá y tengo un horario de cierta manera, y que me estén diciendo: "Maestra, durante tres meses se va a la 28" y después: "No, que siempre a la 8", y que: "No, espérese que probablemente la vuelva a cambiar"; o sea, es un cambio emocional realmente terrible.

[GF-MaSec-General-101115/Campeche]

Yo tengo mucho miedo. Sí, o sea, yo, que tuve que renunciar a mis horas para entrar al nuevo sistema, ¿y si pierdo lo que ya tenía? Y de hecho muchas de mis compañeras me dijeron: "Después nos platicas, para ver si me aviento; tú eres el conejillo de indias". Sí, por ejemplo, llegué cuando había asignación de horas; ya era la tercera ocasión en la que me enfrentaba a ese proceso de la asignación, pero esta vez fue diferente: "Renuncia a todo lo que tienes para que agarres nuevas horas". Tenía algo seguro, ya tenía mi base, pero me aviento por más.

[GF-MaSec-General-121115/Jalisco]

Otros profesores de Jalisco comentaron que no les molesta la evaluación como tal; algunos agregaron que en toda su vida de estudiantes habían sido evaluados, pero lo que los desconcierta es la falta de claridad en los criterios, en el proceso y el desconocimiento que esto implica por parte de las propias personas que los están evaluando.

También yo quisiera decir que miedo a la evaluación no tenemos, porque desde que ingresamos, desde secundaria, preparatoria, toda la formación ha sido hacer exámenes, hasta entrar a la Normal. Igual ahora para entrar al servicio, lo que nos da, lo que a mí al menos me da un poco de temor es que no puedo ver mi examen, no puedo ver realmente mi resultado palpable; si yo contesté esa pregunta, al menos que me lo muestren; al menos para ingresar al Servicio no pude verlo.

[GF-MoPrimaria-121115/Jalisco]

A mí me causa mucha incertidumbre más que nada; no el hecho de hacer examen, como dice mi compañero, porque estamos acostumbrados, sino más bien me confunde mucho, porque de repente nos comunicamos por una línea o por otra, y en una extensión te dicen una cosa y en otra extensión te dicen otra, y realmente no hay claridad. ¿Cuáles son los pasos a seguir?

[GF-MaPreescolar-121115/Jalisco]

Al iniciar el proceso de diagnóstico, en primero, había maestros a los que se les mandaba el correo entre mis propios compañeros, "el mentado correo". "Te van a llamar a evaluación", primero se me dijo. "Si te llega el correo te van a evaluar; si no te llega, no te van a evaluar". A mí no me llegó, pero yo estaba preocupada porque había compañeras que decían que aunque no te llegara el correo tenías que presentar tu evaluación. Yo decía: "¿A quién le hago caso?" Entonces, llego con mi directora y ella llamaba al Servicio Profesional Docente y al INEE; uno le decía una cosa y el Servicio

Profesional otra. Yo me comuniqué al INEE en tres ocasiones y en todas las ocasiones recibí una información diferente.

[GF-MaPreescolar-121115/Jalisco]

Los docentes también hablaron de fallas de la SEP que les impiden desarrollar bien su trabajo, como es el caso de telesecundaria, donde faltan libros y encuentran incongruencia entre los programas y los textos. Una maestra hace una propuesta interesante: dice que lo que se gastan en las evaluaciones lo deberían utilizar en darles cursos y capacitarlos mejor, lo que muestra un interés por mejorar su desempeño.

Yo lo que le pediría a la Secretaría de Educación Pública es que me ayude a mejorar mi práctica, mis libros de telesecundaria, los que tienen mis alumnos, con los que trabajamos; yo sé que el libro es un recurso, sin embargo, estamos trabajando con los libros de 2006, con una mediateca bastante desfasada de la situación actual. Nosotros estamos cumpliendo en cierta parte, estamos cumpliendo con nuestro trabajo. Hay incertidumbre, falta de información; en el departamento de telesecundarias nos dicen una cosa y después otra, les llamo por teléfono y me dan otro número, no me contestan. Entonces yo creo que nosotros sí estamos cumpliendo, así que yo le demandaría al sistema o a las instituciones que también cumplan con su parte.

[GF-MoTelesecundaria-061115/ Edo. Mex.]

Creo que se están absorbiendo demasiados recursos económicos del país para esa evaluación y tan sólo con que se nos dieran cursos, con que se nos preparara, disminuiría esa carga económica y los profesores estaríamos aún mejor preparados. Cada evaluación, cada año, cuánto dinero, no sé, no quiero decir que se desperdicie, porque de algo está sirviendo, pero sí podríamos aprovecharlo en otras áreas. Podríamos orientar todas estas evaluaciones a cursos.

[GF-MaPrimaria-061115/ Edo. Mex.]

Necesitamos cursos. Nada más están supervisándonos con medidas de la reforma; se supone que todo es para mejora de los alumnos, de los ciudadanos que estamos formando, pero estaría muy bien que nos estuvieran dando este tipo de estrategias, de cursos, de talleres, para que nosotros viéramos, y ellos también, reflejados los resultados, que estamos haciendo bien las cosas bien.

[GF-MaSec-General-091115/Puebla]

Nosotros estamos en este parteaguas de la reforma, de la evaluación, presentamos el examen de oposición, en agosto presentamos el examen del primer año de servicio, que yo también me pregunto si me preocupo por el examen o me preocupo por mis alumnos, y perdón que sea insistente con esto, ¿qué cursos nos han dado? Porque ya hicimos el examen de oposición con unos cuadernillos, pero ¿qué nos han dado para presentar todos estos exámenes también?

Bueno, creo que yo no estoy peleada con que nos evalúen, porque es para mejorar, porque si estamos aquí es para eso; yo creo que hablo por muchas al decir que queremos que nos ayuden a mejorar nuestra práctica, que nos ayuden a atender las múltiples necesidades de nuestros niños, de nuestros jóvenes y de nuestros adolescentes.

[GF-MaSec-Técnica-091115/Puebla]

Es que es importante que tanto la Secretaría como el INEE estén en mejor comunicación; bueno, tal vez lo están, pero está mal estructurado. También he leído lo que viene en el Servicio Profesional Docente y establece claramente que al ingresar al servicio vamos a tener un acompañamiento; entonces yo me pregunto si realmente se van a hacer las cosas tal y como están establecidas. ¿Me vas a evaluar? Bueno, me voy a presentar a la evaluación, yo he cumplido, pero supongamos —esperemos que no— que salgo mal en la evaluación, ¿cuándo tuve mi tutor?

[GF-MoPrimaria-121115/Jalisco]

### 7.3. Petición de apoyo para las escuelas normales

En un último bloque de comentarios se incluyeron los que se refieren a una falta de identidad de los estudiantes de las escuelas normales; los que perciben olvido y hasta abandono por parte del Estado comparten el temor al rumor que corre de que las quieren desaparecer, para evitar lo cual solicitan apoyo.

De manera explícita, un docente se refirió a la falta de identidad, mientras que otros, entre líneas, hablaron de la falta de vocación. Ávalos y Sotomayor (2012), en un estudio sobre los docentes chilenos, plantean que la configuración de la identidad profesional se expresa, sobre todo, en las referencias que van acompañadas de términos emotivos, articuladas con sentimientos como motivación o desgano. Estas autoras resaltan, además, que la percepción favorable de satisfacción regularmente desata nuevas energías, como “motivación para el trabajo”; por el contrario, la insatisfacción la disminuye.

En los siguientes comentarios un docente de Coahuila habla de lo que él considera que es la falta de identidad. Si bien se refiere a su Escuela Normal y no a la profesión en general, resultó relevante que lo compartiera en los grupos focales. Asimismo, una profesora de Puebla dijo que algunos de sus maestros en la Normal iban con desgano a impartir clases, y resaltó la importancia de la actitud que deben mostrar quienes van a formar a futuros docentes; incluso, planteó que se debería incluir en el examen la medición de la vocación.

Con tristeza puedo decir que a todas las Normales que hay en el estado creo que les falta una sacudida muy fuerte y volver a construir todo. ¡Es mi Normal, mi alma máter, y yo traigo la camiseta bien puesta! Sin embargo, creo que hay más áreas de oportunidad que fortalezas. Ya con esta reforma estoy deseosa de que se quiten las telarañas que hay en los programas de estudio y también los vicios que hay dentro de la institución, porque necesitamos, como Escuela Normal, ponernos más la camiseta y poder decir “yo soy Normal Superior”, porque yo veo a una hermana de preescolar y ella sí se pone la camiseta y hasta traen sudaderas, tienen uniformes. Somos la única Normal que no tiene uniforme, y ni siquiera en eso nos ponemos la camiseta, y cuando nos quisieron poner uniforme la mitad de la Normal hizo una revolución.

[GF-MaSec-Técnica-131115/Coahuila]

Yo siento que algunos maestros que llegamos a tener en la Normal no les veías ni siquiera las ganas ni el perfil para estar formando y enseñando a maestros, a futuros formadores. Nuestra materia prima es delicada, porque no estás trabajando

con barro y puedes volver a moldear; estás trabajando con un ser humano. Si vas a ser un formador debes, por lo menos, tener la actitud de querer hacerlo; digo, ojalá realmente hubiera un examen, así, aparte del conocimiento, para medir quién sí tiene la vocación y quién sólo está por estar o lo ve como un trabajo más, medio va y dicta cosas.

[GF-MaSec-General-091115/Puebla]

Otros profesores expresaron que percibían que se le daba poca importancia a las escuelas normales y a sus estudiantes; comentaron que los están dejando en un rincón, olvidados, y plantearon la necesidad de que las apoyen, considerando sus fallas para fortalecerlas.

Creo que la Secretaría de Educación Pública, de manera general, está dejando a las escuelas normales al último, olvidadas, a los normalistas al último, olvidados allá por un rincón; no basta que tú tengas la vocación, que tú quieras ir porque te gusta tu trabajo; ves que realmente las están dejando de lado. Se dijeron muchas cosas, quién sabe si sean reales o no, de que se querían desaparecer; honestamente, como normalista, yo siento que la Secretaría le está dando prioridad a otras cosas, pero no a los maestros, no les está dando prioridad a las Normales, las está dejando muy olvidadas.

[GF-MoSec-General-121115/Jalisco]

Con lo de las escuelas normales yo quisiera que no las dejaran, que siguieran apoyándolas, que no digan “bueno, la Escuela Normal ya no funciona”, sino, al contrario, ver las fallas que tiene y que se les apoye en esa área, porque las escuelas normales han hecho un gran trabajo a lo largo de esta trayectoria; entonces requerimos de apoyo.

[GF-MaPrimaria-061115/ Edo. Mex.]

Los testimonios presentados dan cuenta del escaso apoyo que han ofrecido las autoridades educativas en este primer año en el ejercicio de la profesión docente, de la falta de coherencia entre la información que ofrecen las diferentes instancias que participan en el proceso de evaluación de los docentes y la forma en que éstos han vivido el enfrentarse con los diferentes exámenes que establece la Ley General del Servicio Profesional Docente.

La petición de apoyo a las escuelas normales surge a partir de lo que las y los docentes observaron y siguen viendo en sus escuelas, pero también da cuenta del sentimiento de investigadores y profesionistas de la educación que se han dado a la tarea de realizar foros académicos sobre la situación que guardan estas instituciones educativas.

En trabajos posteriores bien valdría la pena explorar qué elementos concretos nutren esta percepción y hasta qué punto el Estado como garante de la educación pública, y de manera particular de la formación inicial de los docentes de educación básica, ofrece certezas a los estudiantes que ya están matriculados en estas instituciones educativas y quieren ser profesores de educación básica.

# Conclusiones

Uno de los objetivos que orientó el desarrollo de esta investigación se concentró en el interés por conocer, en su propia voz, la valoración que los egresados de las escuelas normales dan a la formación que recibieron en estas instituciones educativas, así como a las herramientas adquiridas para el desempeño profesional en su primer año de trabajo. De manera adicional, se indagó también sobre aspectos relacionados con su ingreso al Servicio Profesional Docente en el concurso de oposición 2014 y sobre lo que, desde su punto de vista, debe mejorarse en estas instituciones para que puedan responder con éxito a las demandas sociales de la formación inicial de profesores de educación básica.

Para concluir este reporte se recuperan y destacan aspectos nodales de los testimonios de los egresados que participaron en los grupos focales de las seis entidades, expresados durante el trabajo de campo, con la expectativa de que ello pueda ayudar en un futuro cercano a completar el panorama que se tiene de este conjunto de instituciones encargadas de la formación de docentes en México.

Antes de su exposición, es pertinente mencionar que todos los egresados de las escuelas normales que compartieron sus testimonios se formaron en instituciones de sostenimiento público localizadas en entidades con una historia y condición sociocultural diversas; sin embargo, sus visiones sobre el proceso formativo y el desempeño de la profesión son compartidas; si bien no son homogéneas, sí presentan puntos en común o muy cercanos.

Las conclusiones de esta investigación se han organizado en siete grupos que dan cuenta del análisis realizado.

## I. Sobre la formación docente que recibieron en las escuelas normales

- 1) Gran parte de los egresados valora de manera positiva las orientaciones que la Escuela Normal les proporcionó para realizar su trabajo en los planteles de educación básica; sin embargo, reconocen que no fue sino hasta que iniciaron de manera formal su práctica docente cuando se dieron cuenta de ciertas carencias que, ahora reconocen, debieron haber subsanado en su formación inicial.
- 2) Hay un reconocimiento al apoyo proporcionado en algunas asignaturas del currículo de las escuelas normales, tanto en la adquisición de saberes como en el desarrollo de habilidades

relacionadas con el trabajo en la escuela, así como en el manejo de contenidos y estrategias didácticas, pero a partir de lo que han vivido el primer año en las escuelas también han podido identificar debilidades en su proceso formativo.

- 3) A partir del trabajo con sus estudiantes, gran parte de los egresados considera que en la Escuela Normal no le ofrecieron elementos suficientes para realizar un buen diseño de estrategias didácticas ni para la evaluación de los productos del aprendizaje.
- 4) Gran parte de las y los docentes comentan que la Escuela Normal no les proporcionó la formación necesaria para construir ambientes favorables para los aprendizajes ni para la atención de la diversidad. Si bien hay un reconocimiento de que en el plan de estudios cursado hubo asignaturas como Desarrollo Infantil y Desarrollo de los Adolescentes, que los apoyaron para generar estrategias en el trato con sus estudiantes, reconocen que la complejidad a la que se enfrentaron a su llegada a las escuelas de educación básica superó lo aprendido en su institución formadora.
- 5) La carencia de estas habilidades, desde su punto de vista, también se vio reflejada en sus respuestas en el examen para ingresar al Servicio Profesional Docente, lo que los obligó a guiarse por la intuición y no por los saberes adquiridos.
- 6) Aunque en menor medida, algunos egresados perciben que la Escuela Normal los formó con el perfil de egreso, pero no los apoyó para desempeñarse de manera exitosa al salir de la institución.

## II. Sobre la preparación para el examen de ingreso al SPD

- 1) Se comparte la idea de que las escuelas normales no les ofrecieron apoyo suficiente para resultar idóneos en el proceso de ingreso al Servicio Profesional Docente en 2014; a este respecto, relatan que se vieron en la necesidad de acudir a otras instancias para lograr su objetivo, estudiar y prepararse con otros compañeros, tomar cursos presenciales y en línea, además de poner en juego sus habilidades autodidactas.
- 2) Varios egresados recordaron que un número muy reducido de docentes de las escuelas normales les dio apoyo, ya sea mediante la distribución de materiales, la organización de talleres o la impartición de asesorías, para enfrentar con éxito el examen de oposición, de modo que lo reconocen como una iniciativa personal y no como parte de una estrategia institucional; entre otras razones que explican esta situación, argumentan que los directores tenían poca claridad del proceso y, por lo tanto, estaban limitados para otorgarles apoyo.
- 3) Gran parte de los egresados sostiene que la desorganización del proceso de ingreso al Servicio Profesional Docente limitó los márgenes de acción de la Escuela Normal; argumentan que, ante la presión del tiempo, las autoridades de las normales sólo pudieron realizar pequeñas acciones y apoyarlos para atender las disposiciones normativas que les permitirían registrarse como aspirantes: aceleraron los procesos de titulación, emitieron certificaciones en tiempo breve y, en algunos casos, los apoyaron en el llenado de formatos en la plataforma virtual.

## III. Sobre su desempeño profesional en el primer año

- 1) Los egresados que participaron en todos los grupos focales compartieron algunas de las dificultades a que se enfrentaron en el proceso de inserción en las escuelas de educación básica, dificultades que se relacionan, sobre todo, con la carencia de herramientas para trabajar con

sus estudiantes en la vida escolar cotidiana y para trasladar lo aprendido en términos teóricos a la práctica.

Entre las dificultades mencionadas, se encuentran las siguientes:

- a) El desconocimiento de los medios y las estrategias para facilitar el aprendizaje de niñas, niños y adolescentes con alguna discapacidad.
  - b) La inexperiencia para motivar y despertar el interés entre sus estudiantes por el conocimiento y para identificar sus procesos de aprendizaje, así como para adaptarse a la dinámica de la escuela.
  - c) La falta de información y formación sobre los aspectos de carácter administrativo, como los relacionados con el llenado de formatos, actas de consejo y reporte de evaluaciones, entre otros.
- 2) Para los egresados es incuestionable la necesidad de incorporar a los padres de familia en el proceso de aprendizaje de sus hijos; sin embargo, reconocen una carencia de contenidos formales en los programas de las escuelas normales para fomentar y orientar esa relación; aunque hay casos que refieren que hubo docentes en sus escuelas de origen que, por iniciativa propia, les dieron recomendaciones para vincularse con la comunidad educativa, lo que les resultó de gran utilidad. Los que no tuvieron orientaciones precisas dijeron que la relación que establecieron con madres y padres de familia, al inicio de su actividad laboral, fue resultado de sus habilidades sociales y del sentido común.
- 3) La mayoría de los entrevistados expresó un reconocimiento hacia los directores y los compañeros de trabajo de las escuelas a las que fueron asignados, tanto por favorecer el trabajo colegiado como por la organización del plantel. Resaltaron de manera particular la asesoría, la orientación y el acompañamiento de los docentes con más experiencia, quienes les compartieron materiales y les ayudaron en el llenado de formatos.
- 4) Entre los egresados se compartieron experiencias y puntos de vista diversos respecto al papel de la tutoría que tuvieron, o debieron haber tenido, en el primer año de trabajo, de acuerdo con lo señalado en la Ley General del Servicio Profesional Docente. Los comentarios vertidos se organizan en tres grupos, que se anotan en seguida.
- a) Algunos docentes compartieron que el tutor asignado en su primer año de trabajo sí respondió a sus expectativas; les dio apoyo, asesoría y confianza; mantuvo comunicación constante de manera personal, telefónica o por correo electrónico, incluso fuera del horario escolar; asimismo, los orientó y revisó sus planeaciones y les hizo sugerencias para mejorarlas; hubo casos en que, además, les consiguió apoyos externos, como pláticas con personas de otras instituciones, para atender necesidades especiales.
  - b) Otros que también tuvieron tutor admitieron que el apoyo proporcionado estuvo lejos de lo que esperaban, o fue insuficiente, ya sea porque el docente asignado estaba saturado de trabajo y no se dio el tiempo para atender sus dudas, porque desconocía las funciones que debía realizar y en lugar de darles orientaciones les formulaba preguntas, sobre lo que se esperaba de su figura, o porque el tutor no era de su asignatura o no tenía conocimientos del nivel educativo en el que trabajaban.
  - c) En un tercer grupo se encuentran las opiniones de quienes nunca tuvieron tutor, a pesar de que acudieron a diferentes instancias a preguntar o a solicitarlo, desde el director de su escuela hasta la SEP y el INEE.

- 5) En la mayoría de los participantes en los grupos focales existe la idea que la Secretaría de Educación Pública no les proporcionó algún tipo de apoyo en este primer año de actividades docentes.

#### IV. Apoyos que favorecieron su preparación para el examen

- 1) La mayoría de los participantes en los grupos focales dijo que el apoyo otorgado para preparar su examen por parte de la DGESPE y del SNTE, a través del SINADPEP, fue muy limitado, ya que se concentró en dar un repaso de los contenidos y en algunos casos en presentarles ejercicios parecidos a los que vendrían en el examen, pero con asesores con poca información y escasa claridad sobre los temas y el tipo de respuestas que se esperaban, lo que les generó confusión y desilusión.
- 2) Entre algunos participantes se reconoció la eficiencia de las estrategias autogestivas desarrolladas para presentar el examen, como la revisión de materiales en círculos de estudio, la elaboración de mapas conceptuales y la recuperación de la experiencia sobre el funcionamiento de las escuelas de educación básica, en el caso de quienes ya tenían una plaza en interinato.
- 3) Gran parte de los participantes valora los recursos colocados en el sitio web del INEE para conocer los temas que vendrían en los exámenes y los materiales de consulta; sin embargo, también expresaron que algunos documentos estaban incompletos o no estaban disponibles. Otros agregaron que en sus escuelas normales no contaban con la bibliografía requerida o no les facilitaban los textos para fotocopiarlos.

#### V. Sobre los aspectos por mejorar en las escuelas normales

- 1) Desde su punto de vista, el Estado tiene abandonadas a las escuelas normales: no reconoce su trayectoria en la formación de docentes y no las apoya como debiera.
- 2) Se planteó la necesidad de mejorar las condiciones generales de las instalaciones, lo que fue particularmente evidente en los egresados de Normales Rurales en las que hay internado, quienes además expresaron la urgencia de introducir el uso de las tecnologías de la comunicación y la información en los procesos de enseñanza y para la consulta de materiales; asimismo, consideraron indispensable aumentar y mejorar los acervos en las bibliotecas y digitalizarlos.
- 3) Para un conjunto importante de egresados el desempeño de sus docentes en la Escuela Normal contribuyó a su formación, y expresaron un reconocimiento a su labor, pero, al mismo tiempo, los señalaron como sujetos a los que se debe apoyar y poner atención si se quiere fortalecer la labor de estas instituciones. Las recomendaciones hechas al respecto se exponen en seguida:
  - a) Capacitación y actualización, ya que en algunos casos la información, los conocimientos y las estrategias de enseñanza de los docentes han sido rebasados; algunos se dedican a repetir las mismas estrategias de enseñanza hasta por más de diez años, además de que no utilizan tecnologías de la información y la comunicación.
  - b) Relevo generacional de la planta docente. Para algunos de los entrevistados, sus maestros se veían cansados y desgastados, así como con poca disposición para utilizar nuevos recursos didácticos.

- c) Fortalecimiento del compromiso docente. De acuerdo con los testimonios recabados en el trabajo de campo, es frecuente encontrar en la Escuela Normal docentes que no tienen el perfil apropiado, o nunca dieron clases en el nivel educativo en el que enseñan.
- 4) Se observó que hay acuerdos sobre la incorporación de asignaturas que preparen de manera más eficiente a los normalistas para cuando se tengan que enfrentar al trabajo diario de las escuelas, tanto en aspectos relacionados a la evaluación del aprendizaje como en el llenado de formatos.
  - 5) Se planteó la pertinencia de revisar las prácticas pedagógicas que forman parte del Plan de estudios, específicamente las que se desarrollan en los últimos semestres, a fin de que permitan asistir y conocer escuelas de distintos lugares y contextos y que se les ofrezcan herramientas para poder trabajar con grupos diversos.
  - 6) Se expuso la necesidad de actualizar los planes y programas de estudio, no sólo para responder al desarrollo científico y tecnológico, sino también para ajustarlos a los contenidos de la educación básica, de los que históricamente han estado desfasados.
  - 7) Aunque la necesidad expresada en el punto cinco ha sido planteada en diferentes foros, es relevante discutir si el diseño curricular de las licenciaturas en las escuelas normales previo a las reformas en la educación básica resolvería este desfase, sobre todo el que presentan todos los profesores en servicio que egresaron de la Normal en años anteriores.
  - 8) Se propone que las escuelas normales ofrezcan más y mejores herramientas para que los egresados se adapten más fácilmente a los cambios que se den en la educación básica.

## VI. Sobre su postura ante la Reforma Educativa de 2013

- 1) Se cuestionó el proceso de evaluación establecido en la Ley General del Servicio Profesional Docente 2013, aunque subrayaron que no estaban en contra de la evaluación, en tanto que durante toda “una vida escolar pasaron por ello”, pero que les parecía incorrecto tener diferentes exámenes de ingreso, diagnóstico y permanencia en un tiempo tan corto, cuando de manera simultánea atienden a sus grupos y se adaptan a la vida de las escuelas.
- 2) Gran parte de los egresados compartió su inconformidad por la falta de claridad de las autoridades educativas con respecto a los tiempos y procedimientos asociados a la evaluación, lo que genera un ambiente de incertidumbre.
- 3) Entre los comentarios vertidos, se abundó en las deficiencias tecnológicas en las plataformas de los sitios destinados a apoyarlos, como la del INEE y la del SNTE, ya que, de acuerdo con lo que expresaron, “la tecnología actuó más en su contra que a su favor”, en tanto que les exigió un tiempo para resolver cuestiones técnicas que podrían haber dedicado a preparar su examen.

## VII. Consideraciones generales

Las voces de quienes participaron en esta investigación dan cuenta del punto de vista de una generación histórica de egresados de escuelas normales públicas de seis entidades del país que se ha enfrentado a un proceso de selección para el ingreso al trabajo docente en la educación básica, en un escenario inestable que genera incertidumbre y hasta malestar.

La modificación de la normatividad para ingresar al Servicio Docente, que es diferente a la que estaba vigente cuando eligieron esta profesión, ha propiciado un ambiente de competencia entre los propios egresados de las escuelas normales.

Aunado a lo anterior, se detecta la percepción de que la institución en la que estudiaron no les ofreció los elementos suficientes para hacer frente a estas nuevas reglas para obtener un empleo para el que supuestamente fueron formados, lo que ha producido desánimo y desilusión, aunque no les impide reconocer que, si bien incipientes, cuentan con herramientas para presentar los exámenes que aún deben pasar y tener un desempeño deseable en las escuelas de educación básica donde laboran.

Resalta la preocupación que tienen ante el panorama incierto que aún les espera: ya resultaron idóneos en el examen de ingreso, tuvieron acceso a una plaza que sin embargo, en la mayoría de los casos, no es de tiempo completo o no cubre sus expectativas económicas ni de desarrollo profesional, ya hicieron su evaluación diagnóstica en agosto y para la fecha del trabajo de campo estaban por presentar el examen de permanencia, pero ¿dónde quedan nuestros alumnos?, es una pregunta que se plantean ante un escenario donde la preparación para los exámenes pasa a tener una importancia vital, ya que de ello depende su sustento y su presente y futuro profesional, en tanto que el trabajo docente, desde su punto de vista, es secundario. ¿Es así como se alcanzará la calidad de la educación?, se cuestionan.

Los hallazgos y las conclusiones de esta investigación son una aportación que ofrece información sobre esta primera generación de docentes de educación básica egresados de las escuelas normales, quienes para el ejercicio de su profesión se han apegado a la normatividad establecida por la Ley General del Servicio Profesional Docente 2013. Confiamos en que, junto con otras investigaciones de corte cuantitativo o cualitativo que exploren diversas aristas relacionadas con la formación inicial que ofrecen las escuelas normales públicas del país, este estudio coadyuve a contar con más elementos para la toma de decisiones sobre las reformas estructurales que se avecinan.

Los comentarios y las propuestas aquí vertidas evidencian la necesidad de fortalecer las escuelas normales en distintos aspectos, pero también de revisar y la corregir la normatividad y los procesos en torno al ingreso y la permanencia en la profesión docente.

# Bibliografía

- Álvarez, N. (2008). *Los profesores noveles 2008*. OEI–Fundación SM. Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo. Recuperado el 21 de diciembre de 2015, de: [http://www.oei.es/pdfs/la\\_situacion\\_de\\_los\\_profesores\\_noveles.pdf](http://www.oei.es/pdfs/la_situacion_de_los_profesores_noveles.pdf).
- Angenot, M. (2012). *El discurso social. Los límites históricos de lo pensable y decible*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Arnaut, A. (1998). *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México, 1887-1994* (1ª ed., 1996). México: Secretaría de Educación Pública/Centro de Investigación y Docencia Económicas.
- Arteaga, B., y García, M. (2008). La formación de competencias docentes para incorporar estrategias adaptativas en el aula. *Revista Complutense de Educación*, 19 (2), 253-274. Recuperado el 5 de octubre de 2015, de [https://www.google.com.mx/#q=Revista+Complutense+de+Educaci%C3%B3n%2C+19\(2\)%2C+253%E2%80%93274](https://www.google.com.mx/#q=Revista+Complutense+de+Educaci%C3%B3n%2C+19(2)%2C+253%E2%80%93274).
- Ausubel, D. P., Novak, J. D., y Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Editorial Trillas.
- Ávalos, B., y Sotomayor, C. (2012). Cómo ven su identidad los docentes chilenos. *Revista Perspectiva Educacional*. Vol. 51, núm. 1. Universidad de Chile, Centro de investigación Avanzada. Recuperado el 15 de noviembre de 2015, de: <http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/view/74>.
- Ávalos, A. (2011). Docencia reflexiva y competencias profesionales en la formación inicial. En: Lozano Andrade, Inés, y Gutiérrez Álvarez, Edith (coords.). *En el ojo del huracán. La formación inicial y la práctica del docente de secundaria*. México: Ediciones Díaz de Santos.
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la inclusión y la escuela de hoy. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Vol. 4, núm. 34. Recuperado el 11 de diciembre de 2015, de: <http://www.rinace.net/arts/vol4num3/art1.pdf>.
- Bransford, J., Brown, A., y Cocking, R. (2007). *La creación de ambientes de aprendizaje en la escuela*. México: SEP.
- Camacho, H. M., y Padrón, M. (2006). Malestar docente y formación inicial del profesorado: percepciones del alumnado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. Vol. 20, núm. 2, pp. 209-230. Recuperado el 25 de agosto de 2015, de: <http://www.redalyc.org/comocitar.oe?id=27411341013>.
- Chaves, A. (2001). Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vygotsky. *Educación*. Vol. 25, núm. 2, septiembre, pp. 59-65. Recuperado el 27 de septiembre de 2015, de: <http://www.redalyc.org/comocitar.oe?id=44025206>.

- Curiel, M. E. (2004). La educación normal. En: Solana, Fernando (coord.). *Historia de la educación pública en México*. México: SEP/FCE.
- Dubet, F. (2010). Crisis de la transmisión y declive de la institución. *Política y Sociedad*. Vol. 47, núm. 2, pp. 15-25. España. Recuperado el 11 de diciembre de 2015, de: <http://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/POSO1010230015A/21582>.
- Fernández, J. M. (2013). Competencias docentes y educación inclusiva. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. 15 (2). Recuperado el 18 de diciembre de 2015, de: <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/445/610>.
- Ferry, G. (2007). El trayecto de la formación. México: Paidós.
- Figuroa, L. (2000). La formación de docentes en las Escuelas Normales. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. Vol. XXX, núm. 1. México: Centro de Estudios Educativos. Recuperado el 21 de diciembre de 2015, de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27030105>.
- Gardner, H. (1993). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. México: Paidós.
- Giddens, A. (2001). *Sociología*. Madrid: Alianza Editorial.
- Giménez, G. (2005). *Teoría y análisis de la cultura*. Vol I. México: CONACULTA.
- Gutiérrez, C. (2008). *La representación social del "buen maestro" entre los formadores de docentes. Los casos de la Escuela Normal de Guanajuato y de la Escuela Nacional de Maestros*, tesis de doctorado. México: Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. UNAM.
- Hamui-Sutton, A., y Varela-Ruiz, M. (2012). La técnica de grupos focales. *Revista Investigación en Educación Médica*. Recuperado el 10 de enero del 2014, de: [http://riem.facmed.unam.mx/sites/all/archivos/V2Num01/09\\_MI\\_HAMUI.PDF](http://riem.facmed.unam.mx/sites/all/archivos/V2Num01/09_MI_HAMUI.PDF).
- Iberón, F. (1998). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*. Biblioteca del Aula, 119. España: Graó.
- INNE. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2014). *Criterios técnicos para el desarrollo y uso de instrumentos de evaluación educativa, 2014-2015*. Recuperado el 5 de septiembre de 2015, de: <http://www.inee.edu.mx/index.php/servicio-profesionaldocente/513-reforma-educativa/1703-criterios-spd-2014>.
- INEE. (2014b). *Criterios técnicos y de procedimiento para el análisis de los instrumentos de evaluación, el proceso de calificación y la definición de las listas de prelación de los concursos de oposición para el ingreso al Servicio Profesional Docente en educación básica y media superior y para la promoción a cargos con funciones de dirección en educación media superior, para el ciclo escolar 2014-2015*. Recuperado el 4 de septiembre de 2015, de: <http://www.inee.edu.mx/index.php/servicio-profesional-docente/513-reforma-educativa/1703-criterios-spd-2014>.
- INEE. (2014c). *Lineamientos para la selección de los tutores que acompañarán al personal docente y técnico docente de nuevo ingreso en la educación básica y media superior en el marco del Servicio Profesional Docente*, DOF, 30 de mayo de 2014.
- INEE. (2015). *Los docentes en México. Informe 2015*. México: INEE.
- LGSPD. Ley General del Servicio Profesional Docente (2013, 19 de septiembre). *Diario Oficial de la Federación*.
- Mella, O. (2000). *Grupos focales (focus group). Técnica de investigación cualitativa. Documento de trabajo número 3*. CIDE, Chile. Recuperado el 20 de noviembre de 2014, de: <http://upvv.clavijero.edu.mx/cursos/Maestria/DiplomadoMediaSuperior/modulo3/documentos/once.pdf>.
- Miller, B. (1999). *The Multigrade Classroom: A Resource Handbook for Small, Rural Schools*. Portland: Northwest Regional Educational Laboratory. Libro 1: *Review of the Research on Multigrade Instruction*. Recuperado el 29 de noviembre de 2015, de: <http://educationnorthwest.org/sites/default/files/multigrade-classroom-books1-7.pdf>.

- Ortí, A. (1998). La apertura y el enfoque cualitativo o estructural: la entrevista abierta semidirectiva y la discusión de grupo. En: García Ferrando, Manuel, Ibáñez, Jesús, y Alvira, Francisco (comps.). *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Alianza Editorial.
- Patiño, G., y Covarrubias, E. (2014). *La formación docente y las tutorías: una propuesta de acción tutorial. Avances de investigación en la mejora de la educación en la formación de docentes*. Tomo II, pp.43-55. Segundo Congreso Internacional: Espacio Común de Formación Docente. Culiacán, Sinaloa. Recuperado el 27 de noviembre de 2015, de: <http://uaimlosmochis.org/ECFD/index.php/2014/2/paper/viewFile/23/17>.
- Pérez, M. A., y Redondo, M. M. (2006). Procesos de valoración y emoción: características, desarrollo, clasificación y estado actual. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*. Vol. IX, núm. 22. Madrid: Universidad Camilo José Cela.
- Piaget, J., e Inhelder, B. (2007). *Psicología del niño*. México: Ediciones Morata.
- Pratt, D. (1986). *On the Merits of Multiage Classrooms*. *Research in Rural Education*. 3 (3), pp. 111-115. Recuperado el 17 de diciembre de 2015, de: <http://www.sd43.bc.ca/elementary/parkland/Parents/Resources/Parent%20Information/Multi-Age%20Groupings/On%20the%20Merits%20of%20Multiage%20Classrooms.pdf>.
- SEP. Secretaría de Educación Pública (2002). *Programa para la transformación y el fortalecimiento académicos de las escuelas normales, plan de estudios 1997. Licenciatura en Educación Primaria*. México: SEP.
- SEP (2002b). *Programa para la transformación y el fortalecimiento académicos de las escuelas normales, plan de estudios 1999. Licenciatura en educación preescolar*. México: SEP.
- SEP (2002c). *Programa para la transformación y el fortalecimiento académicos de las escuelas normales, plan de estudios 1999. Licenciatura en educación secundaria*. México: SEP.
- SEP (2014). *Perfiles, parámetros e indicadores*. México: SEP.
- Sotelo, I. (2004). La educación socialista. En: Solana, Fernando (coord.). *Historia de la educación pública en México*. México: SEP-FCE.
- Tenti, E. (2004). Algunas dimensiones de la profesionalización de los docentes. *Revista Prelac*. Año 1, núm. 0. Proyecto regional de educación para América Latina y el Caribe. Obtenido el 21 de diciembre de 2015, de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001372/137293s.pdf#137357>.

## Anexo

Ponderación de la formación inicial para el ingreso al Servicio Profesional Docente: el punto de vista de los egresados de escuelas normales.

### Guión de entrevista

1. ¿Qué orientaciones recibieron en la Escuela Normal para comunicarse con la comunidad escolar: colegas, estudiantes, directivos y padres de familia?
2. ¿Qué apoyo recibieron en la Escuela Normal para conocer las rutinas, las lógicas y las dinámicas de las escuelas en que se encuentran trabajando? ¿Recuerdan contenidos de alguna asignatura que les hayan apoyado?
3. ¿Qué tanto les aportó la Escuela Normal para definir su estilo de intervención docente? Compartan un ejemplo.
4. ¿Tuvieron algunos cursos o asignaturas en la Escuela Normal que les ayudaron a crear ambientes favorables para el aprendizaje?
5. ¿Qué asignaturas les ayudaron a ejercer la profesión docente, de manera particular a trabajar con niñas, niños y adolescentes?
6. ¿Qué enseñanzas les resultaron propicias para promover un ambiente de respeto, inclusión y equidad en el aula, así como para la atención de la diversidad lingüística y sociocultural de sus estudiantes?
7. ¿Cómo y dónde aprendieron a identificar lo que deben aprender sus estudiantes y a generar estrategias didácticas para lograrlo?
8. ¿Qué aspectos recuerdan de la Escuela Normal que les ayudaron a trabajar con el apoyo de los padres de familia y otras instituciones en la mejora de los aprendizajes?
9. ¿Recuerdan algún maestro o maestra que les ayudó a construirse como maestros? ¿Aprendieron de su ejemplo, les dio recomendaciones?
10. ¿Qué aspectos deberían mejorar en su Escuela Normal para contribuir más eficazmente en la formación de sus estudiantes?
11. ¿Tuvieron algún apoyo de la Escuela Normal en la que estudiaron durante el proceso de ingreso al Servicio Profesional Docente? ¿En qué sentido?
12. ¿Cómo se prepararon para el proceso de ingreso al Servicio Profesional Docente? ¿Asistieron a un curso, consultaron materiales?

13. ¿Qué semejanzas o diferencias tienen la escuela en la que trabajan actualmente y las escuelas en que realizaron sus prácticas pedagógicas?
14. ¿Han tenido alguna dificultad para abordar los contenidos y los enfoques didácticos del nivel en el que trabajan? ¿Cómo lo han resuelto?
15. ¿Cómo atienden las diferencias en los procesos de desarrollo y aprendizaje de los alumnos?
16. ¿Cómo atienden en su práctica docente la influencia del entorno familiar, social y cultural en los procesos de aprendizaje de los alumnos?
17. ¿Qué tan satisfechos se encuentran con el logro del aprendizaje de sus estudiantes durante el ciclo anterior? ¿Qué lograron, qué les faltó, qué les habría gustado que aprendieran mejor? Compartan su experiencia.
18. ¿Qué tipo de apoyos han encontrado en la escuela en la que trabajan para organizar y evaluar los aprendizajes y realizar una intervención didáctica pertinente?
19. ¿Han tenido la oportunidad de trabajar con algunos compañeros docentes en la escuela? ¿En qué casos?
20. ¿Qué condiciones hacen posible su participación en el funcionamiento eficaz de la escuela y fomentan su vínculo con la comunidad?
21. ¿Han tenido acompañamiento en su práctica docente en este primer año de trabajo? ¿Es lo que ustedes esperaban? ¿Cuál ha sido su experiencia?
22. ¿Qué apoyos les ha proporcionado la SEP en el ejercicio de su práctica docente en este primer año de trabajo?

Gracias.



MI PRIMER AÑO COMO MAESTRO. EGRESADOS DE ESCUELAS NORMALES REFLEXIONAN  
SOBRE SU FORMACIÓN INICIAL Y SU EXPERIENCIA DE INGRESO  
AL SERVICIO PROFESIONAL DOCENTE

es una publicación digital del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.  
En su formación se emplearon las familias tipográficas Corbel y Caecilia LT Std.

Octubre de 2016.