



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA
DE MEXICO**

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGON

**“LA FORMACIÓN DEL DOCENTE NORMALIST
MEDIANTE EL PROCESO DE ACOMPAÑAMIENT
PEDAGÓGICO”**

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:

MAESTRA EN PEDAGOGÍA

P R E S E N T A :

REBECA CASTILLO VILLAGÓMEZ

**DIRECTOR DE TESIS:
DR. ANTONIO CARRILLO AVELAR**

SAN JUAN DE ARAGÓN, ESTADO DE MÉXICO 2010



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

AGRADECIMIENTOS:

A DIOS:

Por su presencia y existencia en mi corazón.

A MI CASA:

LA UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO.

Por la oportunidad de que mi Razón y Espíritu se formaran.

A PABLO:

Por enseñarme a desarrollar el mejor papel, te amo hijo.

A MI FAMILIA:

A Bety, mi mamá que me ha apoyado para hacer lo que tengo que hacer.

A Ramón, mi papá porque me enseñó a ser lo que soy.

A Rogelio, Rosalba, Rodrigo, Renata y Lucy.

A MANUEL:

Mi tío, que siempre me ha inspirado el espíritu Universitario.

A TODOS MIS ALUMNOS:

Que me han dado la oportunidad de aprender y disfrutar con su compañía diaria.

A LA ESCUELA NORMAL DE ESPECIALIZACIÓN:

Por brindarme cada día la oportunidad de ser docente.

A MIS COMPAÑEROS QUE ME ACOMPAÑARON CON SUS PALABRAS:

Hugo, Carmen, Mauricio, Cecilia.

A LA VIDA POR LA OPORTUNIDAD DE SER Y ESTAR.

RBK.

Habéis asistido a lo cotidiano a lo que sucede cada día.

Pero os declaramos:

Aquello que no es raro, encontradlo extraño.

Lo que es habitual, halladlo inexplicable.

Que lo común os asombre.

Que la regla os parezca un abuso.

Y allí donde deís con el abuso

ponedle remedio.

(Bertold Brecht)

La existencia, en tanto humana,
no puede ser muda, silenciosa,
ní tampoco nutrirse de falsas palabras,
sino de palabras verdaderas con las cuales
los hombres transforman el mundo.

Existir humanamente, es pronunciar el mundo,
a su vez, retorna problematizado a los sujetos
pronunciantes, exigiendo de ellos un nuevo
pronunciamiento.

(Freire, P.)

ÍNDICE

Introducción.	1
Capítulo 1. Construyendo el Objeto de Investigación.	
1.1. Selección del objeto de estudio.	6
1.2. Problematización.	
1.3. Objetivos.	
1.4. Justificación.	
1.5. Metodología.	17
Capítulo 2. Contexto Normalista.	
2.1. Origen de las Escuelas Normales y su Propósito Formativo.	26
2.2. La Profesionalización del Docente Normalista.	38
2.3. Trayectoria Curricular y Formativa de la Escuela Normal de Especialización.	47
Capítulo 3. El Conocimiento de la Práctica a través de la Reflexión y la Indagación.	
3.1. Análisis del Plan de Estudios 2004.	61
3.2. El Conocimiento de la Práctica: Modelo de Formación Docente Actual.	76
3.3. El Sistema Tutorial para la Reflexión de la Práctica Intensiva en Condiciones Reales.	83
3.4. El Documento Recepcional: Reflejo y Resultado del Conocimiento de la Práctica Docente.	101

Capítulo 4. El Acompañamiento Pedagógico en el Proceso de Análisis y Reflexión Docente.	106
4.1. El Acompañamiento Pedagógico como Estrategia de Enseñanza para el Proceso de Reflexión Docente.	107
4.2. Proyecto de Acompañamiento Pedagógico.	111
Capítulo 5. Hallazgos y Resultados: Análisis y Reflexión de la Práctica Docente en las Estudiantes Normalistas.	117
5.1. El Proceso de Análisis y Reflexión de la Práctica Docente en la Construcción del Documento Recepcional.	119
5.2. Dimensiones y Momentos del Acompañamiento Pedagógico.	135
5.3. Valoración del Proceso de Acompañamiento Pedagógico.	154
Consideraciones Finales.	163
Bibliografía.	
Anexos.	

INTRODUCCIÓN

A partir de las reformas realizadas a la educación normal en nuestro país (1996) y a los correspondientes cambios en los planes y programas para la formación de los licenciados en educación básica, se ha vuelto la mirada a una formación docente más encaminada al reconocimiento, análisis y reflexión de la práctica educativa.

De esta manera el proceso de formación inicial, descansa en las actividades de acercamiento a la práctica educativa y en la práctica intensiva en condiciones reales de trabajo. Ello supone una articulación entre los aprendizajes logrados en las diferentes asignaturas con el conocimiento, las experiencias acumuladas y las posibilidades que se adquieren al contacto directo con las escuelas de prácticas y sus contextos educativos. Se entiende, por tanto, que el futuro docente adquirirá los conocimientos teóricos-metodológicos, técnicos-instrumentales y didácticos que le permitan comprender y explicar lo que sucede en la práctica educativa, al mismo tiempo que contribuya al desarrollo de habilidades, destrezas, actitudes y valores necesarios para el ejercicio de la docencia.

Colocar en el centro de la formación inicial de los futuros maestros a la práctica, abre la posibilidad de distinguir dos aspectos; por un lado el diseño, planeación y organización de una práctica prefigurada desde la escuela normal, a partir de la cual se ponen a prueba el conjunto de conocimientos, estrategias, procedimientos aprendidos en ésta, que conducen al futuro docente, por otro lado, a reconocer las posibilidades y limitaciones de las teorías, metodologías y alternativas didácticas en contextos escolares específicos. En este sentido, la reflexión, el análisis y la interpretación de la práctica educativa se convierten hoy, en actividades indispensables para la actuación docente y se miran como recursos para eficientar la docencia, la enseñanza y el aprendizaje.

La particularidad didáctica del actual modelo de formación basado en el conocimiento de la práctica demanda al futuro docente, observar, indagar y reflexionar lo que acontece en el salón de clase, en la escuela y en la comunidad; aspectos, sobre la vida en las escuelas y su relación con el entorno, la organización del trabajo en las escuelas, la actuación de los docentes, los procesos de aprendizaje de los alumnos y la participación de los padres en el proceso escolar.

Lo anterior retoma relevancia dentro del plan de estudios de la licenciatura en educación especial 2004, en tres situaciones básicas: el trabajo docente en condiciones reales, el análisis y reflexión de éste y, la elaboración del documento recepcional; teniendo como eje conductor de todo ello, la práctica docente. En este sentido, la práctica docente en condiciones reales de trabajo permite al estudiante normalista emplear y fortalecer el conjunto de conocimientos, experiencias, saberes acumulados y apropiados durante su estancia en la escuela normal.

Para abordar lo anterior, se hace necesario que la Escuela Normal de Especialización y los docentes encargados de asumir el rol de asesor y de dirigir el desarrollo de las situaciones básicas anteriores, promuevan aspectos teóricos, metodológicos y/o didácticos que apoyen la operatividad formativa de dicho modelo.

El presente trabajo aborda dos de las situaciones básicas de la formación docente actual; el análisis y la reflexión de la práctica docente en condiciones reales y la elaboración del documento recepcional. Como pedagoga reconozco el alcance del acompañamiento pedagógico para la realización de ambas tareas y lo propongo como estrategia de enseñanza y dispositivo para la formación docente.

Por ello, el presente trabajo tiene como objetivo primordial explicar el proceso de análisis de la práctica docente y la construcción del pensamiento reflexivo generado a partir del acompañamiento pedagógico en un grupo de estudiantes normalistas del área intelectual de la Escuela Normal de Especialización del Distrito Federal. Lo anterior, a partir de realizar un estudio exploratorio y de corte cualitativo.

La realización de la investigación parte del supuesto de que mediante el acompañamiento pedagógico, el estudiante normalista tiene más posibilidades de acercarse a la realidad educativa para comprenderla sin quedarse en las apariencias, lo superfluo, lo evidente; logrando identificar hechos educativos, que concedan pasar de una descripción de la realidad a una teorización reflexiva que permita la argumentación de una intervención educativa más acorde a las condiciones situadas de los contextos educativos de práctica en condiciones reales de trabajo.

La propuesta de acompañamiento pedagógico va tomando forma, a partir de analizar la perspectiva actual de formación docente, el Plan y Programa 2004 de la Licenciatura en Educación Especial, así como, de reconocer el proceso de asesoría y su finalidad formativa. Elementos, que van planteando la necesidad de realizar cambios y/o transformaciones a nivel teórico, metodológico y referencial de las formas de enseñanza en la escuela normal de especialización.

Así mismo, esta investigación pretende ser sensible a los efectos que se presentaron en la formación de las alumnas asesoradas al emplear el acompañamiento pedagógico como estrategia de enseñanza. Con el acompañamiento se logró enfatizar el deseo de aprender de las alumnas, así como su voluntad de querer ser mejores docentes al asumir la responsabilidad de su proceso de formación, demostrando así, que el deseo de aprender de los alumnos se enciende cuando es fomentado por parte de su profesor.

El trabajo está conformado por cinco capítulos; en el primero, se presenta el campo de la formación docente en el contexto actual y la delimitación del objeto de estudio, que se refiere a la formación de docentes capaces de analizar su práctica y con capacidad para construir un pensamiento reflexivo. Asimismo, se presentan los objetivos, la justificación y la metodología que proporcionaron dirección y sentido al mismo.

En el segundo capítulo, se presentan una serie de análisis y reflexiones que van aclarando el sentido de la formación del docente en educación especial en el contexto actual. Se hace un acercamiento al ambiente normalista con la finalidad de comprender dicho contexto y entender el porqué es un espacio un tanto difícil de aperturarse a los cambios, transformaciones y retos actuales de la formación docente. Asimismo, se presentan las características curriculares y de formación de los diferentes planes de estudio que la escuela normal de especialización ha presentado, a fin de comprender y establecer que la formación docente actual trastoca la trayectoria y sentido formativo de ésta, de sus docentes formadores y de sus estudiantes normalistas.

En el tercer capítulo se lleva a cabo el análisis del plan de estudios de la licenciatura en educación especial 2004, la presentación y comprensión del modelo de formación docente actual, denominado conocimiento de la práctica y, la reflexión de los dispositivos de formación. Asimismo, se muestran las características didácticas de la actividad formativa llamada práctica intensiva en condiciones reales de trabajo, además de establecer un marco teórico para la asesoría desde el referente de los sistemas tutoriales a fin de reconocer la importancia del asesor en la formación docente.

El cuarto capítulo hace referencia a la noción de acompañamiento pedagógico, su origen y trascendencia en la actualidad como estrategia de enseñanza para el proceso de reflexión de la práctica docente. Las tareas y dimensiones en las que

el asesor se ha de mover para acompañar al asesorado en su formación hacia el análisis y reflexión de la práctica educativa. Asimismo se presenta el proyecto de acompañamiento que se llevó con el grupo de asesoría del área Intelectual.

Por último, en el quinto capítulo se exponen los hallazgos y resultados del acompañamiento pedagógico en las estudiantes normalistas durante el análisis de su práctica docente como en la construcción de su documento recepcional. Así como, la trascendencia que tiene el acompañamiento en la formación inicial del docente.

En las consideraciones finales, se plantean los requerimientos institucionales y pedagógicos para favorecer el momento de asesoría y dar seguimiento al proceso de formación inicial desde el actual plan de estudios.

CAPÍTULO 1

Construyendo el Objeto de Investigación.

*Enseñar no es transferir conocimientos,
sino crear las posibilidades de su
producción o de su construcción. (Freire, P.)*

1.1. Selección del Objeto de Estudio.

La formación docente como campo de investigación es de gran trascendencia para la pedagogía porque reconoce el gran alcance que tiene en la construcción, dirección y sentido del ser y estar como docente de un tiempo y contexto determinado. Convirtiéndose en el punto nodal para la conformación de una nueva escuela y un nuevo profesor.

Anzaldúa (1993), menciona que la formación docente es un proceso de construcción del sujeto, mediante el cual éste va adquiriendo o transformando capacidades, formas de sentir, de actuar, de imaginar, de comprender, de aprender y de utilizar sus estructuras para desempeñar prácticas educativas socialmente determinadas. En el proceso de formación docente se conforma el pensamiento y el comportamiento socio-pedagógico de los futuros maestros, el cual los dota de la identidad como tal y los anima a Ser y Hacer para sí y para los demás.

Ubicándonos en un tiempo y contexto determinado en relación al campo de estudio; en México a partir del año de 1996 surge un proyecto denominado *Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales*. Dicho programa se inició bajo la consideración de que las escuelas normales debían seguir formando a los maestros de educación básica, como lo han realizado en el pasado, pero respondiendo a las cada vez mayores y

más complejas demandas que se han derivado de las necesidades de equidad y calidad formativa de la educación básica a fin de generar y fortalecer una Educación para Todos.

Los nuevos tiempos requieren docentes capaces de integrar el conocimiento, de tomar una posición problematizadora frente a los múltiples saberes que circulan en la sociedad, de preguntarse colectivamente sobre la naturaleza del saber, sus modos de transmisión y utilización; pero sobre todo docentes inmersos y comprometidos con su contexto de actuación (Santos Guerra, 1993, cit en SEP: 2003).

Siendo así, los actuales planes de estudio para la formación de los docentes de nivel básico (licenciatura en educación primaria 1997, en educación preescolar 1999, en educación secundaria 1999, en educación física 2000 y en educación especial 2004) surgen de las necesidades derivadas de los cambios socioculturales de orden mundial y a su vez nacional, que se han venido suscitando en las últimas tres décadas; como por ejemplo, los profundos y rápidos cambios sociales derivados del crecimiento rápido de las zonas urbanas, frente a la desintegración de las zonas rurales, las migraciones, el aumento de la demanda educativa, el empoderamiento de los grupos tradicionalmente considerados como marginados (las mujeres, los niños indígenas, de la calle, maltratados, con discapacidad), la expansión industrial, el aumento de la información por el incremento y la expansión de los medios de comunicación social, y demanda de tecnología moderna; los nuevos problemas que estos cambios han provocado y el nacimiento de nuevos valores o formas de vida, asimismo de las necesidades y demandas de cada nivel educativo.

La formación no puede quedar encerrada en el mundo de lo pedagógico, debe tomar las problemáticas que el mundo contemporáneo plantea, conociéndolas, reconociéndolas, reflexionando acerca de ellas y del impacto que tienen en la identidad de los sujetos (Souto, 2002 cit en SEP: 2003ii).

La perspectiva actual de formación considera que los docentes de hoy deben realizar su tarea de enseñar no como una mera transmisión y mecanización de conocimientos, sino como un proceso de enseñanza que parte del análisis y reflexión de la propia práctica educativa del docente (aula) y de su entorno escolar (contexto) a fin de mejorarlo. El eje articulador de la perspectiva actual de formación docente es la práctica educativa del sujeto que enseña. La práctica educativa es una acción orientada, con sentido, donde el sujeto tiene un papel fundamental como agente transformador, aunque insertado en la estructura social, entonces es decisión del sujeto transformarla (Gimeno, 1992: 35).

Rescatando lo anterior, se considera que el objeto de estudio del presente trabajo es el análisis y reflexión de la práctica docente. Ya que, en él se colocan las actuaciones de los futuros docentes; es decir, su propia experiencia y significado de la misma. Se trata, por tanto, de que el docente que se está formando entienda que detrás de lo que hace hay una red de significados que le dan razón a sus acciones. Siguiendo con Gimeno 1998, se hace necesario que el sujeto signifique su nuevo saber en relación directa con la reflexión de su hacer; la reflexión de las situaciones humanas y sociales concretas en las que se encuentra.

Freire menciona que el docente requiere involucrarse como un ser pensante, creativo, reflexivo, que vive y dinamiza su propia realidad. Tal consideración genera una formación que va más allá de formar docentes bajo una condición técnica (saber hacer) de su actividad primordial que es la enseñanza, sino de resignificar ésta, a la luz del conocimiento, el análisis y la reflexión de la educación y de la propia práctica como docente.

En este sentido, actualmente todos los docentes son los protagonistas del cambio educativo; por tanto, formar al maestro *sujeto* no significa tomarlo como un individuo aislado. Siguiendo a Freire (1996), retomo la idea de que los maestros se forman en el cuerpo de las tramas, en la reflexión sobre la acción, en la

observación atenta de otras prácticas y en la relación con los otros. Lo que implica comprender, interpretar y superar los problemas que se generan dentro de la práctica docente. La formación docente actual establece que para comprender, interpretar, entender y transformar la práctica docente es necesario reconocer, como lo menciona Fierro (2006), que ésta es una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso como son los maestros, alumnos, autoridades educativas y padres de familia, así como, los aspectos político-institucionales, administrativos y normativos que, según el proyecto educativo delimitan las funciones del maestro.

El análisis y la reflexión de la práctica educativa permiten el desarrollo de un pensamiento crítico en los docentes para favorecer el cuestionamiento de las estructuras sociales y educativas en las que participa. La formación docente mediada por los procesos reflexivos implica brindar a éstos una base teórica que permita comprender los procesos de enseñanza, los procesos de aprendizaje, desarrollar la habilidad de observar, indagar y cuestionar, así como, favorecer la reflexión y sistematización sobre la propia experiencia, todo ello, encaminado a comprender y a perfeccionar el propio ejercicio docente. Se pretende que el docente analice, reflexione y argumente qué hace, cómo lo hace y para qué lo hace.

Formar a un profesor que pueda replantear lo que ha hecho, para evaluarse y responsabilizarse así, de lo que hará en su acción futura es pensar en la reflexión de la práctica que supone valorar las experiencias emanadas de ella, como un camino al conocimiento de sí mismo (docente) con los otros (alumnos) y en un contexto. La reflexión sobre la práctica es la forma más fundamental con la que cuentan los docentes hoy para enfrentar o adaptarse desde lo individual, a las condiciones normativas del sistema, a la actividad y al ritmo del trabajo en el aula,

a las interacciones humanas que se producen en los equipos docentes, a las dimensiones curriculares y a los propósitos educativos.

La direccionalidad, por tanto, de la reflexión de la práctica docente es la comprensión de lo educativo. Como pedagoga reconozco que el hecho educativo se refiere como menciona Fullat (1979), a los temas relacionados íntimamente con las cuestiones educativas de la humanidad; las cuales son necesidades educacionales de una sociedad y a la vez una demanda de los ciudadanos de la misma; concibiéndose así como un proceso educativo el cual es producto y factor de la sociedad en la que se produce. Como por ejemplo; los planes y programas, las formas de enseñanza y evaluación, entre otros.

La comprensión de lo educativo se refiere a la necesidad que tienen los docentes de entender la sustancia de la educación, es decir, de reconocer dos procesos imbricados: el proceso de formación humana y la comprensión de este proceso desde y hacia lo social.

1.2. Problematización.

La formación docente se convierte en problemática, porque tiene la necesidad de revisarse constantemente, debido a los requerimientos y cambios que se van presentando en las sociedades. La perspectiva actual de formación docente no es solo una cuestión teórica a revisar, sino también, una condición histórica-social a considerar.

La formación docente surge en el escenario educativo como un imaginario al que hay que darle paso cuando destaca y trasciende la condición del sujeto que desea formarse como docente, así mismo, cuando en las instituciones encargadas de formarlos se convierten en espacios de discusión para lograrlo. La perspectiva de

formación docente actual en nuestro país trastoca los procesos formativos que venían desarrollando las escuelas normales y sus docentes. En este sentido, se modifica la vida de las Escuelas Normales y de su planta docente, introduciendo a ambos, a cambios que van desde la infraestructura, hasta la gestión y la regulación del trabajo académico, que los va colocando, en situaciones de incertidumbre.

En la Escuela Normal de Especialización del Distrito Federal a partir del ciclo escolar 2004-2005 se instrumentó por primera vez, el Plan de Estudios para la Licenciatura en Educación Especial 2004, el cual, desde el discurso normativo y de una manera muy implícita plantea la perspectiva de formación docente actual. A partir de entonces, cambian la organización de la institución, las condiciones curriculares, los saberes y las prácticas. Generándose así, la necesidad tanto a nivel institucional como a nivel profesional de discutir la formación docente, su dirección y sentido, convirtiéndose en una tarea de primer orden a fin de definir cómo concebir esos cambios.

A nivel profesional como parte de la planta docente de la Escuela Normal de Especialización, surge en mí, la necesidad y el interés de adentrarme en el conocimiento sistemático, en el análisis y la reflexión del sentido de la formación docente actual; para así, reconocer las estrategias de enseñanza que se tienen que emplear para acercar a los futuros docentes al proceso reflexivo.

De esta manera, las interrogantes que surgieron son de orden curricular, metodológico y didáctico hacia la comprensión del Plan de estudios de la licenciatura en educación especial 2004, particularmente hacia el conocimiento y análisis del último año de la formación docente; el 7º y 8º semestres:

¿Cuáles son las características del Plan de Estudios 2004?

¿Cuáles son los dispositivos de la formación docente actual?

¿Qué significado adquiere la práctica educativa en la formación docente?

¿Cuál es el actual modelo de formación docente?

¿Qué significa la asesoría para el ámbito normalista y para la formación docente?

¿Cómo guiar la construcción del documento recepcional?

La cuestionante principal del trabajo tiene que ver con la tarea del docente normalista frente a su función de asesor:

¿Cómo realizar el proceso de asesoría que se lleva a cabo en 7º y 8º semestre a fin de favorecer el análisis, la reflexión de la práctica docente y la construcción del documento recepcional?

La anterior cuestionante pretende explicar el despliegue de apoyos metodológicos y didácticos que el asesor debe brindar a los estudiantes normalistas durante el 7º y 8º semestre para acercarse a sus saberes y experiencias profesionales, a partir de la creación de situaciones de aprendizaje que permitan la formación de un docente reflexivo.

1.3. Objetivos.

El objetivo general del trabajo es:

- **Presentar los aprendizajes que las estudiantes normalistas desarrollaron en el proceso de asesoría, durante el análisis, la reflexión de su práctica y la construcción del documento recepcional, a fin de valorar la trascendencia del acompañamiento pedagógico en la formación del docente reflexivo.**

Asimismo cuenta con objetivos particulares que van proporcionando el desarrollo de la investigación realizada:

- ❖ Conocer el origen, la trayectoria y el sentido de las prácticas formativas en el ámbito normalista a fin de identificar los retos actuales a los que se enfrenta, frente al marco de la educación superior y la perspectiva de formación docente actual, en particular, se resalta el caso de la Escuela Normal de Especialización.
- ❖ Analizar el plan de estudios de la licenciatura en educación especial 2004 y el modelo de formación para identificar los dispositivos básicos de la formación docente actual, a fin de definir las actuaciones sociales y educativas a las que se enfrenta el docente de educación especial en el contexto actual.
- ❖ Diseñar e implementar una propuesta de intervención educativa durante el proceso de asesoría que se lleva a cabo en 7º y 8º semestres y establecer como estrategia de enseñanza la noción de acompañamiento pedagógico a fin de posibilitar el análisis, la reflexión de la práctica docente y la construcción del documento recepcional.

1.4. Justificación.

El trabajo retoma la vertiente que considera a la formación como desarrollo personal. Ferry (1991), menciona que el proceso de formación docente es una condición personal e individual de quien desea y quiere ser docente; pero reconoce a la vez, que se requiere de un proceso de mediación con ciertos principios tales como un proceso de conciencia, reflexión y, autorregulación por parte del docente formador.

Por ello, el presente trabajo parte del supuesto de que el proceso de formación docente es un proceso en sí, que requiere de mecanismos que la soporten; de procesos de mediación, que favorezcan el desarrollo personal que suponen la adquisición de formas para la realización de las actuales tareas de la profesión.

Recupero la idea de G. Ferry (1991), quien enfatiza que la formación requiere, por parte de los formadores, un estilo de intervención muy diferente al de la intervención tradicional. Es decir, trabajo de motivación, de facilidades para la elaboración y realización de proyectos, ya sea por medio de tutoría individual o en grupos de trabajo.

En el ámbito de las escuelas normales el docente formador se convierte en asesor hacia el último periodo de formación inicial. En este sentido la formación de los futuros docentes, debe mirarse como un proyecto profesional-académico, tanto para las instituciones como para quienes se encargan de ser asesores; ya que, la simple connotación de la palabra asesorar remite a brindar una orientación, más que a transmitir conocimientos.

La función del asesor en el ámbito normalista y en el caso de la licenciatura en educación especial se caracteriza por orientar la toma de decisiones, la solución de problemas, la reflexión y el análisis de la práctica educativa de los futuros docentes. Es decir, el asesor debe apoyar la trayectoria formativa del futuro

docente, desde la condición y característica que Ferry enfatiza “formarse es adquirir una forma. Una forma para actuar, para reflexionar y perfeccionar esta forma” (1990). Forma que está guiada por los procesos que realiza el asesor en relación no con él, sino con quien desea ser docente.

Desde esta condición el propósito del asesor debe ser orientar a los estudiantes normalistas a que sistematicen e interpreten su experiencia docente, integren los conocimientos adquiridos mediante el diseño de propuestas didácticas que aplican en el servicio de educación especial donde realizan sus prácticas, además de guiarlo en el análisis y reflexión acerca de los resultados obtenidos durante su trabajo docente, como base para mejorar su desempeño en la atención educativa a los niños y adolescentes que presentan necesidades educativas especiales con o sin discapacidad (SEP, 2004: 35).

La asesoría y el tener un asesor en el ámbito y ambiente normalista implica tener la oportunidad de formarse en una tarea que abre posibilidades y espacios para actuar, producir y pensar sobre lo ocurrido en la docencia, desde lo educativo; así como, para analizar y reflexionar la realidad educativa desde una perspectiva más participativa y activa, trastocando así, el esquema tradicional de las formas de enseñanza y de formación en estos espacios.

Las tareas, las acciones y el rol del asesor no se pueden encontrar aisladas en sí mismas, para que el docente-asesor las lleve a cabo requiere de marcos tanto pedagógicos, como metodológicos que determinen y fundamenten su actuación; así como, de condiciones institucionales que favorezcan la articulación dialéctica del contenido, el contexto y los sujetos. La asesoría es por tanto, para las escuelas normales, como para la Normal de Especialización la posibilidad y el espacio para generar un diálogo constructivo que trascienda, a todos los agentes involucrados.

En el documento denominado Hacia la Construcción del Rol del Asesor Pedagógico de las autoras Claudia Faranda y Claudia Finkelstein (1996), se

menciona que la asesoría pedagógica se va fortaleciendo en las instituciones en la medida de que ésta pasa de un asesoramiento burocrático (las planificaciones, la presentación formal de proyectos) a una concepción de didáctica vivida, cuando se remite a lo que realmente ocurre en las aulas. Lo que significa para los docentes-asesores de las escuelas normales un proceso de re-construcción del deber ser del actual docente desde una postura de descentración, que posibilite el reflexionar sobre las condiciones que harán posible otra forma de hacer docencia en el futuro inmediato.

En el proceso de asesoramiento hay que otorgar la palabra al maestro que se está formando para incorporarlo como fuente y expresión real del hacer educativo susceptible de modificarse en la acción, además de asumir una actitud positiva, de cooperación, de intercambio, de ayuda, de dar y recibir; lo que favorece la formación en sí. La importancia de la asesoría en la formación docente radica en la efectiva relación humana que surge entre asesorado-asesor que facilita los procesos de aprendizaje y enseñanza, más que en el cumplimiento normativo de acciones o situaciones por realizar. Marcando así, la diferencia.

Bajo estas condiciones y características de la asesoría, su función se va convirtiendo poco a poco en un acompañamiento que implica el compartir la corresponsabilidad de los procesos de aprendizaje, de enseñanza y de formación. En este sentido, el asesor se convierte en un acompañante que convive en un plano de horizontalidad con los mismos derechos y deberes que los estudiantes asesorados, donde todos aprenden de todos, estudiantes y asesor. Donde se reconocen, se respetan y se posibilitan las habilidades, actitudes, conocimientos, experiencias de cada uno de los integrantes del grupo para mejorar su actuación como docente.

El acompañamiento en la formación de los docentes, sobre todo durante el 7º y 8º semestres debe ser concebido por el asesor, así como, por las instituciones

normalistas como un proceso consciente, deliberado, participativo y permanente hacia el grupo de trabajo, con el objeto de dotarlo de herramientas metodológicas, actitudinales y teóricas que les permita a los participantes reflexionar sobre su propia actuación docente.

1.5. Metodología.

La presente investigación se llevó a cabo en la Escuela Normal de Especialización, aborda el tema de la formación docente desde el contexto actual. Para ello, se analiza el plan de estudios 2004, y se propone una estrategia que apoye al proceso de asesoría que se realiza durante el 7º y 8º semestres con la finalidad de contribuir a la formación del docente reflexivo.

La realización del presente trabajo fue a partir de realizar un estudio exploratorio en un grupo de asesoría que sirvió de modelo para reconocer y analizar los cambios y momentos que se presentan en su pensamiento como docente, al llevar de una manera sistematizada, el proceso de reflexión. Los resultados servirán para explicar de manera cualitativa la importancia del acompañamiento pedagógico como estrategia de enseñanza en la conformación del docente reflexivo.

La construcción del trabajo se concibe a partir de dos diferentes momentos; el primero, que se refiere a las acciones de búsqueda, selección, manejo de información de elementos teóricos, normativos y contextuales que facilitaron el análisis, la reflexión y la comprensión de la formación docente en el ámbito normalista; así como, la trayectoria formativa de la escuela normal de especialización desde sus orígenes hasta la actualidad; el segundo momento, se refiere a la comprensión de los requerimientos metodológicos que se requieren

para llevar a cabo la asesoría en 7º y 8º semestres con la finalidad de favorecer el análisis de la práctica docente y la construcción del documento recepcional.

Los instrumentos que se emplearon para la construcción y seguimiento del segundo momento, fueron:

La Observación:

Para de Ketele (1984), la observación como técnica de investigación cualitativa "es un proceso que requiere atención voluntaria, orientada por un objetivo terminal y organizador y dirigido hacia un objeto con el fin de obtener información". El proceso de acercamiento al objeto de estudio fue a través de la observación del contexto en el que me desempeño como docente formadora, así como, de las situaciones específicas del grupo y de las condiciones particulares de cada una de las integrantes del mismo. Según Woods (1987), la observación participante es un medio para llegar profundamente a la comprensión y explicación de la realidad por la cual el investigador "participa" de la situación que requiere observar, es decir, penetra en la experiencia de los otros, dentro de un grupo o institución.

El elemento a observar era la condición cotidiana de aprendizaje de cada una de las estudiantes del grupo de asesoría. Se observó la participación, las habilidades que se iban generando, el progreso en las reflexiones, las actitudes que se modificaban, el cómo se percibían para el cumplimiento de las tareas a realizar en la elaboración del documento recepcional, de cómo apreciaban el trabajo o las formas de trabajo de las otras compañeras y de aquellas que no pertenecían al grupo.

Los Registros Cotidianos:

Para el registro sistemático de los distintos acontecimientos y situaciones cotidianas, se empleo el diario del profesor. El diario facilitó el manejo de los hechos descritos dentro de la dinámica del aula.

Las descripciones iniciales (Primer período de observación agosto 2006 a enero 2007) se centraron en ofrecer inicialmente una panorámica general y significativa de lo que, desde nuestro punto de vista, sucedía en la clase, describiendo las actividades, relatando procesos y categorizando, en lo posible, las distintas observaciones que se fueron recogiendo en relación al profesor, a los alumnos y a las condición didáctica. En este primer momento el objetivo del diario fue la descripción general de la clase. El análisis de estas observaciones orientó a identificar y aislar los diferentes elementos de las interpretaciones que iban surgiendo en relación al proceso de asesoría y las valoraciones espontáneas, buscando establecer relaciones entre las mismas.

Un segundo momento de registro (febrero a junio del 2007) los registros se tornaron más reflexivos. La reflexión es posible en esos momentos en que somos capaces de recapacitar sobre nuestras experiencias, sobre lo que hemos hecho o lo que deberíamos haber hecho, o sobre cuál va a ser nuestra actuación a continuación. Como docente teniendo las condiciones de la realidad y las explicaciones de los teóricos pase al momento de la argumentación de lo que sucedía, por qué sucedía y qué tenía que realizar. Porlan (2000), menciona que la reflexión en el terreno educativo conlleva una connotación de deliberación, de hacer elecciones, de tomar decisiones sobre las alternativas de actuación.

Cuestionarios:

Los cuestionarios fueron aplicados a todas las alumnas en dos momentos al término de cada semestre (enero y junio del 2007) con el fin de obtener información acerca del trabajo que se estaba realizando durante el proceso de asesoría. Fueron cuestionarios de preguntas abiertas con el propósito de que las alumnas profundizaran en sus opiniones y tuvieran la facilidad de reconocer y plasmar de manera escrita lo que estaban aprendiendo. Las preguntas abiertas fueron codificadas a partir de definir la frecuencia con que aparecían frases o ideas similares para después realizar categorías que apoyaran a la explicación de cómo el acompañamiento que se estaba realizando servía a las tareas a realizar de ese último año de formación.

En el capítulo cinco se recuperan las diferentes experiencias significativas que las 12 alumnas fueron viviendo a lo largo del acompañamiento. La selección de la experiencia se realizó a partir de aquella que representa la más significativa con respecto al análisis de su práctica docente.

Caracterización inicial del grupo de asesoría:

Lo que se presenta a continuación son algunos referentes personales y expectativas de formación del grupo de asesoría, los cuales se rescataron a partir de aplicarles un cuestionario abierto el primer día de asesoría.

El grupo de asesoría estaba conformado por 12 alumnas que académicamente presentaban un promedio de entre 8.7 y 9.7. Un grupo conformado en su totalidad por mujeres.¹ Ellas fueron: Moni, Susa, Vale, Ana, Teutli, Ali, Sandy, Cinthia, Jaz,

¹ En nuestro país, la docencia a nivel básico ha sido un trabajo realizado principalmente por mujeres. Se ha considerado un ámbito por tradición propio para la mujer. Las diferentes sociedades han organizado las tareas que realizan sus integrantes para sobrevivir o progresar. Uno de los criterios de esta distribución de funciones ha sido el sexo de las personas, al cual

Lore, Laura y Angélica.² La mayoría de ellas nacieron a mediados de la década de los ochentas ya que sus edades al momento de la realización del trabajo fluctuaban en su mayoría en ocho de ellas en los 21 años, otras tres, con edades de 20, 22,23, solo una de ella contaba con 36 años.

En cuanto a su residencia diez de ellas viven a lo largo y ancho del Estado de México: Huixquilúcan, Nicolás Romero, Netzahualcóyotl, Chimalhuacán, Valle de Chalco, Atizapán de Zaragoza, y Naucalpan. Dos viven en el D. F. en la delegación Iztapalapa y en la Gustavo A. Madero.

Todas son hijas de familias. Cuentan con el apoyo tanto económico, como emocional para culminar con sus estudios. Sin embargo, son mujeres muy “*inquietas*” así ellas mismas se definen. Les gusta tener su propio dinero y sentirse independiente para subsanar sus diversos gastos por lo que Ana, Norma, Lore, Jaz y Susa trabajan, son comerciantes. Moni, Alicia, Sandy, Vale, Teutli, Laura y Cinthia se dedican solo al estudio.

Once de las alumnas son bachiller: aunque los tipos son muy variados: Bachillerato Tecnológico, preparatoria oficial, preparatoria anexa a la normal, y un

también se le denomina: división sexual de trabajo. De este concepto se deriva lo que se llama rol de género. En nuestro ámbito cultural por tradición las mujeres han atendido el cuidado, protección y educación de los hijos. Por ende la educación es una actividad un tanto ideal para las mujeres. Se presupone que el magisterio exige atención, generosidad, dedicación paciencia, confianza, comprensión, características que reúne la idealización de la maternidad. (Torres Bodet, 1965) Es normal en nuestro contexto magisterial encontrar la presencia de las mujeres en los diferentes tipos y niveles educativos; sin embargo, conforme es mayor el nivel educativo comienza a ser menor la presencia de las mujeres y aumenta la de los hombres. En el nivel preescolar el 100% son educadoras. En el nivel de educación primaria la situación es un poco diferente 40% mujeres y 60% hombres. En secundaria encontramos el 50% mujeres y 50% hombres.¹ En el caso de la educación especial es evidente la presencia de las mujeres. Tal situación es una característica del proceso de feminización de la carrera magisterial. Investigación realizada por la DRA. LUNA, Santos Silvia. “Primer Foro Nacional de Género en Docencia, Investigación y Formación de Docentes” Estadísticas Educativas con enfoque de Género en Docencia. Cd. de México, 29 -30. septiembre 2005. La Escuela Normal de Especialización no podía alejarse de dicho proceso y desde sus orígenes (1943) hasta la actualidad (2004), la presencia de las mujeres para estudiar como docente en el ámbito de la educación especial siempre ha sido algo que ha prevalecido.

² En este trabajo se nombrarán de la siguiente manera: Moni, Susa, Vale, Ana, Teutli, Ali, Sandy, Cinthia, Jaz, Lore, Laura y Angélica a las integrantes del grupo de Intelectual “A”, ya que es de esa forma como yo me relaciono con ellas tanto fuera como dentro del grupo. Además de contar con su autorización para ello.

Colegio Privado. Solo Susa es profesionista estudió la carrera de Química-farmacéutica en el Politécnico.

El ingreso a la normal para todas fue una decisión y elección de vida que las ha hecho crecer y madurar como personas, pero sobre todo formarse como docentes; docentes de educación especial.

Para Moni fue un sueño que perseveró hasta alcanzar. Ella es originaria de Michoacán y allá conoció a una maestra que estudió en la ENE, la cual era especialista en Deficiencia Mental, desde el momento que le contó a lo que se dedicaba, su ilusión fue estudiar lo mismo. Se trasladó con mucha emoción a la Cd. de México y realizó su examen. Se quedó. Es una chica muy positiva, entusiasta, inteligente, de corazón noble, muy comprometida y responsable en su formación. Ahora su hermana también estudia en la Normal. No tiene novio.

Susa decidió entrar a la Normal porque la vida le dio una gran lección. Hace 9 años se convirtió en mamá y su hijo nació con Parálisis Cerebral. Al principio como toda mamá especial la aceptación fue un proceso doloroso, pero también como toda mamá especial ha luchado por atender y educar a su hijo de la mejor manera. Es madre soltera. Es una persona muy responsable, inteligente, seria, formal, su rostro en ocasiones asoma las preocupaciones que como mamá tiene y las angustias económicas por las que llega a atravesar. Dejó atrás una vida profesional de éxito y buena economía por entrar a estudiar y conocer cómo atender a su hijo. Tiene pareja.

Para Ana ingresar a la Normal ha sido un tributo y homenaje a su hermana. Ella forma parte de una familia especial, su hermana la menor nació con Síndrome de Down. El convivir con ella día a día le dio una gran fuerza ante la adversidad y la idea de ser maestra de estos niños. Su hermana murió siendo niña. Es maestra de aerobics, le encanta hacer ejercicio, hace casi 4 horas diarias. Es muy relajenta, alegre, siempre tiene una sonrisa en la cara, es hiperactiva y muy ansiosa por lo

mismo llega a presentar déficit de atención. No tiene novio. Formó parte del grupo del 3° A.

Teutli ingresó a la Normal con la firme convicción de ayudar a los niños con Discapacidad. También forma parte de una familia especial, tuvo un hermano con Parálisis Cerebral. El fallecimiento de su hermano la marcó en lo más hondo de su ser. Vive con su familia, por las tardes estudia en el INBA música. Le gusta la onda “hippi” en su atuendo, es muy tranquila y reservada. Lleva 5 años con su novio.

Para Ali entrar a la Normal ha sido una meta, una oportunidad de estudiar, de conocer y ser partícipe de una sociedad que desea cambiar. La convivencia diaria y el amor que le profesa a su hermano el cual tiene Discapacidad Intelectual la han llenado de cuestionamientos y dudas en todos los ámbitos los cuales desea conocer, resolver, hacer algo. Es parte de una familia especial. Es muy inteligente, buena estudiante, crítica y con un alto sentido de responsabilidad, a veces es un tanto insegura de lo que hace. No tiene novio. Formó parte del grupo del 3° B.

Entrar a la Normal para Sandy es cumplir con el sueño de ser alguien en la vida. Se ha enfrentado a sí misma para aceptar un proceso de formación que la ha convertido en una maestra responsable, creativa y dispuesta a investigar. Es ejemplo del proceso de formación. Cada semestre crece profesionalmente. Originalmente era alumna del turno vespertino, pero por cuestiones familiares y económicas se cambió al turno matutino. Es una persona muy activa, entusiasta, con mucha energía y dinámica. Vive con su familia. No tiene novio.

Para Cynthia tomar la decisión de entrar a la Normal fue enfrentarse a las diferencias sociales. Sus padres son profesionistas y han logrado una buena condición social y económica. Su decisión de entrar a una escuela de tipo público para estudiar una carrera magisterial causó un poco de revuelo. Ya en la Normal ha tenido que enfrentarse a las condiciones sociales de sus compañeros y

demostrar que es igual que todos. Es muy simpática, abierta, sincera, inteligente y muy nerviosa. Originalmente ella era alumna del turno vespertino, presentó una dificultad con un compañero de su grupo y tuvo que cambiarse al turno matutino. Su meta: Ser Maestra de Educación Especial e instalar su escuela. No tiene novio.

Jaz tiene un enorme deseo de superación personal, por eso estudia. Trabaja, tiene su propia tienda de regalos y curiosidades los cuales ella misma realiza. Su mamá se fue hace años del seno familiar y eso la ha hecho muy madura y responsable con ella, con sus hermanos/as y su papá. Es una persona muy centrada, tiene don de mando y organización, es muy perseverante y trabajadora. Lleva 7 años con su novio y está próxima a casarse y eso la tiene muy feliz. Es muy especial y tiene una gran capacidad resiliente.

Para Lore, ingresar a la Normal es cumplir con la idea de ser profesionista, tener una carrera. Ser maestra puede brindarle ciertos beneficios de todo orden. Es reservada, prudente y un tanto callada, muy observadora. Vive con sus padres y hermanos. Profesa la religión de los Santos de los Últimos Días. Desde pequeña padece principios de artritis. Tiene Novio.

Ingresar a la Normal para Vale fue un milagro jamás esperado, una Chiripa. Ella realizó varios exámenes para ingresar a la universidad y/o al politécnico nunca lo logró. Decepcionada vio en la Normal una oportunidad. Realizó su examen de ingreso y cuando se vio en la lista de aceptados no lo creyó. Ahora está muy interesada en conocer y entender que sucede en el ámbito educativo. Quiere ir a España a estudiar una maestría. En ocasiones es muy insegura de sí misma, es callada, muy reservada en sus comentarios, es muy paciente y tranquila. Tiene novio y lleva con él 7 años, aún no piensa en casarse.

Laura ha tenido una trayectoria familiar un tanto complicada. Su mamá se fue cuando ella era muy pequeña, vive por tanto con su papá el cual tiene pareja y ésta le hace la vida imposible cada vez que tiene oportunidad. Ello, la ha hecho

una persona muy especial, fuerte, valiente y diferente a las demás. A veces la veo resentida con la vida, su semblante es duro. Su decisión por entrar a la Normal fue porque quería estudiar para ser maestra pero no quería ser maestra de educación preescolar o de primaria. Así que se dio a la tarea de investigar sus opciones. Vía Internet encontró la convocatoria para ingresar a la ENE y descubrió que educación especial era lo diferente que andaba buscando. Por situaciones que vivía con la pareja de su papá en diciembre del 2007 se fue de la casa de su padre y, empezó a vivir sola. No tiene novio.

Angélica es una chica muy introvertida, es callada, muy observadora, comprometida. Viste todos los días de negro, es su color predilecto, es muy delgada. Trabaja los fines de semana con un tío, en un pequeño restaurante que vende carnitas. Ingresar a la normal fue para ella su deseo de superación y de ser alguien. Es una persona muy prudente, sabe escuchar a los demás, se convierte en una muy buena amiga. Tiene novio y durante el proceso del último año pasó por el alejamiento de éste, ya que no comprendía porque ella se interesaba más en su formación que en él.

CAPÍTULO 2

Contexto Normalista.

*La existencia en tanto humana,
No puede ser muda, silenciosa,
ni tampoco nutrirse de falsas palabras,
sino de palabras verdaderas con las cuales
los hombres transforman el mundo.
Existir, humanamente,
es pronunciar el mundo, a su vez,
retorna problematizado
a los sujetos pronunciantes,
exigiendo de ellos un nuevo
pronunciamiento.
Freire, P.*

En México las escuelas normales constituyen aún el espacio escolar en el que un sujeto interesado en ser docente de educación básica se inicia en tal proceso. Institucionalmente, la formación profesional de los maestros normalistas se desarrolla a partir de un proyecto curricular racionalmente intencionado y estratégicamente estructurado por la Secretaría de Educación Pública.

De acuerdo con las disposiciones de la actual Ley General de Educación (1993), la Educación Normal tiene carácter nacional y es válida tanto para las instituciones de orden público como privado que ofrecen las Licenciaturas en Educación en sus diferentes tipos y modalidades.

2.1. Origen de las Escuelas Normales y su Propósito Formativo.

El origen de las Escuelas Normales se remonta a la Francia del siglo XVIII, a raíz de las grandes transformaciones impulsadas por la Revolución de 1789. Se fundaron con la finalidad de brindar la seguridad de una instrucción pública

eficiente en todas las escuelas públicas de ese país con igualdad de derechos para todos los habitantes del mismo.

El cumplimiento de tal finalidad se podría lograr sólo a partir de escuelas formadoras de maestros que fueran la “norma,” el tipo que siguieran todas las otras. El nombre de Normal se deriva del latín *norma* regla. Lo que explica el objeto de tal institución: sirve de norma y da la regla a la que debe ajustarse la enseñanza. Es decir, genera y reproduce el conocimiento. En este sentido, la escuela normal representaba la escuela matriz o central de la que se derivan las demás escuelas y formas de enseñanza. (BERBAUM, J. 1982:334) Aunque este sentido, hoy en día se haya perdido. Porque en la actualidad los cambios se dan primero en los servicios de educación básica y posteriormente las normales modifican su condición teórica y práctica en relación a las necesidades que los servicios presentan.

En nuestro país las escuelas normales se fundaron hasta el siglo XIX; con una perspectiva positivista. El establecimiento de las primeras escuelas en nuestro país tuvo como finalidad formar profesores para los diferentes niveles y tipos de educación acorde a los principios definidos por el triunfo de la Reforma Liberal de 1857. Su propósito formativo contribuir a la unificación de la instrucción pública contra el regionalismo imperante y fortalecer así el carácter nacionalista, científico y libre del naciente sistema educativo (SEP, 1997: 11).

En 1910 con el triunfo de la Revolución Mexicana y el establecimiento del artículo tercero de la nueva Constitución Política, la formación de maestros adquirió un gran impulso, siendo desde entonces la Educación Normal responsabilidad del Estado. Con la creación de la Secretaría de Educación Pública en 1921 se realizaron una serie de esfuerzos que contribuyeron al impulso de crear nuevas instituciones dedicadas a la formación de maestros, como las Escuelas Normales Rurales y las Escuelas Regionales Campesinas, las cuales adquirieron una nueva

identidad, expresada en los programas de estudio, cuyo rasgo principal fue la formación de educadores comprometidos con las causas populares, la organización social, la reforma agraria y la promoción del desarrollo rural; la alfabetización del pueblo mexicano era la prioridad educativa y pedagógica.

A partir de 1940 con la industrialización, la urbanización y la estabilidad política se inician proyectos, con miras al crecimiento económico que requerían de una reestructuración en todos los sectores de la sociedad representando así, el establecimiento de un orden social nuevo para nuestro país. En el campo educativo la oferta escolar se diversificó en todos sus niveles, particularmente en el ámbito magisterial. Se establece una propuesta pedagógica que garantizara una formación y capacitación eficiente por medio de organizar un sistema nacional de enseñanza normal. Se planteaba así, la idea de unificar la enseñanza normal como uno de los medios más efectivos para obtener la unidad de la educación pública nacional.

Surgiendo en septiembre de 1940 el Departamento de Enseñanza Normal y Mejoramiento Profesional del Magisterio, dependiente de la Dirección General de Enseñanza Superior e Investigación Científica, cuya función consistió en concentrar los servicios que se refieren tanto a la formación de los docentes como al mejoramiento profesional del magisterio en todos sus niveles de enseñanza: preescolar, primaria rural y urbana, segunda enseñanza, enseñanza superior y determinadas especialidades docentes tales como: psicotécnica, educación de anormales, de ciegos y sordomudos (Díaz Barriga, J. 1941: 129).

En diciembre de 1941 se lleva a la Cámara Legislativa la Ley Orgánica de Educación Pública, la cual estipulaba la propuesta de coordinar la enseñanza normal, así como la necesidad de crear las instituciones formadoras de docentes requeridas para cubrir todos los niveles de enseñanza. Es el 31 de diciembre de

ese mismo año cuando se aprueba la institucionalización de los diferentes tipos de educación normal. Con el crecimiento demográfico y la consecuente expansión de la educación preescolar, primaria y secundaria, así como la atención educativa a la población con discapacidad, se hizo necesaria la formación de miles de maestros provocando el crecimiento de la matrícula de las escuelas normales y aumentando considerablemente el número de escuelas normales en el medio rural. Asimismo, surgieron o se consolidaron instituciones dedicadas a la formación de profesores para atender a los diversos servicios de educación básica, se diseñó un plan de estudios por especialidades para las Normales Superiores, se estableció la primera escuela Normal para la Formación de Maestras de Jardines de Niños, se fundó el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, institución que logró establecer principios contenidos, estrategias y formas de trabajo que hoy forman parte importante del legado normalista; se crearon los Centros Regionales de Educación Normal y las Escuelas Normales Experimentales instituciones que tenían como propósito mejorar la calidad en la formación de los profesores, asimismo se fundó la Escuela Normal de Especialización.

Después de este periodo, de crecimiento intenso pero regulado, que termina hacia 1970, la educación normal en su conjunto inició una etapa de expansión considerable; en menos de 10 años, considerando a todos los tipos de escuelas normales, la matrícula pasó de 111,000 alumnos en el ciclo escolar 1973-1974 a 333,000 para el ciclo escolar 1981-1982, el punto más alto de su crecimiento (SEP, 1997:13). Asimismo alcanzó un reconocimiento social gracias a la duración de los estudios y a la garantía de contar con una plaza al término de la carrera, condiciones que ninguna otra profesión ofrecía.

Precisamente en la década de los años setentas México enfrentó el cambio de su Modelo Económico. Lo que representaba un futuro lleno de optimismo para nuestro país, ya que la economía se venía presentando más urbana e industrial.

Se pretendía dar solución a los problemas económicos y sociales que padecía el país; por medio de modernizar todas sus estructuras. Se instrumentó y diseñó por primera vez un sistema nacional de planeación que se llamó Plan Global de Desarrollo, el cual tenía como propósito cubrir las tres vertientes: global, sectorial y regional a fin de organizar al país. La educación en los años setentas se convierte, en el medio ideal para el logro de una renovación social, en el estandarte ideológico para el alcance de la democracia; resulta la esperanza de un futuro mejor para Todos. Por lo que se lleva a cabo la Reforma Educativa de 1971. Los principios de dicha reforma eran: formar una conciencia crítica, popularizar el conocimiento y favorecer la igualdad de oportunidades; además de flexibilizar y actualizar de manera permanente al sistema educativo.

Para la década de los años ochentas inició una crisis de desempleo generalizado para los egresados de las escuelas normales por la falta de una planeación adecuada desequilibrando en un plazo relativamente corto, la oferta y la demanda de profesores, trayendo como consecuencia una desvalorización de la profesión magisterial y una reducción considerable de la matrícula en casi todo el nivel normalista. Durante esta temporada, profesionales universitarios de diversas disciplinas ingresaban al sistema educativo como profesores en todos los niveles educativos, lo que de cierta manera impactó en dicha crisis normalista.

Un rasgo distintivo que ha prevalecido hasta nuestros días en las escuelas normales y en la formación que éstas brindan, es el compromiso social que tienen frente al desarrollo de la educación pública. Se conforma así, un sistema de Educación Normal con una cultura reconocida como Normalismo.

La terminación *ismo* es un sustantivo abstracto, que significa modo, sistema, doctrina. Lo que nos lleva a reconocer que existe toda una ideología que hace referencia a todo aquello que está relacionado con las escuelas normales y la educación básica: sujetos, historia, identidad, formación y gestión.

El Normalismo es todo aquello que se refiere a las escuelas normales, pero también presenta un gran vínculo con el “buen” desarrollo de la educación básica. El Normalismo surge y se desarrolla vinculado íntimamente a la preocupación por garantizar que los responsables de la acción educativa sean competentes para ella (JEREZ, C. 1999:8). La tendencia del Normalismo puede entenderse como un compromiso sentido, pensado y actuado de los sujetos denominados *normalistas*; quienes son los egresados de las diferentes escuelas normales. El Normalismo es el movimiento social que se genera a partir de la actividad de las escuelas normales y de sus egresados. Dicho movimiento encuentra su razón de ser en la formación de maestros, pero también abarca diversas actividades que tienen que ver con el desarrollo profesional de los docentes y con la puesta en práctica de consideraciones metodológicas para los procesos de enseñanza y aprendizaje de la población de educación básica.

Tanto el Normalismo como los normalistas se caracterizan por presentar un vínculo con el Estado a partir del desarrollo de la ideología expresada en los diferentes planes y programas de educación normal y básica, desde los enfoques y metodologías a emplear para la generación del conocimiento. Desde la perspectiva del Normalismo la reproducción y transmisión tanto de conocimientos y valores han contribuido a dar cohesión, identidad y dinamismo a lo que es hoy nuestra sociedad mexicana. Tornándose sin duda, en una fuerza histórica de gran trascendencia para la educación básica y el desarrollo cultural de nuestro País.

La configuración discursiva normalista, está conformada por redes de significación socialmente compartidas, convirtiéndose en un espacio de circulación de imaginarios que interpelan a los docentes para construir sus identidades, a través del carácter histórico y sedimentado de ciertas prácticas socioculturales, rituales, y valores (Avalos, M: 2002).

Del análisis y construcción que voy realizando sobre el Normalismo reconozco que éste se convierte en un movimiento social, en una acción social racional como lo menciona Weber (1997) en su libro *Economía y Sociedad*. La acción social se

diferencia de otra acción, porque es aquella conducta en que los sujetos al realizarla enlazan un sentido, y este accionar tendrá influencia en la conducta del otro. La acción social del Normalismo cumple con un propósito que se verá reflejado en la conducta de los docentes y alumnos.

Desde la perspectiva de la sociología de Max Weber el sentido de la comprensión de la acción social, es la razón. La acción social es racional con arreglos a fines de orden lógico; como por ejemplo, en el caso de la educación normal, el fin lógico ha sido construir una identidad nacional. La relación social tiene una explicación recíproca y por eso se va re-orientando el sentido en función de las necesidades y valores requeridos, lo que hace que se vaya presentando con regularidad, lo que la legitima y le da validez.

El Normalismo como comunidad orienta el movimiento de su acción social por convención o derecho, la primera se refiere a la fuerza social misma y, la segunda por la acción de los docentes instituidos como coacción. Los docentes le atribuyen la validez legítima ya sea por tradición, por afectividad o por compartir los mismos valores, independientemente de cuál sea la relación, en cada una de estas existe un sometimiento y un dominio. La dominación es una búsqueda, una búsqueda ¿de qué? siguiendo el planteamiento de Weber, considero que es de la obediencia. De la obediencia de un grupo determinado y con un mandato específico y determinado. Mandato no por condición de autoridad, sino por, un interés y una voluntad de obediencia.

Usualmente la dominación se ejerce por un cuadro administrativo; son ellos quienes otorgan la probabilidad de obedecer, ellos son los que orientan la obediencia de los interesados, ellos son los que legitiman una forma de dominación. (Weber, 1997) distingue tres etapas de dominación de acuerdo con los motivos de la obediencia que se legitima: la racional, la tradicional y la carismática. Hablaremos de la racional o legal, porque se relaciona con la

administración burocrática y, el Normalismo es completamente burocrático. La dominación legal se legitima por el derecho que le atribuye un pacto, puede estatuirse de una forma racional con arreglo a fines o valores racionales. Es decir, los docentes y las escuelas normales cumplen con la Secretaría de Educación Pública, la cual ejerce su dominio a través de los planes y programas, de la normatividad y lineamientos que establece para la organización y funcionamiento de los diferentes niveles educativos, de tal forma se instituye y a su vez otorga la posibilidad de dominar al nivel educativo correspondiente. Weber menciona que esta obediencia es hacia un orden impersonal, las leyes la legitiman; el deber de funciones, la atribución de poderes se maneja en una jerarquía administrativa que es ordenada por las autoridades, el marco administrativo será burocrático lo que servirá para mantener la dominación.

La función y tarea de los docentes es una forma racional de dominación. Lo que origina en su hacer una dualidad de progreso y sometimiento, así como de control del propio hombre, del docente y del alumno. La importancia de retomar a Max Weber para comprender la acción social del Normalismo; radica en que en el universo de valores existe una creación, esta creación la constituyen hombres que legitiman un proceso de construcción del conocimiento. Se trata de un movimiento social que resalta al sujeto (docente) en cuanto a su relación con los otros.

El conocimiento comenta McLaren (2005), es una construcción social profundamente arraigada en los nexos de relaciones de poder. Es decir, está socialmente construido y es producto del acuerdo o consentimiento entre los individuos que viven relaciones sociales particulares. El Normalismo desde esta relación racional ha convertido a todos los elementos que la conforman en espacios y agentes de adoctrinamiento, de escolarización. Por tanto, las escuelas normales son espacios donde principalmente se provee a los estudiantes de un adoctrinamiento desde los conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para

convertirse en “*buenos docentes*” al servicio del Estado; convirtiéndose en un insumo.

Tal posición ubica tanto a los maestros formadores de docentes como a los egresados de las escuelas normales en una condición en la que más que promover una enseñanza y una práctica profesional innovadora, creativa, crítica y autónoma, se sigan preservando desde la práctica, modelos conservadores que reproducen una forma tradicional de la enseñanza. El maestro es visto como autoridad, como depositario y portador del saber, pero sobre todo como el ejemplo a seguir; razón que provoca que el maestro normalista se haya convertido refractario al cambio.

Rosa María Torres (1997), comenta que los maestros normalistas han creado y preservado un “modelo escolar convencional” que ubica al profesor como un operador técnico y pasivo que conserva una serie de prácticas escolares en un sistema escolar centralizado, vertical, jerárquico, rígido y en el que todo está reglamentado y normado y que conduce a concebir de manera tradicional a la enseñanza prescrita como una actividad definida, regulada, instrumentada y evaluada desde el exterior.

Desde la perspectiva de Torres, el proceso de formación docente normalista promueve conocimientos, habilidades, valores, actitudes y visiones de la enseñanza y el aprendizaje tradicional, funcional al modelo imperante y al papel del educador entrenado en la obediencia y en la sumisión antes que en el desarrollo de la creatividad y de la autonomía. El sujeto se convierte en un docente preparado para implementar, no necesariamente para comprender lo que hace, por qué lo hace y el contexto en el cual trabaja; es un ser equipado para la reproducción de un modelo de enseñanza y aprendizaje bancario, memorístico, pasivo y enciclopédico. Es así, como la formación docente normalista, tradicionalmente se ha encargado de reproducir el modelo curricular y pedagógico

del sistema escolar; convirtiéndose en el medio para la reproducción de un modelo convencional y transmisivo.

En el año de 1996 dentro del Programa de Desarrollo Educativo (1995-2000) se señala la urgencia de acortar la distancia entre el deber y el hacer docente; ya que, la realidad y las condiciones de la vida cotidiana en las aulas y en las escuelas de nivel básico rebasaban el aspecto tradicional de la formación docente. Surgiendo así, el Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales.³ El propósito central de dicho programa es generar las condiciones favorables en todas las escuelas normales para ofrecer una formación inicial⁴ a los futuros maestros de educación básica, la cual

³ El Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales surgió con cuatro líneas de acción principales 1.-Transformación curricular: Comprende en primer término, la elaboración de nuevos planes y programas de estudio para las diversas modalidades de formación de maestros de educación básica en el nivel licenciatura. Incluye también la definición de criterios y orientaciones sobre las actividades de enseñanza y de aprendizaje. Otra situación es la producción y distribución de materiales de enseñanza y estudio que correspondan al desarrollo de los nuevos programas. 2.- Actualización y perfeccionamiento profesional del personal docente de las escuelas normales: promover los programas de actualización docente, los cuales se iniciaran antes de la aplicación de los nuevos planes de estudios, con el propósito de que los catedráticos se informen de manera suficiente y oportuna sobre los fundamentos, principales orientaciones, contenidos y enfoques de las asignaturas que impartirán, de tal forma que adquieran los elementos para aplicar de manera eficaz los programas de estudio. 3.- Elaboración de normas y orientaciones para la gestión institucional y la regulación del trabajo académico: se promoverán mecanismos más ágiles y eficaces para la gestión en las escuelas, que garanticen formas diversas de participación y la posibilidad de que la propia escuela se evalúe y establezca sus planes de desarrollo institucional. 4.- Mejoramiento de la planta física y del equipamiento de las escuelas normales: se asume esta línea como una condición necesaria para favorecer el trabajo académico de las escuelas normales públicas. Las acciones principales consisten en canalizar recursos económicos para atender las necesidades de reparación, mantenimiento y en su caso ampliación de los planteles; dotar a las escuelas normales de acervos bibliográficos actualizados y especializados sobre temas educativos, instalar el equipo de la Red Edusat; dotar de mobiliario y equipo de computo a las mismas. Hacia una Política Integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de Educación Básica. Cuaderno de Discusión No.1 SEP. México, 2003. p.45.

⁴ En la 45ª Reunión de la Conferencia Internacional de Educación celebrada en Ginebra, del 30 de Septiembre al 5 de Octubre de 1996, la UNESCO formuló que la educación normal debería establecerse y consolidarse en dos tipos de formación: Inicial y Permanente. La formación inicial debe estar estrechamente ligada a la formación en el servicio: en la Práctica. Erigir un sistema unificado de educación de maestros y de capacitación en el cual la formación inicial y en el servicio sean vistas como un continuo, por lo que la formación inicial debe considerar los siguientes aspectos: 1) Asociar el dominio de los conocimientos que el docente ha de transmitir con el de los métodos de enseñanza y aprendizaje. 2) Desarrollar en los docentes las competencias básicas para el ejercicio de su papel insustituible. 3) Desarrollar actitudes que favorezcan el éxito del aprendizaje de sus alumnos. 4) Formar docentes aptos para responder a las necesidades de los diferentes grupos étnicos y culturales, de las personas que necesitan una educación especial y de las regiones de difícil acceso, en situación de extrema pobreza o afectados por conflictos. Los puntos anteriores se encuentran reflejados en los diferentes campos del perfil de egreso de los nuevos Planes y Programas de Formación Docente. Escuelas Normales: Propuestas para la Reforma Integral. Cuaderno de Discusión No. 13. SEP. México, 2003. p.31.

responda a las actuales Perspectivas de Formación Docente⁵. Las Escuelas Normales a partir de 1997 empezaron a instrumentar los nuevos Planes y Programas para la formación docente en sus diferentes tipos y modalidades, por tanto, iniciaron un camino hacia la transformación, no solo de forma, sino de fondo en sus trayectorias formativas.

La Dra. Gabriela Czarny Krischautzky investigadora del CINVESTAV, en su investigación denominada *Prioridades y Retos de la Formación Inicial*, realizada en el año 2000, en 4 de las 5 escuelas normales públicas del D.F. (La Benemérita y Centenaria Escuela Normal Nacional de Maestros, La Escuela Normal Superior, Escuela Superior de Educación Física y La Escuela Nacional de Maestras para Jardín de Niños) encontró que éstas presentan de manera reiterada condiciones de vida escolar muy característicos frente a las transformaciones curriculares y académicas que actualmente enfrentan con los actuales planes de estudio.

En la investigación se determina que las escuelas normales a partir de 1997 y hasta la fecha son espacios de gran incertidumbre pedagógica, ya que tanto, las instituciones como los sujetos formadores se enfrentan a situaciones únicas, inciertas y conflictivas, tales como:

- Resistencia al cambio.
- Recomposición de la identidad institucional.
- Incorporación de nuevos lenguajes, Enfoques (aún no comprendidos por los docentes formadores)
- Dificultad para el desarrollo del trabajo colegiado.
- Crisis sobre el nuevo sentido del hacer y ser docente.

⁵ Las Perspectivas Actuales de Formación Docente son cuatro: 1) La comprensión del papel del maestro en el contexto sociocultural, 2) Las nuevas orientaciones sobre las competencias pedagógicas que se requieren para promover los aprendizajes en los alumnos, 3) La necesidad de consolidar las opciones formativas de los maestros y 4) El mejoramiento de las condiciones en que tiene lugar la tarea diaria que realizan los maestros. El desarrollo profesional de los maestros. Cuadernos de Discusión No. 9. SEP. México, 2003. p.18.

- Incorporación de nuevos docentes, sin experiencia en formación docente y en los servicios de educación básica.
- Generación de una cultura del caos. (En docentes y alumnos)

Lo que ha creado un clima de resistencia al interior de las escuelas normales, dándole un *ambiente* de tensión a la vida escolar de éstas, generando colectivamente un curriculum oculto que cada profesor domina para desenvolverse satisfactoriamente en la institución frente a las demandas académicas y formativas del curriculum oficial. Tales afirmaciones y consideraciones no se alejaron de las condiciones que empezó a vivir la Normal de Especialización a partir de agosto del 2004 cuando se instrumentó el nuevo Plan de Estudios para la Licenciatura en Educación Especial.

Lo anterior, considero se empezó a generar, ya que, *familiarizadas* las escuelas normales a reproducir una forma de enseñanza y un tipo de formación; el nuevo esquema para la formación docente se les ha presentado como un reto, el cual ha trastocado su propia historicidad y trayectoria. Para los docentes formadores de las escuelas normales, lo anterior los ha acercado y enfrentado a momentos de incertidumbre y de inmediatez ante su propia práctica formativa. La incertidumbre, como la tenemos entendida siempre conlleva a la duda, a la inseguridad, dado que no se sabe qué va a pasar o qué se tiene que hacer, viéndosele como una situación desfavorable.

En este trabajo se va a considerar a la incertidumbre como una posibilidad de acción, de creación y de innovación docente, frente a la necesidad del cambio. Los actuales paradigmas para la comprensión de la realidad, marcan a la incertidumbre como una característica más de la vida, la cual no es necesariamente desfavorable; al contrario, se marca como la posibilidad de repensar y reconstruir. En el ámbito de la educación, la incertidumbre se está considerando como el momento que tienen los educadores para aprender a

pensar reflexivamente sobre lo que sucede en su actuar cotidiano (Barcena, F.2005:158).

En este sentido la incertidumbre se debe de considerar en las escuelas normales como la oportunidad para cuestionar y reflexionar sobre la dirección de la formación docente actual y sobre cómo se debe orientar a los futuros docentes. Dirección que va encaminada a la profesionalización del docente normalista.

2.2. La Profesionalización del Docente Normalista.

Hablar de la profesionalización de la carrera de profesor, es dotarlo de un nivel y perfil profesional similar a la de otras profesiones. El significado de profesionalización se ha ido construyendo en el ámbito normalista como un ideal de plenitud, para formar y ser mejores educadores, más preparados y capaces para el ejercicio profesional docente (Avalos, M. 2002).

La profesionalización docente conlleva, a la incorporación de las características de la educación superior a la educación normal. En la historia de la educación normal se identifican dos momentos históricos en donde los principios de la educación superior se dejan entrever en la formación de los docentes normalistas. El primero se presentó el 22 de marzo de 1984, en donde por Disposición Presidencial, se llevó a cabo una Reforma mediante la cual la educación normal, en todos sus tipos y modalidades, se constituye por primera vez con el nivel de licenciatura. Con esta modificación, se formalizó el papel de las escuelas normales como instituciones de educación superior. Iniciando así, un nuevo periodo en la historia formativa de la educación normal.

En el nivel superior, la educación y la enseñanza es una labor especializada mediante la cual se conocen y construyen conocimientos científicos y

humanísticos, algo mucho más concreto que la noción de reproducción de valores y sistemas culturales, con la que se expresa el diverso cúmulo de acciones que desarrolla e identifica al maestro normalista.

Al homologarse las escuelas normales con las instituciones educativas de nivel superior, implicó una gran cantidad de cambios en la vida interna de éstas; entre los cambios destacan el incremento en la escolaridad antecedente, la reorganización académico-administrativa para cumplir con las funciones sustantivas de las Universidades: la docencia, la investigación y la difusión cultural; la incorporación de una gran cantidad de materias de tipo disciplinar derivadas de la Psicología, la Sociología, y la Pedagogía, además de instituirse la Investigación como uno de los ejes fundamentales para la formación de los estudiantes normalistas.

El tipo de docente que se pretendió formar a partir de dicha transformación, que se deja ver en todos los Planes y Programas de 1985 de todas las normales; fue el de Docente-Investigador, de corte positivista, tratando así de profesionalizar, empatar, reivindicar y revalorizar la carrera magisterial con otras profesiones de tipo Universitario. La tarea y función del docente fue analizar, comprender y proponer soluciones ante los complejos problemas educativos que se venían manifestando en la sociedad. El vínculo docencia- investigación en el quehacer académico de las instituciones normalistas tuvo implicaciones epistemológicas y pedagógicas, tanto en las propias prácticas como en las prácticas de los futuros docentes; es decir, la investigación se vio como un proceso cuya finalidad consistió en propiciar y fomentar el interés y el espíritu creativo en un proceso de aprendizaje. En este sentido la investigación en la docencia no se propone como intención primaria producir conocimientos nuevos, sino más bien generar un procedimiento pedagógico que apoye a la solución de problemas.

Con tal propósito se le deja y se le dota al docente normalista la *obligación*, así como el deber, de resolver los problemas sociales, como si él fuera el indicado y único personaje de la sociedad capaz de hacerlo. Se le concede a la formación de maestros un poder, *una connotación casi mágica*, para que por medio de ella se solucionen no solo los problemas de orden educativo, sino también los sociales.

El cumplimiento del anterior propósito solo se logró parcialmente y, en ciertos casos se provocaron nuevos problemas no previstos. Una conclusión que realiza el sistema de educación normal con respecto a la formación del docente-investigador, es que al proponer un número excesivo de objetivos formativos en el plan de estudios de 1985 todos ellos, de realización compleja, debilitó el cumplimiento de la función central y distintiva de la formación docente normalista, así como de las escuelas normales: formar para la enseñanza y para el trabajo en la escuela; condición que nos acerca al pragmatismo de la docencia en y para la educación básica. El diagnóstico del bajo nivel académico y formativo de los docentes-investigadores se atribuye al escaso dominio de los contenidos científicos y a la falta de empleo de éstos en la práctica docente. Además que se reconoce que las escuelas normales por su trayectoria y formación no cuentan con las condiciones necesarias de organización, de infraestructura y de personal docente para llevar a cabo las funciones y propósitos del nivel superior (SEP.1997: 26).

El segundo momento de relación entre la educación superior y la educación normal, está enmarcado por los movimientos sociales, culturales y educativos que caracterizó a la transformación de la educación en la década de los noventa a nivel mundial. En donde la educación es vista como el vehículo indispensable para generar condiciones de calidad, igualdad y equidad educativa en la totalidad de la

población. Así como, el medio esencial para la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje.⁶

En nuestro país de 1989 a 1994 se emprendió una profunda modernización en todos los niveles educativos con la finalidad de promover un nuevo desarrollo, que abriera iguales oportunidades de educación a todos los mexicanos. En 1992 se establece el Programa para la Modernización Educativa⁷, el cual pretendía abatir rezagos, mejorar la calidad, cubrir la demanda total del servicio educativo, entre otras necesidades.

En este sentido, la formación de los docentes para la educación básica en todos sus niveles y modalidades se enfrentó a uno de los movimientos de transformación más significativo: fortalecer la formación docente normalista a partir del planteamiento de la profesionalización de la docencia y del docente. En el Informe Delors (UNESCO, 1996), se establece la necesidad y urgencia de fortalecer y elevar los procesos de formación inicial y continua de los docentes a

⁶ La noción de necesidades básicas de aprendizaje surge a partir de la Declaración Mundial de Educación Básica para Todos: "Conferencia Mundial sobre Educación para Todos" llevada a cabo en Jomtien, Tailandia en el año de 1990. De dicha reunión se rescata lo siguiente:

- Toda persona tiene derecho a satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje. Estas necesidades abarcan tanto las herramientas esenciales para el aprendizaje como la lectura y la escritura, la expresión oral, el cálculo, la solución de problemas; así como los contenidos básicos del aprendizaje, conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar paralelamente en el desarrollo, mejorar la calidad de su vida, tomar decisiones fundamentadas y continuar aprendiendo.
- Las Necesidades Básicas de Aprendizaje son por tanto los "Conocimientos, capacidades, actitudes y valores necesarios para que las personas sobrevivan, mejoren su calidad de vida y sigan aprendiendo." Tales conocimientos, capacidades, etc.; se encuentran expresados en los Currículos Oficiales de Educación Básica. Y son los elementos curriculares *Qué, Cómo, enseñar y evaluar*. TORRES, Rosa María. Qué y Cómo aprender. p. 49. SEP. México, 1998.

⁷ Para la realización de dicho programa se contó con el compromiso del Gobierno Federal, los Gobiernos Estatales de la República y del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, además se recogió el sentir de maestros, padres de familia, investigadores y de la sociedad en general, así como de expertos y funcionarios de la SEP, en relación con la necesidad de modernizar los contenidos de la educación básica como parte de varios procesos que conduzcan a mejorar la calidad de la educación y distribuir los servicios educativos con criterios de mayor justicia y equidad. Precisamente el cambio de contenidos se revistió de una importancia especial, ya que de él se desprendieron numerosas acciones que repercutieron directamente sobre otros aspectos educativos tales como: los métodos de enseñanza, las relaciones entre los diversos actores: maestros, alumnos, padres de familia y sociedad.

fin de que su práctica educativa como insumo, mejore las condiciones de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la población.

Estableciéndose así, que la formación inicial de los docentes presente un enfoque encaminado a la investigación a fin de que los futuros docentes sean capaces de examinar los fundamentos políticos, sociales y económicos subyacentes a la realidad educativa para enfrentarse a ella con las competencias profesionales y cualidades personales necesarias. Por lo que, la formación docente actual adquiere un enfoque social con sentido educativo, enfatizando las disposiciones personales de los docentes frente al aula.

En la Conferencia Mundial sobre Educación Superior de la UNESCO realizada en Paris en 1998, se enfatiza que la formación de docentes del nivel básico se apegue, identifique y cumpla, con los requerimientos de la Educación Superior y del Profesional para el siglo XXI:

1. “Ser polifacéticos en capacidades genéricas que abarquen diferentes disciplinas.
2. Ser flexibles ante la diversificación y evolución del mundo laboral.
3. Estar preparados para la Internacionalización del mercado laboral mediante una comprensión de diversas culturales y el dominio de otros idiomas.
4. Ser capaces de contribuir a la innovación y ser creativos.
5. Contar con una actitud positiva para emprender sus propios negocios y empresas.
6. Estar interesados en el aprendizaje durante toda la vida y preparados para ello.
7. Ser capaces de trabajar en equipo.
8. Contar con capacidades de comunicación y sensibilidad social.
9. Ser capaces de hacer frente a las incertidumbres.

10. Estar animados de un espíritu de empresa.
11. Estar dispuestos a asumir responsabilidades.
12. Contar con una formación sólida en los conocimientos y capacidades generales que permitan el pensamiento reflexivo.
13. Desarrollar aptitudes para resolver problemas” (ANUIES, 2000: 49).

Los requerimientos anteriores llevan a reconocer la profesionalización de la labor docente desde el fortalecimiento de los procesos socializadores que facilitan la adquisición de las características y cualidades del ser docente. La profesionalización supone una mejora en los individuos (Maestros) en los procesos (Práctica) y en los productos de trabajo (Calidad en la Educación).

Lo que me orilla a comprender que como formadores de docentes estamos frente a una nueva perspectiva profesional de la docencia; en donde, la profesionalización docente como lo cita (Burke, 1996; cit. en SEP 2003ii), es aquel dominio y competencia que tiene el docente sobre su propio campo de trabajo, su capacidad para tomar decisiones, para anticipar las consecuencias de esas decisiones y para evaluar críticamente la propia acción.

La Educación Normalista al pertenecer al rubro de la Educación Superior y con base a lo anterior se compromete a combatir el rezago educativo de sus egresados. Brindando una formación con un enfoque de tipo social, más dinámico y reflexivo de las actividades que realiza como docente (Imbernón, F. 1998:14).

De tal forma que la esencia de la transformación de la Comunidad Normalista hacia la visión de educación superior es con el fin de:

- Conformar una institución con prestigio académico; una institución que sea capaz de afrontar los retos de una formación docente con altos niveles de aprendizaje.

- Propiciar espacios de interés individual hacia la búsqueda y el fortalecimiento de un conocimiento que responda a las interrogantes que presenta la realidad escolar actual.
- Impulsar una institución comprometida consigo misma y con la sociedad; que sea dinámica y capaz de crear un ambiente propicio para el desarrollo de competencias profesionales para un ejercicio docente digno y relevante.

Considerar al nivel normalista como parte de la educación superior es y ha sido, no sólo un reto a nivel curricular y práctico, sino también, a nivel profesional y cultural para los docentes formadores de éstas; ya que, bajo esta consideración los formadores de docentes están demostrando lo que tienen para dar a los futuros docentes.

Considero que la noción conservadora o tradicional de la formación de las escuelas normales que planteábamos en el apartado anterior, dificulta en cierto grado que las escuelas y los docentes de las mismas asimilen las nuevas formas de enseñar a los futuros docentes. En este sentido, se tiene que resolver la cuestionante siguiente, qué implica ser una institución de educación superior en la tradición normalista cuando se desconoce, se niega o no se aceptan las nuevas condiciones de formación. La propia trayectoria e identidad de las escuelas normales delimita de una o de otra manera el proceso de transformación de una institución normalista a una de orden superior y de una formación de tipo normalista a una de tipo superior.

Reconozco como integrante del espacio normalista, que se trata de re-construir la identidad y razón de ser de las instituciones y de los sujetos que conforman la educación normal. Tal proceso de reconstrucción ha colocado a las escuelas normales y a los docentes de éstas en varios dilemas; uno de ellos y el más significativo para el presente trabajo: es cómo sustentar el cuestionamiento y la

formación de nuevos significados en los estudiantes, cómo enseñarles a reflexionar las relaciones que se contextualizan en los servicios educativos y los límites y retos de las prácticas educativas.

Por tanto, la Formación Docente Normalista desde los principios de la Educación Superior, proyecta al interior de las Escuelas Normales, la generación de Políticas Institucionales que permitan dirigir la actual formación docente para los y las estudiantes normalistas en base a un proceso de reflexión de su práctica a través de la investigación en el aula; es importante mencionar que la noción de investigación, en los nuevos planes y programas es más bien considerada como indagación; condición que en otro apartado se analizará. Esta transformación ha generado que las Escuelas Normales conformen una nueva visión y misión bajo los principios de la educación superior y las Políticas de Calidad. La misión y visión actual de todas las escuelas normales están encaminadas a plantearse el reto de convertirse en espacios para la investigación educativa y la innovación pedagógica, otorgándole así una nueva e inesperada revalorización, dentro del papel de la educación superior. La Visión actual de las escuelas normales y por ende de la Escuela Normal de Especialización está encaminada a transformarlas en instituciones de educación superior.

La Escuela Normal de Especialización es una institución de educación superior formadora de docentes competentes en educación especial, que contribuyen a satisfacer las necesidades y los retos de la educación básica en el D.F. con calidad, equidad y sentido ético para una realidad dinámica y compleja, a través de la formación inicial y permanente impartida por personal calificado (PEFEN 2007-2008).

En la Declaración Mundial Sobre la Educación Superior en el siglo XXI se establece que la misión de las universidades modernas responde a los retos actuales que suponen las oportunidades de bienestar y evolución, a partir de las nuevas tecnologías, que mejoran la manera de producir, organizar, difundir y

controlar el saber y de acceder al mismo. De tal forma que el reto desde los principios actuales de la educación superior, tanto para las escuelas normales, como para sus docentes, está desde el análisis que realizo, en la Calidad del proceso de Formación que brinden a los estudiantes que deseen formarse en sus aulas. Por ello, las normales tuvieron como una de sus tareas, la creación de su misión.

La Misión de la Escuela Normal de Especialización como institución educativa pública es:

Ofrecer una formación inicial y permanente de docentes en educación especial en la intervención educativa dirigida a personas con necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad; que posean competencias didácticas intelectuales y una identidad personal, profesional e institucional con alto compromiso social, tolerancia, responsabilidad y equidad (PEFEN 2007-2008).

Al examinar lo anterior se puede deducir que existe un planteamiento académico e institucional que alude a cambios externos, pero que en la vida cotidiana de las escuelas normales, las formas de repercutir en las actitudes y motivaciones de los maestros siguen aún, en proceso de transformación. McLaren (2005), menciona en su obra *La vida en las Aulas* que para reivindicar a la docencia o al docente no se requiere de una reforma que lo dicte; sino que se requiere, del pleno convencimiento de los propios docentes para renovar sus propias praxis sociales; es decir, romper con sus propias tradiciones educativas.

Las reformas implementadas en la educación normal en 1984 y la de 1997 desde el diseño de los planes y programas correspondientes, han tenido como propósito formar maestros diferentes; un maestro que desarrolle una práctica profesional innovadora, creativa y alternativa que contribuya; desde el discurso normativo; al mejoramiento del sistema educativo. Sin embargo, coincido con Eduardo Mercado Cruz (2007), cuando afirma en su libro *Ser Maestro: prácticas, procesos y rituales en la escuela normal* que existe una cultura del magisterio que mantiene latente un

sistema de creencias, valores y tradiciones que promueven una forma de ser en la que, aun a pesar de las propuestas de cambio, el maestro normalista sigue ejerciendo su labor como lo ha hecho siempre.

La Escuela Normal de Especialización como institución formadora presenta una trayectoria histórica de más de 60 años la cual, define sus propias condiciones y tradiciones de ejercer la docencia en el ámbito de la educación especial.

2.3. Trayectoria Curricular y Formativa de la Escuela Normal de Especialización.

La Escuela Normal de Especialización (ENE) se encuentra ubicada hasta nuestros días, en la ciudad de México en la calle de Campos Elíseos No. 467, esquina Bernard Shaw. Colonia Polanco en la Delegación Miguel Hidalgo. El 7 de Junio de 1943 abrió por primera vez sus puertas con la carrera de Maestro Especialista para Anormales Mentales y Menores Infractores. A dicha institución se le encomendó la *noble y loable* tarea de formar docentes para el ámbito de la educación especial. Considerados desde entonces como los profesionales encargados de atender a los alumnos del nivel básico, que requieren de una educación especializada por presentar alguna discapacidad sensorial, motriz, intelectual o conductual. Su función y labor profesional es diferente a la de cualquier otro maestro normalista.

Desde ese momento a los docentes de educación especial se les *otorgó* una condición profesional que ningún docente de otro nivel poseía. La cual devenía de las características y requisitos de ingreso a la Normal de Especialización: los aspirantes tenían que ser profesores de Primaria, Preescolar o Secundaria además de haber ejercido el magisterio por lo menos dos años. La experiencia como docente era condición fundamental para inscribirse a la ENE, ya que los

maestros ingresarían a un programa de especialización que los dotaría de una formación técnica superior a la de los demás maestros. Esta capacidad técnica se avalaría con un crédito oficial, en función del cual podría aspirarse a un ingreso económico mayor que al de los demás profesores, acompañado también de un alto reconocimiento social. En ese tiempo se llegó a considerar que los estudios realizados en esta institución se reconocieran como estudios de posgrado para los docentes normalistas, consideración que en ningún momento llegó a consolidarse porque los maestros que ingresaban a ella, no poseían el grado de licenciatura, sino el de profesores.

El primer plan de estudios de la ENE (1943) se diseñó a partir del rescate de la práctica cotidiana que se venía dando en el Instituto Médico Pedagógico. Curricularmente se consideraron dos ejes: la formación teórica (espacios curriculares que permitían el conocimiento de los avances científicos sobre las características y posibilidades de los niños considerados como anormales mentales) y la formación pedagógica (espacios curriculares destinados a la capacitación del maestro en el dominio de las técnicas particulares para el tratamiento terapéutico de los niños anormales mentales) Los conocimientos que se proporcionaban eran derivados de las siguientes áreas: biomédica, psicológica, pedagógica-terapéutica y pedagógica-administrativa. La formación tenía una duración de dos años y consistía por tanto, en cursar ciertas materias a través de las cuales se aprendían técnicas específicas para la enseñanza de los niños anormales mentales y menores infractores.

El docente por tanto, es previsto como un poseedor de conocimientos teóricos y prácticos, los cuales le servirán para el análisis y desempeño de su práctica en el ámbito de la educación especial. De tal situación, surge la tradición de nombrar al docente de educación especial como maestro especialista. Con la especialización recibida en la ENE, el docente es concebido como un especialista con un enfoque de tipo clínico-médico lo que lo reviste de un simbolismo de prestigio y

reconocimiento dentro de su campo de acción y disciplina, la educación especial. La formación de maestros especialistas en educación especial, tuvo una gran demanda, tanto por la expansión y diversificación de la educación especial, como por el alto reconocimiento a su labor docente.

En 1945 se sumaron a la Escuela Normal de Especialización del D. F. las carreras de Maestro Especialista en la Educación de Ciegos y la de Maestro Especialista en la Educación de Sordo-Mudos, en 1955 se incorporaron la de Maestro Especialista en la Educación de Lisiados y la de Maestro Especialista en la Educación de Débiles Visuales; en 1964 se separan las carreras de Maestro en la Educación de Deficientes Mentales y la de Educación de Inadaptados e Infractores, finalmente en 1972, se crea la carrera de Maestro Especialista en Problemas de Aprendizaje⁸. Es importante reconocer que de 1943 a 1969, la ENE fue la única institución normalista que formó maestros en educación especial en México, inclusive la única en América Latina. A ella venían profesores del interior de la República y del extranjero a formarse como maestros especialistas. Lo que le brindó un amplio reconocimiento nacional e internacional. La Normal de Especialización se dotó de un alto grado de reconocimiento social debido al alto nivel académico que la escuela fue alcanzando, así como, a la amplia y profunda investigación que se realizaba en el Instituto Médico Pedagógico, el cual la dotaba de los conocimientos tanto teóricos como prácticos que se requería para formar a los docentes especializados en educación especial. La ENE a partir de la década de los años setentas fue la única institución normal en nuestro país en formar maestros especialistas en las seis áreas de atención de la educación especial: Deficiencia Mental, Infracción e Inadaptación Social, Ceguera y Debilidad Visual, Audición y Lenguaje, Problemas de Aprendizaje y Transtornos Neuromotores.

⁸ El nombre de las carreras que imparte la ENE con las diferentes transformaciones curriculares también fueron modificándose en relación a la visión con la que se contaba en ese momento de las personas con algún tipo de discapacidad.

De esta manera, se legitima al docente de educación especial como un académico-profesional, como un intelectual con conocimiento creativo de los principios y hechos de su disciplina; así como, de los procedimientos metodológicos utilizados en su práctica. Lo que ubica a este tipo de formación docente, dentro de la perspectiva académica con enfoque comprensivo para la práctica docente. La formación docente, bajo esta perspectiva y enfoque recae por tanto, en el conocimiento de la disciplina o disciplinas objeto de enseñanza, así como en el dominio de las técnicas didácticas para una transmisión más eficaz, activa y significativa de las mismas, lo que constituye las competencias fundamentales del profesor/a (Pérez, G. A. 2002:124).

La formación, el desarrollo profesional y la función del docente en educación especial se deben reflexionar a la luz de los diferentes modos de concebir la práctica educativa que devienen de cada uno de los planes y programas desarrollados en dicha institución. Pérez Gómez (1998), plantea una clasificación de la formación docente, la cual retomaré para realizar el análisis y la reflexión de los modelos de formación por los que ha atravesado la ENE.

Un primer recorte reflexivo de la trayectoria histórica y formativa de la ENE es el que se refiere de 1943 a 1962, durante estos primeros 19 años de labores el propósito formativo y los currículos no presentaron cambios sustanciales. La preocupación central de los planes de estudio era determinar qué técnicas debían aprender y aplicar los maestros de educación regular para desempeñar su función en el campo de la educación especial. Es importante mencionar que durante esta época las materias que incluían los planes de estudio se modificaban a partir de la investigación que se realizaba en el Instituto Médico Pedagógico, así como del análisis y la reflexión de la práctica docente. Se utilizaba el criterio y las recomendaciones de los docentes que impartían los cursos específicos y a partir de ello, se incluían o se emitían cursos y contenidos. En este primer periodo la ENE tenía una relativa autonomía en la definición de los criterios, reglas y normas

del ejercicio profesional y del campo de la educación especial. Logró institucionalizar (proceso de legitimación de prácticas que adquieren niveles de formalización diferencial en las instituciones) la formación, el desarrollo profesional, la función del docente en educación especial y su identidad como tal. El modelo formativo durante este periodo es el referido al “conocimiento para la práctica” (Cochram-Smith y Lytle, 1999), en el que se asume que la formación a partir del conocimiento específico; se atendiera y mejorara la educación; en este caso, la educación especial para los alumnos que presentaran alguna discapacidad o necesidades educativas especiales.

Para la década de los sesentas el sistema educativo entra en una dinámica de expansión continua en todos los niveles educativos. En la ENE se integró por primera vez, una comisión integrada por reconocidos docentes de la institución para llevar a cabo la primer reforma al plan de estudio. Una de las principales acciones fue la separación de la carrera de Maestro Especialista para Anormales Mentales y Menores Infractores, quedando de la siguiente manera: Maestro en la Educación de Deficientes Mentales y la de Maestro en la Educación de Inadaptados e Infractores. La duración de las diferentes carreras que se impartían en la institución pasó de dos a tres años.

Las principales innovaciones curriculares del plan de estudios de 1964, fueron el perfil de ingreso y egreso, la inclusión de un año común para todas las especialidades, mismo que se consideraba propedéutico. Surgieron dos modalidades y opciones en la inscripción: el aspirante podía optar por ser alumno regular o especial. Para inscribirse como alumno regular debía tener título de maestro normalista, de educadora o de otros equivalentes; además de tener dos años de ejercicio profesional en educación regular o estar en servicio y pasar los exámenes de admisión; la segunda opción era inscribirse como alumno especial, únicamente se debía acreditar el bachillerato o una carrera profesional del nivel

medio. Asimismo se iniciaron los cursos intensivos impartidos durante el verano en los meses de julio y agosto, dirigidos a maestros de todas las entidades del país.

La comisión encargada de la reforma al plan de estudio consideró que era fundamental formar un especialista que ejerciera su labor pedagógica respaldada en otro sustento más científico. La psicología fue la disciplina que sustentó dicho requerimiento, en particular el ámbito psiquiátrico. Dando origen a la formación docente bajo la perspectiva técnica. Las bases científicas de la intervención técnica del profesor, radican en las aportaciones de la psicología conductista como instrumento de control del desarrollo y comportamiento del hombre. El profesor/a es un técnico que domina las aplicaciones del conocimiento científico producido por otros y lo convierte en reglas de actuación (Pérez, G. A.2002: 402).

La formación, el desarrollo profesional y la función del docente en educación especial durante la duración de este plan de estudios estuvo encaminada a evaluar y clasificar en un determinado rango la actuación del sujeto con alguna discapacidad o limitación. Se desarrolla la imagen del profesor como un técnico especializado que aplica las reglas y rutinas que se derivan del conocimiento científico, sistemático y estandarizado para gobernar los procesos del aula y provocar el deseado y previsto aprendizaje de los alumnos (Pérez, G. A. 1999:5).

El docente es concebido como un especialista de la discapacidad en la que se formó, con un enfoque de tipo psicopedagógico que conoce y hace uso de diferentes instrumentos (diversas pruebas psicométricas) para determinar el tratamiento y la práctica educativa más conveniente, pero sin perder la tendencia clínica-rehabilitatoria que ha caracterizado hasta entonces, al docente de educación especial.

La consideración de favorecer la igualdad de oportunidades educativas dan pauta a la inclusión de la educación especial a los compromisos del Estado; por lo que, en 1970 se crea la Dirección General de Educación Especial, la cual dependió a

partir de ese momento de la Subsecretaría de Educación Básica. La Dirección General de Educación Especial se crea con el fin de consolidar un sistema educativo para los niños con requerimientos especiales, institucionalizándose por primera vez como un sistema de educación. Su tarea, organizar, dirigir, desarrollar, administrar y vigilar el sistema federal de educación de niños atípicos.⁹

Marcando así, un camino sistematizado y otorgando legitimidad tanto a las acciones por las que había pasado la educación especial¹⁰ como, la formación de maestros especialistas. Durante este tiempo, el grado de autonomía académica que había ganado la ENE tras la importante participación de los pioneros fundacionales en la institucionalización y legitimación no sólo de la formación docente en la educación especial, sino de todo lo que implicaba la práctica de y en la educación especial, se vería amenazada al decretarse su adscripción a la Dirección General de Educación Especial en el año de 1973. A partir de ese momento, las decisiones formativas tendrían que acordarse directamente con las instancias administrativas del Estado. Originando así, una nueva etapa en la vida académica de la normal (Güemes, G. 2007: 224).

Para 1974, como resultado de la Reforma General se elaboró un nuevo Plan de Estudio para la formación de docentes en educación especial cuyo objetivo fue:

Proporcionar al país un maestro especialista para la educación de individuos con limitaciones físicas, mentales o sociales, con la suficiente preparación teórica y práctica fundamentada en las corrientes pedagógicas modernas, que le permitan conducir a los atípicos a una meta de adaptación integral al grupo social, a través del desarrollo de programas de educación especial,

⁹ En el "Diario Oficial" de 1976 en el Artículo 2º se menciona que se entiende por atipicidad, la alteración que sufre el individuo durante los procesos de crecimiento, maduración y desarrollo para el aprendizaje, como consecuencia de condiciones físicas, mentales o sociales que le impiden el máximo desarrollo de sus potencialidades. SEVILLA, Rufina E. Memoria de Datos Históricos de la Educación Especial en México. SEP. México, 1989. p. 67.

¹⁰ Para conocer los diferentes momentos, situaciones e inclusive personajes que le han dado vida a la Educación Especial en México, se pueden consultar los siguientes textos: *Historia de la Educación Especial en México* de la Profra. Ana María Uribe Torres; *Antecedentes Históricos de la Educación Especial en México y la Escuela Normal de Especialización* de Brizeida Cilene Esparza Zavala; *Memoria de Datos Históricos de la Educación Especial en México* de la Dra. Rufina Elena Sevilla; *La Educación Especial en México* del Prof. Salvador Valdés Cárdenas.

aplicados por el maestro en interacción con el equipo multiprofesional (SEP. 2004: 19).

Los principales cambios curriculares fueron los siguientes: Ampliación de la duración de los estudios, de tres a cuatro años; durante los tres primeros años existía una formación teórica-práctica y en el último año se implementaron las prácticas pedagógicas dirigidas, otorgamiento del grado de Licenciatura (situación que fue única en el nivel normalista, lo que distinguía y diferenciaba a la ENE de las otras escuelas normales) y elaboración de la tesis profesional, como parte de la formación del estudiante.

Tales características curriculares, centran la formación docente en el modelo de racionalidad técnica. La secuencia lógica de la racionalidad técnica, es la práctica. La cual debe situarse al final del currículo de formación.

La práctica bajo este modelo formativo se considera como un proceso de entrenamiento técnico, para comprender cómo funcionan las reglas y técnicas en el mundo real del aula, y para desarrollar las competencias profesionales exigidas para su aplicación eficaz (Pérez, G. Á. 1999: 19).

Los docentes de educación especial, bajo este modelo continúan desarrollando el enfoque psicopedagógico, pero sin perder el enfoque médico-rehabilitatorio característico de los docentes en educación especial. Ambos enfoques completaban el tratamiento educativo de las personas con alguna discapacidad.

En los años ochentas, ante el desarrollo e importancia de los acontecimientos sociales y culturales que se empezaban a generar en ese momento, las ciencias sociales empezaron a tener auge en el estudio de las cuestiones formativas del sujeto. Por lo que a principio de los años ochentas se elabora un nuevo plan de estudios para la ENE el cual incorpora por primera vez la disciplina social.

El plan de estudios estaba conformado por tres campos de formación: 1) Humanización, 2) Introducción y Fundamentación, 3) Especialización. Las materias fueron ubicadas explícitamente en cuatro áreas formativas: Pedagógica, Psicológica, Biomédica y Social. Se incorporaron contenidos derivados de la filosofía, la sociología e inclusive la antropología social. El propósito formativo era: propiciar en el docente un análisis sobre la influencia de la dinámica social en la problemática de los sujetos con requerimientos de educación especial. Se ofrecieron herramientas metodológicas que sirvieran de apoyo para obtener información sobre el aspecto social del sujeto a atender y así, completar la práctica del diagnóstico. El análisis social conllevó a que el docente de educación especial a partir de este momento conociera y obtuviera elementos básicos de investigación. La función del docente con este plan de estudios, consistía en realizar prácticas encaminadas al diagnóstico y tratamiento de los alumnos con requerimientos de educación especial¹¹ además se enfatizaría como necesidad fundamental, la interacción con el equipo multiprofesional: psicólogo, médico y trabajador social.

Con respecto a los requisitos de ingreso nuevamente se brindó la posibilidad de que ingresaran bachilleres, con la condición de que acreditaran la nivelación pedagógica. La duración del tiempo de estudios no se modificó, la carrera se impartía en cursos regulares de septiembre a junio durante cuatro años y en cursos intensivos, en los meses de julio y agosto durante cinco veranos. Se continúa con el otorgamiento del grado de licenciatura y para obtenerlo se hace necesaria la elaboración de una tesis.

¹¹ En la década de los ochentas en nuestro país el discurso para dirigirse a los sujetos alguna discapacidad, se modificó a sujetos con requerimientos de educación especial que procuraba evitar una separación absoluta entre el conjunto diversificado de alumnos que nos ocupa y los que responden a las normas del promedio, quienes también pueden presentar alguna dificultad y requerimientos de educación especial en un momento cualquiera de su vida. SEP. Bases para una Política de Educación Especial. México, 1980. p.12.

Por las características formativas que este plan presentó, considero que se continúa y enfatiza el modelo técnico de formación del profesor. Desde esta perspectiva se reconoce una jerarquía en los niveles de conocimiento. En este sentido Edgar Shein (1980), distingue tres componentes en el conocimiento profesional:

1. Un componente de ciencia básica o disciplina subyacente sobre el que descansa la práctica o sobre el que ésta se desarrolla: área Biomédica y Pedagógica.
2. Un componente de ciencia aplicada o ingeniería del que se derivan los procedimientos cotidianos de diagnóstico y solución de problemas: área Psicológica.
3. Un componente de competencias y actitudes que se relacionan con su intervención y actualización al servicio del cliente, utilizando el conocimiento básico y aplicado subyacente: área Social.

El docente de educación especial era un profesional que se enfrentaba a los problemas sociales que se encontraba en su práctica, aplicando principios específicos de su labor y conocimientos científicos derivados de la investigación. En lo personal considero que hasta este momento, la formación del docente en educación especial iba a la vanguardia del conocimiento y la formación a fin de profesionalizar al docente de educación especial. Las características curriculares anteriores, se adelantaban a las condiciones formativas que posteriormente a mediados de los ochentas, tendrían los diferentes planes de formación docente en todas las escuelas normales.

Estimo pertinente detenerme y realizar un segundo corte analítico en el recorrido curricular de la ENE, el cual va de 1964 a 1980 en donde se formaron profesores técnicos-especialistas para el ámbito de la educación especial. Durante estos 16 años la ENE, como institución formadora de docentes, se volvió altamente

reconocida académica y profesionalmente. Su labor se legitimizó y consolidó socialmente.

En la trayectoria curricular de la ENE, siempre se ha considerado como un planteamiento indispensable el entrecruzamiento de los avances *científicos* con respecto a la forma de entender y atender a la población escolar: niños, jóvenes y/o adultos que presentan alguna discapacidad física, sensorial, cognitiva y/o conductual. Un insoslayable que reconozco a partir de la trayectoria formativa del maestro especialista y que siempre ha estado presente para poder recibir este tipo de formación y realizar su función como tal en el campo de la educación especial, es que se consideraba necesario poseer por parte del aspirante una formación pedagógica previa y experiencia docente que brindara los conocimientos teóricos prácticos de la educación regular a fin de facilitar la adquisición de una serie de habilidades y saberes particulares derivados de los avances científicos (primero de la medicina, posteriormente de la psicología y después de la sociología) para la atención educativa de las personas con alguna discapacidad.

La formación docente era por tanto, una especialización que se basaba en proporcionar la técnica metodológica (biomédica, psicológica, pedagógica y social) para la realización de la práctica docente en el campo de la educación especial.

A mediados de la década de los ochentas las condiciones magisteriales se encontraban en crisis. Socialmente deja de ser atractiva la idea de ser docente en cualquiera de sus tipos. Las condiciones económicas y sociales para este gremio, ya no eran atractivas. Por lo que se plantea a nivel Estado la necesidad de profesionalizar la docencia, homologando la condición formativa para todas las escuelas normales y para todo los tipos y modalidades docentes. La propuesta formativa del plan de 1985 destaca el desarrollo prioritario de competencias y habilidades técnicas para el profesorado, (no sólo para los docentes de educación especial, sino para los docentes de todos los niveles educativos) desde los rasgos

del perfil de egreso el plan 85 formó docentes dispuestos a analizar, comprender y proponer soluciones ante los complejos problemas educativos que se venían manifestando en la sociedad.

El tipo de docente que se estaba formando con el Plan 85, tenía una visión de Docente-Investigador; que en el caso de la ENE y de la formación que impartía, el aspecto de la investigación era una actividad académica que ya se venía realizando desde los tiempos del Instituto Médico Pedagógico, bajo una perspectiva clínica, posteriormente con el plan de 1974 y 1980 bajo una perspectiva social. A partir de este momento curricular la noción especializada que habían caracterizado los estudios realizados en la ENE se transformó de una manera radical tanto en forma como de fondo.

La reforma curricular de 1985 para el ámbito normalista, se convierte en el momento crucial para la formación, el desarrollo profesional y la función del docente en educación especial que hasta ese momento se había legitimado de manera muy particular, originándose un replanteamiento de las condiciones formativas para el docente de educación especial.

Por tanto, deja de ser atractivo para los docentes de educación preescolar, primaria o secundaria ingresar a la ENE y, empieza a ser un espacio atractivo para los estudiantes de nivel bachillerato, dando origen a un hecho educativo jamás visto en la ENE. Los alumnos por primera vez no sabían nada del ámbito de la educación y de la enseñanza y mucho menos contaban con experiencia profesional docente. Con el ingreso de alumnos bachiller se empieza la construcción de una nueva formación docente para el maestro de educación especial, un docente que desde el discurso cuenta con una capacidad de análisis

y reflexión a las demandas sociales y educativas de la población con requerimiento de educación especial.¹²

El modelo formativo del plan de estudios de 1985, estaba basado en el “conocimiento en la práctica”, es decir, brinda un conocimiento práctico. El nuevo plan se presentó como la expresión académica de un nuevo modelo para dar una respuesta congruente con las finalidades, funciones, organización metodología y operación de la educación especial.¹³

La comprensión de la función social del docente de educación especial y los alcances de la educación fueron algunas de las principales características de la nueva formación. El tipo de formación docente que se plantea desde el ámbito curricular sigue siendo desde la racionalidad técnica, encontrando en este momento histórico y formativo, su mayor auge. Desde la perspectiva de la racionalidad técnica, la práctica profesional es un proceso de solución de problemas...de selección entre los medios disponibles aquel o aquellos más adecuados para alcanzar la meta establecida (SHON, 1983: 43).

La vigencia del Plan de Estudios de 1985 tuvo una duración de 19 años, de 1985 al 2004; tercer momento, en la formación del docente de educación especial. Su validez empezó a desaparecer cuando los movimientos sociales y culturales que a nivel mundial empezaron a surgir en la década de los noventa obligaron a la

¹² Tratando de evitar denominaciones peyorativas en la década de los ochentas se empieza a utilizar la expresión “sujetos con requerimientos de educación especial” a fin de no distinguir el tipo de atención que requerían los alumnos en su transitar por su escolarización. Bases para una Política de Educación Especial. México, 1980. p.89.

¹³ El currículo fue caracterizado por sus diseñadores como poseedor de una visión académica de amplia proyección conceptual y operativa, de finalidad esencialmente formativa, sustentado en diferentes bases científicas, psicopedagógicas, sociales, filosóficas, epistemológicas, culturales y tecnológicas. El conocimiento que brindaba dicho Plan se caracterizaba por un cambio importante con respecto a las nociones de aprendizaje; por lo que, los futuros docentes en el ejercicio de su práctica deberían poner más énfasis en los procesos de pensamiento de aquellos a los que fuera a enseñar más que en las prácticas específicas de su labor. El Plan 1985 marcó pautas importantes en la formación de docentes de educación especial, tanto en los contenidos como en la metodología; se disminuyó el énfasis en la perspectiva de atención clínica y terapéutica, para dar lugar a otra más enfocada a la atención psicopedagógica, desde la cual se favorecía un proceso de intervención que consideraba fundamentalmente los procesos de desarrollo y de aprendizaje de los educandos con requerimientos especiales. SANTAMARÍA CAMPOS, Abel. Compilación de Planes de Estudio de la Escuela Normal de Especialización del Distrito Federal de 1943 a 1992. SEP. México, 1992.

educación regular a destinar una atención educativa de calidad a todos aquellos alumnos que presentan alguna necesidad educativa especial derivada de su situación, social, económica y/o cognitiva.¹⁴

La formación profesional de los docentes de educación especial se enfrentaba a los nuevos requerimientos de la Educación para Todos y a la perspectiva de Formación Docente para el siglo XXI.

¹⁴ En la década de los noventa surgen movimientos Internacionales que conforman el marco de la educación inclusiva los cuales se centran en que todos los alumnos reciban educación, sobre todos aquellos que tradicionalmente han sido excluidos de las oportunidades educativas, tales como los alumnos con necesidades especiales y discapacidades, niños pertenecientes a minorías étnicas, lingüísticas, y otros. Los movimientos son: Convención sobre los Derechos del Niño de las Naciones Unidas, 1989; Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, 1990; Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, 1994; Normas Uniformes para la Equiparación de Oportunidades de las Naciones Unidas, 1993; Foro sobre Educación para Todos, 2000; entre otros, los más recientes; Foro de la diversidad: hacia la Integración latinoamericana, 2006; Discapacidad Intelectual y Pobreza: hacia la construcción de un mundo inclusivo 2006.

CAPÍTULO 3

El Conocimiento de la Práctica Docente a través de la Reflexión y la Indagación.

Ser maestro es también ser aprendiz. El aula, la escuela y los alumnos son igualmente espacios y oportunidades para aprender.

3.1 Análisis del Plan de Estudios 2004.

Al analizar el plan de estudios 2004 encuentro dentro de éste, dos marcos de referencia; el social, que tiene como objeto vincular las necesidades sociales con las necesidades formativas; definiendo así, el tipo de práctica educativa que se debe generar desde las aulas para el campo laboral; el segundo, es el técnico, que se refiere a la organización, estructura y operatividad del mismo.

Marco Social:

Zabala Vidiella (2006), expone en su obra *La Práctica Educativa* que en un Plan de Estudios se establece el sentido y la función social de la enseñanza, así mismo, se establece el punto de partida primordial que determina, justifica y da sentido a la formación que hay que concretar.

En esta dirección, los planes de estudios en educación superior deben tener relación con el campo profesional y laboral a partir de las prácticas sociales que desarrolla y que cobran vigencia en el sistema social del momento histórico en el que surgen.

En el caso de la educación especial, las prácticas sociales y por ende educativas de ésta, se encuentran expresadas en el plan de estudios 2004 bajo tópicos y contenidos, los cuales pretenden mejorar las condiciones sociales y educativas de la población que presenta Necesidades Educativas Especiales con o sin discapacidad. Los tópicos y contenidos son:

- Atención Educativa adecuada a las necesidades específicas que presentan los niños y adolescentes con discapacidad y/o con Necesidades Educativas Especiales derivadas de otros factores.
- Favorecer el acceso y la permanencia en el sistema educativo a los niños y adolescentes con discapacidad y/o con Necesidades Educativas Especiales derivadas de otros factores.
- La integración educativa como una estrategia para favorecer el acceso a los propósitos señalados en el curriculum y a las escuelas de educación básica (SEP, 2004: 78).

La formación inicial desde los anteriores tópicos y contenidos remarca la necesidad elemental de todo ser humano; la de pertenecer y estar en grupo. Se expresa la necesidad de que el grupo poblacional que presenta necesidades educativas especiales con o sin discapacidad se sienta reconocido por los sujetos inmediatos del contexto escolar a partir de compartir, interactuar, participar y realizar diálogos con sus iguales dentro de un espacio común, la escuela.

Los tópicos anteriores nos dejan entrever de manera implícita la condición intercultural de la educación. El haber cursado la Maestría en Pedagogía en el campo de Diversidad Cultural al mismo tiempo que se participaba en la

elaboración de algunas asignaturas del campo de formación específica del Plan y Programa 2004, me brindó la oportunidad de realizar un análisis más de cerca del diseño del Plan de Estudios, reconociendo que éste presenta un marco social con orientación Intercultural basado en la Diversidad.

La diversidad en dicho plan es vista desde la condición de discapacidad que presentan los alumnos que requieren de una atención desde la educación especial y/o que presentan necesidades educativas especiales en educación regular y los cuales tienen el derecho de recibir una atención educativa que les proporcione los apoyos indispensables dentro de un marco de equidad, pertinencia y calidad, que les permita desarrollar sus capacidades al máximo e integrarse educativa, social y laboralmente (SEP, 2004:30).

La diversidad cultural es concebida por Salmerón (1998), como la necesidad humana básica de pertenecer a una comunidad, así como las obligaciones de la comunidad frente al individuo. Salmerón menciona que el reconocimiento de la diversidad cultural conlleva a los fundamentos de la llamada *política del reconocimiento o el derecho a la diferencia*; condiciones o principios de la actual política educativa. En el caso de la educación especial, se refiere a favorecer el acceso y la permanencia en el sistema educativo de niños, niñas y jóvenes que presenten necesidades educativas especiales, otorgando prioridad a aquellos que presentan discapacidad.

La diversidad en el ámbito educativo da origen a la conformación de una Pedagogía Intercultural, la cual responde no sólo al reto que significa la realidad de una sociedad diversa y plural, o a las limitaciones de la práctica educativa frente a la diversidad; sino, a la conformación de un nuevo marco cultural para entender desde otra perspectiva a la educación, a la escuela, la organización escolar, los docentes, la práctica docente, el currículo, los recursos y apoyos, los alumnos, la enseñanza, el aprendizaje, la evaluación, la sociedad en general.

Lo anterior para lograrse se encuentra representado en los hilos conductores para la formación inicial los cuales están matizados al interior de cada una de las asignaturas del mapa curricular del plan de estudios 2004 (Ver Anexo 1). Se presentan de manera transversal a fin de orientar la formación hacia una visión unitaria, a partir de ellos, se vinculan las asignaturas según las líneas de formación y los semestres correspondientes.

Los hilos conductores actuales para la formación del docente de educación especial, permiten la adquisición del aspecto sociocultural de la práctica educativa basada en la diversidad, siendo éste uno de los hallazgos del presente análisis. El marco social implica en los estudiantes normalistas aprender a identificar las barreras que existen en el contexto educativo para orientar el desarrollo del aprendizaje de los alumnos que presentan necesidades educativas especiales con o sin discapacidad.

Los hilos conductores definen la actuación del docente en el marco de la integración educativa:

- Tenderá a la atención de los niños y los adolescentes que manifiesten necesidades educativas especiales, reconociendo sus posibilidades y límites personales.
- Consolidará en forma permanente la integración educativa como medio para que los alumnos que presenten necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad, tengan la oportunidad de acceder a las escuelas y a los propósitos fundamentales de la educación básica, para desarrollar todas sus potencialidades como seres humanos.

- Atenderá la perspectiva de género, es decir, favorecerá la equidad mediante un trato democrático, igualitario e incluyente para alumnas y alumnos.
- Impulsará la autonomía e independencia de los educandos para llevarlos al reconocimiento de sus competencias y áreas de oportunidad y que, a partir de éstas, se integren al campo laboral.
- Promoverá la constante evaluación de las actividades que se realizan con los escolares: cómo, cuándo y con qué instrumentos reconocer los distintos logros del aprendizaje de los niños y los adolescentes, de la propia actuación docente y de las distintas formas de planeación del trabajo.
- Incluirá el trabajo colaborativo e interdisciplinario en el contexto escolar.
- Fomentará actitudes y valores propios para una mejor convivencia social y como base para la integración en una futura vida ciudadana (SEP, 2004:80)

Bajo este marco de formación se le otorga al futuro docente la posibilidad de reflexionar la educación bajo una perspectiva intercultural. La interculturalidad se plantea como un espacio común de interacción, de realidades sociales e históricas, de participaciones y diálogo permanente (Salmerón, 1998:62).

Se puede entender entonces que la interculturalidad en la educación conlleva a reconocer que las personas (alumnos y docentes) son construcciones sociales y que se constituyen dentro de un contexto de interacción y diálogo con otras personas. Por lo tanto, el desarrollo de la práctica docente se basa en el conocimiento y la comprensión de los diversos contextos que se encuentran implicados. Considero que el enfoque intercultural en educación especial,

pretende facilitar la mediación para la construcción de una noción epistemológica de la realidad a partir del diálogo, la reciprocidad y la interdependencia; la noción de interculturalidad se convierte en el medio de intervención, por el cual la interacción entre las diferentes culturas (contextos-sujetos) sea una fuente de enriquecimiento mutuo. Siendo así, el enfoque intercultural exhorta a que las interacciones entre el ámbito social y el educativo, funcionen conjuntamente para avanzar en el respeto mutuo y en el enriquecimiento de las diferentes situaciones que se generan a partir del rechazo y la desigualdad que existe hacia las personas que presentan discapacidad.

En este sentido es fundamental que los estudiantes que se están formando en el campo de la educación especial con el nuevo Plan de Estudios 2004 comprendan y reconozcan que la integración educativa es una estrategia de orden social para la generación del respeto cultural y la igualdad de derechos; así como, que la educación especial pasa de ser una modalidad de la educación para atender a un determinado tipo de alumnos a, un conjunto de recursos educativos puestos a disposición de todos los alumnos que, en algunos casos, podrán necesitarlos de forma temporal, y en otros, de una forma más continua y permanente (SEP, 2000: 117).

El Plan de Estudios 2004 considera que durante la formación inicial, se brinde a los estudiantes normalistas un conocimiento sólido de las necesidades educativas especiales, de las discapacidades, sus causas y sus implicaciones en los procesos fundamentales de desarrollo y de aprendizaje, mismos que dan identidad a la educación especial. Además de favorecer las competencias docentes para dar respuesta educativa a las necesidades educativas especiales de niños y adolescentes con discapacidad y a aquellas asociadas a otros factores, como los problemas de comunicación o de conducta, y aptitudes sobresalientes.

Los hilos conductores definen como vimos, las asignaturas que conforman el mapa curricular y éstas a su vez definen los rasgos deseables del perfil de egreso. El perfil de egreso está agrupado en cinco campos formativos y representan las habilidades, conocimientos, saberes, actitudes y valores que se deben adquirir a lo largo de los cuatro años de formación las cuales son:

- I. Habilidades Intelectuales.
- II. Conocimiento de los Propósitos, Enfoques y Contenidos de la Educación Básica.
- III. Competencias Didácticas.
- IV. Identidad Profesional y Ética.
- V. Capacidad de Percepción y Respuesta a las condiciones sociales de sus alumnos y del entorno de la escuela (Ver Anexo 2).

Dicho perfil de egreso nos permite reconocer y entender que el docente de educación especial, actualmente, no es un especialista en un área de atención específica como lo era anteriormente, sino que ahora, es un maestro de educación básica que posee saberes específicos para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de los alumnos que presentan necesidades educativas especiales con o sin discapacidad.

La forma de atención educativa de los docentes de educación especial con la orientación intercultural pretende eliminar a través de su práctica docente el rechazo y la discriminación educativa hacia los alumnos que presentan alguna discapacidad o necesidad educativa.

El proceso de atención educativa está caracterizado por la indagación, la reflexión, el diálogo y la comprensión de las condiciones contextuales. Dándole así, una connotación social a la función y tarea del docente de educación especial.

Marco Técnico:

El marco técnico curricular, es aquel que define las normas de acción que hacen concretar y operar la vinculación entre la teoría y la práctica (Pansza, M. 2005: 14).

El plan de estudios 2004 en cuanto a su diseño y estructura presenta actividades, campos y líneas de formación; los tres, desde su organización brindan al estudiante normalista el conjunto de experiencias de aprendizaje que apoyaran a la conformación del ser docente. Se trata de formar profesionales de la educación que estén en condiciones de hacerse, de manera rápida y experta, de amplios y complejos saberes, para lograr adaptarse y responder de manera adecuada a las condiciones escolares (García, F. 2007:37).

Las actividades de formación son las siguientes:

- a) **Actividades Principalmente Escolarizadas:** El área está formada por 36 cursos, de duración semestral, distribuidos a lo largo de los primeros seis semestres. La carga horaria de cada asignatura varía de cuatro a seis horas semanales. Los cursos se realizan en la escuela normal.
- b) **Actividades de Acercamiento a la Práctica Escolar:** Está formada por seis cursos, que se desarrollan del primero al sexto semestres, con una intensidad de seis horas semanales cada uno. Mediante la observación y la

práctica docente, y con la orientación de los maestros de las escuelas normales, estas actividades asocian el aprendizaje logrado en las distintas asignaturas con el conocimiento de los servicios de educación especial y de las escuelas de educación básica regular. Las actividades combinan la realización de las jornadas o estancias de práctica docente en los servicios escolarizados de educación especial y en los planteles de preescolar, primaria o secundaria que cuenten con el servicio de educación especial, con la preparación de las mismas y el análisis de las experiencias obtenidas, actividades que se llevan a cabo en la escuela normal.

c) ***Actividades de Práctica Intensiva en Condiciones Reales de Trabajo:***

El área comprende dos periodos de trabajo docente en un servicio de educación especial, los cuales se realizan en los últimos dos semestres de la licenciatura. En estos periodos los estudiantes serán corresponsables de la atención de los alumnos que presenten necesidades educativas especiales; preferentemente con la discapacidad correspondiente al área de atención que cursan; en uno o más grupos de un servicio de apoyo a un plantel, en algunos de los niveles de educación básica que cuenten con niños y adolescentes integrados. En el desarrollo de esta actividad contarán con la tutoría continua de el o los profesores de apoyo o de los titulares de los grupos- según sea el caso-, responsables de educación especial. Dichos profesores en servicio serán seleccionados por la escuela normal, considerando su capacidad y disposición, y conforme al perfil preestablecido.

Los Campos de Formación son los siguientes:

Los campos de formación proporcionan conocimientos básicos de la educación, de la educación especial, de los servicios y de las formas de atención o intervención a los alumnos que presentan necesidades educativas especiales con o sin discapacidad.

1. **Formación general para educación básica:** Los elementos de formación general que esta licenciatura comparte con las de otros profesionales de la educación básica se refieren a los aspectos siguientes: a) el conocimiento de las bases filosóficas, legales y organizativas que caracterizan al sistema educativo mexicano; b) la adquisición de un panorama general de los problemas y las políticas relativas a la educación básica en el país; c) el conocimiento de las ideas y los momentos más relevantes en la historia de la educación básica y de la educación especial en México; d) el análisis de algunos temas, seleccionados por su relevancia, que corresponden a la historia universal de la pedagogía y la educación; e) el conocimiento de las características de organización y funcionamiento de las escuelas de educación básica; f) el análisis de los propósitos formativos que tiene la educación básica en nuestro país, y g) el conocimiento sistemático de los procesos de desarrollo de los niños y los adolescentes, así como la comprensión de la diversidad que los caracteriza.
2. **Formación común para educación especial:** La formación directamente relacionada con la educación especial garantizará una sólida preparación, de tal forma que los egresados se caractericen por: a) *Saber para qué y cómo* integrarse al trabajo conjunto que se realiza en los servicios de educación especial-escolarizados y los que brindan apoyo a la educación básica regular; b) *Saber actuar didácticamente y psicopedagógicamente*; c)

saber diseñar y aplicar programas de intervención educativa, unidades didácticas, planes de trabajo y estrategias de trabajo, con un estilo docente que propicie la integración educativa de los alumnos; d) *utilizar los programas educativos* como guías para permitir el acceso a los propósitos y contenidos educativos básicos; y saber evaluar los procesos y el logro de sus aprendizajes. Un aspecto fundamental de esta competencia didáctica es la evaluación del quehacer profesional como un ciclo progresivo que permite, de manera constante, desarrollar más y mejores habilidades docentes para promover el desarrollo integral de los alumnos; e) Contar con las herramientas conceptuales para identificar necesidades educativas especiales e identificar las características de desarrollo, los distintos estilos de aprendizaje y el nivel de competencia curricular de los niños y de los adolescentes; f) *Planificar y poner en práctica estrategias de intervención educativa*, incluyendo las adecuaciones al curriculum de educación básica, que favorezcan el máximo desarrollo de las potencialidades de los escolares que presenten necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad. Actuar como un profesional de la educación especial que propicie la integración educativa de niños y adolescentes que manifiesten necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad, mediante la promoción del acceso a los propósitos señalados en el curriculum y a las escuelas de educación básica.

Al cursar los espacios curriculares del Plan de Estudios, los estudiantes realizarán una práctica permanente de identificación de las necesidades educativas especiales que presentan niños y adolescentes, con o sin discapacidad, lo cual será referencia para analizar y comprender los fundamentos teóricos del campo de conocimiento de la educación especial, para atender a los alumnos de los servicios de educación especial y de las escuelas de educación básica regular y para reflexionar sobre las formas en

que el curriculum y los contextos adaptados pueden satisfacer las necesidades educativas especiales de los alumnos.

3. **Formación específica por área de atención:** En el campo de formación específica, cuyo estudio se inicia en el cuarto semestre, se agrupan las asignaturas que ofrecen a los futuros docentes los elementos teóricos y prácticos que les permitirán brindar una respuesta educativa a las necesidades especiales de niños y adolescentes que presentan alguna discapacidad.

La Licenciatura en Educación Especial, en la Normal de Especialización ofrece cuatro áreas de atención y formación específica:

- Auditiva y de Lenguaje.
- Intelectual.
- Motriz.
- Visual.

La formación específica posee matices propios, de acuerdo con el carácter de cada área de atención, pero en todos los casos se consideran: a) seis cursos escolarizados sobre contenidos disciplinarios y competencias didácticos necesarias para atender educativamente a los alumnos que presentan la discapacidad correspondiente al área de atención, cada uno con una duración promedio de cuatro horas semanales; b) dos cursos de Observación y Práctica Docente, uno en quinto y otro en sexto semestres, con una carga horaria de 24 horas semanales cada uno.

La formación general, la formación común y la formación específica se concentrarán en la adquisición y la consolidación de las habilidades, los conocimientos y las competencias profesionales que permitan a los estudiantes normalistas comprender las principales características de los niños y de los adolescentes, como base para identificar las necesidades educativas especiales que manifiesten los educandos, con o sin discapacidad, así como proponer y llevar a cabo estrategias didácticas eficaces para el trabajo de los contenidos de aprendizaje, utilizando los recursos que pueden aprovecharse para la atención educativa de estos alumnos.

Las Líneas de Formación:

Para articular y establecer una secuencia adecuada de las asignaturas en cada campo de formación, éstas se organizan por líneas de formación. La mayor parte de los cursos o las asignaturas proporcionan elementos, en más de una línea; sin embargo, su ubicación en un apartado específico permite identificar las relaciones de orden vertical y horizontal, además de la aportación que realizan al logro del perfil de egreso.

Las líneas de formación, con sus respectivas asignaturas son las siguientes:

El Conocimiento del Sistema Educativo Mexicano, de la Política Educativa y de la Escuela Básica:

- Bases Filosóficas, Legales y Organizativas del Sistema Educativo Mexicano.
- Problemas y Políticas de la Educación Básica.
- La Educación en el Desarrollo Histórico de México I y II.
- Escuela y Contexto Social.
- Observación del Proceso Escolar.
- Gestión Escolar.

El Análisis de las Finalidades de la Educación Especial y de su evolución como parte de la Educación Básica:

- Introducción a la Educación Especial.
- Propósitos y Contenidos de la Educación Básica.
- Seminarios de Temas Selectos de Historia de la Pedagogía y la I y II.

El Conocimiento del Desarrollo de los niños y de los adolescentes:

- Desarrollo Infantil y de los adolescentes. Aspectos Generales.
- Desarrollo Físico y Psicomotor.
- Desarrollo Cognitivo y del Lenguaje.
- Desarrollo Social y Afectivo
- Neurobiología del Desarrollo.
- Familia y Proceso Educativo.

Conocimiento de las Formas de Atención Educativa de los alumnos con Discapacidad que presentan Necesidades Educativas Especiales y de los que presentan Necesidades Educativas Especiales derivadas de otros factores:

- Atención Educativa de Alumnos con Discapacidad Motriz.
- Atención Educativa de Alumnos con Discapacidad Visual.
- Atención Educativa de Alumnos con Discapacidad Auditiva.
- Atención Educativa de Alumnos con Discapacidad Intelectual.
- Atención Educativa de Alumnos con Problemas en la Comunicación.
- Atención Educativa de Alumnos con Problemas en con Problemas en el Aprendizaje.
- Atención Educativa de Alumnos con Aptitudes Sobresalientes.

El Contenido, el Diseño, la Aplicación y el Análisis de las Estrategias de Intervención Educativa en Educación Especial:

- Estrategias para el Estudio y la Comunicación.
- Enseñanza del Español en la Educación Básica.
- Enseñanza de las Matemáticas en la Educación Básica.
- Motricidad y Aprendizaje.
- Planeación de la Enseñanza y Evaluación del Aprendizaje I y II.
- Asignatura Regional.
- Observación y Práctica Docente I, II, III y IV.
- Trabajo Docente I y II.
- Taller de Análisis del Trabajo Docente y Diseño de Propuestas Didácticas I y II. (SEP, 2004: 77)

Las cinco líneas de formación le dan una visión distinta a la formación docente y, por ende, a la identidad de éste. Actualmente, no solo se trata de aprender un oficio en el que predominan estereotipos y técnicas predeterminadas, como lo tratamos en apartados anteriores, sino que, se trata de aprender los fundamentos de una cultura profesional, lo que significa: saber por qué se hace lo que se hace, y cuándo y por qué será necesario hacerlo de un modo distinto, según el contexto.

La tendencia de formación presenta un enfoque Constructivista, por lo que, no se orienta tanto hacia la transmisión de conocimientos, más bien se subraya el reconocimiento de que tanto los profesores noveles como los experimentados (al igual que todos los aprendices) traen unos conocimientos y una experiencia previos a todas las nuevas situaciones de aprendizaje, que son sociales y específicas. Además, ahora se entiende, por lo general, que la adquisición de conocimientos y oficio de los docentes tiene lugar a lo largo del tiempo más que en momentos puntuales y aislados, y que el aprendizaje activo necesita oportunidades para vincular las nociones previas con las nuevas concepciones (Cochran-Smith-Lytl, cit en Liberman, A, 2003:66).

Los estudiantes normalistas durante el transcurso de su formación inicial integrarán un nuevo conjunto de disposiciones: pensamientos y actos que se irán interiorizando (*habitus*)¹⁵ a partir de la experiencia ejercida en la práctica docente y de la reflexión sobre la misma, la cual pretende hacer evolucionar la imagen de éste, la confianza en uno mismo, y su relación con el mundo y, los demás, y su impacto en el desarrollo profesional (Perroud, P. 2007: 141).

Se pretende formar a un docente reflexivo que analice sus prácticas y el contexto en el que tienen lugar éstas. A través de la práctica reflexiva, los estudiantes normalistas harán conciencia de su *habitus* profesional a través del reconocimiento de los esquemas de acción que ejerce en tales o cuales condiciones.

¹⁵ La noción de *habitus* la desarrolla Bourdieu, para designarla como la gramática generativa de las prácticas de un actor. El *habitus* es un sistema de disposiciones duraderas y que se pueden trasponer que integra todas las experiencias pasadas y funciona en cada momento como una matriz de percepciones, apreciaciones y acciones, y posibilita el cumplimiento de tareas enormemente diferenciadas, gracias a las transferencias analógicas de esquemas que permiten resolver los problemas del mismo modo. Bourdieu, 1972. p 178.

El docente de educación especial desde el contexto actual ha de ser un profesional que se dedicará a la docencia desde el referente de la educación básica y trabajará con niños y adolescentes que presentan necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad, los cuales se encuentran integrados en los servicios de educación básica o en los servicios de educación especial.

3.2 El Conocimiento de la Práctica: Modelo de Formación Docente actual.

El Plan y programa de Estudios 2004 para la Licenciatura en Educación Especial, brinda una formación inicial basada en el modelo de desarrollo profesional denominado por Cochram-Smith y Lyte, 1999, como “conocimiento de la práctica”.

Desde esta perspectiva, la elaboración del conocimiento de la práctica se construye en el contexto en el que se usa (escuela de práctica), conectado íntimamente con los sujetos de conocimiento (actores de la educación). Es decir, se forma al docente desde el análisis y la reflexión de las condiciones en las que se genera la práctica educativa: el contexto, los sujetos y el ambiente.

La docencia reflexiva supone valorar la práctica educativa y las experiencias emanadas de ella, como un camino al conocimiento de sí mismo. El análisis de situaciones de enseñanza y aprendizaje en condiciones reales y la reflexión de la práctica son las estrategias insustituibles para acercar a los futuros docentes al ambiente escolar y a la complejidad del trabajo educativo.

El actual y futuro docente de educación especial se forma en las aulas de la escuela normal, en los servicios de educación especial y en las escuelas de educación básica. En esa medida, la observación, el análisis y la reflexión de la

práctica docente en los servicios de educación básica y especial, son actividades esenciales en su formación y constituyen parte fundamental para lograr el referente pedagógico y la actitud requerida para ser docente de educación especial.

La reflexión permanente del docente permitirá mejorar su práctica por medio de aprender a resolver los problemas educativos a los que se enfrenta cotidianamente, para adaptarse desde lo individual, a las condiciones normativas del sistema, a la actividad y al ritmo del trabajo en el aula, a las interacciones humanas que se producen en los equipos docentes, a las dimensiones curriculares y a los propósitos educativos. En este sentido, los futuros docentes aprenden cuando construyen su conocimiento localizado en la práctica mientras trabajan en el contexto escolar, conectándolo con aspectos sociales, culturales y políticos más amplios.

Desde esta perspectiva la enseñanza se debe concebir como una actividad compleja que tiene lugar dentro de redes de significado social, histórico, cultural y político. Una actitud indagadora de la enseñanza proporcionará los fundamentos para operar dentro de las culturas cambiantes de las reformas escolares y los planteamientos políticos que se generen (Cochran-Smith M. cit en Liberman, A. 2003: 70).

A partir del análisis realizado encuentro que la formación inicial, está orientada hacia que el futuro docente de educación especial conozca y brinde una respuesta educativa más equitativa a partir de desarrollar un proceso reflexivo en torno a las condiciones escolares, sociales y familiares de los alumnos con discapacidad, dejando de centrarse en la condición de discapacidad, como elemento esencial de su práctica docente.

De tal forma, que la formación del docente de educación especial por primera vez se separa, de su sentido formativo, el cual, como lo vimos en apartados anteriores estaba centrado en el conocimiento de la discapacidad y en las formas de

atenderla; por tanto, el docente de educación especial deja de ser especialista y se convierte en un docente de apoyo a la educación básica.

En la formación inicial actual la relación teoría-práctica es sustituida por un movimiento de práctica-teoría-práctica; en donde el docente se convierte en un profesional reflexivo, capaz de analizar sus propias prácticas, de resolver problemas y de crear estrategias.

La relación entre el conocimiento y la práctica desde esta visión, no divide el universo del saber de la teoría, por un lado, y la praxis por el otro, sino más bien se asume, que el conocimiento que los docentes necesitan para enseñar bien se genera cuando éstos consideran a sus propias aulas y centros como lugares de investigación, al mismo tiempo que consideran los conocimientos y las teorías producidos por otros como material que sirve para generar interrogantes e interpretaciones sobre la realidad (Cochran-Smith M.cit, cit. en Liberman, A, 2003: 68).

La reflexión es un proceso de pensamiento, de búsqueda de razones y explicaciones, de meditación de causas y efectos de los actos personales y sociales. La reflexión en los docentes desarrolla un pensamiento crítico que permite analizar y cuestionar las estructuras en las que participa.

La actividad reflexiva interioriza la acción de manera reversible, se actualiza en el diálogo y promueve la toma de conciencia. Además, la reflexión permite la recuperación, la construcción y el distanciamiento del educador a partir de la teoría. La reflexión es un método para lograr la racionalidad en la práctica, un proceso que la educación debe consolidar como disposición permanente y abierta para someter a elaboración y revisión constante lo que nos parece el mundo y las contradicciones entre algunas de nuestras creencias (Gimeno, S. 1998 cit, en Perales, 2009:34).

Lo anterior, se convierte en un reto para la formación docente; ya que, los procesos reflexivos se convierten en el principio de los procesos de enseñanza, en el acto pedagógico, que la normal de especialización y sus docentes formadores deben priorizar.

La formación inicial para los docentes normalistas se encuentra sustentada en los procesos reflexivos de la práctica docente, lo que implica brindar a éstos, una base teórica que permita comprender los procesos de enseñanza, los procesos de aprendizaje, desarrollar la habilidad de observar, indagar y cuestionar, así como, favorecer la reflexión y sistematización sobre la propia experiencia; todo ello, encaminado a comprender y a perfeccionar el propio ejercicio docente.

Convirtiéndose la reflexión y la indagación en los ejes transversales de la formación y en los dispositivos básicos para la construcción del conocimiento de la práctica docente.

Con este proceso de formación tan característico en donde la reflexión y la indagación juegan un papel tan trascendental para ésta, se hace indispensable, por parte, de los estudiantes y docentes normalistas que se inicien en el ejercicio de la reflexión y del cuestionamiento a partir de la habilidad de plantearse preguntas. Para cambiar la práctica se necesita mirarla o reflexionar acerca de ella. Para mirar es necesario preguntar. Nuestra mirada se transforma en una pregunta, tan sencilla y al mismo tiempo tan importante: ¿qué es esto?; ¿es así o podría ser de otro modo?

El acto de interrogar, de preguntar, es inherente a la naturaleza humana. Expresa la curiosidad por conocer, por trascender más allá de la experiencia de las cosas. La pregunta nace de la capacidad de descubrimiento, del asombro, y por ello, implica compromiso cognitivo. La pregunta vivifica el acto del conocimiento: todo conocimiento empieza por la pregunta (Freire, P. 1972:90).

La pregunta lleva a la problematización y ésta a la concientización. La concientización es un proceso de dinamización de las conciencias, el desarrollo crítico de la toma de conciencia implica un cambio en las estructuras mentales y en el desarrollo de habilidades intelectuales; lo que en la formación docente implica, que el sujeto cognoscente (futuro docente) trascienda a la esfera crítica,

en donde la realidad educativa se torne en un objeto cognoscible, con el cual, asume cierta posición epistemológica.

La concientización supone la transformación de las estructuras mentales, es decir, hacer que la conciencia, convertida en una estructura rígida, inflexible y dogmática, se vuelve una estructura dinámica, ágil y dialéctica que posibilite una acción transformadora de su realidad y de ella misma. El proceso de concientización como postura epistemológica, no se termina jamás, sino que se va transformando al transformarse la realidad social (Pinto, João B. 1976: 68).

El logro de la comprensión de la realidad educativa, se activa, cuando se despierta la conciencia crítica, la cual surge a su vez del diálogo, lo que conlleva a una posición de acción, de movimiento. Dicho proceso de construcción conlleva al futuro docente a asumir una actitud hacia la construcción del conocimiento y a la transformación de la actuación misma; por lo tanto, los estudiantes normalistas durante su proceso formativo deben asumir una postura abierta al conocimiento de la realidad a partir de la reflexión y la indagación. La indagación como actitud; no como metodología, que posibilite la transformación de la realidad. La noción de una actitud indagadora hacia la práctica, que sea crítica y transformadora de la misma, conlleva a considerar que los docentes formadores de la escuela Normal introduzcan y generen desde sus propios espacios curriculares una cultura de la indagación.

A través de la indagación, los profesores en todo el abanico de la vida profesional desde los muy novatos a los muy experimentados-se cuestionan sus propios conocimientos y su práctica, al igual que la práctica y los conocimientos de otros, y de este modo establecen una relación diferente con el conocimiento (Cochran-Smith M.cit en Liberman A. 2003: 69).

La noción de indagación es definida como la conformación de una cultura, es decir, de adquirir una serie de actitudes y hábitos; que en este caso, van encaminados a conformar un sentido de búsqueda, del cuestionamiento hacia los procesos de la praxis educativa. Por lo tanto, una de las finalidades que se deben cumplir desde las diversas actividades formativas en la formación inicial de los docentes de educación especial es fomentar el interés y la curiosidad científica de los futuros docentes, introducirlos en distintas nociones y prácticas que caracterizan al pensamiento científico, lograr que sean usuarios analíticos y críticos de los productos de investigación y habituarlos a que apliquen los criterios e instrumentos de la indagación científica.

La noción de ciencia que se debe brindar en las Escuelas Normales es aquella que sea accesible y esté relacionada con el mundo real e inmediato de la educación y de la sociedad. De ahí la importancia de alentar la observación orientada por preguntas precisas y bien formuladas; la capacidad de buscar, contrastar y validar información pertinente a un tema; la habilidad para registrar y describir experiencias y para idear situaciones sencillas con propósitos experimentales, así como para elaborar explicaciones de procesos sociales y educativos que puedan ser confrontadas con la realidad. Así como es relevante favorecer el análisis retrospectivo de la propia práctica, con la intención de promover cambios (SEP. 2004: 62).

Es pertinente subrayar que la curiosidad científica que se propone, desde el Plan de Estudios 2004 no es bajo la noción científica convencional, rigurosa y metódica. Se trata de reconocer que la investigación, es una tendencia natural del hombre por conocer y explicar su realidad; es formar una actitud de indagación hacia el objeto de conocimiento, la práctica docente.

La formación docente inicial a través de la indagación, resalta la construcción del aprendizaje el cual tiene lugar en y a través de la práctica, y se concentra en la combinación del conocimiento de la materia, el conocimiento de la enseñanza y el conocimiento de los grupos concretos de práctica, propiciando el desarrollo profesional de los docentes.(Warren, Little. J. cit, en Liberman A. 2003: 56)

Adoptar una posición indagadora significa que los docentes y los aprendices de ese oficio trabajan dentro de una comunidad para generar conocimiento local¹⁶, prever su práctica y teorizar sobre ella, interpretando las conclusiones y las investigaciones realizadas de otros. En este sentido, los docentes de la normal de especialización y en particular los encargados de atender las actividades de acercamiento a la práctica escolar, deben enfrentar a los futuros docentes a situaciones y experiencias que les enseñen formas de construir el conocimiento de la práctica en educación especial, se deben buscar estrategias que desarrollen y develen lógicas de pensamiento que posibiliten los descubrimientos de la realidad educativa. La realidad educativa es vista como una construcción del conocimiento local, como un proceso de edificación, de cuestionamiento, elaboración y crítica de los marcos conceptuales que relacionan la acción y el planteamiento de problemas con el contexto inmediato, así como, con otros aspectos sociales, culturales y políticos más amplios.

La generación de experiencias de aprendizaje basadas en la indagación, es aprender a movilizarse, a utilizar todos los recursos para resolver un problema, poner en práctica un proyecto, abordar situaciones imprevistas, cooperar con los otros, desarrollar la capacidad de observar y analizar situaciones (Ferry, G. 1998:69).

Desde la perspectiva de la reflexión de la práctica; el actual desarrollo profesional tiene que ver más, con la incertidumbre que con la certidumbre; es decir, con el planteamiento de problemas más que con su resolución inmediata, con el

¹⁶ Geertz, (1983) utiliza el término Conocimiento Local para señalar tanto una manera de aprender acerca de la enseñanza como aquello que los docentes y las comunidades llegan a saber cuándo construyen el conocimiento de manera colaborativa. Al utilizar la expresión conocimiento local, estamos situando en primer plano los procesos, no los productos de construcción del conocimiento tal y como se manifiestan y se integran en la vida diaria de las escuelas y las aulas, y subrayando el vínculo entre el sujeto de conocimiento y el objeto del mismo, así como el contexto en el que tiene lugar. En Más allá de la certidumbre: adoptar una actitud indagadora sobre la práctica. De Cochran-Smith, Marilyn y L. Lytle Susan. p.78. En LIEBERMAN, Ann. Y Miller, Lynne. Eds. (2003) La Indagación. Como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación. España.

cuestionamiento más que con sus respuestas; se trata, de asumir como se ha mencionado anteriormente una posición de indagación frente a la enseñanza.

En este sentido la indagación en el proceso formativo de la docencia no propone como intención primaria producir conocimientos nuevos, sino más bien generar un procedimiento pedagógico para la generación de prácticas docentes más acordes a los contextos. Por tanto, el modelo de formación docente actual pretende generar y aprender nuevas formas de construir conocimiento: saber pensar, investigar y enseñar a pensar la realidad desde los hechos contextuales por medio del desarrollo de habilidades intelectuales y del planteamiento de formas más creativas para enseñar.

El proceso formativo con el plan de estudios 2004 desde las actividades de acercamiento a la práctica escolar y la práctica en condiciones reales de trabajo está orientado a propiciar el análisis de las experiencias docentes en las escuelas de práctica. Con el análisis de su experiencia docente el estudiante normalista pone en juego las habilidades indagatorias y reflexivas, así como, también, la capacidad de sistematizar aquellas experiencias que requieran de una explicación teórica a fin de dar sentido a la intervención docente que va a realizar.

3.3 El Sistema Tutorial para la Reflexión de la Práctica Intensiva en Condiciones Reales de Trabajo.

La formación inicial del estudiante normalista alcanza su punto nodal cuando éste llega al último año de formación y cursa el 7º y 8º semestres, en donde se enfrentará a la práctica intensiva en condiciones reales, al cursar la asignatura denominada Trabajo Docente I y II. En donde los estudiantes normalistas permanecen por periodos prolongados de práctica en los servicios de educación

especial, escolarizados y/o de apoyo (USAER, CAM, CAPEP), desarrollando actividades propias de los docentes de educación especial. La práctica que realicen permitirá que los estudiantes normalistas hagan frente a los problemas que plantea el ejercicio cotidiano de su profesión.

El propósito del trabajo docente en condiciones reales radica en que los estudiantes normalistas sean capaces de aplicar y evaluar planes de trabajo y de clase para la atención de niños y adolescentes que presentan necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad, a través de la identificación de los elementos para la organización y el desarrollo de actividades de aprendizaje en los servicios de educación especial escolarizados y de apoyo. (SEP, 2007).

Tal característica en otras carreras profesionales se denomina período de residencia y, es trascendental para la formación profesional. La idea de la residencia en los espacios normalistas y en la formación docente en nuestro país se tiene que reflexionar aún más a fin de reconocer y comprender la trascendencia del objetivo formativo de ésta. En Argentina, por ejemplo, en la formación docente se presenta la residencia como un momento de formación y es considerado como una organización espacio-temporal, configurada por un conjunto de mecanismos y procedimientos que regulan la experiencia formativa: el estudiante pasa de aprendiz a asumir el rol de enseñante (Garrote, V. 2002:157).

Dicho proceso de residencia o de práctica intensiva en condiciones reales de trabajo favorece el análisis de situaciones de enseñanza y aprendizaje en escenarios concretos. Se evidencia, por tanto, que la práctica intensiva es una estrategia de aprendizaje situado que favorece la reflexión permanente del contexto educativo, lo que permite mejorar la práctica, aprender a resolver problemas relacionados con la respuesta a las necesidades educativas especiales que presentan los alumnos con discapacidad o a las que se deriven de otros factores, hacer más eficaz la planeación docente y a favorecer el desarrollo integral de los alumnos atendidos.

La residencia o trabajo docente en condiciones reales se convierte en la experiencia de aprendizaje y formativa más significativa de la formación inicial.

La noción de experiencia formativa se refiere al conjunto de acciones vividas y dotadas de significado por los actores, en el tránsito por instancias que los colocan en situación de atravesar una transformación subjetiva, una conversión de estado subjetivo a otro. En el trayecto que involucra la residencia como instancia que especifica la formación docente, las experiencias formativas son el resultado de procesos de significación regulados socialmente, que otorgan un sentido a la propia práctica en un contexto particular. Se definen como aprendizajes y adquisiciones de saberes y reglas prácticas por parte de los individuos que configuran determinados modos de actuar, de proceder, de relacionarse con los demás y consigo mismos y que, por tanto, tienen consecuencias en su constitución como docentes (Larrosa, 1995: 23).

Las experiencias que los estudiantes adquieren con dicha modalidad de trabajo permite el fortalecimiento de las competencias que lo definirán como docente en su ser y hacer. En el caso del docente de educación especial el acercamiento a la práctica educativa permite que el futuro docente identifique las condiciones institucionales, conozca las formas de detección de la necesidades educativas especiales que presentan los alumnos con o sin discapacidad; diseñe adecuaciones curriculares en la metodología, la evaluación, los contenidos y los propósitos; establezca un clima de relación en el grupo escolar para favorecer actitudes de confianza, autoestima, respeto y curiosidad, para promover la autonomía personal; identifique y solucione problemas e imprevistos en el aula, y favorezca la participación de las familias con la escuela.

Todo ello, por medio de realizar las siguientes actividades:

- **Observar:** sirve para que el estudiante inicie su identificación con respecto a las diversas actividades que se realizan como docente, qué y cómo hacerlas.
- **Planificar:** cumple con el ejercicio docente en colaboración conjunta con su tutor y asesor en función del aprendizaje de los niños.
- **Colaborar:** actividad de la etapa pre-activa y se refiere al apoyo y acompañamiento que se realiza con la maestra tutora y los alumnos del grupo.
- **Dar clase:** transmitir con diversas estrategias y actividades los diferentes contenidos a desarrollar en los alumnos.
- **Controlar al grupo:** mantenimiento del orden y la disciplina en clase.
- **Evaluar:** su trabajo y desempeño en función de las peticiones y situaciones de aprendizaje de los alumnos.
- **Otras actividades:** diversidad de actividades que van saliendo en función de los contextos y tipo de relaciones que se manifiestan en el grupo.
- **Gestión:** situaciones administrativas que se piden en tiempo y en forma a los docentes.

Las actividades anteriores le permitirán al estudiante normalista comenzar a asumir el denominado rol de docente en una situación protegida y controlada tanto por la propia escuela de práctica, como por la escuela normal. Por tanto, la construcción de la formación docente se origina a partir de la acomodación y la adaptación de las diversas tareas que desempeña el estudiante normalista en la escuela de práctica, fortaleciendo así, las siguientes competencias:

- a) El desarrollo de sus competencias didácticas.
- b) Sus habilidades para conocer a los alumnos que presentan NEE con o sin discapacidad.
- c) Profundizar los conocimientos adquiridos sobre cómo influye la organización y funcionamiento de los servicios de educación especial en el trabajo docente y en los aprendizajes de los que presentan NEE con o sin discapacidad.
- d) El compromiso profesional, responder a las exigencias reales del trabajo docente, reafirmar su identidad profesional y valorar las condiciones reales del entorno escolar.

Otra asignatura que cursa el estudiante normalista durante el 7º y 8º semestres es la asignatura denominada Taller de Análisis del Trabajo Docente y Diseño de Propuestas Didácticas I y II. Es importante resaltar la modalidad y el sentido del taller, ya que, éste exige un trabajo en donde se propicie la colaboración y el intercambio de conocimientos y experiencias entre los estudiantes normalistas, además de generar productos concretos útiles para la enseñanza.

Con el desarrollo del Taller los estudiantes normalistas favorecen las siguientes situaciones:

- a) Intercambian experiencias sobre el trabajo desarrollado en los diferentes servicios de educación especial. Identificar los retos en la labor pedagógica y reconocer los medios para superarlos.
- b) Integran y utilizan conocimientos, experiencias y competencias, al diseñar y aplicar propuesta pedagógicas para favorecer los aprendizajes de los alumnos.

- c) Proponen propuestas didácticas con base a los Planes y Programas de Educación Básica. Considerar en ellas, las estrategias, los recursos, los materiales y la evaluación.
- d) Analizan con sentido crítico las propuestas didácticas antes, durante y después de la aplicación. Reflexionar los resultados obtenidos.
- e) Consolidan sus habilidades intelectuales para sistematizar, de manera reflexiva las experiencias de su actuación docente y comunicarlas por escrito.

El propósito del taller al favorecer las anteriores situaciones es lograr que los estudiantes normalistas analicen, reflexionen, sistematicen e interpreten la experiencia de su trabajo docente, como base para mejorar su desempeño en la atención educativa de los niños y adolescentes que presentan necesidades educativas especiales con o sin discapacidad.

El análisis, la reflexión, la sistematización y la interpretación de la experiencia docente, se lleva a cabo, en diferentes períodos posteriores a su trabajo docente (Ver Anexo 3).

En el proceso de asesoría que se realizó se siguieron cinco periodos, cada uno, presenta una serie de tareas y acciones a realizar.

A continuación se presentan cada una de ellas:

- **Primer Momento:** Conocimiento del contexto escolar y definición del objeto de análisis.

Tareas:

Análisis del contexto: social, escolar, de aprendizaje, de enseñanza.

Acciones:

Revisión de misión y visión, planeaciones, plantilla docente, PDI, PAT, historia institucional, expedientes de alumnos.

Entrevistas con comunidad, identificación de zonas de riesgo, servicios y áreas de oportunidad, vías de accesos.

Caracterización de la institución a partir del reconocimiento de Instalaciones, ubicación geográfica, croquis espacios, dinámica de trabajo del grupo de práctica, profesores, directivos, labor docente.

Identificación de la problemática, creación de preguntas generadoras o problematizadoras, ubicación de la línea temática

En este primer momento, el nivel de acercamiento a la práctica docente por parte del estudiante normalista es de tipo descriptivo-analítico, ya que, reconoce el tipo de prácticas del contexto en el que se encuentra.

- **Segundo Momento:** Análisis de la práctica educativa y diseño de la propuesta de intervención.

Tareas:

Análisis y reflexión de la práctica educativa.
Análisis de referentes teóricos derivados de su temática para el primer diseño de su propuesta didáctica.

Acciones:

Culminación de la contextualización.
Culminación de la problematización.

Búsqueda de marcos teóricos explicativos que orienten su propuesta de intervención.

En este segundo momento, el acercamiento a la práctica docente por parte del estudiante normalista converge en conocer la propia a fin de determinar cuál va hacer su actuación como docente en dicho contexto. Realiza una fundamentación teórica en relación a su problematización y práctica docente. Por tanto, el nivel de acercamiento a la práctica, es de tipo argumentativo.

➤ **Tercer Momento:** Análisis de la intervención propia.

Tareas:

Análisis de la información escrita en los diarios.
Selección de momentos significativos en su práctica.
Búsqueda de referentes teóricos para explicar la propia práctica.

Acciones:

Identificar posibles aportaciones y resultados
Identificar problemáticas
Identificar potencialidades
Identificar lo actuado, lo no actuado, lo vivido, emociones, metodología empleada, instrumentos, temporalidad, actitudes, posiciones teóricas que actúa.
Organización de momentos significativos de la práctica docente.
Relacionar práctica-teoría-práctica.

En este tercer momento el nivel de acercamiento a la práctica docente por parte del estudiante normalista se centra exclusivamente en el análisis y reflexión de sus actuaciones. Por tanto, el nivel de acercamiento a la práctica, es de tipo interpretativo-argumentativo.

➤ **Cuarto momento:** Construcción del Documento Recepcional.

Tareas:

Organización de la información práctica y teórica. (Incluye descripción, fundamentación y explicación, e interpretación, aparato crítico, Formato APA)

Acciones:

Recopilación de evidencias, datos, información, sugerencias, notas relacionadas a la intervención y la acción docente.

En este cuarto momento el nivel de acercamiento a la práctica docente por parte del estudiante normalista se centra en evaluar su propia práctica docente, el nivel de análisis, por tanto, continua transcurriendo en el interpretativo-argumentativo.

➤ **Quinto Momento:** Comprensión de su Trabajo Docente.

Tareas:

Análisis del Rol y función del docente de educación especial.
Definir el tipo de intervención que realiza el docente de educación especial.
Explicar la importancia de la docencia reflexiva en su práctica.

Acciones:

Este apartado ha de incluir consideraciones, aportaciones, pendientes, dificultades, sugerencias, prospectiva, reflexiones personales orientadas hacia la mejora de la práctica docente en educación especial.

En este quinto momento el nivel de acercamiento a la práctica docente por parte del estudiante normalista se centra en interpretar su propia práctica. Por tanto, el nivel es de tipo reflexivo.

Las tareas y acciones que realiza el estudiante normalista derivan de las asignaturas de trabajo docente como del taller de análisis, las cuales tienen como eje formativo, la práctica docente. A la cual los futuros docentes desde las tareas y acciones que realizan llegan al análisis, reflexión, indagación y a la sistematización de su práctica. El estudiante normalista para transitar hacia los procesos anteriores se requiere que desarrolle habilidades para saber cuestionar y reflexionar sobre la vida en las escuelas, de las condiciones de la práctica educativa, pero sobre todo, de su propia práctica como docente.

Para ello, en este último año de formación surge la imagen de la atención personalizada como estrategia esencial para que el futuro docente desarrolle y fortalezca dichas habilidades.

La atención personalizada se refiere al acompañamiento y apoyo docente con carácter individual y/o en pequeños grupos que se debe ofrecer a los estudiantes como una actividad más de su proceso formativo, favorece una mejor comprensión de los problemas a los que se enfrenta el alumno, tanto dentro de las instituciones de educación superior, como en los espacios de práctica profesional (ANUIES, 2000).

Durante el proceso de la práctica docente en condiciones reales de trabajo, el futuro docente se forma bajo la atención personalizada de dos profesionales de la educación especial.

El primero, es un docente del servicio de educación especial, el cual asume el rol de tutor y tiene como función orientar, acompañar y supervisar al estudiante normalista en la organización y funcionamiento de la escuela de práctica, así como también, en los procesos de aprendizaje y enseñanza de los alumnos a atender en el grupo de práctica. El segundo, es un docente de la escuela normal que desempeñará el rol de asesor y tiene como función orientar la toma de decisiones, la solución de problemas, la reflexión y el análisis del trabajo docente. Así como,

apoyar en la integración de conocimientos derivados de la interpretación y sistematización de la experiencia docente en el documento recepcional. Actor en el que se va a centrar el presente trabajo.

La atención personalizada bajo la figura del asesor es uno de los retos académicos de mayor relevancia para los docentes formadores de la escuela normal de especialización que asuman dicho rol; ya que, de primera instancia como lo he planteado en el presente trabajo, tiene que reconocer el sentido formativo del plan de estudios y del modelo de formación docente para definir su actuación como asesor y guiar acertadamente al futuro docente, de segunda instancia debe saber cómo desarrollar en éste las habilidades de analizar, reflexionar, indagar y sistematizar información y conocimiento derivado de su práctica docente.

Es importante mencionar que en la revisión y análisis tanto del plan de estudios 2004 como en los lineamientos para la organización del trabajo académico para séptimo y octavo semestre (2007), no se define, ni se construye la noción de Asesoría. En el documento de lineamientos sólo aparece la imagen del asesor en relación a las funciones que deben realizar y a las características profesionales que debe poseer como docente para ser seleccionado y desempeñarse como tal. Es significativo mencionar que los documentos normativos, dejan entrever un nulo marco teórico-metodológico que guíe, oriente y justifique las tareas y funciones del asesor y por ende, del proceso formativo que le corresponde realizar durante los semestres de 7° y 8°.

Por ello, considero de gran relevancia para la construcción de este trabajo presentar un referente teórico del sistema tutorial a fin de comprender la importancia de la asesoría en el marco de la educación y formación normalista.

Los sistemas tutoriales en educación superior responden a un conjunto de objetivos relacionados con la integración, la retroalimentación del proceso

educativo, la motivación del estudiante, el desarrollo de habilidades para el estudio y el trabajo, el apoyo académico y la orientación (ANUIES, 2002: 45). Se convierte en una alternativa de práctica educativa viable en la resolución de los problemas formativos.

Su objetivo es contribuir a elevar la calidad del proceso formativo en el ámbito de la construcción de valores, actitudes y hábitos positivos y la promoción del desarrollo de habilidades intelectuales en los estudiantes...; revitalizar la práctica docente mediante una mayor proximidad e interlocución entre profesores y estudiantes...; contribuir al abatimiento de la deserción y evitar la inserción social de individuos sin una formación acabada...; crear un clima de confianza...; que permita el logro de los objetivos del proceso educativo; contribuir al mejoramiento de las condiciones de aprendizaje de los alumnos...(ANUIES, 2002:45).

El sistema tutorial en la formación docente cobra importancia, al convertirse en una práctica educativa, cuya finalidad es apoyar a que cada estudiante normalista reconozca sus posibilidades, limitaciones, logros y deficiencias y, a partir de ello, mejore su proceso formativo y sea capaz de superarse como profesional; se está hablando de una comprensión consciente mediante una actividad metacognitiva.

Los principales fundamentos teóricos en los que se basan los programas tutoriales parten de la corriente filosófica humanista de Carl Rogers (1950), la cual considera que la educación es un proceso que ayuda a la persona a elegir lo que le conviene para sentirse pleno y satisfecho y el aprendizaje se da cuando lo estudiado es relevante a los intereses personales del estudiante, por lo que el individuo tiende a la autorrealización. La corriente humanista destaca la necesidad que tiene todo ser humano del apoyo de otras personas ante los conflictos y problemas que se le presentan. Asimismo, se consideran los planteamientos de Branden (1969), quien fue el primero en definir la autoestima en términos de merecimiento y competencia, él la ve como una necesidad humana básica que se debe aprender o descubrir. La necesidad de autoestima del hombre es inherente a su naturaleza,

pero no nace con el conocimiento de lo que satisface tal necesidad, o las normas mediante las que se juzga la autoestima; debe descubrirlas con el apoyo de los otros.

Por otra parte, se retoman otros enfoques como el de la teoría social cognitiva, particularmente las aportaciones de Bandura sobre autoeficacia, quien en su libro *Autoeficacia: cómo afrontamos los cambios de la sociedad actual*, analiza las creencias de los jóvenes en relación con su eficacia personal para manejar las demandas vitales que influyen sobre su bienestar psicológico, sus logros y la dirección que adoptan sus vidas, así como el proceso de adaptación humana al cambio social.

Los referentes anteriores, muestran la trascendencia y eficacia del aprendizaje autodirigido, ya que resalta la confianza de los estudiantes en sus propias capacidades para dominar las actividades académicas, las cuales, tienen un efecto sobre sus aspiraciones, su nivel de interés en los logros intelectuales, sus logros académicos y en su buena preparación profesional (Sánchez, E. L. 2005: 5).

De acuerdo a las aportaciones mencionadas anteriormente, los sistemas tutoriales dentro del contexto educativo son una estrategia de formación, que sirven primordialmente para brindar una orientación por parte de los profesores para asegurar que los procesos de enseñanza y aprendizaje estimulen el desarrollo integral del estudiante, no sólo su intelecto, sino también la condición valoral.

Dentro del marco de los sistemas tutoriales, se plantea que toda acción tutorial es una forma de orientación, pero no toda orientación es tutoría. La orientación es una función global de la educación en la que participan profesores, tutores y tutorados conjuntamente y promueve el apoyo necesario para que el estudiante pueda desarrollarse en todos los aspectos como persona.

Una de las finalidades esenciales de los programas tutoriales es apoyar a los estudiantes en sus actividades de regulación y autorregulación al proceso educativo, además trata de responder a las necesidades que tienen los estudiantes de contar con un docente que los escuche y los atienda; lo que conlleva a que los docentes que asuman el rol de tutor han de contar no solo con una capacidad profesional, sino sobre todo, contar con una gran capacidad humana para comprender las diversas condiciones de los alumnos.

La función y finalidad del tutor es acceder al conocimiento de los problemas que enfrenta el alumno en su situación particular, que están presentes en un tiempo y un espacio específico. De esta manera su labor se concreta en brindar asesorías y orientaciones hacia lo educativo, a fin de superar dificultades tanto de aprendizaje como personales, de tal forma que se contribuya al crecimiento integral y al aprendizaje global. El tutor es un agente que facilita y promueve procesos de aprendizaje.

En concreto, la finalidad del sistema tutorial como mecanismo académico-pedagógico en el proceso educativo es dinamizar de forma conveniente las relaciones entre el alumno, el sistema educativo y la sociedad, favoreciendo su comprensión y manejo más que limitarse a brindar una instrucción tradicional. En este sentido, el propósito de los sistemas tutoriales es mejorar el desempeño académico, la solución de problemas escolares y el desarrollo de hábitos de estudio, trabajo, reflexión y convivencia social y ciudadana, sin perder de vista que el alumno es el principal responsable de su crecimiento y desarrollo personal y profesional (Moreno Olivos, cit en Sánchez E. 2005).

En el libro *Manual de Tutorías para la Educación Superior* (2005) se menciona que los sistemas tutoriales asumen diferentes tareas y connotaciones específicas, según sea el tipo de atención que el alumno requiera:

- **La Orientación:** Se refiere a respuestas para problemas esenciales de la vida. En el sentido institucional implica ayudar a los alumnos a encontrar su perfil de identidad vocacional. Determinar la dirección que se ha de seguir, se le indica al tutorado los pasos que debe seguir para realizar una actividad programada. Dar seguimiento a las actividades a fin de que se logre o readecúen conforme a lo planeado, a partir del conocimiento del sujeto. Facilita información y señala pros y contras para que él decida.
- **La Consejería:** Es el procedimiento en el que influyen los consejos, el suministro de información y la interpretación de los *tests*, con una fuerte influencia de la psicología clínica. Brinda al tutorado las sugerencias de acciones conductuales a seguir.
- **La Tutoría:** Tiene una connotación más académica; ya que trata de orientar y ayudar a un alumno en sus actividades relacionadas con el aprendizaje, en la resolución de sus tareas y facilitarles la localización oportuna y rápida de información. También está orientada al apoyo en problemas de orden emocional o afectivo y se desarrolla con la facilitación del aprendizaje del alumno. Quien la ejerce, generalmente no ha recibido una capacitación especializada y la realiza más por la asignación específica y por el rol de tutor que le ha otorgado la institución que por contar con habilidades propias para el ejercicio de dicha función.
- **La Información:** Proporcionar al estudiante información para mantenerlo actualizado en de determinadas cuestiones, eventos, cursos, publicaciones, servicios.
- **La Instrucción o Educar:** Instruye para una actividad en específico o educación (como educación formal, escolar) al alumno en las disciplinas y conjunto de asignaturas para contribuir a su crecimiento profesional.

- **La Evaluación:** Determinar el nivel de conocimiento. El tutor debe valorar los conocimientos, externar sus apreciaciones de las actitudes, aptitudes y rendimiento del alumno, para realimentarlo.
- **La Formación:** Preparar desde una perspectiva generalista, para ser persona y profesionalista. El tutor contribuye o guía al alumno a su desarrollo integral, tanto personal, intelectual y sociohumano.
- **La Asesoría:** Se caracteriza en que se práctica constantemente, cada día tanto en lo individual como en lo grupal. El profesor-asesor se mantiene sensible a las necesidades de sus alumnos para lograr su desarrollo. La asesoría es una relación humana y educativa en la cual se ayuda al alumno a tomar conciencia de sí mismo y de sus responsabilidades. Un asesor comunica a su asesorado sobre las decisiones más convenientes para realizar una investigación, una entrevista, en el ejercicio de derechos y obligaciones, marcos legales.

De acuerdo a las diferentes tareas y connotaciones que asume el sistema tutorial, podemos definir que éste se incorpora como un elemento adicional y necesario del proceso educativo y formativo del nivel superior, que se dirige a buscar o propiciar las condiciones multifactoriales que conduzcan al alumno tutorado a concluir sus estudios profesionales de forma satisfactoria.

Derivado del planteamiento anterior y del análisis correspondiente a los lineamientos para la organización del trabajo académico durante séptimo y octavo semestre (2007), surge el siguiente hallazgo: La asesoría, surge en el ámbito normalista durante el último año de formación docente, como una estrategia que conlleva a los futuros docentes a adquirir y a desarrollar las actitudes y las habilidades de indagación y reflexión que le permitan el conocimiento y comprensión de la realidad educativa donde realiza su trabajo docente.

La asesoría como actividad de apoyo en la formación del estudiante normalista implica optimizar sus procesos de aprender y de re-construir conocimientos de y para su práctica docente. El asesor debe contribuir a que el estudiante sea capaz de tomar decisiones sobre sus necesidades, intereses y capacidades docentes (Ariza, 2004:38).

Después del análisis y la reflexión realizada a lo largo de este trabajo, se reconoce que el propósito de la asesoría y del asesor en 7º y 8º semestres, es orientar la toma de decisiones, la solución de problemas, la reflexión y el análisis del trabajo docente, así como, propiciar el ambiente y las condiciones necesarias para:

- Optimizar los procesos de enseñanza y aprendizaje que faciliten al estudiante normalista la atención educativa de los alumnos que presentan necesidades educativas con o sin discapacidad.
- Sistematizar la información obtenida del análisis y la reflexión de sus prácticas pedagógicas en un documento denominado ensayo. En este sentido, la tarea académica y formativa del asesor es diseñar estrategias de orden metodológico que generen un ambiente para el desarrollo del pensamiento reflexivo en los estudiantes normalistas.
- Establecer una relación más humana con el alumno y partir de ésta brindar el apoyo necesario para favorecer la toma de conciencia de sí mismo y asumir sus propias responsabilidades como docente.

Lo que significa que la tarea de asesorar requiere de una persona que permita actuar, producir y pensar sobre lo ocurrido en la docencia del futuro docente, así como, enseñar a analizar y reflexionar sobre la realidad educativa.

Para Manen (2000), el propósito central de la asesoría y del asesor es generar desde la formación, un docente reflexivo, que planifica sus clases, que decide

cómo va a ser su actuación con anticipación y reconsidera, evalúa posterior a la acción lo que llevó a cabo a fin de mejorar su práctica docente.

Los docentes encargados de los semestres de 7º y 8º han de encaminar y orientar su tarea de asesor hacia la indagación, la reflexión, la sistematización y la intervención educativa; así como, la de enseñar al futuro docente a saberse plantear preguntas, teorizar sobre las condiciones de las prácticas educativas, de la vida en las escuelas y en las aulas y del contexto donde se encuentra realizando su práctica.

Por lo que, se reconoce que ser asesor de 7º y 8º semestres es ser un profesional que conozca, domine y aplique una diversa gama de situaciones de aprendizaje, que sea un docente competente para ofrecer información, relacionar ésta con las experiencias cotidianas, que tenga noción del proceso que están llevando a cabo, que aprenda conforme al proceso y emplee un lenguaje con intencionalidad reflexiva, no determinante. Todas éstas como requerimientos indispensables. Pero, no solo debe realizar tareas, sino también debe presentar una serie de actitudes frente a dichas tareas, tales como compromiso, responsabilidad, tolerancia al cambio y a la transformación, capacidad de búsqueda, de justicia social y reflexión pedagógica.

Tareas y actitudes que desde los referentes que se han analizado y desde las reflexiones que van surgiendo, resalta la necesidad de que en los espacios normalistas, en particular, en la escuela normal de especialización se construyan propuestas de orden metodológico que apoyen y resalten el proceso de reflexión de la práctica, así como éstos proporcionen elementos para la construcción del documento recepcional.

Por tanto, el formato de los últimos semestres, nos deja entrever la idea de la enseñanza como praxis, que pone de relieve el hecho de que la docencia supone una relación dialéctica entre la teoría crítica y la acción, la idea clave, es que los futuros docentes teoricen constantemente, reflexionen y construyan los significados que extraen de sus aulas y de la vida escolar; que hagan visible lo invisible de la propia práctica educativa.

De acuerdo con Dewey (1998), el profesor reflexivo se caracteriza por la apertura intelectual y la sinceridad, preguntándose por los supuestos y las consecuencias de las acciones y haciéndose cargo de la responsabilidad por los resultados; este educador no se conforma con el logro de los objetivos sino que se cuestiona acerca de si los resultados son satisfactorios.

Puesto que la práctica educativa, es una acción orientada, con sentido, donde el sujeto tiene un papel fundamental como agente, aunque insertado en la estructura social, entonces es decisión del sujeto transformarla (Gimeno, 1998. Cit en Perales, R. 2009:20).

Concluyo por tanto, que en la formación actual no se trata de que los estudiantes normalistas aprendan más, sino que piensen de otra manera para ejercer la docencia.

3.4 El Documento Recepcional: Reflejo y Resultado del Conocimiento de la Práctica Docente.

Los resultados de la reflexión y del análisis del trabajo docente aportan elementos para que los estudiantes elaboren el documento recepcional, su propósito es

sistematizar la experiencia de la práctica educativa y su trascendencia radica en la comprensión de la propia formación docente.

La elaboración del documento recepcional es un ejercicio de aprendizaje situado y es el producto fundamental del proceso de la formación docente actual.

El documento recepcional es un ensayo en el que el estudiante expresa una visión particular sobre un tema, expone ideas y reflexiones, señala puntos de vista personales relacionados con su experiencia docente y fundamentada en explicaciones teóricas pertinentes respecto al problema que pretende explicar. Se realiza conforme a la selección de una línea temática, requiere coherencia, fundamentación, autenticidad, veracidad, construido con explicaciones propias a partir de la reflexión sobre el trabajo docente efectuado. Se convierte en la acción pedagógica a través de la cual se manifiestan los rasgos del perfil de egreso adquiridos por los alumnos a lo largo de su formación inicial (SEP. 2007: 9).

Se concibe como el espacio de reflexión, de distanciamiento, de análisis, de confrontación y búsqueda de herramientas conceptuales y metodológicas por parte del futuro docente que le permitan comprender y entender la significación de su práctica, a partir, de definir las decisiones que intervendrán para la mejora de la misma.

La reflexión no es puro pensar o una meditación, está ligada a la acción, en este caso a la acción docente, y a la determinación del objeto, que es la transformación de ese mismo hacer educativo docente. El profesor puede realizar una introspección creadora y potencialmente transformable, en su mismo espacio de acción, buscando formas para que el conocimiento de la realidad específica de su práctica docente parta de su contexto histórico (Sañudo 1997:178 cit en Perales 2009:107).

Las actividades que el estudiante normalista ha de realizar para la elaboración del documento recepcional son:

- a) Registrar y sistematizar desde el 7º semestre las experiencias de trabajo docente obtenidos en sus centros de práctica. Haciendo uso de la observación y del diario del profesor como instrumentos de indagación.
- b) Reconocer que el diseño del documento recepcional es un ejercicio de orden intelectual.
- c) Identificar situaciones del trabajo docente en los servicios de educación especial y seleccionar un tema, ubicarlo y desarrollarlo a lo largo de ambos semestres.
- d) Iniciar la elaboración del documento de manera autónoma e integrar planteamientos teóricos y de la experiencia práctica.
- e) Incluir en su escrito su propia reflexión, análisis y argumentación.

Con el documento recepcional el estudiante normalista desarrolla la habilidad de describir, narrar, explicar y argumentar de forma escrita su trabajo docente, dando cuenta así, de los logros, las dificultades y los retos a las que se enfrentó como docente.

El documento recepcional incluirá el análisis del propio desempeño de los estudiantes normalistas; las habilidades para comunicarse con el maestro tutor, los alumnos y las familias; el clima de relación con el grupo; el diseño de propuestas didácticas, su aplicación, el logro de los propósitos, el interés mostrado por los niños, el desarrollo de las actividades, la pertinencia de las adecuaciones curriculares el intercambio de experiencias y conocimientos obtenidos en el trabajo docente; el dominio de propósitos, enfoques y contenidos; la capacidad para articular contenidos de las asignaturas; el uso de los recursos didácticos, las

formas de evaluación, el aprovechamiento del tiempo escolar y la atención a los alumnos.

Para la realización del documento recepcional los estudiantes normalistas requieren seleccionar algún tema a partir de reconocer los problemas, los procesos, las situaciones, los casos, y/o las experiencias que le resulten interesantes del contexto escolar donde desarrolla su trabajo docente, articular de manera consistente y complementaria las teorizaciones construidas a partir del distanciamiento reflexivo de cada constitutivo desde su perspectiva teórica, marcos conceptuales pertinentes y mediaciones metodológicas adecuadas.

En los lineamientos para la elaboración del documento recepcional (2007) se establecen tres núcleos temáticos para el análisis de la práctica docente en educación especial:

1. Procesos de enseñanza y de aprendizaje en los servicios de educación especial.
2. Dinámica escolar y actores de la educación especial.
3. Educación especial y gestión escolar. (SEP, 2007i:, 14)

Dada la línea temática que seleccione el estudiante normalista, tendrá que diseñar y aplicar una propuesta didáctica, que se convertirá posteriormente en el eje de su actuación y reflexión como docente. Por lo que el documento recepcional presenta un tratamiento de la información diferente derivado de la línea temática que se seleccionó; ya que cada una, se refiere a un significado distinto de la práctica educativa. El proceso de significación permite al estudiante normalista ampliar su nivel de comprensión y de explicación sobre las diferentes prácticas y acciones educativas que se realizan en el contexto educativo.

La significación de la práctica, por tanto, conlleva a determinar decisiones y acciones educativas concretas por parte del estudiante normalista, las cuales presentan un sentido y una intencionalidad en el contexto en el que se encuentra; lo que refleja, un grado de conciencia y de reflexión, que puede bajo ciertos principios de resignificación, ser potencialmente transformable.

El documento recepcional, por tanto, está basado en hechos de la realidad educativa y es el resultado de la comprensión, el entendimiento y la transformación de la sustancia de la educación. Sañudo, L. (2006) menciona que la comprensión de lo educativo se refiere a reconocer dos procesos imbricados: el proceso de formación humana y la comprensión de este proceso desde y hacia lo social. Es decir, la comprensión del trabajo docente por parte del futuro docente y la transformación de su práctica educativa, posibilita la resignificación de su práctica y por ende la transformación de sus actuaciones.

La construcción de un significado distinto de la práctica docente por parte del estudiante normalista implica una ruptura epistemológica que se produce por medio de procesos reflexivos acumulados y progresivos, y de un replanteamiento de las acciones cotidianas que evidencian un nuevo significado acerca de su actuación como docente.

El documento recepcional es un producto derivado del proceso intelectual del estudiante normalista en donde pone en juego las siguientes habilidades: la selección, la jerarquización, el discernimiento y la sistematización, en diferentes momentos por lo que requiere de un soporte teórico, metodológico y técnico por parte de su asesor para construirlo.

CAPÍTULO 4

El Acompañamiento Pedagógico en el Proceso de Análisis y Reflexión Docente.

Una vez terminada su carrera, el aspirante a maestro eligió a su mentor, el profesor con el cual cursaría su especialidad. Preocupado por su futura actuación frente a un grupo de alumnos, el discípulo que había leído todos los libros acerca del tema que debía exponer, se presentó ante su maestro pidiéndole orientación. Este no lo abrumó con explicaciones pedagógicas, pero le dio un último, fundamental consejo: "Viva, conmuévase, profundice su experiencia vital hasta el máximo. Después, enseñe a otros.

Del análisis que se realizó del Plan de Estudios 2004 y del modelo de formación docente, se identifica, que la intencionalidad formativa recae en la creación de una conciencia problematizadora de la realidad educativa; es decir, se ha de formar un profesional reflexivo del propio ejercicio docente.

Para que el estudiante normalista llegue a tal fin, existe la condición curricular de ofrecer una atención personalizada, lo que significa para el asesor la necesidad de reconocer que su tarea, las acciones y actitudes que realice, deben estar orientadas a generar procesos reflexivos que conformen un pensamiento crítico de sí.

La transformación crítica tiene que ver con personas que pueden producir nuevos saberes y van más allá del presente y son capaces de responder a un futuro que no pueden imaginar en la actualidad...La participación en la acción transformadora crítica supone ser capaz de mantenerse fuera e ir y venir entre la práctica y la reflexión (Harvey y Knight, 1996.cit.en Brockbank, 2002: 65).

A partir de los referentes contextuales y curriculares que a lo largo de este trabajo se han presentado y de las construcciones reflexivas que se han planteado en torno al contexto actual de la formación docente, surge la idea de construir una propuesta de intervención docente que apoye el pensamiento reflexivo al que los estudiantes normalistas deben arribar con la elaboración de su documento recepcional.

Se considera a la noción del acompañamiento pedagógico como estrategia de enseñanza para regular y mediar los procesos de reflexión docente durante la asignatura denominada Taller de Análisis del Trabajo Docente y Diseño de Propuestas Didácticas I y II y, así como, para la elaboración del documento recepcional.

4.1. El Acompañamiento Pedagógico como Estrategia de Enseñanza para el Proceso de Reflexión Docente.

Corno pedagoga reconozco que la noción de acompañamiento, tiene sus orígenes en el ámbito y en la conformación misma de la pedagogía. A continuación expongo el surgimiento del acompañamiento pedagógico. En la Antigua Grecia (*páís*) era para los griegos el niño, y (*paidagogós*) el niñoero. Éste era un esclavo que ejercía ese menester, del que era parte esencial acompañarle a la escuela: (*ágo*) es conducir, y (*agogós*) es el que conduce, el que lleva, el que acompaña. Siendo ésta su misión más notoria, al menos de puertas hacia afuera, de ella tomó el nombre. El pedagogo le entregaba el niño al maestro, quien para no obligar al pobre esclavo a hacer tantos viajes a casa, tenía dispuesta una habitación especial llamada (*paidagoguéion*) en la que esperaba cada pedagogo a sus respectivos niños para acompañarlos de vuelta a casa. Con el tiempo se fueron refinando los gustos y las demandas de los ciudadanos, y en el mercado de

esclavos, junto a bellas mujeres y efebos para el placer o para ofrecerlos como suntuosos regalos; junto a los gladiadores, necesarios para formar las mejores plantillas; junto a los esclavos musculosos para dotar las explotaciones; junto a todos ellos, fue subiendo cada vez más la cotización de los esclavos destinados al cuidado y acompañamiento de los niños, porque se les fueron encomendando cada vez más funciones relacionadas con la educación integral de éstos, hasta convertirlos en sus preceptores.

Esa fue la evolución del oficio de pedagogo y de su función; jamás ni se fundió ni se confundió nunca su función (de educador) con la del maestro (de instructor en disciplinas concretas). El pedagogo-preceptor no era en ningún caso maestro, sino el que seleccionaba a los maestros y les daba instrucciones sobre lo que debían enseñarle a su pupilo, no perdiendo jamás su condición de acompañante. En este sentido inicial de la pedagogía y de la función del pedagogo, surge y se va construyendo históricamente el sentido filosófico del pedagogo, el cual simboliza la comprensión del educador como “un acompañante” y, por ende, expresa la relación horizontal del proceso educativo.

Desde su etimología, el verbo acompañar se compone de “ac”, que quiere decir “movimiento hacia”; de “com”, que significa “con” y “pañ”, que proviene de “pan”, de “alimentar”, por tanto, acompañamiento significa “*compartir el pan*” (Corominas y Pascual, 1996, cit en Ducoing, 2009:70). En este sentido, la palabra acompañar significa “unirse a alguien para ir donde él va al mismo tiempo que él” (Le Robert, 1981, cit en Ducoing, 2009:70).

Actualmente, la noción de acompañamiento en el nivel de educación superior pretende restablecer la función social de la educación y de quienes la ejercen mediante la mejora de los procesos formativos. Ardoino (2000), menciona que la noción de acompañamiento en el ámbito de la formación profesional, se refiere al despliegue de apoyos, que se requieren para que el aprendiz tenga un

acercamiento a sus procesos de formación y potencialice sus saberes y experiencias profesionales. Lo pedagógico, radicará en el acercamiento entre asesor y asesorado, ya que, permitirá que las relaciones entre el que enseña y el que aprende se generen desde un mismo plano y compartan mutuamente la construcción del conocimiento.

Ducoing (2009), menciona que la noción de acompañamiento revela, una visión más cercana al sujeto, donde el sujeto acompañado asume la centralidad del proceso, donde prevalece la tendencia a buscar un mismo plano entre acompañado y acompañante.

Considerar el acompañamiento pedagógico como estrategia de enseñanza en el momento de la asesoría, es reconocer que se requiere de una entidad coadyuvante en el proceso de formación, a fin de mejorar, tanto el aprendizaje como el desempeño del estudiante normalista, en el proceso de análisis y reflexión de su trabajo docente. La forma de arribar a ello, desde el acompañamiento pedagógico parte de la condición de que el asesor debe posicionarse, no solo, en los referentes normativos de lo que se tiene que hacer, sino de reconocer las necesidades metodológicas que van surgiendo de manera situada con el grupo de asesoría.

Para realizar el reconocimiento de las necesidades que van surgiendo durante el proceso de análisis y reflexión del trabajo docente, se requiere que el asesor asuma que debe estar con él asesorado, caminar junto a él, en su propio camino y justamente, hacia dónde él quiere ir, al mismo tiempo que él.

Lo que significa que las tareas que el asesor ha de realizar son para beneficio del asesorado, en donde el acompañado (el estudiante normalista) tiene como proyecto la realización de sí (ser docente) y, por su parte, el acompañante

(docente-asesor) tiene como tarea el apoyo y la ayuda para la realización del otro (formación docente).

A continuación se presentan las tareas y las dimensiones del acompañamiento, éstas fueron retomadas del proceso de formación pastoral, se seleccionaron porque las acciones de este proceso coinciden con las acciones que el asesor debe realizar como parte de su desempeño como tal; sin embargo, las concepciones se adaptaron al proceso de asesoría que se ha de realizar en 7° y 8° semestres.

Las tareas del acompañamiento están en relación a los saberes y habilidades que han de compartir asesor y asesorado a lo largo de todo el proceso:

- **Saber:** Ofrecer información y formación.
- **Saber Hacer:** Relacionar la información con la experiencia diaria.
- **Saber Estar:** Tener sentido de proceso.
- **Saber Ser:** Enseñar siendo enseñado.
- **Saber Decir:** Formular un lenguaje "nuevo", fruto de la vivencia y la reflexión.

Dichos saberes y habilidades permearan la dinámica del proceso de asesoría y posibilitaran que surjan componentes para el aprendizaje y el pensamiento reflexivo. Estos saberes durante el proceso de asesoría deben de moverse en compañía del asesorado en las siguientes dimensiones:

- El asesor debe apoyar a **Pensar** al estudiante normalista. Ha de plantear el sentido de la reflexión de la práctica antes, durante y después.
- El asesor debe apoyar a **Sentir** al estudiante normalista. Ha de conducir hacia una actitud de responsabilidad, compromiso y tolerancia hacia el trabajo docente y, al análisis y reflexión del mismo.

- El asesor debe apoyar la conformación de una **Estructura** en el estudiante normalista. Ha de incidir en la comprensión de la realidad social y educativa.
- El asesor debe apoyar en la capacidad de **Opción** del estudiante normalista. Ha de incidir en la obtención de un talante y una manera de actuar docente consciente y consecuente, una toma de decisiones para la intervención docente.

Las dimensiones en las que se mueve el acompañamiento pedagógico, definen los momentos que van surgiendo en la relación entre asesor y asesorado.

Lo anterior nos lleva a definir que el acompañamiento pedagógico como estrategia de enseñanza, puede permitir al asesor acercar a los futuros docentes a la reflexión de los hechos educativos y, transformarlos desde la generación de una práctica educativa reconstruida en sí misma.

Susana Huberman (1992), afirma que una formación centrada en la escuela propicia una real transformación educativa. “Se ha sostenido justificadamente que para conseguir una verdadera preparación para el cambio (...) debemos trabajar con los enseñantes en la situación y en los lugares en donde este cambio deberá producirse.”

4.2. Proyecto de Acompañamiento Pedagógico.

Naturaleza del Proyecto: Propuesta de acompañamiento pedagógico como apoyo a la realización de las actividades y tareas que el asesor debe realizar en 7° y 8° semestres durante la asignatura denominada Taller de Análisis del Trabajo Docente y Diseño de Propuestas Didácticas I y II, a fin de mediar los procesos de reflexión y de sistematización de la práctica docente de los estudiantes normalistas.

Se concibe al acompañamiento como un proceso consciente, deliberado, participativo y permanente. Es implementado con el objeto de dotar de herramientas teóricas y metodológicas a las estudiantes normalistas, las cuales les permitan mejorar resultados y desempeños, estimular el deseo de innovar en sus prácticas pedagógicas, problematizando el hacer cotidiano, reforzando el sentido de solidaridad de éstas para la consecución de objetivos comunes, con la finalidad de desarrollarse como docentes reflexivos de su práctica educativa.

Fundamentación: Las funciones y tareas que el asesor ha de realizar en 7° y 8° semestres durante el momento de la práctica intensiva en condiciones reales de trabajo, deben estar encaminadas al análisis de situaciones de enseñanza y aprendizaje en escenarios concretos. Por ello, su desempeño como asesor gira en torno a optimizar los procesos de enseñanza y aprendizaje que faciliten al estudiante normalista la atención educativa de los alumnos que presentan necesidades educativas con o sin discapacidad, a sistematizar la información obtenida del análisis y la reflexión de sus prácticas pedagógicas en un documento denominado ensayo; así como, a establecer una relación más humana a fin de brindar el apoyo necesario para favorecer la toma de conciencia de sí y asumir sus propias responsabilidades como docente.

En este proyecto, retomando a Huberman, S. (1992) se va asumir el rol de Asesor-acompañante, es decir, se pretende, formarnos en el trabajo de equipo, trabajando en una estrecha relación de cooperación y apoyo, interpretando la realidad educativa, reconociendo los problemas pero al mismo tiempo, proponiendo soluciones. Asimismo nos mostraremos prudentes al mantener una distancia para permitir el desarrollo personal y profesional de cada uno de los participantes.

Destinatarios: 12 asesoradas del grupo “A” del área Intelectual.

Origen: Durante el proceso de asesoría van surgiendo necesidades de orden metodológico que orienten, tanto el proceso de análisis y reflexión de la práctica docente, como la construcción del documento recepcional. En el discurso normativo de los documentos denominados lineamientos para la organización del trabajo académico durante séptimo y octavo semestres y el de lineamientos para la elaboración del documento recepcional (2007) se expresan una serie de actividades a realizar, lo que conlleva al asesor a definir la condición metodológica o técnica que permita el seguimiento de ambas situaciones. Lo anterior, permite y posibilita que el asesor se enfrente a la creación de un proyecto de trabajo acorde a las necesidades formativas y metodológicas que las estudiantes normalistas van presentando. El grupo de intelectual “A” presentó a lo largo del proceso de asesoría las siguientes necesidades y cuestionamientos relacionados con el análisis y reflexión de la práctica educativa para la elaboración del documento recepcional, surgiendo así, el acompañamiento para responder a tales necesidades.

La primera necesidad que se presentó dado el nuevo escenario de la formación docente, tiene relación con la experiencia derivada del acercamiento y conocimiento del contexto escolar. Lo que resultará en la identificación del problema, la problematización y la construcción del objeto de análisis.

La segunda necesidad se refiere al análisis y reflexión de la práctica docente relacionada con el objeto de análisis. Lo cual se lleva a lo largo de todo el proceso de asesoría. Surgiendo las siguientes cuestionantes: ¿Cómo llevar a cabo el proceso de reflexión y análisis de la práctica docente?, ¿Qué elementos de la práctica docente son las que se tienen que analizar y reflexionar?

La tercera necesidad significativa que se presentó fue la selección de información que se encuentra en el diario, relacionada con el objeto de análisis. La selección de la información tiene como propósito apoyar a la elaboración del documento

recepional. En este momento las cuestionantes fueron ¿Qué información se tenía que seleccionar? y ¿Cómo organizar dicha información? Ya que se genera un mar de información práctica y teórica con respecto a su objeto de análisis. Esta actividad, es uno de los momentos principales para la elaboración del documento recepional; la sistematización de la práctica, por lo que una interrogante que surgió fue ¿Qué estrategia utilizar para llevar a cabo el proceso de Sistematización de la Práctica?

Una cuarta necesidad se empezó a manifestar, en el momento de plasmar la información seleccionada y reflexionada previamente en las diferentes versiones preliminares del documento recepional ¿Qué escribir?, ¿Cómo escribir? Eran las cuestionantes que más se realizaban mis alumnas. *-Estoy escribiendo bien, qué pongo, se entiende lo que escribí.-* Nos enfrentábamos a las competencias y habilidades que poseía cada una de las estudiantes normalistas para escribir, describir, narrar, explicar y argumentar con pertinencia.

La última y quinta necesidad que surgió fue la de plasmar las construcciones significativas de la comprensión del trabajo docente como resultado de la reflexión de su práctica. Por lo que surgió la siguiente cuestionante ¿Qué elementos de la práctica se considerarían como significativos?

Objetivo: Brindar elementos metodológicos que apoyen al análisis y a la reflexión del trabajo docente que faciliten y favorezcan la construcción y elaboración del documento recepional.

Propósito: Favorecer el pensamiento reflexivo en las estudiantes normalistas a fin analizar el trabajo docente que realiza en condiciones reales.

Meta: Que el 100% de las alumnas asesoradas construyan el documento recepional como producto del análisis y reflexión de su práctica como docente de educación especial.

Tiempo: Un ciclo escolar: 7° y 8° semestres.

Objeto de Análisis: El proceso de análisis y reflexión de la práctica docente en la construcción del documento recepcional.

Metodología: Para el acercamiento al análisis y reflexión del trabajo docente, así como, para la elaboración del documento recepcional, es indispensable que el asesor tome postura con respecto a aspectos metodológicos de la investigación etnográfica y los diseños cualitativos. La condición cualitativa de la investigación brindará al estudiante normalista la posibilidad de ser objeto y sujeto de la investigación de su propio desempeño en la comunidad escolar en la que se desenvuelve; para que al término de su práctica intensiva en condiciones reales de trabajo, tenga los elementos metodológicos suficientes para elaborar su documento recepcional. El paradigma cualitativo ofrece una concepción acerca de las preguntas cómo investigar, qué investigar y para qué sirve la investigación, lo que servirá de guía para el análisis y reflexión, tanto para el asesor como para el asesorado, de tal forma que se acerquen ambos a la realidad educativa, mediante una toma de conciencia crítica, y ésta los lleve al punto de partida para una acción transformadora de la práctica en condiciones reales. La condición etnográfica permite entender la transformación de sí, es decir, transformar las concepciones acerca del ámbito educativo a fin de producir conocimiento desde la realidad estudiada.

Los elementos metodológicos que se requieren para el proceso de análisis y reflexión del trabajo docente, son diferenciados según los momentos y nivel de complejidad del proceso de reflexión docente.

El asesor requiere asumir la postura de acompañante a lo largo del proceso de asesoría a fin de estar pendiente de todas y cada una de las incertidumbres que van surgiendo en los asesorados conforme avanza el proceso de asesoría con la

finalidad de apoyarles en descubrir cómo resolver cada situación a la que se enfrentan.

Momentos de intervención y acompañamiento:

Las situaciones a las que se enfrentaron las estudiantes normalistas para el proceso de reflexión de la práctica docente y la elaboración del documento recepcional son:

1. Identificación y delimitación del problema a estudiar: Construcción del Objeto de Análisis (Problemática y Problematización).
2. Análisis y Reflexión de la Práctica Docente.
3. Sistematización de los Hechos Educativos (Momentos Pedagógicos).
4. Construcción de la Narrativa en el documento recepcional.
5. Comprensión del Trabajo Docente.

Recursos metodológicos:

- Taller de Investigación Cualitativa.
- Propuesta “Transformando la Práctica Docente” de Cecilia Fierro.
- Propuesta para “Sistematizar las Experiencias Docentes” de Oscar Jara.
- Propuesta para la selección de “Momentos Pedagógicos” de Max Van Manen.
- Propuesta para la Construcción de la Narrativa.
- Propuesta para la Interpretación y Comprensión del Trabajo Docente.

CAPÍTULO 5

Hallazgos y Resultados: Análisis y Reflexión de la Práctica Docente en las Estudiantes Normalistas.

Enseñar a quien no quiere aprender es como sembrar un campo sin ararlo.

En el presente apartado se presentan los aprendizajes y las experiencias que las estudiantes normalistas obtuvieron a partir del despliegue de recursos metodológicos que se emplearon durante algunos periodos del proceso de asesoría. Es importante mencionar, que el proceso de asesoría orientado hacia el análisis, la reflexión de la práctica docente y la elaboración del documento recepcional se convierte en una tarea muy compleja, y rigurosa para el asesorado.

Dado que el estudiante normalista transita entre, el espacio de práctica y el cumplimiento de los requerimientos de su tutor, entre la escuela normal y el cumplimiento de los requerimientos del taller de análisis y su asesor; va resultando necesario e indispensable que las estudiantes se asuman con ciertas características que se convierten en básicas *-para no morir en el intento-* según palabras de las propias asesoradas, tales como: compromiso, hábito intelectual, disponibilidad de tiempo, capacidad de búsqueda y tolerancia a la frustración. A continuación se rescatan algunas reflexiones con respecto a la pregunta que se realizó al final de la asesoría ¿Qué requieren los estudiantes normalistas para transitar con éxito en este último año de formación?

Las alumnas definieron a éstas de la siguiente manera: El compromiso para cumplir con todas y cada una de las tareas que van surgiendo; como por ejemplo, la realización del diario de manera cotidiana, la realización y revisión de textos constantemente, la investigación de referentes teóricos de manera regular, la

entrega a tiempo de textos, la asistencia puntual y constante a las sesiones de análisis.

El hábito intelectual, lo refirieron a la constancia para leer, escribir, buscar información, comprender textos y solucionar sus conflictos cognitivos.

La disponibilidad de tiempo, dada la multiplicidad de tareas a realizar y la complejidad de las mismas, *-se dedica uno solo a eso, ya ni salimos a divertirnos-* Se hace necesario que las estudiantes normalistas inicien una organización de sus tiempos para cumplir con sus diversas actividades, no solo académicas, sino también personales.

La capacidad de búsqueda, nos referimos a la búsqueda y selección del referente teórico acorde a las condiciones del trabajo docente y al objeto de estudio *–para no perdernos*. Lo anterior con la finalidad de no ampliar su marco o no limitarlo, así como para buscar información en espacios diferentes al internet.

Tolerancia a la frustración, la cual es indispensable para reconocer los errores cognitivos, los faltantes en los textos, las diferencias de trabajo en calidad y cantidad, la valoración de las propias producciones.

De éstas características depende el tránsito hacia el análisis y la reflexión de la práctica docente. Lo que nos lleva a reconocer que las alumnas generaron un pensamiento reflexivo, en el libro denominado *Cómo pensamos* de John Dewey, se menciona que sólo se puede pensar reflexivamente cuando se está dispuesto a soportar el suspense y proseguir con la fastidiosa búsqueda, y en este caso, así fue.

5.1 El proceso de análisis y reflexión de la práctica docente en la construcción del documento recepcional.

Como ya se mencionó anteriormente el proceso de asesoría es complejo y riguroso, en sus diferentes periodos requiere de un acompañamiento que facilite al asesor brindar el apoyo metodológico preciso para cubrir con las necesidades que van surgiendo en el análisis y reflexión de la práctica. Dentro del acompañamiento que se realizó se cubrieron los siguientes momentos relacionados a la elaboración del documento recepcional.

Primer Momento: Conocimiento del contexto escolar y definición del objeto de análisis.

En este momento se centró el apoyo y el acompañamiento a la identificación y delimitación del problema a estudiar, a la construcción del objeto de análisis.

Dado el conocimiento, análisis y reflexión del contexto escolar y grupal los estudiantes normalistas se enfrentan a definir a partir de ahí, el objeto de análisis. Sin embargo, para ello, las estudiantes normalistas requerían de elementos cualitativos de la investigación. Por lo que se consideró la realización de un taller de investigación en dos fases, que apoyara a la definición y construcción del objeto de análisis

1º Fase: Investigación Cualitativa. (Impartido por una Maestra de la UNAM con duración de 7 horas) cuyo propósito fue: Que las alumnas al termino de la sesión tuvieran identificado su objeto de análisis, definidas algunas cuestionantes, tener diferenciada la noción de problema que se refiere a una situación de orden social que se presenta en la escuela, de problemática que se refiere al impacto que tiene el problema social con el aprendizaje y/o rendimiento escolar de los alumnos y, de la problematización que es la relación que existe de las condiciones anteriores en

forma de planteamiento con algunas cuestionantes a resolver. Ubicar según su problematización, la línea temática a seguir.

Los logros que se alcanzaron: la definición de su objeto de estudio y la construcción de la problematización de su trabajo, los cuales, con el tiempo se conformaron en la base de su intervención educativa. Sin embargo, cabe mencionar que al principio, lo anterior les resultó un conflicto cognitivo, que superaron al enfrentarse constantemente a él. (Ver Anexo 4)

2º Fase: Cómo utilizar e interpretar los diversos instrumentos, cuestionarios, guías, diarios. (Impartido por un Docente de la ENE, jefe del área de Investigación con una duración de 3 horas) el propósito de recuperar la información obtenida con los diferentes instrumentos aplicados.

Segundo Momento: Análisis de la práctica educativa y diseño de la propuesta de intervención.

En este momento, se centró el acompañamiento en definir una propuesta que apoyara al Análisis y reflexión del trabajo docente durante el 7º semestre.

Para abordar el Análisis y la Reflexión de la Práctica Docente, se consideró la propuesta de Cecilia Fierro: “*Transformando la Práctica Docente.*” Con la finalidad de que las estudiantes en su acercamiento con el trabajo docente en los diferentes servicios de práctica, resignificaran su labor, la valoraran, se identificaran y presentaran cada día un mayor compromiso hacia su ejercicio profesional. Asimismo, que comprendieran las diferentes problemáticas de la docencia desde dentro, que la vivan y la vean tal y como los propios maestros, sus tutores con los que se relacionan; a partir de ello, reconozcan las y sus posibilidades para mejorar su práctica como docente.

Para lograr lo anterior, se consideró el análisis de la práctica a partir de reflexionar sobre cada una de las dimensiones que Fierro propone. Por cada dimensión se seleccionó una actividad. El propósito en algunas actividades se adecuó a la situación y condición contextual de las alumnas a fin de tener elementos para la comprensión de la práctica docente en su contexto de práctica.

Cada sesión desde las diferentes actividades que se realizaron, se convirtieron en momentos idóneos para la generación del pensamiento reflexivo hacia lo educativo. La reflexión comenzó cuando a partir de las diferentes actividades y a partir de cada una de ellas, se inició con el cuestionamiento activo y persistente de sus creencias o supuestas formas de conocimiento a la luz de los fundamentos que las sostienen y a las conclusiones a las que arribaron.

A continuación se presentan las actividades que se tomaron en cuenta y los logros alcanzados por las alumnas en las actividades realizadas. La información se rescató de las minutas que las alumnas realizaron de cada sesión. (Ver anexo 5)

Dimensión: Introducción al análisis de la práctica docente.

Luces y sombras de la profesión docente.

Propósito: Favorecer la reflexión sobre algunos obstáculos y facilitadores del trabajo diario del maestro que se viven como luces y sombras de la profesión.

Logro: Fueron capaces de reconocer que en el proceso de enseñanza que generan los docentes van aprendiendo conforme la misma práctica se va concientizando. Que en la práctica docente surgen momentos de incertidumbre, que se convierten en espacios y oportunidades de reflexión y de reconstrucción de la práctica.

Retos: Aceptar que si las cosas no marchan de manera adecuada en los procesos de enseñanza y aprendizaje, tiene que ver con lo que realice o deje de realizar como maestro. Por lo que, debo reflexionar de manera constante sobre lo que hago y su impacto en mis alumnos, para así, reconocer si tengo algo que cambiar.

Dimensión: Personal.

Retrato Hablado...un esfuerzo por mirarnos desde los otros.

Propósito: Reconocer la forma en que creemos que los demás nos perciben, de acuerdo con nuestros rasgos de personalidad más sobresalientes.

Logro: Se enfrentaron a sí mismas y fueron capaces de exponerse ante las demás.

Reto: Aceptar los comentarios, críticas, sugerencias de los otros. Eso me brinda perspectiva sobre o que estoy realizando.

Dimensión: Institucional.

Distintas formas de pensar la escuela: Modelos de gestión escolar.

Propósito: Analizar algunas situaciones educativas de cada servicio de práctica CAPEP, USAER, CAM, a fin de identificar los diversos tipos de cultura institucional.

Logros: Se concientizaron que las escuelas no pueden ser catalogadas como “buenas o malas”, sino que tienen una dinámica, una vida específica que se genera a partir de las actuaciones y relaciones de cada uno de los integrantes de la escuela y a eso se le reconoce como cultura institucional. Que la diferencia de las escuelas las hacen los sujetos en relación a sus formas de organización y de llevarse como personas.

Retos: Romper con la idea de que una escuela o un docente es “bueno o malo”; lo cual es difícil porque estamos acostumbrados a criticar y a enjuiciar de primera instancia.

Dimensión: Interpersonal.

¿Qué ambiente de trabajo hemos construido en esta escuela?

Propósito: Analizar el ambiente de trabajo (clima institucional) que se vive dentro de su servicio de práctica y reconocer la relación existente entre el ambiente de trabajo y la disposición al trabajo por parte de los docentes.

Logros: Reconocimiento del concepto de cotidianidad y sus formas de manifestarse en los rituales escolares, en los hábitos establecidos, en las conductas de los docentes las cuales determinan en gran medida el establecimiento de relaciones. Sobresale el ego docente en los servicios de USAER, el trabajo colaborativo en el CAPEP y la indiferencia o individualismo en los CAM.

Retos: No ser como los maestros que observamos, sino tratar de ser mejores. Ser un docente reflexivo para realizar los cambios necesarios a mi práctica.

Dimensión: Social.

¿Qué hacen mis alumnos cuando salen de la escuela?

Propósito: Analizar las condiciones de vida de los alumnos atendidos por el servicio de CAPEP, USAER Y CAM, así como el de sus familias, como base para ampliar el conocimiento que se tiene de estos a fin de comprender las necesidades educativas especiales que presentan los alumnos.

Logros: Nos vimos reflejadas en los alumnos, ya que todavía somos alumnas y nos dimos cuenta de que los alumnos no son diferentes a nosotros. Nos concientizamos y nos acercamos a ellos. Sobre todo y lo más importante es que las posibilidades o las limitaciones de los alumnos no tienen que ver la mayoría de las veces con su discapacidad, sino con las condiciones de su contexto, con las formas de interaccionar del docente con el alumno con discapacidad, con sus formas de enseñanza.

Retos: Ver a los alumnos como personas, lo que implica conocerlos más allá de lo aparente, de la escuela y del aula. Hablarles, ser su apoyo incondicional.

Dimensión: Didáctica.

¿En qué se me va el día? El uso del tiempo en mi trabajo cotidiano de la escuela.

Propósito: Reflexionar sobre el lugar que ocupan las actividades de enseñanza dentro del conjunto de tareas de distinto tipo que realizamos en la escuela.

Logro: Fue interesante porque reconocimos que los docentes tienen en demasía actividades de orden administrativo, y este por lo regular se presenta de un día para otro; lo que dificulta o limita el tiempo para el desarrollo de actividades didácticas.

Reto: Organizar el tiempo de clase, para un adecuado proceso de enseñanza. Considerar el tiempo en la organización e implementación de mi propuesta didáctica, dialogar con la tutora para que me dé el tiempo necesario.

Dimensión: Valoral.

Espacios silenciosos: Observación de situaciones cotidianas en la escuela.

Propósito: A partir de la selección de una situación vivida en el servicio de práctica, tomar conciencia del trabajo diario de la escuela, de la manera de conducirse en el aula y de relacionarse con los alumnos, y de las formas en que de manera espontánea transcurre la formación de valores en la vida diaria de la escuela.

Logro: Siempre pensamos que los valores se tenían que enseñar como un tema aparte, pero reconocimos que son las conductas y las formas de relacionarse de los docentes con los alumnos es la forma en la que se vivencian los valores. La dinámica lleva a demostrarnos que el aspecto Valoral es algo que no hacemos consciente la mayoría de las veces, pasa desapercibido.

Reto: Tener más conciencia de las actitudes y conductas que mostramos cotidianamente con los alumnos.

Dimensión: Relación pedagógica.

Una mirada conjunta a los niveles de satisfacción y expectativas sobre su práctica docente.

Propósito: Reflexionar sobre el grado de satisfacción que cada alumna siente por su práctica, considerando las dimensiones anteriormente revisadas a fin de comentar sus expectativas y condiciones de mejora hacia su propia práctica.

Logro: Nos sentimos satisfechas de lo que hemos logrado, reconocemos que nos faltan todavía muchos elementos, sobre todo práctica para solucionar las condiciones que surgen en la cotidianidad. La actividad nos hizo sentir orgullosas de lo que realizamos.

Reto: Superarnos día a día a través de la reflexión de nuestro trabajo docente.

La selección de las anteriores actividades permitió brindar a las alumnas una perspectiva distinta de abordar y comprender la práctica docente, la cual se basó en el respeto profundo y en el reconocimiento de la importancia del trabajo que realizan tanto los maestros en servicio, como las posibilidades que ellas tienen para integrarse al campo laboral con actitudes innovadoras.

Con la propuesta de Fierro se favoreció el trabajo en grupo para llevar a cabo el análisis y la reflexión de la práctica educativa. El trabajo en grupo permitió que todas las alumnas reconocieran las formas de organización, funcionamiento y desarrollo de la práctica docente en los diferentes servicios en donde se encontraban ejerciendo su práctica: CAPEP, USAER y CAM. El trabajo en grupo es un modo de compartir y aprender del otro, de esta manera las asesoradas adquirieron un panorama más amplio de la educación especial, así como

identificaron, compararon y entendieron el trabajo y la práctica docente que se genera en cada uno de los servicios anteriores.

Asimismo surgió el diálogo reflexivo, Belenky, (1986), menciona que el diálogo reflexivo es el habla real profundizado en la experiencia de cada participante; basado en las capacidades analíticas de cada uno.

Éste comprometió a las asesoradas hasta el extremo de sus conocimientos, su sentido del yo y del mundo. Facilitó cambios de supuestos sobre el sentido de la realidad basado en su experiencia y en interacción con su contexto. Las comprometió a su realidad frente a lo meramente didáctico; es decir, a elaborar su propuesta didáctica.

Tercer Momento: Sistematización de los Hechos Educativos (Momentos Pedagógicos).

La reconstrucción del trabajo docente para sistematizarlo en el documento recepcional, debe partir de la línea temática que el asesorado haya elegido para el análisis y la reflexión de su práctica, ésta es una condición que no deben perder de vista el asesor, ni mucho menos el asesorado. Lo anterior, es lo que brinda sentido a la reflexión docente y al documento recepcional como producto de la misma. Solo de esa manera se puede validar y legitimizar que el proceso de formación docente, logro su finalidad.

Por ello, el proceso de sistematización es de gran trascendencia, tanto en la reflexión de la práctica, como en la elaboración del documento recepcional. Para llevar a cabo, la sistematización de los hechos educativos se retomó la invitación metodológica que propone Oscar Jara en su libro: “Para Sistematizar Experiencias.” Se trata de una propuesta en cinco tiempos¹, de la cual se retomó

¹ Se trata de una propuesta para sistematizar experiencias en cinco tiempos. 1) El punto de partida, que se refiere a contar con un espacio y estar en él durante un tiempo realizando los registros pertinentes. 2) Las preguntas iniciales, donde se define y delimita el objeto de estudio, precisando ejes para la sistematización. 3) Recuperación del proceso vivido, que se

el tercer tiempo denominado *Recuperación del Proceso Vivido*, porque era el momento de reflexión en el que nos encontrábamos.

El uso de la sistematización fue con la intencionalidad de entenderla como parte del proceso reflexivo y de la reconstrucción ordenada de las experiencias como docente. Hacer uso de la sistematización favoreció en las estudiantes normalistas la reconstrucción del objeto de análisis desde los diferentes periodos del trabajo docente. Facilitó la organización de la información a fin de dar cuenta del proceso de intervención que realizaron a lo largo del ciclo escolar.

Para la recuperación del proceso vivido se requirió que las estudiantes normalistas consideraran dos situaciones con respecto a su trabajo docente:

1. **El primero: Reconstruir la Historia:** Es el reconocimiento de algunos acontecimientos significativos del proceso. Para ello, se hizo uso del Diario. El cual se analizó por medio de la identificación de categorías. Las alumnas acordaron hacer uso de una sugerencia que se brindó en el Taller: *Estrategias para la Reflexión, Análisis e Interpretación de la Práctica*², la cual consistió en identificar y aislar diferentes elementos que consideraban importantes a partir de subrayar de un color distinto cada elemento, como por ejemplo: situaciones de la escuela, formas de trabajar del docente, los procesos de interacción y participación de los alumnos, la participación de los padres de familia y los hechos relacionados a su objeto de análisis. Los elementos que iban surgiendo del mismo color se

refiere a reconstruir la historia a ordenar y clasificar la información. 4) La reflexión de fondo, que se refiere al análisis, síntesis e interpretación crítica del proceso. 5) Los puntos de llegada, que se refiere a la presentación de las conclusiones y presentación de aprendizajes.

²La Escuela Normal de Especialización en conjunto con la coordinación de Titulación interesados por brindar elementos teóricos-metodológicos acordes a la investigación educativa actual, organizó y llevó a cabo en dos momentos uno para los asesores (5 días en el mes de Junio del 2007) y otro para los alumnos de 4 año (3 días en el mes de octubre del 2008) el Seminario-Taller *Estrategias para la Reflexión, Análisis e Interpretación de la Práctica* dirigido por el Dr. Mercado Cruz Eduardo.

establecían relaciones, por medio de la argumentación y la realización de preguntas problematizadoras como por ejemplo: ¿qué conductas suelen manifestar los alumnos cuando se proponen determinados tipos de actividades?, ¿cuál es la respuesta de los alumnos? Fue una estrategia muy acertada para aquellas que tenían sus diarios al día y para las que no, obligarse a realizarlo de manera más formal; ya que, de ellos se obtuvo la información necesaria para definir y dar seguimiento al objeto de estudio como hilo conductor de su análisis y reflexión, así como, para la construcción del documento recepcional.

La reconstrucción de la historia también apoyo a la identificación de los momentos más significativos derivados de su objeto de análisis, se estableció en el grupo que éstos serían los momentos pedagógicos más significativos de su proceso de intervención. Manen (2000), menciona que los momentos pedagógicos son aquellos momentos activos en los cuales se identifican el maestro con el alumno y viceversa, la relación pedagógica es algo que está en lo más profundo de la relación entre el docente y el alumno. Para ello, se construyó una línea del tiempo, la cual facilitó el rescate cronológico de momentos significativos y pedagógicos. Ésta proporcionó, en gran medida la selección y organización de la información derivada de sus diarios, brindándonos el reconocimiento de las diferentes etapas (tiempo y espacio) por las que había atravesado su experiencia como docente. (Ver anexo 6)

2. **El segundo: Ordenar y Clasificar la Información:** Es el ordenamiento y clasificación de la información ya seleccionada. En grupo se revisaron varios documentos recepcionales de otros espacios educativos con la finalidad de establecer el criterio para presentar su información. Después de

revisar, y analizar varias opciones se consideró que la presentación de la información lo harían en cinco momentos, los cuales corresponden a los momentos de análisis y reflexión por los que transitaron para diseñar su intervención como docente en un contexto determinado.

De esta manera, la práctica de las estudiantes normalistas dejó de ser un campo de implementación en el cual se llevan a cabo las estrategias diseñadas por otros, para convertirse en una fuente de saber, en el cual generaron un conocimiento específico sobre la enseñanza, su enseñanza.

Dichos saberes se ven manifestados a lo largo de la construcción de su documento recepcional, el cual se organizó de la siguiente manera:

- Primer Momento: **El contexto Institucional.** En donde se presenta la realidad educativa de los servicios de práctica y los diferentes actores que participan en ella.
- Segundo Momento: **Definición del Objeto de Análisis.** En donde se plantean la problemática, el problema, la problematización y el establecimiento de la línea temática.
- Tercer Momento: **Diseño de la Propuesta Didáctica.** Se establece la fundamentación teórica-pedagógica de su propuesta de intervención, así como los elementos didácticos que la sustentan: propósitos, estrategias de enseñanza, recursos y materiales, los aspectos de evaluación.
- Cuarto Momento: **Aplicación de la Propuesta.** En éste se presentan los momentos pedagógicos más significativos del proceso de enseñanza-aprendizaje que realizaron desde su intervención con su grupo/alumnos.
- Quinto Momento: **Seguimiento y Evaluación de la Propuesta.** En donde se establecen las modificaciones y ajustes realizados a la propuesta, a su intervención. Se presentan los instrumentos utilizados para la evaluación,

los avances que tuvieron los alumnos y el logro de los propósitos de su propuesta (Ver anexo 7).

Los momentos de reflexión anteriores generaron un aprendizaje reflexivo en todas y cada una de las estudiantes normalistas, ya que éstas transformaron sus creencias y conformaron sus propios significados, los cuales plasmaron en cada momento y apartado de su documento recepcional. El aprendizaje reflexivo es aquel críticamente transformador, y que no sólo supone reconstruir los significados y las actitudes, mitos y formas de ver las cosas que se dan por supuestos, sino también su reestructuración mediante la reconceptualización y reconstrucción de las mismas (Harvey y Knight, 1996, cit en Brockbank, 2002: 50). (Ver anexo 8)

Cuarto Momento:

Construcción de la Narrativa en el Documento Recepcional.

El documento recepcional en el sentido de texto, es un ensayo de carácter analítico y explicativo en el cual los estudiantes normalistas expresan una visión particular sobre un tema, exponen ideas, reflexiones y puntos de vista personales sobre sus experiencias docentes, fundamentados en argumentos.³

Actualmente se viene construyendo lentamente una perspectiva que entiende a la educación como un relato en acción, donde los sujetos que inciden en el ámbito de la enseñanza, juegan un papel de primer orden. En este sentido, la tarea investigadora del docente consiste en *contar historias* acerca de los hechos/acciones y, a partir de su análisis/comprensión conjunto *interpretar* y construir nuevas historias/relatos, en las que inscribir el posible cambio y mejora (Bolívar, A. 2001:16).

³ Desde el documento denominado: Orientaciones Académicas para la Elaboración del Documento Recepcional. Se define el ensayo como un escrito en prosa, generalmente breve, que se expone con profundidad, sensibilidad y madurez; es también la interpretación del autor sobre un tema-sea filosófico, científico, histórico, literario, etc.-pues en él expone su punto de vista, sus reflexiones y posturas con un sentido de exploración, audacia y originalidad. Refleja, entonces, la actitud del escritor ante dicho tema.

Considero que el uso de la narrativa posibilitó la construcción de la realidad educativa frente a los significados que le dan vida y argumento a un contexto determinado. Acompañar a las estudiantes normalistas a construir sus experiencias desde la estructura narrativa, significó darle sentido y significado a su experiencia como docente. La narrativa no es solo el relato oral o escrito; sino una estructura para recapitular las experiencias vividas. La narrativa hoy en día permite entender los modos de cómo los profesores dan sentido a su trabajo y cómo actúan en sus contextos profesionales. (Ver anexo 9)

Se pretende reconocer que los profesores poseen un conocimiento práctico o experiencial (en este caso a reconocer como los estudiantes normalistas se acercan a su saber profesional) que les permita comprender cómo es su práctica y mejorarla. (Bolívar, A. 2001:86)

Para la construcción de la narrativa fue necesario que existiera una serie de encadenamiento de enunciados a fin de generar y no perder de vista la *trama*; es decir, el sentido de la narración. El hilo conductor fue la línea temática y el objeto de análisis. Se consideraron las siguientes sugerencias para la construcción de la narrativa y el establecimiento de los sucesos, hechos, y/o acontecimientos:

Circunstancia: Tiempo, lugar, modo. Conjunto de cuanto rodea a uno.

Causa: Motivo para actuar.

Efecto: Resultado, fin que se busca.

Motivo: Causa que mueve a hacer una cosa.

Ejemplo: mientras estaba dando la clase de español (*circunstancia*), un alumno de la escuela irrumpió violentamente en clase (*causa*), induciendo a sus compañeros a abandonar la clase (*efecto*), porque no se había encendido la calefacción (*motivo*).

Se sugirió que la presentación de sucesos a lo largo del documento recepcional debían considerar las siguientes características:

Temporalidad: En condición cronológica.
Secuencialidad: De la trama.
Dinamismo: Movimiento, replanteamientos.
Integral: Presenta un todo global.

Empezar a escribir es un gran desafío, es un ejercicio para uno mismo, sin querer parecerse a nadie o complacer a alguien, es tener una intención y un estilo propio, es querer y tener la necesidad de compartir con el otro.

¿Qué significa empezar un texto? (Calvino) Empezar (...) es el instante de la elección (...) Hasta el instante previo al momento en que empezamos a escribir tenemos a nuestra disposición el mundo, lo que para cada uno de nosotros constituye el mundo, una suma de datos, de experiencias, de valores, un mundo en bloque (...) y lo que queremos es extraer de ese mundo un argumento, un cuento, un sentimiento; o tal vez más exactamente, queremos llevar a cabo un acto que nos permita situarnos en el mundo (MESSINA.2004:8).

Reflexionado lo anterior, se reconoce que la escritura además de ser una habilidad que se va fortaleciendo con la experiencia misma de escribir, es una actitud ante la vida, reconociendo las situaciones a las que se enfrentaron sobre todo Laura, Lorena y Ana, que fueron las alumnas que más presentaron dificultad en la elaboración por escrito de su documento, considero que fue por las características personales de éstas y, su actitud ante la vida influyó para limitar su expresión de manera escrita.

En Laura su problema se originó, no porque no supiera escribir, sino porque es muy egocéntrica, por tanto, como compartir con el otro. En Lorena su personalidad callada y reservada tampoco le permitió expresar por escrito lo que piensa y sabe, cree que puede estar mal. En Ana su soberbia no le permite ver más allá de lo que ella cree y sabe. Lo que originó que presentaran algunas dificultades tales como: ideas entrecortadas, saltos enormes en la construcción de un texto, cuando se les

comentaba que lo que escribieron lo tenían que afinar, detallar terminaban por entregar otra idea, otra cosa. Tales dificultades, limitaron su capacidad de plasmar por escrito su análisis, la reflexión y la interpretación de los diferentes hechos educativos a los que se enfrentaron.

Quinto Momento:

Comprensión del Trabajo Docente.

Cualquier docente que quiera transformar racionalmente su práctica primero tiene que conocerla. Reconocer cuáles son las condiciones y situaciones que se van presentando cotidianamente y analizarlas para definir que se puede mejorar. Es necesario reconocer que no existe un solo sentido o significado verdadero, si se analiza detenidamente diferentes circunstancias de la vida cotidiana, se puede llegar a la conclusión de que hay diversas formas de interpretar un mismo hecho.

Una condición indispensable para la interpretación de la práctica y que recae en el alumno asesorado desde su compromiso hacia su proceso formativo, es el acercamiento teórico a través de la lectura desde diferentes referentes. Solo el avance conceptual permitirá significar la práctica, este es el compañero indispensable del análisis (Rockwell 1987 cit en Perales, 2006: 104).

Lo que en el proceso de asesoría hace indispensable reconocer que interpretar las prácticas se debe hacer a la luz de los referentes educativos, en función de definir los aprendizajes que se generaron o propiciaron, tanto con las estudiantes asesoradas como con los alumnos que atendieron éstas.

Para ello, las alumnas seleccionaron de sus registros aquellos acontecimientos de la práctica que consideraron significativos para ejemplificar y teorizar sobre de ellos, y a partir de, realizar sus reflexiones. Éstos registros se presentan a lo largo del documento recepcional con características tipológicas distintas al resto del texto (con fecha, con el nombre de quién lo expresó, se presenta tal cual lo

observó, en letra más pequeña y cargado a la derecha). Tal estrategia sirvió como lo menciona Bertely (1987), para que triangularan la información entre la realidad empírica observada, las propias interpretaciones de las perspectivas de los involucrados en esa realidad, y los enfoques teóricos que apoyaron a la reconstrucción de su práctica.

Los elementos de interpretación de la práctica, varía según la temática que cada asesora seleccionó para su análisis y reflexión, en función de lo que quería conocer según la línea temática.

En relación a lo común se solicitó que todas las alumnas consideraran como ejes de reflexión y significación lo siguiente:

- La práctica docente en el nivel y servicio en el que se encuentra realizando su residencia.
- La función del docente de educación especial ante las situaciones contextuales que se van presentando, en particular en relación a su objeto de análisis.
- La intervención psicopedagógica, como práctica diferenciada de la intervención docente.
- La docencia reflexiva para la definición de su práctica educativa.

Estos ejes se consideraron a partir de reconocer que la formación del docente de educación especial se centra en dichas consideraciones, brindándole una comprensión muy particular y diferenciada a los demás docentes de educación básica. Comprender es captar la conexión real de la trama de acciones en que está inmerso el buen maestro (Ibarra, 1999:185).

La comprensión de los ejes anteriores se establecieron como hallazgos y retos, plasmados en las reflexiones finales de su documento recepcional. El considerar éstos elementos al final de su trabajo y después de haber pasado por un proceso

de análisis de su trabajo docente y del ámbito educativo sirvió para que las alumnas reconocieran su propio proceso formativo así como, para definir qué significa ser docente de educación especial hoy en día, es decir, asumir una postura personal ante su profesión.

Salmon (1989), menciona que la postura personal se refiere a las posiciones que cada uno toma en la vida para resolver las situaciones a las que se enfrenta. La conciencia de la postura personal es necesaria para la reflexión, la cual se genera a partir del el contenido de lo que se ha aprendido.

A continuación se retoman algunos párrafos del apartado denominado Hallazgos y Retos de dos documentos recepcionales, a fin de presentar la comprensión que realizan dos alumnas con respecto a su trabajo como docente:

Documento Recepcional de Susana.

“Uno de los hallazgos fue el reconocimiento de mí práctica, en el sentido del descubrimiento de mi estilo docente, de las formas de enseñanza que empleé, con un tinte de alto porcentaje teórico, y que se fue transformando a medida del avance en mi ejercicio docente. Derivado de la práctica ejercida, me di cuenta que para una adecuada intervención es necesario prestar importancia en los siguientes aspectos: los afectivos, las aptitudes intelectuales, las habilidades motrices y sociales, la participación individual.... Como docente, debo contemplar las características del grupo, para adecuar, cambiar, inventar o crear conforme a su propia realidad y experiencia. El reto principal será cada uno de mis futuros alumnos, y no solo por ellos sino por mi propio compromiso con la educación.” P. 58

Documento Recepcional de Alicia.

“A lo largo del trabajo docente pude reflexionar sobre mi función como profesional de educación especial en el área intelectual, ya que durante el desarrollo de mi práctica pude reafirmar que la formación que he recibido me permite llegar a una atención a los diferentes alumnos que requieren de mi apoyo...al tener un conocimiento sobre las demás discapacidades me permitió investigar, organizar cada uno de mis pensamientos para dar una respuesta a las necesidades de los alumnos y de esta forma considerar que puedo atender y dar respuesta a la diversidad.” P.67.

5.2 Dimensiones y Momentos del Acompañamiento Pedagógico.

En el proceso de acompañamiento que realicé reconozco que el acompañado es el protagonista del camino, de la asesoría; mientras, que el acompañante es el compañero que participa y vive la historia de él. El vínculo entre acompañado y acompañante se encuentra en la responsabilidad compartida, en los avances, y desafíos que se van presentando a lo largo del camino y que juntos van solventando.

Durante el acompañamiento se va generando una dinámica muy particular en el grupo, tanto a nivel grupal como a nivel individual, surgen características como las relaciones interpersonales, el trabajo en grupo, el diálogo reflexivo, las cuales propician un ambiente de aprendizaje y una postura hacia el conocimiento que facilita el análisis, la reflexión de la práctica y la elaboración del documento recepcional.

La forma en la que transita el camino del acompañamiento cada una de las alumnas asesoradas reside, según lo encontrado, en gran medida de sus propias capacidades para el pensamiento reflexivo, principalmente de su disposición por aprender, de tener entusiasmo por conocer y aprender, de poseer una mente abierta frente al cambio y a los retos, pero sobre todo, de presentar responsabilidad intelectual hacia su propia formación.

En la trayectoria de la formación y durante el camino del acompañamiento se hace indispensable por parte del asesorado-asesor que exista una empatía que posibilite la confianza de plantear dudas, cuestionantes, que faciliten el inicio de la indagación, la búsqueda y la decisión concreta de hacer algo.

Durante la asesoría realizada encontré, que las dimensiones del acompañamiento van surgiendo conforme las estudiantes normalistas se van enfrentando a

momentos personales y académicos derivados de la realización de su documento recepcional, lo que refleja su proceso de apropiación del pensamiento reflexivo.

En las dimensiones y momentos del acompañamiento van resultando los componentes del aprendizaje reflexivo. A continuación se presentan algunos hechos que representan lo anterior:

- El asesor ha de apoyar a **Pensar** al estudiante normalista. Ha de plantear el sentido de la reflexión de la práctica antes, durante y después. La cual se presentó en dos momentos:

Momentos de Frustración: Son aquellos momentos de tensión emotiva que originan insatisfacción; tanto a nivel personal como académica. En dichos momentos el proceso y trabajo de las alumnas se veía amenazado, modificado, alterado. Todas las asesoradas pasaron por ellos, unas lo vivieron desde el espacio de práctica como Laura, Lorena, Valeria, Ana otras desde la elaboración del documento recepcional como Ali, Sandra, Susi, Jaz, Moni y Cinthya. La frustración en el caso de Angélica y Teutli como su personalidad es muy introvertida y conciliadora fue muy bien manejada por ellas mismas. La frustración fue algo que se vivió desde el principio del taller hasta el fin del mismo, con grados y niveles distintos.

En él, las estudiantes normalistas se enfrentaron a reconocer sus propios procesos de formación, a identificar sus potencialidades y limitaciones tanto para el desarrollo y reflexión de su práctica docente como para la elaboración del documento recepcional. Así mismo, las enfrenta a las competencias de sus compañeras de grupo lo que facilita o limita según sea la capacidad del alumno, el intercambio de conocimientos y experiencias que favorezcan el proceso de reflexión y análisis de su práctica; ejemplo de ello el siguiente comentario:

11 de Abril del 2008.

Percepción de Laura con respecto a su propio desempeño en el Taller de Análisis.

Debido a que a lo largo de mi escolarización no había tenido mayores problemáticas en el trabajo docente y en los trabajos por escrito, yo consideraba que lo que estaba haciendo estaba sino excelente pues bien y al mismo nivel que el de algunas compañeras, pero me fui dando cuenta de que no era así y comencé a angustiarme y a preocuparme. A decir verdad, gradualmente me fui sintiendo desfavorecida a comparación del resto del grupo. He tenido que esforzarme más, he tenido que investigar en varios lugares, leer muchos textos, comprometerme más, dejar de hacer cosas personales y dedicarme por completo no solo a mi práctica sino a mi documento recepcional. A lo largo del proceso he tenido que dejar también la angustia, pues es un sentimiento que me bloquea y hace que me cueste mucho más trabajo realizar las tareas del taller.

Otro momento frustrante y estresante fue durante el desarrollo de la elaboración del documento recepcional. El suceso que se presenta demuestra la condición vivida de la frustración:

Comentario de Ana.

A veces me siento muy frustrada, me desespero conmigo, no entiendo porque no puedo relacionar todos los conocimientos que se han construido a lo largo de mi formación, me es difícil identificar las situaciones que me puedan servir tanto para mi práctica, como para mi tema del documento recepcional. Me desespero, vuelvo a empezar, siento en ocasiones que me estoy perdiendo. En prácticas los niños no aprenden, a veces participan otras no, la tutora no me aporta nada.

La sistematización fue una de las experiencias más frustrantes. Representó un momento una dificultad para las alumnas al no saber cómo realizarla, porque hasta este momento de su formación no habían experimentado dicha actividad, de manera organizada, con una lógica y una intencionalidad. A continuación un ejemplo:

Abril 2008.
Del Diario del Profesor.

Nos encontramos en pleno proceso de sistematización, de seleccionar aquella información relevante y significativa de su objeto de estudio, de organizarla, de darle significado y, plantearla con lógica en el documento recepcional, inclusive de darnos cuenta de que no se tiene la información necesaria para ello y resalta la importancia de ser más precisas en la observación y en la realización de los diarios. Noto que Laura, Lorena, Valeria, Ana se enfrentan a esta tarea con mucha angustia, preocupación, incluso desesperación. Como siempre Mónica, presenta mucha disposición, entusiasmo y comprende muy bien lo que se tiene que realizar, cómo y para qué, apoya a sus amigas: Alicia, Sandra y Jazmín explicándoles lo que les acabo de decir a todo el grupo, éstas se sienten por tanto, confiadas. Angélica y Susana entre ellas se apoyan y resuelven sus dudas y planteamientos. Cinthya y Teutli son muy reservadas pero asienten con la cabeza lo que se tiene que realizar, inclusive sus diarios cada día presentan mayor información más relevante. Una de las dificultades para la sistematización de la información, fue el uso del diario: el estar al corriente con éste, el realizarlo con los 5 niveles que se sugirió (descripción, componente teórico, análisis, reflexión y proposición) se van dando cuenta que el realizar su diario facilita la sistematización y quien lo ha olvidado presenta mayores complicaciones.

La sistematización como proceso fue el momento más frustrante, del 7° y 8° semestres, a continuación los comentarios de las alumnas:

Comentarios por escrito de las alumnas.

-Para mí sistematizar es, rescatar los puntos más relevantes de mi práctica, relacionados con mi objeto de estudio.-Susana.

-Para mí la dificultad inició con la identificación de mi objeto de estudio y por lo tanto, la falta de la habilidad para ubicar, relacionar los sucesos de mi práctica. La sistematización se me dificultó porque tenía muchas cosas escritas y no sabía cual retomar.-Laura.

-Lo más difícil a lo que me he enfrentado en la elaboración de mi documento recepcional es poder redactar mis ideas, así como vincular todos los aspectos a considerar en mi tema para sistematizar la información. Lorena.

-Me he enfrentado principalmente a la sistematización y relación de la información teórica y práctica, la cual se me ha dificultado. El sintetizar la información y seleccionar lo más relevante y fundamental en relación al contexto.-Mónica.

-Para mi plasmar en una hoja de papel todas las experiencias vividas, relacionarlas con lo que dicen los autores y sintetizar la información dándole una lógica y coherencia.- Cinthya.

-Organizar de manera lógica mis ideas, plasmarlas y relacionarlas con las experiencias vividas.- Sandra.

-La sistematización ya que es la que le va a dar un orden y lógica a mi documento recepcional.-Jazmín.

-El sistematizar, organizar las ideas argumentarlas y realizar la relación práctica- teoría-práctica.-Alicia.

-En un principio el análisis de la práctica, actualmente la sistematización de la práctica y relacionarla con la teoría. Dar una coherencia a ambas situaciones.- Angélica.

A partir de los comentarios expresados y de la vivencia con las alumnas puedo decir que el proceso de sistematización se convirtió en un reto intelectual, en un reto cognitivo, académico e inclusive personal para todas, ya que la sistematización de sus experiencias se convirtió en la base fundamental no solo de su documento recepcional sino de la reflexión y análisis de sus prácticas; resaltando así, la capacidad de responsabilidad intelectual; ya que, como menciona Messina, G. 2004, la sistematización es una manera de relacionarse con la realidad, una manera peculiar de mirar, interpretar y construir conocimiento.

En el proceso de sistematizar encuentro que en éste se ponen de manifiesto las habilidades intelectuales de las asesoradas, tales como:

- 1) La capacidad y habilidad para investigar.
- 2) La propia experiencia de la estudiante normalista con el contexto y sus diversas situaciones.
- 3) Las diversas formas de acercarse y relacionarse con el conocimiento.

Momentos de Confrontación: Son aquellas situaciones en donde se ponen de manifiesto los juegos de poder entre los distintos sujetos que intervienen. En ocasiones son con los “otros” y en otras, con uno mismo. En este caso se presentó entre las integrantes del grupo, ya que, siempre confrontaban su documento recepcional con sus compañeras, consideraban que “algunas” iban

mejor, más adelantadas y acordes a los acuerdos que se tomaban, generándoles confrontaciones consigo mismas, a continuación un ejemplo:

Comentario de Cinthya.

Considero que tuve dos etapas durante este proceso. El primero fue cuando aún no conseguía definir mi objeto de análisis, lo que me llevó a tener un momento de stress y confrontación conmigo misma, porque sentía que no avanzaba. El segundo momento fue cuando por fin tuve claridad de lo que quería hacer y a partir de ahí empecé a interesarme por construir y proponer actividades, materiales distintos a los que en el preescolar y mi tutora trabajaban. Mis ideas fluyeron y mi creatividad comenzó a manifestarse, era yo de nuevo.

El surgimiento de la confrontación con uno mismo es significativo porque facilita la generación del diálogo reflexivo con uno y los demás. Facilita los cambios sobre el sentido de la realidad de una persona, su experiencia e interacción. La confrontación con los “otros” posibilita la habilidad comunicativa y la actitud de tolerancia hacia el otro, a continuación un ejemplo:

Se presentó una confrontación con una asesora de acompañamiento que hasta el último momento no estuvo de acuerdo con el trabajo realizado no solo con el documento recepcional de la asesorada, sino con el proceso que se siguió para el grupo de asesoría. Inclusive la confrontación llegó hasta el examen profesional, presentando tintes de violencia y agresión. La experiencia fue la siguiente:

1º de Julio del 2008.

Comentario de Jaz después de su examen profesional.

Yo me sentí muy mal, no por mí sino por mis familiares ya que ellos pasaron un mal momento. A mi papá se le subió la presión, mi novio estaba muy molesto, mis hermanas tenían ganas de golpear a la maestra, inclusive a la mamá de Alicia se le bajo la presión y la tuvieron que llevar al doctor. Sentí que la maestra en vez de cuestionarme, me atacaba, es más las preguntas que me hacía no eran para mí, sino para mi asesora. A lo que contestaba, siempre decía no, así no es, no estoy de acuerdo. La verdad fue un momento muy desagradable, pero bueno... ya pasó.

Comentario de la asesora de Acompañamiento el día del examen profesional de Jaz.

Mira Rebeca a mi me queda bien claro que tú tienes a las alumnas de mejor promedio del área de Intelectual, por lo que los resultados que hasta el momento han obtenido tus asesoradas, no son resultado de tu trabajo como asesora, sino son producto de su historia académica. Tu trabajo de asesoría presenta incongruencias con el modelo de docencia reflexiva.

La habilidad del diálogo reflexivo, también brinda la posibilidad de identificar cuándo es el mejor momento de no opinar, y no porque se tenga temor a hablar, sino porque se comprende que existen momentos donde la reflexión no va a tener cabida, dadas las posibilidades de pensamiento del otro.

- El asesor debe apoyar a **Sentir** al estudiante normalista. Ha de conducir hacia una actitud de responsabilidad, compromiso y tolerancia hacia el trabajo docente, al análisis y reflexión del mismo.

Momentos Privados: Son aquellos momentos personales entre asesorado y asesor. El momento privado del proceso de acompañamiento pedagógico depende netamente de la naturaleza humana, de una filosofía de vida, de una postura ante ella. La actuación pedagógica es creer en los alumnos, es relacionarse afectivamente y efectivamente con ellos, es interesarse y definir qué se va a trabajar en beneficio de ellos. Se tratan de manera separada del resto del grupo. El platicar asuntos de tipo personal y/o académico que afectan la participación y el rendimiento de los alumnos, abre la brecha para crear un ambiente de confianza y seguridad una connotación de empatía entre asesorada y asesor; reflejando posteriormente una mejora en todo sentido por parte de éstas. A nivel grupal la empatía va posibilitando la conformación de un grupo unido y consolidado.

A lo largo del proceso existieron pláticas, consejos, cuestionamientos, llamadas de atención, felicitaciones y hasta exposición de situaciones muy íntimas y delicadas por las que atravesaban las alumnas. Un asesor se percató de que *algo* pasa en los alumnos cuando su rendimiento, concentración y cumplimiento deja de ser regular y por debajo de las peticiones que se plantean en el grupo. A continuación se presentan algunos hechos que reflejan diversas situaciones relacionadas a este momento. Un suceso vivido por una alumna refleja lo anterior:

8 de Febrero del 2008.
Del Diario del profesor.

Noto a Susana muy angustiada, a veces enojada consigo mismo, su rostro se ve triste y muy preocupado. En ocasiones alejada de sus compañeras Ella es una alumna muy capaz y muy inteligente, pero creo que hay algo que le está afectando ya que no se desenvuelve como antes (el ciclo escolar pasado) Considero pertinente hablar con ella. Platiqué con Susi, tuvimos una gran y larga charla, la conocí a manera personal, me contó sus angustias por las que está atravesando como madre soltera, la angustia del dinero, así como la preocupación por su hijo que es lo que la tiene muy distraída y alarmada. La escuché, le exprese mis ideas y pensamientos no solo como maestra sino como mamá y mujer. Creo que la plática sirvió para identificarnos y vernos como madres mutuamente y no solo como maestra y alumna. Al final de la plática nos despedimos con un gran abrazo de reconocimiento y respeto mutuo.

Comentario de Susana.

En lo personal me siento con la confianza de decir lo que pienso y como me siento. Creo que ha sido muy favorable y atinado que la asesora me haya llamado para platicar a solas, ya que me he sentido mejor después de ello. Yo me sentía un poco atrasada, sin saber si lo que estaba haciendo estaba bien o no. Por mi situación de madre soltera se me presentan muchas situaciones de tipo personal que a veces hacen que no pueda cumplir como a mí me gusta. Hoy sé que cuento con el apoyo y confianza de mi asesora.

Con todas las alumnas en momentos distintos y por situaciones diversas se tuvo la oportunidad de platicar por ejemplo; con Laura platicábamos de sus conflictos familiares, con Cinthya de sueños y deseos por realizar, con Alicia, Moni, y Sandra de expectativas profesionales, con Jaz de su novio, de sus preparativos para la

boda, de los arreglos de su futura casa, con Valeria de sus deseos por ir al extranjero, de prepararse y continuar estudiando, con Lore y Angélica de cuestiones personales de ellas y más, con Ana y Teutli se platicaban situaciones más académicas para que mejoraran su práctica como docentes.

A continuación se plasman las percepciones de las alumnas asesoradas en relación al momento privado del acompañamiento y el impacto de éste en su proceso de reflexión y aprendizaje.

Comentarios de las asesoradas.

-“La actitud de la asesora hacia nosotras ha sido extremadamente favorable”.- Susana.

-“Lo que me ha gustado es que hemos ido de la mano, ha habido acompañamiento en todo el proceso y respeto en el ritmo de cada una de nosotras”.- Laura.

-“Considero que he tenido buen apoyo por parte de mi asesora en cuanto a generar ideas y orientar mi trabajo”.-Lorena.

-“Creo que las actividades y los cuestionamientos que ha planteado han sido una buena estrategia para guiarnos hacia la reflexión”.- Ana.

-“La maestra siempre muestra disposición para atendernos, se muestra accesible, nos escucha y es paciente. La organización de las sesiones de taller es favorable para el trabajo”.- Mónica.

-“La maestra muestra durante la asesoría paciencia, nos escucha, nos guía y facilita la construcción de ideas”. -Cinthya.

-“Muestra compromiso ante el trabajo, nos orienta con respecto a la forma del documento recepcional, por lo que se puede trabajar de forma óptima”.- Sandy.

-“Su forma de organización del trabajo ha favorecido la reflexión”.- Jaz.

-“Establece tiempos para la atención individual y grupal, presenta una actitud de apoyo, orienta y anima”.-Alicia.

-“Nos da sugerencias acordes, comprende lo que le decimos con respecto a nuestra idea de trabajo y la respeta, es accesible para volver a explicarnos”.- Angélica.

Defino que el acompañamiento pedagógico en el momento privado, es una experiencia con la alteridad. El asesor se coloca en situación de disponibilidad frente al “otro”; el asesorado, sus necesidades de aprendizaje, sus intereses, sus preocupaciones, sus circunstancias personales, académicas, emotivas, sociales y culturales.

Generando en el estudiante normalista una actitud y postura hacia sí mismo y hacia los demás.

Según Sherif (1976), las actitudes que componen el sistema del sí mismo son, los compromisos personales del individuo, sus posturas acerca de los distintos problemas, los rechazos, aceptaciones y expectativas reciprocas (papeles) que asume en las relaciones interpersonales y sociales, sus identificaciones con determinadas personas o valores, y sus objetivos personales de cara al futuro.

La mejora y el avance de los alumnos se observa cuando las actitudes y el rendimiento de las alumnas se manifiestan en su hacer y ser, un ejemplo de ello es lo que a continuación se presenta:

22 de Noviembre del 2007.

Me voy dando cuenta a lo largo de cada una de las sesiones que Mónica, Alicia, Susana y Cinthya son las alumnas que son más detallistas en sus trabajos, elaboran muy buenos argumentos tanto orales como escritos, detallan muy bien sus diarios, investigan de su tema en varios libros y autores, asimilan y me entienden muy bien cada indicación que doy con respecto a la tarea que se encomiende en la sesión, relacionan inmediatamente la noción práctica-teoría-práctica, me sugieren situaciones de trabajo o de mejora al mismo. Las veo interesadas y con actitud positiva al trabajo. Por lo mismo les voy pidiendo día a día que apoyen a sus compañeras, que les expliquen mientras yo reviso trabajos y/o explico a sus demás compañeras. Sandra y Jazmín basan su participación en las teorías que están utilizando o saben de semestres anteriores para dar sus argumentos y luego las relacionan con algunas experiencias que tuvieron durante sus prácticas actuales y/o pasadas, buscan los por qué de lo que observan, tratan de seguir un modelo, participan y dan su opinión secundando lo que otras compañeras mencionan, se muestran perfeccionistas para la realización de su trabajo y se muestran entusiastas

ante lo que quieren hacer en sus prácticas y en su documento. Valeria, Mariana y Angélica se muestran reservadas en sus participaciones, en ocasiones se nota que se encuentran conflictuadas con las indicaciones que se dan, me da la impresión de que se les hace difícil lo que estamos haciendo. Laura, Lorena y Ana asientan que saben lo que van a hacer, se ven seguras, pero al mismo tiempo las noto un poco angustiadas, veo que preguntan a sus compañeras cómo realizar las cosas, no se acercan a mí para resolver sus dudas. Cumplen con sus trabajos pero éstos son muy escuetos.

Momento de Éxito: Momento que se considera como la culminación de la tarea.

El acercamiento a ese momento se fue dando por la manifestación de las competencias docentes que las asesoradas ponían en juego a lo largo de todo su proceso, tanto en la normal como en las escuelas de práctica.

Se presentan algunos comentarios que vertieron las tutoras de las alumnas asesoradas en relación a su desempeño como docente:

Febrero, Abril, Mayo del 2008.

Comentario de la Directora del CAM 11: -El espacio de práctica les ha ayudado a construir y consolidar su identidad docente, a comportarse, a dialogar, interactuar, a sumarse al personal; a ser docentes-.

Comentarios de las diversas tutoras:

- En verdad que ya son docentes. Salen muy bien preparadas con este plan-.
- Son cumplidas y responsables, participan en todas las actividades-.
- Manejan muy bien la teoría y la relacionan muy bien con su práctica-.
- Traen mucho material, son creativas y muy dispuestas-.
- Sus planeaciones están muy bien realizadas-.
- La participación e interacción con los niños es muy buena-.
- Su respuesta de atención es acorde a las necesidades de los alumnos-.
- Estamos considerando proponerla para que le den un interinato en este servicio-.

La calidad de su labor y formación como docente quedó reflejada tanto en sus prácticas, como en las reflexiones que de ella realizaron. Así como, en los resultados de cada uno de los exámenes profesionales. Los exámenes profesionales fueron el momento y el espacio ideal para que todas y cada una de

las asesoradas manifestaran toda esa gama de pensamiento reflexivo que habían venido gestando, sus disertaciones fueron para los “otros” la posibilidad de construir y reconstruir con ellas, su formación como docente de educación especial. Los resultados de sus exámenes fueron: 3 Menciones Honoríficas y 8 Felicitaciones.

Durante el acompañamiento pedagógico que se brindó como asesora en el transcurso del Taller de Análisis, se fue construyendo el siguiente pensamiento: un docente para poder enseñar necesita saber *alguna* cosa y actuar de manera que alguien más también desee conocerlo.

Enseñar es, fundamentalmente, trabajar para establecer una relación peculiar; la relación pedagógica. La noción de lo pedagógico se convirtió en el ingrediente fundamental y significativo del trabajo realizado en común.

Siempre nos preguntábamos ¿Qué sabes, para poder enseñar a otro? era la cuestionante que en todo momento estuvo presente a fin de hacernos reflexionar todos los días, ya que, nos permitió comprometernos y responsabilizarnos mutuamente de la formación que como docentes queríamos tener.

La significatividad del acompañamiento pedagógico en la formación del docente normalista, recae en la posibilidad que adquieren los estudiantes normalistas de comprender, construir y reconstruir su práctica educativa a partir del pensamiento reflexivo que hacen sobre de ella, para ellos y para los otros, sus alumnos (Ver anexo 10).

El favorecimiento de las relaciones entre los participantes favorece el aprendizaje reflexivo. Favorece las ideas, los valores, los intereses y supuestos sociales, el aprendizaje se convierte en la expresión de un sistema social que se basa en las formas de trabajar juntos estudiante y profesor con su material, surgiendo una

conexión entre profesor y alumno y entre otros. (Radley, 1980, cit en Brockbank, 2002: 219)

- El asesor debe apoyar la conformación de una **Estructura** en el estudiante normalista. Ha de incidir en la comprensión de la realidad social y educativa.

Momentos Públicos: Son aquellos momentos manifiestos, de orden e interés grupal. En ellos se toman acuerdos mutuos, se brindan orientaciones comunes, y se cuestionaba y/o reflexionaba sobre las diferentes situaciones que viven los docentes y que forman parte de ellas, por ser futuras docentes. A continuación se presenta un hecho que llevó a la reflexión y a la toma de una postura como docentes.

12 de Diciembre del 2007.

Durante una de las sesiones del taller en la cual se estaba llevando a cabo la actividad denominada ¿En qué se me va el día? cuyo propósito era reflexionar sobre las diferentes actividades que realizan los docentes en los diferentes servicios de práctica: CAPEP, USAER y CAM.

Me percaté de que todas las asesoradas estaban haciendo comentarios negativos con respecto a lo que las docentes realizan o no realizan. Consideran que existen una infinidad de problemas en la educación y éstos se originan porque las maestras no están interesadas en su trabajo, no les importan los niños, no tienen los conocimientos necesarios, se dedican a hacer otras cosas menos a enseñar, no están bien organizadas las escuelas etc. Tal situación me alarmó, ya que, realmente pensaban que los docentes no saben nada, yo me pregunté ¿acaso creen, que ellas lo saben todo?

Conforme se fue desarrollando la actividad fue necesario intervenir y comentar que si nos interesaba ser docentes reflexivos y propositivos, no podían juzgar tan a la ligera las condiciones que se viven en las escuelas y mucho menos criticar a las docentes, porque nuestra intencionalidad no debe ser juzgar si algo es bueno o malo, sino entender lo que está pasando en los contextos educativos y a partir de ello, definir la intervención educativa que les toca desarrollar como docentes.

De lo anterior decidí brindarles la perspectiva de que lo que sucede en las escuelas no son problemas sino hechos educativos; es decir, necesidades educacionales que se van manifestando ya sea como producto y/o factor del mismo contexto en el que se manifiestan. Tal situación les ayudó a entender que como docentes no debemos de ver las situaciones que se presentan como problemas, porque limitan la

actuación del docente, sino como necesidades por lo que se requiere de la actuación del docente para subsanarlas.

Tal situación llevó a que se diera la siguiente reflexión por parte de alguna de ellas - *entonces si los docentes no actúan es porque no tienen compromiso, responsabilidad, inclusive humanidad para resolver las diferentes necesidades que van surgiendo con los niños.-*

De ahí, surgió el tema de la vocación qué es, existe, por qué se llega a perder con el tiempo. Nos adentramos a definirla y comenté que para Cousinet pedagogo Francés, la vocación de un docente tiene dos orígenes: la condición humana y/o la condición didáctica. Lo que origina dos tipos de educador, el paidotropo el cual se inclina por la docencia por la condición de la infancia, de los niños y, el logotropo el cual se inclina por la docencia por el saber, por la teoría. Dichas formas de ser docente indican y aclaran en gran medida la actitud, la conducta y el desenvolvimiento de los docentes ante su profesión y las necesidades de ésta. Lo anterior, les sirvió para comprender el por qué de la actuación de los docentes. Por lo que, la actividad de la enseñanza es una zona de indeterminación, singularidad e incertidumbre, en donde el docente como profesional se enfrenta con situaciones únicas, inciertas, conflictivas y que no existe una sola forma de abordarlas, depende de la forma de actuar de cada docente.

Lo que las llevó por propio interés a reconocer que tipo de vocación poseían. Les pregunte por tanto qué fue lo que les motivó a querer ser docentes los niños o el saber pedagógico, qué les mueve para realizar su actuación docente el saber o los niños. De esa manera Mónica, Alicia, Sandra, Susana, y Jazmín argumentaron que las motivó el conocimiento, el saber cómo ser docente y aplicarlo. Valeria, Cinthya, Norma, Lorena, y Teutli se fueron por la noción de los niños, de que les gustan y se preocupan por ellos. Ana y Laura se mostraron indecisas por seleccionar una u otra, más bien determinaron que ambas. Me preguntaron a mí y mencione que el conocimiento. Reconozco por primera vez, que las chicas tienen un alto sentido de identidad y compromiso como docentes. Presentan un alto sentido de compromiso de formación y de atención educativa a las personas con discapacidad.

La actividad ¿en qué se me va el día? de la propuesta de Cecilia Fierro sirvió para que el grupo reconociera varios elementos públicos de la práctica docente tal y como el hecho educativo, la vocación, la cotidianidad en el aula y la incertidumbre pedagógica, elementos del oficio de ser docente. Comprendieron que la enseñanza es una actividad mucho más compleja de lo que la mayoría piensa y que ellas como docentes tienen la función de analizarla y reflexionarla sin prejuicios. Además de que su actuación como docente dejará entrever a los otros, el amor que le tienen a su profesión, a sus alumnos y a su formación. Poniendo de manifiesto su capacidad de mente abierta para comprender ¿Cómo se convierte

una persona en profesor? Como Manen (2000), menciona uno no se convierte en profesor por el hecho de estudiar para ello, uno se convierte, en la experiencia y en la conciencia de ser profesor.

Momento de Exigencia: Es aquel que pretende cubrir con una pretensión. Dado que la formación docente es una condición de quien quiere ser docente, la exigencia es constante y cotidiana para sí, como para quien tiene la responsabilidad de cubrir con tal pretensión. El asesor marca la pauta, el asesorado la sigue con el fin de cumplir con su meta. En el proceso de asesoramiento que se llevó siempre estuvo presente, desde el primer día hasta el último examen profesional la idea de ser las mejores y para ello, hacer las cosas bien. La exigencia fue mutua y compartida cotidianamente. A todas se les exigió el cumplimiento de sus diferentes actividades académicas y producciones por escrito en tiempo y forma; además de cumplir en puntualidad, asistencia, presencia, creatividad y responsabilidad en los espacios de práctica. La exigencia partió del reconocimiento de las capacidades y posibilidades que tanto asesoradas como asesora se tenían:

Lunes 13 de Agosto del 2007.

Les comenté que por su promedio y desenvolvimiento académico en la Normal, mi anhelo y meta era que se titularan con Mención Honorífica y/o Felicitación, lo cual les sorprendió y empezaron a preguntar cuáles eran las condiciones para lograrlo, se entusiasmaron y quedó establecido como una meta para ambas partes. Se comprometieron a trabajar, a investigar, a no faltar ni a la escuela de práctica ni a la normal, a poner todo lo que esté de su parte para aprender, tanto cuestiones prácticas como teóricas. Hacer lo necesario para cumplir en tiempo y forma con sus prácticas, con los diferentes trabajos que realizarían y con su documento recepcional.

Así como también, exigieron por parte de la asesora compromiso, responsabilidad, conocimientos, comprensión, apoyo en todo lo que tengan que realizar, sugerencias de mejora, crítica profesional.

En este sentido encuentro que para desarrollar un proyecto de acompañamiento pedagógico, es indispensable tener condiciones y posturas que faciliten el trabajo en grupo, por tanto, el grupo ha de presentar las siguientes características:

- a) Que el grupo esté formado por individuos que tienen intereses comunes.
- b) Que tales individuos estén dispuestos a lograr conjuntamente unos determinados objetivos.

En este sentido se hace necesaria la empatía. Rogers, C. (1979), menciona que la empatía es la capacidad de proyectarse en la experiencia de otra persona, sin dejar de seguir siendo ella misma. La empatía es la comprensión del mundo desde el punto de vista, los sentimientos, la experiencia, y la conducta del otro y la completa comunicación de esa comprensión.

- El asesor debe apoyar en la capacidad de **Opción** del estudiante normalista. Ha de incidir en la obtención de un talante y una manera de actuar docente consciente y consecuente, una toma de decisiones para la intervención docente.

Momentos de Apertura: Son los momentos en los que tanto asesorados como asesor asumen una posición de apertura y posibilitan el inicio de nuevas tareas y/o retos. A continuación algunos acontecimientos de ello.

Para el inicio del proceso de asesoría se tomó la decisión de generar un encuentro agradable con las asesoradas a fin de generar y establecer un ambiente de trabajo favorable. A continuación se rescata del diario del profesor, el primer encuentro con el grupo de asesoría:

Lunes 13 de Agosto del 2007.

La primera sesión que tuvimos como grupo fue el lunes 13 de agosto del 2007. He de confesar que me encontraba nerviosa. Cuando entré al salón llegué a percibir que ellas también se encontraban un tanto nerviosas. El ambiente se sentía tenso.

Había seis alumnas del 3º “A”, se encontraban sentadas en un extremo del salón y otras seis alumnas del 3º “B” en el otro extremo, cada grupo platicando entre sí. Al entrar al salón percibí un aire de tensión e incomodidad entre ambos grupos. Más bien, nos sentíamos incómodas todas en ese momento. Las saludé y les di la bienvenida a su último año de formación. Di una explicación breve de lo que se realizaría en este periodo. Posteriormente les pedí que se acercaran e hicieran un círculo, me integré a él, e iniciamos con una dinámica de presentación. La cual consistía en decir quiénes éramos en todos los sentidos, qué nos gustaba, nos disgustaba, qué esperábamos del taller y de la asesora, por qué me seleccionaron como asesora, qué estaban dispuestas a dar para el trabajo a realizar para este ciclo escolar, además se valía hacer preguntas de cualquier tipo a la compañera que se estaba presentando. No había tiempo límite para la presentación. La finalidad conocernos y comprender quiénes éramos.

La primera en comenzar fui yo. Revelé muchas de mis situaciones personales, mis sueños y deseos como mujer, madre y maestra, mis fracasos, mis éxitos, mi familia. Comenté mi trayectoria como docente y lo que deseo lograr como tal, lo que hago para alcanzarlo; lo que yo esperaba del grupo y mi interés profesional por acompañarlas pedagógicamente en esta última fase de su formación, así como, el deseo de llevar una buena relación con ellas que garantice su proceso reflexivo y su formación docente.

Todas me escucharon muy atentas. Veía en sus caras expresiones de sorpresa por las revelaciones expresadas, interés por saber quién era, así como también expresiones de asentamiento y complicidad cuando se decía algo que las identificaba conmigo. El haber iniciado con las revelaciones, le dio al grupo seguridad y confianza. La tensión bajó. Posteriormente fueron pasando una a una conforme se fueron decidiendo a participar. Hubo momentos muy emotivos (al punto de las lágrimas) porque las chicas fueron revelando cosas muy íntimas. Todas nos mostramos muy respetuosas y solidarias de cada una de las situaciones. El ambiente en el grupo cambió. El reconocimiento de la otredad y la alteridad surgió.

La dinámica duró más de tres horas. En esas tres horas considero que el grupo se integró como tal. Descubrimos para sorpresa de todas, que tanto asesoradas como asesora compartían características. Las Características que se encontraron en común fueron: Comprometidas, Responsables. Carácter fuerte, Con iniciativa propia Apasionadas Románticas, Soñadoras, Con ambiciones personales y profesionales. Impacientes, Desesperadas, Perfeccionistas, Hiperactivas, Sensibles, y, la mayoría sin novio, porque nos dedicamos a hacer otras cosas.

A lo largo de la sesión se mostraron muy optimistas en cuanto a lo que van a realizar, conocer, desarrollar y consolidar desde el taller de análisis y desde los espacios de práctica. Sus inquietudes y expectativas están dirigidas a cuál es la diferencia entre lo que venían haciendo en semestres anteriores y

el presente ciclo escolar, qué tipo de actividades diferentes y nuevas tendrán que realizar, cómo va a realizarse el tránsito entre los espacios de práctica y los referidos a la Normal, su tutora qué función tendrá a lo largo de todo el proceso, cómo elaborarán su documento recepcional, a partir de qué elementos y situaciones lo realizarán, cómo y quién les va a evaluar, entre las cuestionantes más significativas.

Sus dudas iban muy relacionadas a la residencia que realizarían en los espacios de prácticas porque aunque ya han vivido ciertas experiencias, a ciencia cierta no sabían a lo qué se iban a enfrentar. En ese momento las diversas situaciones a las que se enfrentarían las motivaban y a la vez les angustiaba, ya que se convertirían en docentes. En dicha sesión se comprometieron a trabajar, a investigar, a no faltar ni a la escuela de práctica ni a la normal, a poner todo lo que esté de su parte para aprender, tanto cuestiones prácticas como teóricas. Hacer lo necesario para cumplir en tiempo y forma con sus prácticas, con los diferentes trabajos que realizarán y con su documento recepcional.

Considero que como pedagoga surgió en ese momento la noción del acompañamiento pedagógico, el cual expresa el deseo de que a los alumnos les vaya bien en la vida y en su actuación como docentes.

El desarrollo de la dinámica de este primer encuentro estableció, un momento de relaciones de orden pedagógico que vivimos como grupo. Tal y como lo menciona Manen, fue un encuentro significativo entre las asesoradas y su asesora. Convirtiéndose en un momento activo en el cual nos identificamos no solo como maestra y alumnas sino como seres humanos y como mujeres.

Otro momento de apertura y muy significativo para el desarrollo de la asesoría fue el que a continuación se presenta:

23 de febrero del 2008.
Del Diario del Profesor.

Por la necesidad del trabajo que se venía realizando, así como por los tiempos que se hacían pocos para la estructuración del Documento Recepcional, se tuvo que tomar la decisión de trabajar tiempos extras, se expresó la necesidad al grupo de vernos en sábado, se les explicó el por qué de la decisión y aceptaron, al parecer, sin ningún recelo.

A partir de hoy 23 de febrero inicié la asesoría en sábados. Por cuestiones personales la primera reunión se llevó a cabo en el Vips de Camarones a las 5 de la tarde terminando alrededor de las 8 de la noche. Por las condiciones

del lugar decidieron las alumnas que la próxima reunión fuera en otro lugar la pregunta fue a dónde nos vemos, en qué lugar, a qué hora, se acordó en ese momento que la mitad del grupo iba el sábado y la otra mitad en domingo ya que algunas trabajaban el sábado. Así que de esa manera, las asesorías se extendieron a sábado y domingo. El lugar por ser ruta hacia la escuela y que quedaba céntrico para todas, fue el bosque de Chapultepec y ya estando ahí se buscaría un espacio. El horario sería de 10 de la mañana a 2 de la tarde. Todas llegaron y empezamos a caminar hacia el lago, encontramos un lugar con mesas para hacer *pic nic* ahí nos quedamos. Lo primero que hicimos fue desayunar todas llevábamos comida para compartir e hicimos un “convivio”, nos la pasamos muy bien, posteriormente nos pusimos a trabajar. Se hizo un ambiente de trabajo muy cordial y agradable. Convivimos y compartimos aspectos de tipo personal y académico.

Las asesorías extras y externas al espacio de la Normal en sábado y domingo tuvieron una duración de tres meses de febrero a mayo y cubrían en ocasiones hasta más de 6 horas. En varias ocasiones el bosque de Chapultepec fue nuestro espacio de trabajo. Decían las chicas *-nos vemos en nuestro lugar, donde siempre-*. En una ocasión fue en casa de una de las chicas y la última reunión de trabajo fue el 17 de mayo del 2008, se llevó a cabo en un Sanbors y celebramos tanto el día del maestro como nuestra futura conclusión de nuestro proceso formativo.

La decisión de considerar otros espacios fue porque el trabajo de asesoría requiere de tiempos, condiciones y de infraestructura diferente a las que la escuela presentó. Dearing (1997), menciona que el espacio para la reflexión debe ser adecuado y organizado para facilitarla. El ambiente debe permitir la participación de todos los integrantes en las conversaciones para la toma de decisiones y la facilitación de la comprensión. La cuestión del espacio debe estimular a los profesores a participar activamente en la motivación para el aprendizaje reflexivo.

5.3. Valoración del proceso de Acompañamiento Pedagógico.

La noción de valoración, está encaminada a recuperar la trascendencia del acompañamiento en el proceso de asesoría, reconociendo los alcances y las limitaciones que se derivaron de cada una de las tareas y de las dimensiones del acompañamiento.

Durante el proceso de acompañamiento se descubrió que transité de docente a asesora y de éste, a acompañante. Es decir, durante el proceso se transitó de imponer ideas a proponer situaciones, de definir criterios a dejar que las estudiantes los establecieran, de decir a escuchar, de ser maestra a ser parte del grupo y a verme como una de ellas, de verlas *sufrir* a *sufrir* con ellas, de dar solución a solucionar en grupo.

5de Junio del
2008.
Reflexión final de Valeria.

Me parece que el trabajo y el acompañamiento exigieron mucho compromiso y responsabilidad por parte de todas. Considero que de acuerdo a los propósitos del taller se cumplió con lo programado, ya que en realidad hicimos una sistematización de nuestra práctica docente y reflexionamos sobre nuestra práctica. Logre construir reflexiones importantes para realizar mi documento recepcional. En ocasiones, creo que el trabajo se vio limitado por los tiempos, espacios y lineamientos de la ENE. La estructura del documento recepcional que empleamos y los cambios que fuimos realizando, me ayudaron a aclarar y mejorar mi trabajo como docente. El proceso de acompañamiento me deja muy satisfecha, ya que con la asesoría existió un acercamiento con mi asesora, que me ayudó a mejorar mi sistematización, a ampliar conocimientos y reflexionar de una manera más amplia y fundamentada mi práctica como docente.

Desarrollar un proyecto de acompañamiento pedagógico, es una tarea que, necesariamente, requiere de condiciones y de posturas, tanto del docente-Asesor como del alumno asesorado.

Ser acompañante implica la realización de una serie de tareas que promuevan o faciliten el aprendizaje, se presenta la necesidad de que el asesor conozca, domine y aplique una diversa gama de situaciones, es decir, que sea competente para ofrecer información, relacionar ésta con las experiencias cotidianas, que tenga noción del proceso que se está llevando a cabo, que aprenda conforme al proceso y emplee un lenguaje con intencionalidad reflexiva, no determinante. Todas éstas como tareas indispensables. Pero, no solo se deben realizar tareas, sino también se deben presentar una serie de actitudes frente a dichas tareas, tales como compromiso, responsabilidad, tolerancia, a los cambio y a la transformación, búsqueda, de justicia social y reflexión.

Para la evaluación del proceso de acompañamiento se considero pertinente, que las estudiantes evaluaran el desempeño realizado, para ello, se llevaron a cabo 3 evaluaciones; la primera, el 8 de Febrero del 2008 al término del 7º semestre; la segunda, el 5 de junio del 2008 al finalizar el 8º semestre y, la tercera el 20 de junio del 2008.

La primera evaluación tuvo el propósito de conocer la apreciación y valoración que las estudiantes tenían con respecto a los siguientes elementos didácticos considerados durante el Taller de Análisis I: Organización, Manejo de tiempos, Contenidos, Estrategias, Recursos y Materiales, Asesora, Trabajo entre iguales, Relación Asesora-alumna, Relación del taller con el trabajo docente, Relación con la formación docente, Relación con el documento recepcional.

El resultado fue el siguiente: en general consideran que el trabajo realizado ha sido muy bueno, interesante, novedoso y acorde a los propósitos. El trabajo y la organización de contenidos han facilitado el pensamiento reflexivo hacia su práctica docente. Ha posibilitado y favorecido la interacción y las relaciones entre los sujetos participantes. Ha dejado en claro varios elementos de la práctica docente, de la razón de ser docente de educación especial. Así mismo desde el

inicio del taller todo lo realizado va encaminado a la construcción del documento recepcional. Uno de los aspectos que consideran negativo es la condición de tiempo, no por no considerarse y organizarse, sino porque ha sido limitado para todas las actividades a realizar, además de que las condiciones de la escuela (infraestructura) no es la adecuada para el estudio del 7º y 8º semestres.

En la segunda evaluación se consideraron dos aspectos a valorar; el primero, el proceso metodológico y; el segundo, el proceso de acompañamiento. El propósito conocer el sentir de las alumnas terminado el proceso de asesoría y el documento recepcional.

El resultado, con respecto a la condición metodológica fue: consideran y coinciden que éste estuvo bien organizado desde las diferentes estrategias que se emplearon, con condiciones de trabajo bastante fuerte y una exigencia siempre presente. Vuelve a surgir el factor tiempo como limitante. Resaltan en gran medida la falta de organización y comunicación a nivel institucional y, la incertidumbre que generaron algunos asesores de acompañamiento en la revisión de sus documentos recepcionales y aprobación de éstos.

En el aspecto del acompañamiento se resalta una gran diferencia en la percepción del proceso por parte de cada una de las asesoradas, considero que esto se dio por el nivel de acercamiento que existió a lo largo de todo el proceso entre cada una de las alumnas y la asesora. Por ejemplo: Ana, Laura y Teutli lo consideran alejado, inclusive con preferentismo. Susana, Norma, Cinthya Lorena, y Valeria lo consideran bueno ya que se brindó apoyo en las necesidades particulares de cada una. Mónica, Alicia, Jazmín y Sandra lo ubican como muy bueno porque siempre existió la retroalimentación para la mejora de su práctica, de su trabajo y de ellas mismas.

Para la tercera evaluación se seleccionaron solo tres estudiantes, las cuales llevaron procesos muy distintos a lo largo del trabajo realizado. Mónica, que

siempre demostró interés, participación, construcción, proposición y liderazgo. Norma, que representa el seguimiento de indicaciones, el cumplimiento del trabajo y la creatividad para la realización de diferentes actividades. Lorena, que a lo largo del proceso mostró algunas dificultades y limitaciones. Ellas valoraron el proceso en tres momentos: Antes, Durante y Después.

Como resultados cada una expresa cómo vivió y sintió el proceso de acompañamiento. Lo cual tiene que ver con la forma de acercarse al trabajo realizado durante ambos semestres, así como a la relación existente y resultante entre ellas y su asesora. Hablan desde sus propias experiencias, capacidades, limitaciones, hallazgos y retos. Las percepciones de cada alumna resaltan indudablemente como lo menciona Manen, el momento pedagógico que vivieron con su asesora, resaltando y resultando lo siguiente:

“El maestro cuando ha llegado a *tocar* al alumno tiene gran influencia, inclusive en la existencia de este último.”

El acompañamiento pedagógico se convierte en una filosofía hacia la formación docente, es una actitud frente al otro y a sus condiciones académicas, emotivas, sociales, culturales y personales. Como hallazgo relevante se puede comentar que el acompañamiento pedagógico es una predisposición hacia sí mismo y hacia los otros, convirtiéndose en una tendencia reactiva; es decir, en una expresión de lo aprendido.

La importancia de establecer un vínculo con un sistema similar de valores entre el docente-asesor y los alumnos (empatía) fortalece el proceso de formación inicial, ya que, el proceso de acompañamiento aparte de atender las actitudes hacia sí mismo, promueve actitudes personales hacia el medio externo (escuela de práctica, tutora, alumnos) a fin de lograr un adecuado proceso de identidad y adaptación a las condiciones reales de trabajo de la profesión docente.

Se reconoce con el desarrollo del presente trabajo que, una relación dinámica y bien establecida entre el docente y el alumno, es la esencia de todo proceso pedagógico.

Un elemento esencial en el proceso de acompañamiento fue la negociación con las alumnas. Todo lo que se iba a desarrollar en el taller de análisis era puesto a consideración del grupo y se les pedía opinión con respecto a la pertinencia de las actividades y situaciones a implementar; ya que, ellas eran las que estaban construyendo y tenían que encontrar la lógica a lo que estaban realizando. Es decir, se pretendía que las estudiantes reflexionaran acerca tanto de su práctica como de la elaboración de su documento recepcional, cómo lo estaban realizando, si tenía cabida según las posibilidades del servicio de práctica docente y sus tutoras, así como, en relación al objeto de análisis de cada una.

26 de Abril 2008

Mónica, Cinthya, Alicia, Sandra y Jazmín cada día participan más en la construcción de su trabajo. Me sorprende ver como Moni ha adquirido una reflexión con respecto a la estructura del trabajo que se ha venido planteando, lo tiene bien claro, a veces mejor que yo. Cinthya, Alicia, Sandra, Susi, y Jazmín también van muy bien, reflexionan, cuestionan y ponen en práctica lo que se les encomienda inmediatamente. Angélica, Valeria y Teutli comentan entre sí y se dan mutuo apoyo. Lorena, Laura, Ana, presentan cada día más dificultad para entender el trabajo, ya que se están atrasando y las nuevas indicaciones no saben dónde van y cómo realizarlas.

Con los asesores de apoyo también fue otro momento de negociación. Cuando se les entregó la primera versión para que la conocieran, fui de manera personal a explicarles la estructura del documento, de dónde había salido la propuesta y los autores que estaba utilizando y el por qué de la misma. A los asesores de apoyo les causó asombro, ya que el trabajo no era igual a los trabajos de otros asesores titulares que les había tocado revisar. Por lo que se les pidió que en la medida de

lo posible respetaran la estructura y metodología del documento y que en relación a ello, nos dieran todas sus sugerencias, comentarios y aportaciones.

También se negoció con algunos asesores la posibilidad de apoyar a las alumnas que se encontraban en *situación de riesgo* a fin de avanzar en su documento. En particular se habló con los asesores de Ana, Laura y Lorena.

Balance del Proceso de Acompañamiento:

Para la realización del balance del proceso de acompañamiento es necesario realizar una reflexión que conlleve a reconocer las situaciones que definieron las actuaciones a lo largo del proceso de acompañamiento.

Se considera pertinente esbozar aquellas diversas situaciones que definieron y delimitaron la intervención como asesora en tres momentos: antes, durante y después.

La reflexión anticipativa por parte del asesor permite deliberar sobre las posibles alternativas, decidir sobre las acciones a llevar a cabo desde la planificación, es decir, definir qué hacer y cómo hacerlo.

En este sentido se resaltan las siguientes situaciones y actuaciones:

- La incertidumbre de qué hacer y cómo hacerlo.
- Reconocimiento de las características del grupo de asesoría, sus expectativas, sus habilidades, competencias y su estilo de aprendizaje.
- El establecimiento de conformar un ambiente agradable, menos tenso y lleno de confianza para trabajar de manera certera.
- El reto de ser reflexivo como docente y como asesor.

- La búsqueda de información, con respecto al proceso de investigación que se realiza en este último periodo de formación.
- El apoyo y participación de otros profesionales inclusive externos a la institución para iniciar con el proceso de investigación.
- El acercamiento a los servicios de práctica y a las tutoras.
- Delimitación de la función de las tutoras con respecto al documento recepcional.

La reflexión activa o reflexión durante la acción, permite aceptar la situación o el problema al que nos vamos a enfrentar, para darle una solución.

En este sentido se resaltan las siguientes situaciones y actuaciones:

- Las habilidades cognitivas de las alumnas para la comprensión del proceso, de su objeto de análisis y de la realización de su propuesta pedagógica.
- La limitación de las habilidades para la redacción de los diferentes documentos relacionados al producto final (documento recepcional) en algunas alumnas.
- La capacidad de investigación de cada alumna.
- Reconocimiento del compromiso y responsabilidad de todas y cada una de las alumnas, su disposición y mente abierta para seguir adelante.
- Reconocimiento de las condiciones necesarias para el desarrollo del acompañamiento: la facilitación, la intención, el dialogo reflexivo, la transparencia del proceso, la postura del asesor, el modelado.
- Mantenimiento de la autoridad mientras se avanza en el proceso.
- La necesidad del apoyo del asesor de acompañamiento.
- El manejo del tiempo a nivel administrativo acorde a la realidad del proceso.
- Los espacios y condiciones materiales de la escuela para apoyar dicho proceso.

- El uso y funcionalidad del diario del profesor para la reflexión de la práctica y apoyo al documento recepcional.
- El apoyo y comprensión de los servicios de práctica y de las tutoras para la implementación de la propuesta didáctica de las alumnas.

La reflexión sobre la acción, ocurre siempre después de que la situación se ha llevado a la práctica. Se resalta en este sentido el haber llegado a la meta con respecto al proyecto de acompañamiento.

En este sentido se resaltan las siguientes situaciones y actuaciones:

- La necesidad del cumplimiento de acuerdos a nivel colegio e institucional, así como a los lineamientos normativos.
- El respeto al trabajo realizado por cada uno de los participantes alumnos y asesores.
- La falta del manejo del enfoque de la Docencia reflexiva en alumnos y docentes de la escuela en el desarrollo de la práctica y en el documento recepcional. Así como en el examen profesional.
- La indefinición institucional de lo que es un ensayo, no para homogenizar, sino para comprender la diversidad existente.
- Surgimiento de stress, ansiedad, cansancio, fastidio en todos los actores institucionales por la generación de un ambiente de tensión originado por las autoridades institucionales.
- Reconocimiento por parte de la mayoría de los asesores de apoyo de la estructura y metodología empleada por el grupo de asesoría para la elaboración del Documento Recepcional.
- Entrega de 12 Documentos Receptorales a la Comisión de titulación, así como la calendarización de 12 exámenes profesionales.

- Obtención de grados académicos en 10 exámenes profesionales: 3 con Mención Honorífica y 8 con felicitación.
- Necesidad de apoyo como asesora de otros profesores para el desarrollo del proceso. Así como apoyo emocional y acompañamiento a alumnas y asesora para continuar en el mismo.
- Se requiere de la disposición por parte de los docentes para realizar un verdadero proceso de acompañamiento. La formación permanente requiere de este ingrediente.

Este balance permite cerrar el proceso de acompañamiento pedagógico llevado a cabo durante la tarea de asesoría, se reconoce que surgen algunas contradicciones, dilemas y retos importantes de esta última etapa de formación. Y que, lo que se tiene que realizar a nivel institucional, es un gran esfuerzo de orden intelectual y actitudinal para acercarse a brindar una formación de calidad.

Cierro mencionando, que una verdadera formación en este contexto actual sólo se da, cuando el maestro asume la necesidad de seguir al alumno en su propio proceso de formación y, no al revés.

CONSIDERACIONES FINALES

A lo largo del proceso de acompañamiento se reconoce que la reflexión del futuro docente no es tan sólo una secuencia de ideas, sino una con-secuencia, esto es, una ordenación consecucional en la que cada una de ellas determina la siguiente como resultado, mientras que cada resultado, a su vez apunta y remite a las que le procedieron. Los fragmentos sucesivos de un pensamiento reflexivo surgen unos de otros y se apoyan mutuamente; no aparecen y desaparecen súbitamente en una masa confusa y alborotada de ideas.

En este sentido, se pudo reconocer que la práctica es un espacio cargado de saberes prácticos los cuales se pueden interpretar y argumentar desde la condición teórica, generándose así una producción de conocimiento desde un contexto en particular. Se demuestra que el conocimiento docente es parte de la práctica y no algo que se “debe consumir o adquirir”; el conocimiento docente es aquel que se construye por el mismo y que le es de utilidad para el contexto en el que se encuentra.

Desde la experiencia de ser asesora y con el análisis realizado en la presente investigación enfatizo que durante la tarea de asesorar, el asesor va poco a poco enfrentándose a cubrir diferentes necesidades tanto de orden académico-pedagógico como de orden afectivo-social. Reconociendo que la tarea de asesorar va adquiriendo su propia forma en relación a las diferentes necesidades que el grupo va presentando, así mismo, conforme se va consolidando la dinámica del mismo el ambiente de la asesoría se va fortaleciendo y la participación del grupo en la determinación y consenso de las formas de trabajo son cada día más adecuadas para dar solución a los retos que se van presentando en las diferentes acciones a realizar durante el último año de formación.

La instrumentación del Plan de Estudios 2004 en la Escuela Normal de Especialización, permite advertir que el proceso de formación docente actual es mucho más complejo de lo que mayoría del profesorado concibe.

El modelo de formación basado en el conocimiento de la práctica requiere que los futuros docentes se acerquen y conozcan las tareas y funciones que desempeñaran, como profesores en ejercicio dentro del contexto educativo. La Normal como institución, requiere analizar y reflexionar los nuevos retos que se le presentan como institución formadora y acercarse desde las prácticas que genera a las características y condiciones del actual modelo de formación.

De este modo, el ejercicio de la reflexión desde la práctica es también una nueva manera de aprender y de enseñar. La práctica educativa es parte de un complejo sistema de prácticas sociales y es sólo una de las prácticas que podemos reflexionar en el ámbito educativo.

El momento de formación correspondiente al 7º y 8º semestres significa transitar por el camino de la asesoría y confrontar los propios procesos docentes, hasta el punto de proponer formas distintas de intervenir. Por tanto, la propuesta del acompañamiento pedagógico como estrategia de enseñanza para la generación del pensamiento reflexivo, surgió como un saber en acto, a partir de percibir la importancia de la asesoría, no como una actuación, sino como, un acto pedagógico, un acto de formación.

La respuesta encontrada al porqué del acompañamiento pedagógico en el proceso de formación docente, es porque permite desarrollar en los futuros docentes la capacidad de percepción del contexto de práctica, así como el desarrollo de habilidades intelectuales, teóricas, metodológicas, didácticas y de investigación para realizar una actuación docente acorde a las reflexiones realizadas. Además

de posibilitar la capacidad para conducir, dialogar, criticar, valorar, debatir, analizar y descubrir tanto en los espacios de las escuelas donde realizan su trabajo docente, como en el taller de análisis y reflexión.

Lo más significativo del acompañamiento pedagógico radica en que los futuros docentes generan y producen conocimiento desde los espacios áulicos de trabajo docente bajo una condición reflexiva de la práctica, guiada y dirigida por su asesor. Por tanto, la importancia del acompañamiento pedagógico radica en fortalecer el proceso formativo a partir de poner en el centro de la asesoría, la experiencia docente del alumno normalista.

El acompañamiento pedagógico favorece la formación docente porque fortalece los procesos socializadores de adquisición de las características y cualidades del ser docente; tanto las que se han representado tradicionalmente al ser del docente de educación especial, así como, las nuevas condiciones de lo que significa ser docente hoy en día.

Con base en el trabajo realizado en el análisis y reflexión del proceso de acompañamiento que se desarrolla durante la labor de asesoría, podemos confirmar que la formación docente como lo menciona Ferry, es un proceso en sí, es decir, depende mayoritariamente de las condiciones, situaciones, características y disposiciones de los alumnos; sobre todo de su deseo de ser docente y de sus competencias para realizar sus actuación como tal.

También, se distingue y se confirma que el proceso de formación docente basado en el conocimiento de la práctica requiere de dispositivos indispensables que lo sustenten, tanto a nivel de la actuación del asesor, como de gestión Institucional.

Los dispositivos necesarios básicos para desarrollar la función de asesoría son, la generación de un ambiente y clima propicio para la participación, la interacción y el

juego de roles correspondientes entre alumnos y asesor, la creación de experiencias de aprendizaje a partir de organizar y diseñar propuestas de trabajo para el desarrollo de habilidades de indagación e investigación, de análisis y reflexión de la práctica docente, del reconocimiento y uso de los componentes teóricos para el diseño de propuestas de intervención educativa acordes a las características de los alumnos que presentan Necesidades Educativas Especiales con o sin discapacidad.

A partir de haber vivido el proceso de asesoría y de reflexionar sobre cómo llevarla a cabo, me surge la siguiente interrogante al final del presente trabajo ¿Cualquier docente de la Escuela Normal de Especialización puede llevar a cabo el rol de asesor? Definitivamente puedo asegurar que no.

Porque la asesoría como ya se comentó a lo largo del presente trabajo requiere de un docente que posea de primera instancia una serie de características mayoritariamente de orden valoral, social, afectivo y comunicativas hacia el alumno y en *pro* del conocimiento a generar durante el 7º y 8º semestres.

A partir de la observación, análisis y reflexión de las percepciones que los docentes tienen del proceso de asesoría, del contexto en el que se desarrolló, así como, de la propia experiencia como asesora, puedo hacer referencia a 8 condiciones académicas necesarias para realizar un adecuado proceso de acompañamiento pedagógico en cada una de las tareas y dimensiones a desarrollar durante el 7º y 8º semestres en la Escuela Normal de Especialización:

1. Poseer un conjunto de saberes y conocimientos relacionados con la Educación Especial, tanto de orden epistemológico, como de orden metodológico y didáctico. Porque esto posibilitará que el asesor sea capaz de dar respuesta a las necesidades y cuestionantes que el futuro docente va presentando a lo largo de la estancia/residencia en los servicios de educación especial, con respecto al qué, cómo enseñar y evaluar a los

alumnos que presentan Necesidades Educativas Especiales con o sin Discapacidad.

2. Experiencia y conocimiento en la gestión escolar de los servicios de apoyo a la educación regular (USAER), como de los Centros de Atención Múltiple, inclusive de los Centros de Atención Psicopedagógica del nivel de Educación Preescolar llamados (CAPEP), a fin de dejar en claro a los futuros docentes los lineamientos técnicos-pedagógicos que se derivan de cada uno de los servicios y, en consecuencia reconozcan su labor y responsabilidad durante su estancia en éstos, así como, posean elementos para el reconocimiento de la organización y estructura del contexto escolar.
3. Ser docentes de educación especial del área correspondiente a la formación de los asesorados. Lo que le permitirá transmitir los conocimientos, procedimientos y actitudes necesarios para que el futuro docente sea capaz de comprender y asimilar los procesos de atención psicopedagógica que se desarrollan en el área correspondiente; así como, utilizar los marcos conceptuales actuales que sustentan la intervención tanto educativa como didáctica para los alumnos que presentan Necesidades Educativas Especiales con o sin Discapacidad física, cognitiva, auditiva, de lenguaje o visual, según sea el caso.
4. Lo más significativo y trascendente acorde al modelo de formación actual, es que el asesor posea conocimientos, experiencia o tenga un acercamiento con la metodología de la Investigación Cualitativa. Lo que le permitirá comprender la importancia de la indagación como estrategia de formación y a la investigación como herramienta para acercarse al análisis y reflexión de los contextos educativos a fin de orientar el conocimiento hacia el análisis y la reflexión de la realidad educativa.

El conocimiento de la metodología cualitativa apoyará al asesor a guiar a los futuros docentes a utilizar y a reconocer la importancia de la observación, del registro anecdótico, de la recopilación de la información a través del empleo de las entrevistas y cuestionarios y de la investigación documental. El acto de investigar las prácticas docentes y los procesos educativos implica a los asesores asumir una posición epistemológica, teórica y metodológica para definir el camino que los futuros docentes van a llevar en la selección de su objeto de análisis y en la problematización de la realidad educativa de su servicio de práctica.

En la propuesta que se empleó con las alumnas del grupo de asesoría se utilizaron elementos de la investigación-acción, por considerar que es una opción metodológica que posibilita al estudiante en formación realizar una incidencia directa sobre el análisis y reflexión de la práctica que se lleva a cabo en el espacio de práctica, además de facilitar, la comprensión de la propia práctica docente.

5. Conocer e instrumentar el enfoque de la Docencia Reflexiva como acto pedagógico para la generación y construcción del habitus del futuro docente a partir del cuestionamiento de qué hacer y cómo hacerlo. Cabe mencionar, que el enfoque de la docencia reflexiva se debe de promover a lo largo de todas las asignaturas y desde el inicio de la formación inicial, sobre todo en los espacios de acercamiento a la práctica. Sin embargo, para cursar el 7º y 8º semestres es básico emplearlo a fin de reflexionar antes, durante y después del trabajo docente realizado.

6. El asesor debe tener la capacidad de orientar al futuro docente sobre cómo sistematizar la información obtenida a lo largo del proceso del trabajo docente a fin de realizar el documento recepcional, el cual debe dar cuenta de la experiencia formativa. Definitivamente el ensayo es un producto que evidencia tanto el proceso formativo desarrollado no solo durante los semestres de 7º y 8º, sino también el alcanzado por el futuro docente a lo largo de su proceso formativo inicial.
7. Asimismo para el desarrollo de la asesoría es necesario que el asesor promueva el análisis y la reflexión de la labor docente cotidiana, mediante estrategias de aprendizaje que desarrollen la colaboración entre los alumnos y las formas simples de aprendizaje mutuo y de trabajar en equipo, con la finalidad de implicar a los alumnos en sus aprendizajes y en la conformación de su habitus docente.
8. Tiene que hacer frente a crisis o conflictos personales, apoyar la definición de los proyectos personales y/o profesionales de cada alumno con el propósito de infundir en los futuros docentes el cumplir y culminar con éxito su proceso formativo.

Desde las carencias institucionales que se apreciaron durante el proceso de asesoría, se puede afirmar que los dispositivos que se requieren por parte de la Institución para apoyar los procesos de asesoría, como los procesos formativos deben ser:

1. La gestión para elaborar y negociar un proyecto a nivel institucional en el que se considere a todos los docentes de la ENE, el cual posibilite que esta actividad pueda impactar de forma significativa en la formación de los estudiantes.

2. La necesidad de habilitar de forma adecuada los espacios para el trabajo académico que se lleva desde el taller de análisis.
3. El conocimiento integro de los lineamientos y requerimientos académicos y administrativos del Plan de Estudios 2004 con respecto al proceso de asesoría y de elaboración del documento recepcional, acorde al modelo formativo.
4. La generación de un ambiente de trabajo que posibilite el intercambio académico entre todos los docentes en beneficio de la formación de los alumnos.
5. Una relación y comunicación horizontal con los docentes encargados de dicho proceso y el resto de la planta docente a fin de llevar un proceso de asesoría realmente significativo.
6. La necesidad de toma de decisiones por parte de todos los involucrados: comisión de titulación, asesores y docentes acordes a la realidad institucional, sin llegar a caer en la anarquía total, en la que se encuentra actualmente la ENE.

Para finalizar, comentaré que la instrumentación del Plan de Estudios 2004, viene a hacer un quiebre en las prácticas docentes, académicas y administrativas que la ENE venía realizando, generando así la visión de que hoy las cosas se tienen que hacer de otra forma, no podemos esperar que los resultados sean diferentes y mejores cuando se hacen las cosas de la misma forma.

El modelo de formación basado en el conocimiento de la práctica, conlleva al análisis y reflexión de la práctica docente, situación que los asesores, la institución y los docentes han de considerar, para transformar y mejorar las condiciones de organización y enseñanza que en ella se ofrece.

El deseo de aprender se enciende en los alumnos por ser fomentado por el docente de la normal, en base a la experiencia misma de la práctica y a las formas de organización del trabajo académico que hacen que el futuro docente emplee las herramientas teórico-metodológicas y didácticas que le permiten comprender y explicar por medio de la reflexión y la indagación lo que es la práctica docente, su práctica docente.

Lo que develó el presente trabajo sólo constituye un primer acercamiento al objeto de estudio y al proceso formativo que la Normal de Especialización realiza desde que se instrumentó el Plan de Estudios 2004. Las posibles líneas que se dejan entrever a lo largo del trabajo son: procesos simbólicos que se van generando entre asesores y futuros docentes, construcción de saberes de ambos actores, y procesos de intersubjetividad entre docentes y estudiantes.

BIBLIOGRAFÍA

AIRASIAN, W. Peter. (2002). La Evaluación en el salón de clases.: Biblioteca para la Actualización del Maestro. México: SEP.

ARIZA, Ordóñez Gladis I. (2004). El Acompañamiento Tutorial como estrategia de la formación personal y profesional: Un estudio basado en la experiencia en una institución de Educación Superior. Colombia.

ÁVALOS, M. D. (2002). Identidad Normalista: antes y después de la implementación de la implementación de la licenciatura en educación primaria en la Escuela Nacional de Maestros (1960-1997) México: DIE- Cinvestav.

ANUIES. (2000). La Educación Superior en el Siglo XXI. México.

ANUIES. (2002). Programas institucionales de tutoría. Una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las instituciones de educación superior. México.

BARCENA, Fernando. (2005). La Experiencia Reflexiva en Educación. Barcelona: Herder.

BERBAUM, Jean. (1982). La Formación de los Enseñantes. España: Oikos-taus.

BOLIVAR, A. (2001). La Investigación Biográfica Narrativa en Educación. Enfoque y Metodología. España.

BORQUEZ, Bustos Rodolfo. (2006). Pedagogía Crítica. México: Trillas.

BROCKBANK, A. (2002). Aprendizaje Reflexivo en la Educación Superior. Madrid: Morata.

CASSANY, Daniel. (1998). Enseñanza de la Lengua. Barcelona: Graó.

DAVINI, María Cristina. (1995). Los Maestros del Siglo XXI. Un estudio sobre el perfil de los estudiantes del magisterio. Argentina: Miño.

DE LA HERRAN Gascón, Agustín. (2002). El Ego Docente, punto ciego de la enseñanza, el desarrollo profesional y la formación del profesorado. España: Universitas.

DE KETELE, J. M. (1984). Observar para educar. Madrid: Visor.

DEWEY, John. (1998). Cómo Pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo. Barcelona: Paidós.

DÍAZ-BARRIGA, Arceo Frida. (2002). Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo. Una Interpretación Constructivista. México: McGraw-Hill.

DÍAZ-BARRIGA, Arceo Frida. (2006). Enseñanza situada. México: McGraw Hill.

DÍAZ BARRIGA, Jesús. (1941). Informe de la Dirección General de Enseñanza Superior e Investigación Científica, en Memoria de la SEP. Septiembre de 1940 a agosto de 1941. México: SEP.

DOMINGUEZ Prieto, Xosè Manuel. (2003). Ética del Docente. Salamanca: Sinergia.

DUCOING, Patricia. Coord. (2009). Tutoría y Mediación I. México: IISUE- UNAM.

ESCOBAR, Guerrero Miguel. (2001). Pensar la Práctica para Transformarla. Freire y la formación de educadores adultos. México: Diálogos.

FERRY, Guilles. (1998). El Trayecto de la Formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica. México: Paidós.

ESPARZA ZAVALA, Brizeida C. (1980). Antecedentes Históricos de la Educación Especial en México y la Escuela Normal de Especialización. México: SEP.

FREIRE, PAULO. (1972). Concientización. Bogotá: Asociación de Publicaciones Educativas.

FIERRO, Cecilia. y Fortoul B. (1999). Transformando la Práctica Docente. Una Propuesta basada en la investigación-acción. México: Paidós.

FRIEND, Marilyn. (1999). Alumnos con Dificultades. Guía Práctica para su detección e integración. Argentina: Troquel.

FLÓREZ OCHOA, Rafael. (2009). Pedagogía del Conocimiento. Colombia: McGRAW-HILL Interamericana.

GALVAN, Lucila. (2007). Formación de Profesores y Apropiación de la Cultura Escolar. Ponencia. México.

GARCIA, Cancino E. (2001). ¿Que, qué? El arte de preguntar para enseñar y aprender mejor. México: Grupo Byblos.

GARROTE, Valeria y Laura Isod. (2002). El Dispositivo Escolar en la Residencia. Un análisis de la experiencia formativa de los futuros maestros. En: De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar. Argentina: Papers.

GENTO Palacios, Samuel. (1994). Participación en la gestión educativa. Madrid: Santillana, Aula XXI.

GIMENO SACRISTÁN, José. y Pérez Gómez, Ángel. (1992). Comprender y Transformar la Enseñanza. Madrid: Morata.

GUILLEN Alejandra. (2006). Los Talleres de reflexión durante la práctica y residencia pedagógica como instancia de construcción del rol docente. Facultad de Educación Elemental y Especial. Universidad de Cuyo- Mendoza.

GOETZ, J. P. y M. D. Lecompte. (1988). Etnografía y diseño cualitativo de investigación educativa. Madrid: Morata.

GONZÁLEZ, Ceballos R. y Romo López, A. Coomp. (2005). Detrás del Acompañamiento. ¿Una nueva cultura docente? México: Universidad de Colima.

GUEMES, García. Carmela. (2007). Trayectorias e identidad en el docente de educación especial. Reporte final de la Investigación de la Tesis Doctoral. Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Filosofía y Letras, México.

HUBERMAN, Susana. (1992). Cómo aprenden los que enseñan. Buenos Aires: Aique.

Informe General de la Comisión Ciudadana de Estudios contra la Discriminación. (2001). La Discriminación en México: Por una Nueva Cultura de la Igualdad. México.

IBARRA, Rivas Luis. (1999). La educación Universitaria y el buen Maestro. México: Gernika.

IMBERNÓN, Francisco. (1998). La Formación y el Desarrollo Profesional del Profesorado. Barcelona. Graó.

JACKSON, Ph. W. (2001). La Vida en las Aulas. Madrid: Morata.

JARA, Oscar H. (1994). Para Sistematizar Experiencias: Una propuesta teórica y práctica. San José de Costa Rica: Centro de Estudios y Publicaciones Alforja.

JEREZ, Jiménez Cuauhtémoc. (1989). El Normalismo. Dirección General de Actualización del Magisterio. México: SEP.

KRSCHAUTZKY, Czarny. (2000). Prioridades y Retos de la Formación Inicial. Tesis Doctoral. Instituto Politécnico Nacional. CINVESTAV. México.

LARROSA, Jorge. (2003). Entre las Lenguas. Lenguaje y Educación. Barcelona.

LATAPI, Pablo. (1977). Art. Profesionistas ¿para qué? México.

LOZANO, Andrade Inés. y Mercado, Cruz E. (2009). Cómo investigar la práctica docente. Orientaciones para elaborar el documento recepcional. México: Seinar.

LIEBERMAN, Ann. y Miller, Lynne. (2003). La Indagación. Como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación. España. Octaedro.

LUNA, Santos Silvia. (2005). Estadísticas Educativas con enfoque de Género en Docencia. Primer Foro Nacional de Género en Docencia, Investigación y Formación de Docentes. 29 -30. Septiembre Cd. de México.

Manual de la Educación. (2004). España: Océano.

MANEN, Max Van. (2000). El Tacto en la Enseñanza. El Significado de la Sensibilidad Pedagógica. México: Paidós.

MAQUEO, Ana. (2004). Lengua, Aprendizaje y Enseñanza. El enfoque comunicativo: de la teoría a la práctica. México: Limusa.

MCLAREN, Peter. (2005). La vida en las escuelas. México: Siglo XXI.

MERCADO CRUZ, Eduardo. (2007). Ser Maestro. Prácticas, Procesos y Rituales en la Escuela Normal. México: Plaza y Valdes.

MERCADO CRUZ, Eduardo. **b** (2007). El Oficio de Ser Maestro. Relatos y Reflexiones breves. México: Colectivo Cultural de Nadie.

MESSINA, Graciela. (2004). Sistematizar es Investigar. Proyecto la Formación de Educadores de Infancia y la Innovación Pedagógica. OEA. Noviembre.

MORAN, Oviedo Porfirio. (2006). La Docencia como Actividad Profesional. México: Gernika.

NAVARRO Hinojosa, Rosario. (1998). El Análisis de Incidentes Críticos en la Formación Inicial de Maestros. Sevilla.

NAVÍO GÁMEZ, Antonio. (2005). Las Competencias Profesionales del Formador. Una Visión desde la Formación Continua. España: Octaedro.

OLSON, R. David. y TORRANCE, Nancy. Comps. (2000). Cultura Escrita y Oralidad. Argentina: Gedisa.

PANSZA, Margarita. (2005). Pedagogía y Curriculum. México: Gernika.

PERALES PONCE Ruth. Coord. (2009). La Significación de la Práctica Educativa. México: Paidós.

PÉREZ GÓMEZ, Ángel. (1998). El Pensamiento Práctico del Profesor: Implicaciones en la Formación del Profesorado. En Perspectivas y Problemas de la Función Docente. España: Narcea.

PÉREZ GÓMEZ, Ángel. (1999) Desarrollo Profesional del Docente: Política, Investigación y Práctica. Madrid: Akal.

PÉREZ GÓMEZ, Ángel. (2000). La Cultura Escolar en la Sociedad Neoliberal. Madrid: Morata.

PERRNOUD, Philippe. (2007). Desarrollar la Práctica Reflexiva en el Oficio de Enseñar. México: Graó.

PINTO, Joao B. (1976). Educación liberadora; dimensión teórica y metodológica. Buenos Aires: Busqueda.

PRIETO Castillo, Daniel. (1999). La Comunicación en la Educación. Buenos Aires: Ciccus: La Crujia.

PORLAN, Rafael. (2000). El Diario del Profesor. Un recurso para la investigación en el aula. Madrid: Visor.

REMEDI Allione Eduardo. (2004). Instituciones Educativas. Sujetos, Historia e Identidades. México: Plaza y Valdes.

RAYMOND, Aron. (1990). Las Etapas del Pensamiento Sociológico. México.

SÁENZ, Gutiérrez Raúl. (1980). Técnicas de Estudio. México. Esfinge.

SALMERON. Fernando. (1998). Diversidad Cultural y Tolerancia. México. Paidós.

SANTAMARÌA CAMPOS, Abel. (1992). Compilación de Planes de Estudio de la Escuela Normal de Especialización del Distrito Federal de 1943 a 1992. México. SEP.

SÀNCHEZ ENCALADA, Leticia. (2005). Manual de Tutorías para la Educación Superior. México: UNAM. FES IZTACALA.

SEP. (1980). Bases para una Política de Educación Especial. México.

SEP. (2000). Antología de Educación Especial. México.

SEP. (2002). Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa. México.

SEP. (2003). Hacia una Política Integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de Educación Básica. Cuaderno de Discusión No.1. México.

SEP. (2003i). Escuelas Normales: Propuestas para la Reforma Integral. Cuaderno de Discusión No. 13. México.

SEP. (2003ii). El desarrollo profesional de los maestros. Cuadernos de Discusión No. 9. México.

SEP. (2003iii). Informe: Proceso de Reforma de la Licenciatura en Educación Especial. México.

SEP. (2004). Plan de Estudios 2004. Licenciatura en Educación Especial. México.

SEP. (2007). Lineamientos para la Organización del Trabajo Académico durante Séptimo y Octavo Semestres. México.

SEP. (2007i). Taller de Análisis del Trabajo Docente y Diseño de Propuestas Didácticas. México.

SEP. (2007ii). Orientaciones Académicas para la Elaboración del Documento Recepcional. México.

SEP. (2007iii). Qué es, para qué y cómo se desarrollan procesos reflexivos en la escuela. México.

SEVILLA, Rufina E. (1989). Memoria de Datos Históricos de la Educación Especial en México. México: SEP.

SOLÍS QUIROGA, Roberto. (1954). La Escuela Normal de Especialización y el Instituto Médico Pedagógico. México: SEP.

SCHON, Donald A. (1999). La Formación de Profesionales Reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. México. Paidós.

TENTI, F. Emilio. (2006). El Oficio del Docente, Vocación, Trabajo y Profesión en el Siglo XXI. Argentina: Siglo XXI.

TORRES, Rosa Maria. (1998). Qué y Cómo aprender. Biblioteca del Normalista. México: SEP.

TORRES, Rosa María. (1997) “La Responsabilidad Social de Impulsar, Propiciar y Defender las Políticas de Profesionalización Plena de los Maestros”, en Profesionalización Docente. Cuaderno de trabajo, núm. 8. Cumbre Internacional de Educación. México: CEA-UNESCO.

URIBE, Torres Ana María. (1989). Historia de la Educación Especial en México. México: SEP.

VALDÉZ CARDENAS, Salvador. (1985). La Educación Especial en México. México: SEP.

VEZUB, Lea. (2002). Los residentes en acción. Las tareas y preocupaciones en el proceso de inducción al magisterio. En De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar. Argentina: Papers.

YUREN CAMERENA, María Teresa. (1999). La Formación, horizonte del quehacer académico. México: Trillas.

ZABALA VIDIELLA, Antoni. (2006). La Práctica Educativa. Cómo Enseñar. Barcelona: Graó.

WEBER, Max. (1997). Economía y Sociedad. México: Fondo de Cultura Económica.

ANEXO 1

Mapa Curricular de la Licenciatura en Educación Especial 2004.

Primer semestre	Segundo semestre	Tercer semestre	Cuarto semestre	Quinto semestre	Sexto semestre	Séptimo semestre	Octavo semestre		
Bases filosóficas, legales y organizativas del sistema educativo mexicano	La educación en el desarrollo histórico de México I	La educación en el desarrollo histórico de México II	Seminario de temas selectos de historia de la pedagogía y la educación I	Seminario de temas selectos de historia de la pedagogía y la educación II	Gestión escolar	Taller de análisis del trabajo docente y diseño de propuestas didácticas I	Taller de análisis del trabajo docente y diseño de propuestas didácticas II		
Estrategias para el estudio y la comunicación	Neurobiología del desarrollo	Atención educativa de alumnos con problemas en la comunicación	Atención educativa de alumnos con problemas en el aprendizaje	Motricidad y aprendizaje	Atención educativa de alumnos con aptitudes sobresalientes				
Propósitos y contenidos de la educación básica I	Propósitos y contenidos de la educación básica II	Enseñanza del español en la educación básica	Enseñanza de las matemáticas en la educación básica	Planeación de la enseñanza y evaluación del aprendizaje I	Planeación de la enseñanza y evaluación del aprendizaje II	Trabajo docente I	Trabajo docente II		
Problemas y políticas de la educación básica	Atención educativa de alumnos con discapacidad motriz	Atención educativa de alumnos con discapacidad auditiva	Por área de atención	Por área de atención	Por área de atención				
Introducción a la educación especial	Atención educativa de alumnos con discapacidad visual	Atención educativa de alumnos con discapacidad intelectual	Por área de atención	Por área de atención	Por área de atención				
Desarrollo infantil y de los adolescentes. Aspectos generales	Desarrollo físico y psicomotor	Desarrollo cognitivo y del lenguaje	Desarrollo social y afectivo	Familia y proceso educativo	Asignatura regional				
Escuela y contexto social	Observación del proceso escolar	Observación y práctica docente I	Observación y práctica docente II	Observación y práctica docente III	Observación y práctica docente IV				

Campos de formación

	Formación general de maestros para educación básica
	Formación común de maestros para educación especial
	Formación específica por área de atención:
	Áreas de Formación: *Auditiva y de lenguaje *Intelectual *Motriz *Visual

Áreas de actividad

A	Actividades principalmente escolarizadas
B	Actividades de acercamiento a la práctica escolar
C	Práctica intensiva en condiciones reales de trabajo

ANEXO 2

LOS RASGOS DESEABLES DEL NUEVO MAESTRO: PERFIL DE EGRESO.

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL. PLAN DE ESTUDIOS 2004.

1. HABILIDADES INTELECTUALES ESPECÍFICAS:

a) Posee capacidad de comprensión del material escrito, tiene el hábito de la lectura, valora críticamente lo que lee y lo relaciona con su práctica profesional.

b) Expresa sus ideas con claridad, sencillez y corrección en forma oral y escrita; en especial, ha desarrollado las habilidades para describir, narrar, explicar, argumentar y escuchar; adaptándose al desarrollo, diversidad cultural y de capacidades de los alumnos, así como a las características de las familias.

c) Plantea, analiza y resuelve problemas y desafíos intelectuales en su práctica profesional para generar respuestas propias a partir de sus conocimientos y experiencias.

d) Tiene disposición, capacidades y actitudes propias de la investigación científica: curiosidad, creatividad, capacidad de observación, habilidad para plantear preguntas metódicamente y poner a prueba respuestas, capacidad para registrar, sistematizar e interpretar información; también lleva a cabo una reflexión crítica sobre la práctica docente, y aplica estas capacidades y actitudes para mejorar los resultados de su labor educativa.

e) Localiza, selecciona y utiliza información de diversas fuentes escritas, de material gráfico y audiovisual, así como de las tecnologías de la información y la comunicación, en especial la que necesita para comprender y apoyar su actividad profesional.

f) Muestra habilidad e iniciativa para continuar aprendiendo acerca de la educación en general y de la educación especial, en particular de su Campo de Formación Específica en un Área de Atención, y para enriquecer su práctica docente.

2. CONOCIMIENTO DE LOS PROPÓSITOS, ENFOQUES Y CONTENIDOS DE LA EDUCACIÓN BÁSICA:

a) Conoce los propósitos, enfoques y contenidos de la educación preescolar, primaria y secundaria, así como las finalidades de la educación inicial y de la capacitación laboral. Asimismo, tiene claridad sobre la misión de la educación especial y de cómo ésta contribuye al logro de las finalidades de una educación básica con equidad y calidad.

b) Reconoce la secuencia lógica de los contenidos de las asignaturas de la educación básica y es capaz de articularlos en cada grado escolar; así como de relacionar los aprendizajes del nivel educativo que atiende con el conjunto de la educación básica.

c) Establece una correspondencia adecuada entre la naturaleza y el grado de complejidad de los propósitos y los contenidos de la educación básica, con los

procesos de desarrollo, la diversidad de capacidades, de estilos y ritmos de aprendizaje, y el contexto familiar y social de sus alumnos.

d) Domina los fundamentos, los principios y las finalidades de la educación especial, y los relaciona con los de la educación básica. Identifica la integración educativa como el proceso que permite que los alumnos con discapacidad, así como aquellos que presentan necesidades educativas especiales derivadas de otros factores, tengan acceso a los propósitos señalados en el *currículum* y a las escuelas de educación básica.

3. COMPETENCIAS DIDÁCTICAS:

a) Comprende los procesos del desarrollo físico y psicomotor, cognoscitivo, lingüístico y afectivo-social de niños y adolescentes; lo que le proporciona fundamentos para conocer a los alumnos, realizar una detección oportuna de las alteraciones en el desarrollo, y aplicar este saber en su labor educativa.

b) Identifica las necesidades educativas especiales que presentan los alumnos con discapacidad, y las derivadas de otros factores, conoce sus causas e implicaciones en el aprendizaje, a partir de la evaluación psicopedagógica, lo que le permite dar una respuesta educativa pertinente y definir la propuesta curricular adaptada.

c) Conoce y aplica diferentes estrategias de evaluación que le permiten valorar las áreas de oportunidad y las necesidades educativas especiales que presenten los alumnos, y comprende y utiliza el reporte de los resultados de las evaluaciones realizadas por otros profesionales. A partir de la evaluación toma decisiones y reorienta sus estrategias de intervención didáctica, e influye en las del personal involucrado en la atención de los educandos.

d) Posee conocimientos pedagógicos y disciplinarios comunes del campo profesional para brindar atención educativa a los alumnos que presenten necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad, en distintos ámbitos educativos.

e) Conoce el Campo de Formación Específica de su Área de Atención y con base en dicho conocimiento diseña estrategias de intervención educativa que den respuesta a las necesidades educativas especiales derivadas de una discapacidad.

f) Planifica y pone en práctica estrategias de intervención educativa, incluyendo las adecuaciones curriculares, en relación con los propósitos, enfoques y contenidos de educación básica, para favorecer el máximo desarrollo de las competencias de niños y adolescentes que manifiesten necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad.

g) Conoce y aplica diferentes sistemas alternativos y aumentativos de comunicación, que corresponden al Campo de Formación Específica de su Área de Atención.

h) Establece en el grupo un clima de relación 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 alumnos.

i) Conoce, selecciona, diseña y utiliza recursos didácticos con creatividad, flexibilidad y propósitos claros, incluyendo las nuevas tecnologías; y adecua dichos recursos para que los alumnos que presenten necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad, tengan acceso a los propósitos de la educación básica.

j) Orienta a las familias para favorecer la participación de las mismas en el proceso educativo de los alumnos que manifiesten necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad.

4. IDENTIDAD PROFESIONAL Y ÉTICA:

a) Asume como principios de su acción y de sus relaciones con la comunidad educativa, 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, equidad, democracia, solidaridad, aceptación, tolerancia, honestidad, responsabilidad y apego a la legalidad.

b) Conoce la orientación filosófica, los principios legales y la organización del sistema educativo mexicano, en particular la que se refiere a la educación especial. Asume y promueve el carácter nacional, democrático, gratuito y laico de la educación pública.

c) Conoce los principales problemas y las necesidades que deben resolverse para fortalecer el sistema educativo mexicano; en especial identifica los problemas de la entidad donde vive, y atiende los que se relacionan con la educación especial y la integración educativa.

d) Identifica y valora los elementos más importantes de la tradición educativa mexicana; en particular, reconoce cómo ha evolucionado la educación especial en nuestro país y la importancia de la educación pública como componente esencial de una política basada en la justicia, la democracia y la equidad.

e) Se compromete con la misión y los principios de la educación especial, y reconoce la importancia de brindar atención educativa a los alumnos que presentan necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad, para lograr el desarrollo integral de sus potencialidades y favorecer su integración social y laboral.

f) Reconoce el significado que tiene su trabajo para los alumnos que atiende, para las familias de éstos y para la sociedad.

g) Posee honestidad profesional, lo que le permite reconocer los alcances y las limitaciones en la atención que ofrece, identifica y da a conocer las alternativas que existen para satisfacer las necesidades educativas especiales que presenten sus alumnos.

h) Asume su profesión como parte integral de su proyecto de vida, es propositivo, ejerce sus derechos y obligaciones con compromiso y sensibilidad, y utiliza los recursos a su alcance para desempeñarse adecuadamente como docente de educación especial.

i) Promueve, mediante actitudes favorables e iniciativa, la colaboración, la reflexión y el diálogo con los maestros de educación regular, los profesionales dedicados a la atención de las niñas, los niños y los jóvenes que presentan necesidades educativas especiales y con otros integrantes de la comunidad escolar, con el fin de contribuir al desarrollo integral de los alumnos.

j) Participa en forma colegiada en los procesos de gestión escolar con el propósito de favorecer el aprendizaje de los alumnos que presenten necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad, y propiciar el mejoramiento continuo de la institución donde lleva a cabo su labor docente.

5. CAPACIDAD DE PERCEPCIÓN Y RESPUESTA A LAS CONDICIONES SOCIALES DE SUS ALUMNOS Y DEL ENTORNO DE LA ESCUELA:

a) Aprecia y respeta la diversidad regional, social, cultural y étnica del país, como una característica valiosa de nuestra nación. Comprende que dicha diversidad estará presente en su trabajo profesional.

b) Reconoce las diferencias individuales y culturales de los niños y los adolescentes como un componente específico de los grupos escolares. Comprende la diversidad como un rasgo que se manifiesta en los distintos ritmos y estilos de aprendizaje, así como en las formas de comportamiento de los alumnos, y la considera para definir sus estrategias de intervención educativa.

c) Valora la función educativa de las familias, se relaciona de manera receptiva, colaborativa y respetuosa con los integrantes de éstas y/o con los tutores de los alumnos, a fin de fortalecer su participación en el proceso educativo de los niños y los adolescentes.

d) Promueve la solidaridad y el apoyo de la comunidad hacia la escuela, tomando en cuenta las posibilidades y limitaciones del medio en que trabaja. Fomenta la participación social enfocada a la integración y el fortalecimiento de comunidades educativas dinámicas, comprometidas e incluyentes.

e) Reconoce los principales problemas que enfrenta la localidad donde labora, identifica situaciones de riesgo que pueden generar necesidades educativas especiales o discapacidad, y tiene la disposición para contribuir a su prevención y solución, a través de la participación directa o mediante la búsqueda de apoyos externos.

f) Identifica y valora los apoyos humanos, técnicos y materiales de los diferentes servicios públicos de educación especial, de las organizaciones de la sociedad civil y de otras instituciones que ofrecen educación especial en su comunidad; conoce sus finalidades y se vincula con ellas con el propósito de brindar información a las familias y a los maestros respecto a las instancias que pueden ofrecer una atención diferente o complementaria para satisfacer las necesidades educativas especiales que presenten los alumnos.

g) Asume y promueve el uso sustentable de los recursos naturales, así como la preservación y valoración del patrimonio cultural, y enseña a los alumnos a actuar en forma personal y colectiva con el fin de proteger el ambiente.

ANEXO 3

Propuesta de calendario de actividades Séptimo y octavo semestres

MES	SEMANA	ACTIVIDADES	
7°	Organización e inscripciones. Asistencia a los Talleres Generales de Actualización. Estancia en el servicio de educación especial: inscripción. Organización de grupos, reunión del personal docente.		
	Agosto		
	13 de Agosto	1	Inicio de clases en el servicio de educación especial.
	7 de Septiembre	2	Actividades preparatorias del trabajo docente, en el servicio de educación especial.
	Septiembre	3	Taller de Análisis... en la Escuela normal: trabajo en grupo, asesoría individual, documento recepcional.
		4	
		5	
		6	Planeación del primer periodo de trabajo docente, en la Escuela normal.
	Octubre	7	
		8	
		9	
		10	Trabajo docente, que se realiza en el servicio de educación especial.
	Noviembre	11	
		12	
		13	
		14	
		15	Taller de Análisis... Análisis del primer periodo.
	Diciembre	16	Elaboración del documento recepcional, en la Escuela normal.
17		Planeación del segundo periodo de trabajo docente, en la Escuela normal.	
18			
		Vacaciones.	
Enero	19		
	20	Trabajo docente, en el servicio de educación especial.	
	21		
	22	Taller de Análisis... Análisis del segundo periodo. Elaboración del documento recepcional, en la Escuela normal.	
8°	1	Planeación del primer periodo de trabajo docente, en la Escuela normal.	
	Febrero	2	
		3	
		4	Trabajo docente, en el servicio de educación especial.
Marzo	5		
	6		
	7	Taller de Análisis... Análisis del primer periodo.	

Abril	8	Elaboración del documento recepcional.
		Vacaciones
	9	Planeación del segundo periodo trabajo docente, en la Escuela normal.
	10	
Mayo	11	
	12	
	13	Trabajo docente, en el servicio de educación especial.
	14	
Junio	15	
	16	
	17	
	18	Taller de Análisis... Análisis del segundo periodo.
Julio	19	Elaboración del documento recepcional.
	20	

ANEXO 4

La presente relatoría es la evidencia del trabajo realizado en el Taller de investigación y muestra el proceso que se desarrolló en el mismo para la construcción del objeto de análisis y el seguimiento de la investigación a realizar para elaborar su documento recepcional.

RELATORIA.

Viernes 30 de noviembre de 2007.

Horario de trabajo establecido: 7: 00 - 1:00 PM.

Puntos a desarrollar:

1. Elaboración del trabajo Recepcional (anteproyecto)
 - Definición del tema
 - Definición del objeto de estudio
 - Elaboración del objetivo general

Objetivos del taller:

- Comprender la forma en que se elaborara el trabajo recepcional.

Se lleva a cabo la presentación de la profesora Sonia Reyna Urbina, por parte de la maestra Rebeca, quien fue invitada a impartirnos un taller y asesoramiento para la elaboración de nuestro documento recepcional.

Se dio inicio con la pregunta ¿En qué momento se encuentran en la elaboración del documento recepcional?, cada una de las alumnas interviene e indica lo que ha realizado así como las dificultades a las que se han enfrentado. La profesora Sonia comenta además que el documento recepcional es nuestra carta de presentación para ingresar a un futuro trabajo, y que además da respuesta a problemáticas, es un trabajo de investigación, además de ser metodológico, inicia el taller con proyección de diapositivas.

PROBLEMATIZACIÓN ----- preguntas e interrogantes

Lectura de la realidad ----- primer acercamiento

Lo que nos interesa (definir)

1. Recuperar el interés personal
2. Recuperar el interés formativo
3. Recuperar el interés

Nos llevan a decidir el tema

^

Primera interrogantes-----delimitación

Planteamiento del problema

METODOLOGÍA:

Permite definir el qué y el cómo realizar el D.R

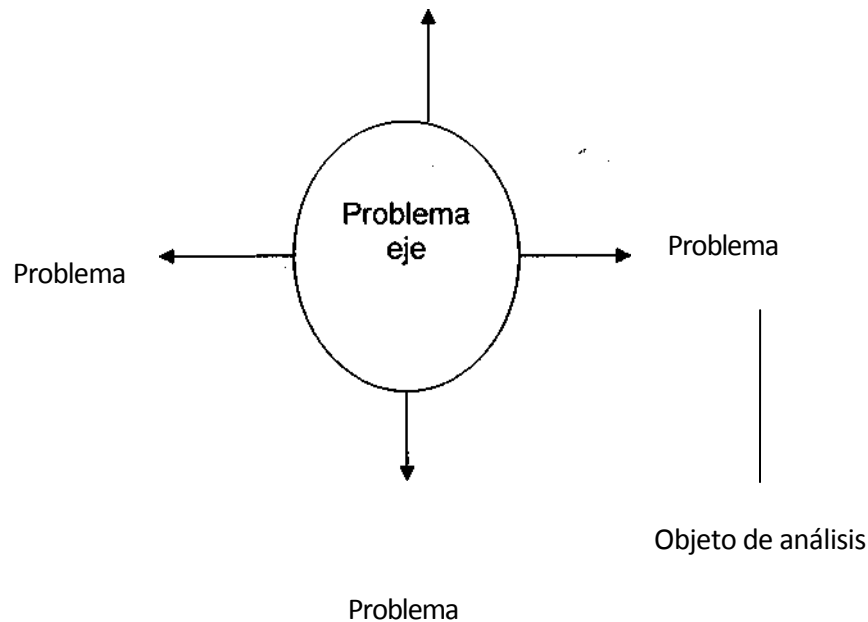
1. Contextualizar
2. Diagnostico Situacional: problemáticas, debemos seleccionar una de acuerdo a los intereses, esto se da a partir de los instrumentos de investigación (cuestionarios, diarios, etc.), ya elegida la problemática se pueden seleccionar autores, bibliografía, etc.
3. Intervención: Alternativas de solución del problema

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA:

1. Definir el problema eje
2. Delimitación de la problemática
 - Diagnostico Situacional
 - . Selección de autores que permitan argumentar la problemática
3. Definir los observables
 - A quienes se observan alrededor de esa problemática (actores)
4. Determinación de los puntos de articulación
 - Como se relacionan todos los actores
5. Campo de opciones viables, elección de alternativas
 - Que es más conveniente
 - Propuesta

© Después de haberse expuesto lo anterior y de haber sido comprendido por todas las alumnas se da un tiempo de 20 minutos para definir línea temática y tema.

Al termino del tiempo se dan ejemplos de cómo delimitar el problema, se clasifican ideas a partir de un esquema



Tema----- Problema eje -----Objeto de análisis

- Se da una pequeña intervención por parte de la maestra Rebeca en conjunto con la maestra Sonia para concientizar sobre el trabajo recepcional.

PROPÓSITOS Y OBJETIVOS: Definen que es lo que se va hacer de principio a Fin. Deben de dar respuesta al ¿que se va hacer?, ¿como se va hacer?, ¿para qué se va hacer?, esto nos dice hacia donde queremos llegar.

- A continuación se proyectan algunas diapositivas sobre la estructura del documento recepcional.

Documento Recepcional: es sistemático, requiere coherencia, fundamentación autenticidad y veracidad en los planteamientos.

- Requiere veracidad al ser un trabajo autónomo, forma una actitud de evaluación permanente y de mejora.

- Ejercita la capacidad de crítica, análisis, la formulación de argumentos y la comunicación de estos por escrito

- Se elabora como un ensayo (narra y argumenta) expone profundidad, sensibilidad por una preocupación, y madurez como la interpretación del autor.

- Es de carácter analítico y explicativo

- El estudiante es responsable de su elaboración, pero requiere del apoyo del tutor y otros profesionales

- Acercamiento a la realidad con una postura analítica, reflexiva y una postura crítica.

. La maestra Sonia cita a diversos pedagogos para fundamentar lo que dice (Rosseau, Herbart, Vigotsky, Piaget, Peztaozzi)

. El sustento del trabajo recepcional es la bibliografía.

TEMA: Es necesario precisarlo, acotarlo, delimitar, se define por el interés personal y se requiere saber sobre el.

. Conviene preguntarse hasta donde se quiere desarrollar, así como plantearse preguntas en el proceso de construcción del mismo

. Se deben precisar los aspectos que serán analizados y que darán contenido al documento, por lo que se deben de revisar materiales de semestres anteriores, seleccionar textos y revisar diarios de observación.

SISTEMATIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN:

- Valorar la información y seleccionarla

- Clasificar la información

Responder a las preguntas planteadas dentro de los capítulos del trabajo

- Cuidar que la información no quede en un simple recuento anecdótico sino que ayude a dar cuenta de los aspectos centrales, debe de generar reflexión.

ESQUEMA DE TRABAJO:

- Tema y ubicación de la línea temática

- El propósito del estudio

- Lo que se sabe del tema
- Preguntas
- Fuentes de consulta
- Calendario de trabajo
- Introducción (al final del trabajo se elabora)
- Desarrollo
- Conclusiones
- Bibliografía

El documento recepcional tiene 4 niveles:

1. Nivel contexto: para encontrar problema eje
2. Nivel teórico: autores y bibliografía
3. Nivel práctico: Instrumentos para obtener información.
4. Nivel de intervención: alternativas, propuestas, hay un objetivo para ésta

© Se da un tiempo para formar objetivos y presentarlos frente al grupo, para así analizarlos

Al terminar la sesión se dan comentarios por parte de las alumnas sobre los avances que se tuvieron en este día.

TAREA A DESARROLLAR:

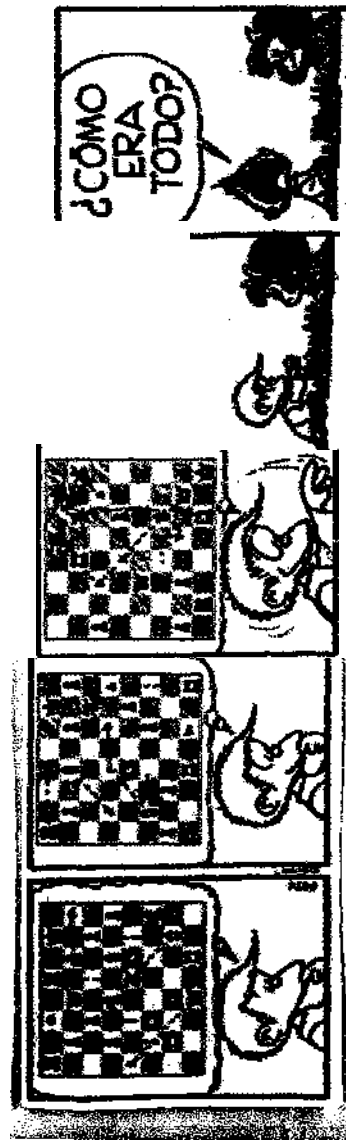
Entregar para martes 4 de diciembre de 2007.

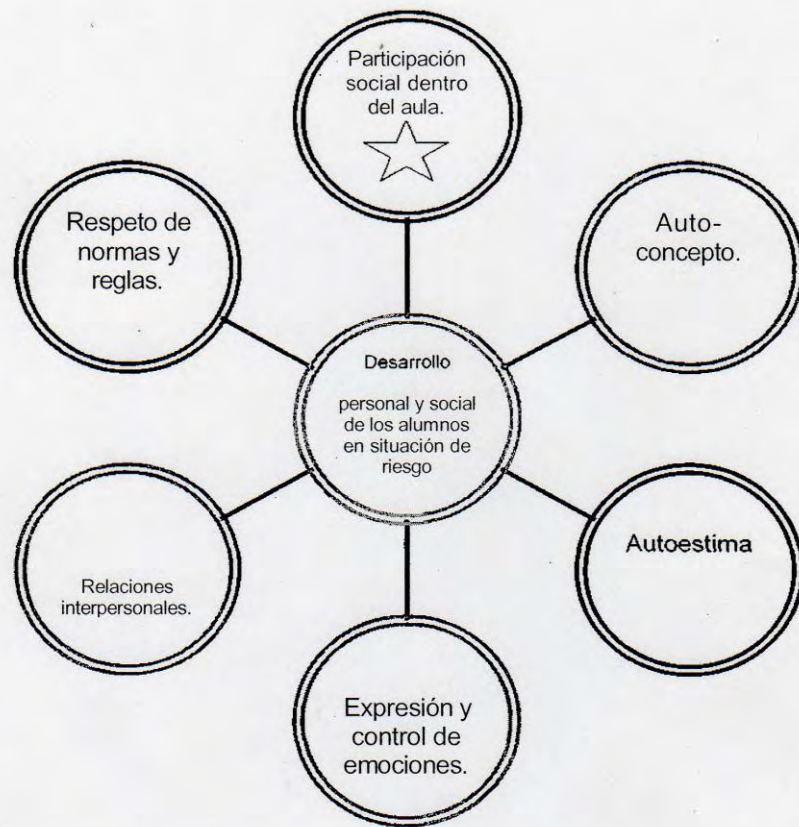
- Tema
- Definición de la línea temática en función del tema y justificar el porqué
- A partir de la línea temática establecer objeto de análisis
- Justificación (interés personal, profesional y formativo)
- Establecimiento de supuesto hipotético
- Establecer la estrategia metodológica (instrumentos)
- Propósito general.

REFLEXIONES:

Al final de este taller se pudo concluir en que fue muy provechoso para cada una de las participantes, ya que, se clarificaron ideas referentes a como determinar el tema y la línea temática, así como establecer objetivos, nos ayudo a realizar un análisis sobre el tema elegido, y de los instrumentos que se requieren para desarrollar nuestro trabajo, así mismo surgen mas dudas sobre el mismo tema, lo que nos afirma que se va comprendiendo la estrategia de elaboración que se llevara a cabo. Además de obtenerse avances con respecto a la elaboración del documento.

Durante el taller todas las alumnas afirmaban que comprendían el proceso a realizar, durante el receso, una de las asesoradas le hizo llegar a una de sus compañeras la siguiente imagen, con el siguiente texto: *Sigue tan organizada como hasta hoy, para que no te pase lo mismo que a Felipito. Sigue escribiendo tus ideas para no olvidarlas.* Lo que me llevó a reconocer el sentir de algunas alumnas frente a la construcción del objeto de análisis. Hubo Incertidumbre, duda y un poco de desesperación ante dicha tarea, a la cual, durante su proceso de formación no se habían enfrentado.





Al finalizar el 7º semestre (Diciembre) todas las alumnas tenían definido tanto su tema como su objeto de estudio. Se presenta el esquema realizado por una de ellas, el cual se encuentra como anexo en el documento recepcional.

Tema: "Desarrollo personal y social de los alumnos en situación de riesgo atendidos por CAPEP".

Objeto de estudio: La participación social de los alumnos en situación de riesgo.

ANEXO 5

Se presenta la siguiente relatoría con la finalidad de mostrar las reflexiones que las alumnas van realizando durante el desarrollo de las actividades relacionadas al análisis de la práctica.

RELATORÍA

Miércoles 05 de Diciembre del 2007

El trabajo se lleva a cabo en el salón 506 de 7:00 a 13:30 h.

Propósito:

Favorecer la reflexión sobre algunos obstáculos y facilitadores del trabajo diario del maestro.

- Con la idea de reflexionar sobre nuestra práctica, sobre nuestra propia experiencia.
- En el aula analizamos condiciones del docente y alumno, en este caso fue de nosotras mismas.

Actividades realizadas:

Dimensión a analizar: Introducción al análisis de la práctica docente.

- Dinámica: Luces y sombras de la profesión docente.
- 1. Desarrollo: Sobre el papel bond y con el papel celofán de colores (colores oscuros aspectos negativos y colores claros aspectos positivos) elaboramos un vitral en dónde tratamos de expresar ideas, obstáculos, alegrías, desilusiones, satisfacciones, frustraciones, deseos con respecto a la práctica docente.

Nos ayudaron los siguientes planteamientos:

- ¿cómo vamos construyendo nuestras apreciaciones con respecto a la función docente?
- Se podrán apreciar diversos sentimientos, dudas e incertidumbres de nuestro trabajo docente.
- ¿Cómo nos situamos en nuestra práctica?

2. Explicación del vitral, respondiendo a las siguientes cuestiones:

- ¿Qué visión tengo de la actividad profesional del docente en educación especial?
- ¿Qué posibilidades y limitaciones encontramos en ella?
- ¿Qué situaciones necesito fortalecer como docente de educación especial de CAM, USAER o CAPEP?

Conclusiones

- Las técnicas son de reflexión y análisis.
- Se pueden descubrir estilos de trabajo docente del grupo:
 - vocación con respecto a la práctica, se refleja compromiso.
 - Se busca en los alumnos independencia social y autodeterminación
 - El estilo de trabajo tiende a ser constructivista
 - Enfoque a los principios de Educación Especial
 - Existe identidad como docentes de educación especial considerando el con qué, en dónde, cuándo, para qué.
 - Se vislumbran la formación de sujetos.
- Una práctica docente siempre está en relación a una cultura institucional, académica y experiencial
- La práctica y la escuela normal son un todo, en este momento.
- Jazmín comentó: "si no me pregunta no me pregunta no me siento reconocida"
- Sentirse frustrada no está mal, al contrario es necesario, se crean momentos de incertidumbre que nos dan momentos de aprendizaje posteriores
- Se da el ensayo y error, en donde el error no es propiamente ello sino que se vuelve un ensayo hacia nuevos aprendizajes.
- Debemos ver nuestra práctica como un proceso.
- No podemos pretender que todos vayamos al mismo ritmo.
- Los intentos son una autosatisfacción.
- El aprendizaje se centra en el interés del niño.
- La enseñanza se centra en el interés del docente.
- Qué, cómo y para qué enseñar en mi práctica.

Opinión sobre la conducción de la sesión:

Desarrollo: de la dinámica luz y sombra

- De la conducción: relajada, respetuosa del momento y del espacio.
- Mi sentir: Paciente, tratando de expresar lo que representó mi práctica.

Final: explicación del vitral

- De la conducción: apoyo, reconocimiento y respeto.
- Mi sentir: me sentí apoyada, sensible y escuchada.

PRIMERA JORNADA (15)

ANEXO 6

Agosto

DÍA	15	16	17	20	21	22	23	24	27
DESCRIPCIÓN	<ul style="list-style-type: none"> Presentación al servicio de CAPEP Presentación al Jardín de Niños "Cinturillo" 	<ul style="list-style-type: none"> TGA Planear actividades para favorecer el proceso de adaptación de los alumnos. 	<ul style="list-style-type: none"> TGA 	<ul style="list-style-type: none"> Inicio de clases Llegada de alumnos de nuevo ingreso al J. de Niños 	<ul style="list-style-type: none"> Segundo día de asistencia para alumnos de nuevo ingreso al Jardín de N. Juego libre 	<ul style="list-style-type: none"> Observación de actividades libres en grupo de 2 "D" (Dylan) 	<ul style="list-style-type: none"> Asisten al Jardín alumnos de reingreso. Realización de actividades (Juegos en equipo): 	<ul style="list-style-type: none"> Obra de Teatro por parte de las educadoras. 	<ul style="list-style-type: none"> Observación de actividades en grupo (Angela)
ASPECTO		<ul style="list-style-type: none"> Planeación Proceso de adaptación 		<ul style="list-style-type: none"> Proceso de adaptación 	<ul style="list-style-type: none"> Proceso de adaptación 	<ul style="list-style-type: none"> Proceso de adaptación Relaciones interpersonales 	<ul style="list-style-type: none"> Relaciones interpersonales Autoestima 		<ul style="list-style-type: none"> Autoestima Proceso de adaptación

(de Agosto al 07 de Septiembre).

Septiembre

	28	29	30	31	03	04	05	06	07
descripción	<ul style="list-style-type: none"> Observación de actividades en grupo. Dinámica familiar Autoestima 	<ul style="list-style-type: none"> Observación de actividades de esquema corporal. 	<ul style="list-style-type: none"> Observación de actividades establecimiento de consignas. 	<ul style="list-style-type: none"> Observación de actividades de (Dix) por parte de la educadora. 	<ul style="list-style-type: none"> Construcción de la prueba Psicopedagógica a niños considerados en riesgo. 	<ul style="list-style-type: none"> Administ. Detención de alumnos en conjunto con el equipo Interdisciplin. 	<ul style="list-style-type: none"> Aplicación de prueba a alumno de 3º "B" (Jonan) 	<ul style="list-style-type: none"> Aplicación Prueba Psicopedag. a alumnos 3º "A" 	<ul style="list-style-type: none"> Aplicación prueba Psicopedag. a alumnos 2º "B"
tema	<ul style="list-style-type: none"> Autoconcepto Proceso de adaptación 	<ul style="list-style-type: none"> Autoconcepto Proceso de adaptación 	<ul style="list-style-type: none"> Relaciones interpersonales Estrategias de Normas y Reglas 	<ul style="list-style-type: none"> Autoconcepto Autoestima 			<ul style="list-style-type: none"> Proceso de adaptación Autoconcepto Autoestima 		

SEGUNDA JORNADA (08

ANEXO 6

Octubre

	08	09	10	11	12	15	16	17	18	19	22	23	24	25	26	29	31
DESCRIPCIÓN	aula de apoyo	• Observación Grupo de 2º "B" (Dylan) • Reconocimiento de antecedentes familiares y Problemática.	actividad / Especialista	• apoyo al grupo de 2º "C" (Dylan) • comportamiento con educadora y en grupo.	• Observación de alumnos en situac. de riesgo, dentro del aula, y Relaciones con sus iguales.	aula de apoyo	Observación/Especialista	actividad / Especialista	Memorándos día de martes	administrativo	Aula de apoyo	administrativo	• actividad en 3º "B" y 3º "C" Identifico caractérist. de grupo que influyen en 9 en situac. de resp.	• actividad grupo 2º "B" y 3º "B" - caractérist. grupales.	administrativo	aula de apoyo	actividad de apoyo
ASPECTO	• Proceso de adaptación • control de Emociones.			• Respeto de Normas y Reglas • Relación entre iguales / respeto	• Campo de Desarrollo Personal y Social. • conect. y capecp								(Dx) aula • Identifico de barreras de ca respcep	(Dx) aula • Identifico de barreras de ca respcep			

} de Octubre al 22 de Noviembre).

Noviembre

	31	01	05	06	07	08	09	12	13	14	15	16	20	21	22
DESCRIPCIÓN	Festual día de muertos	Juego libre en Jardín	aula de apoyo	administrativo	actividad de apoyo	actividad de apoyo	actividad de apoyo	aula de apoyo	Proyección de Película	• Observación y apoyo al grupo de 3º "B" - Identifico a (angela) - comportamiento - caractéristica: familiares.	• apoyo al grupo de 2º "D" - Identifico las necesidades que presenta (Dylan)	• apoyo al grupo de 3º "A" - Identifico problemática familiar y dentro del aula (Joseph)	Administrativo	• apoyo al grupo de 3º "B" - Identifico problemáticas dentro del aula (John) y sus necesidades	actividad de apoyo Educador / Especialista
ASPECTO										• Autorestima • Seguridad • autoconcepto	• Relaciones con sus iguales • Autorestima • Resp. a autoridad	• Autorestima • Resp. de Normas • Relación con sus iguales		• auto concepto • Autorestima • Relación con sus iguales.	

TERCERA JORNADA

Ene

DÍA	07	08	09	10	11	14	15	16	17
DESCRIPCIÓN	Aula de apoyo	Administrativo	Rally en Jardín de N.	Rally actividad física en Jardín de N.	Proyección de Película	Aula de apoyo	<ul style="list-style-type: none"> Realización de entrevistas Apoyo al grupo de 28 "B" 	<ul style="list-style-type: none"> Actividad con el grupo de 38 "A" y 38 "B" (Angela) (Joshep) (Jonan) 	<ul style="list-style-type: none"> Actividad con el grupo de 38 "A" y 38 "B" (Angela) (Joshep) (Jonan)
ASPECTO							<ul style="list-style-type: none"> Autoestima Relaciones entre iguales 	<ul style="list-style-type: none"> Reconocimiento de emociones Expresión de emociones 	<ul style="list-style-type: none"> Reconocimiento de emociones Expresión de emociones

(07 al 25 de Enero).

ro

	18	21	22	23	24	25
Actividad con el grupo "A"	<ul style="list-style-type: none"> Actividad con el grupo de 28 "B" (Dylan) 	Aula de apoyo	Administrativo	<ul style="list-style-type: none"> Actividad con el grupo de 38 "A" y 28 "B" (Angela) (Dylan) 	Actividad de apoyo con Especialista.	Administrativo.
Contenido de las sesiones	<ul style="list-style-type: none"> Inseguridad Autoestima Relación entre iguales. 			<ul style="list-style-type: none"> Expresión de emociones Inseguridad Relac. entre iguales. 		

CUARTA JORNADA (11 de

Febrero

Día	11	12	13	14	15	18	19	20	21	22
DESCRIPCIÓN	Aula de apoyo	Administrativo	<ul style="list-style-type: none"> Actividad 2ª "B" Esquema Corporal 	<ul style="list-style-type: none"> Actividad 3ª "A" Auto concepto 	<ul style="list-style-type: none"> Actividad 3ª "B" Auto concepto 	Aula de apoyo	Administrativo	<ul style="list-style-type: none"> actividad 3ª "A" Esquema Corporal 	<ul style="list-style-type: none"> actividad 2ª "B" Control y Regulación de Emociones 	<ul style="list-style-type: none"> actividad 3ª "A" 3ª "B" Control y Regulación de Emociones
Aspecto			Autoconcepto	<ul style="list-style-type: none"> Autoconcepto Autorestima Momento Pedagógico 	<ul style="list-style-type: none"> Autoconcepto Autorestima 			Autoconcepto	<ul style="list-style-type: none"> Reg. y control de emociones Exposición de Emociones Momento Pedag. 	<ul style="list-style-type: none"> Exposición Emociones Momento Pedagógico

Febrero al 14 de Marzo).

Marzo

	25	26	27	28	29	03	04	05	06	07	10	11	12	13	14
Actividad y descripción	Aula de apoyo	Administrativo	CARUSEL	<ul style="list-style-type: none"> apoyo al grupo de 3ª "B" Entrevista a Johan y Joseph. 	Administrativo	Aula de apoyo	Administrativo	<ul style="list-style-type: none"> Actividad 3ª "B" Autoestima 	<ul style="list-style-type: none"> Actividad 2ª "B" Respeto de Normas y Reglas 	<ul style="list-style-type: none"> Actividad 3ª "A" 3ª "B" Respeto de Normas y Reglas. 	Aula de apoyo	Administrativo	Visita "Alameda Norte"	act. Organizativas J. Vinos	Administrativo
Aspecto							<ul style="list-style-type: none"> Autoestima Relaciones Interpersonales 	<ul style="list-style-type: none"> Momento Pedagógico Respeto de Normas y Reglas 	<ul style="list-style-type: none"> Control y Reg. de Emociones Respeto de Reglas y Normas 						

ANEXO 7

ÍNDICE.

	<i>Página.</i>
	1
Introducción.	
1. El tema de estudio.	
• Primer momento: El Contexto Institucional (El servicio, la escuela, los docentes, los alumnos y padres de familia)	
• Segundo momento: Definición del Objeto de Análisis (Presentación de Problemáticas y Problemas durante el trabajo docente, Planteamiento del problema, Línea Temática, Cuestionantes y Propósitos.).....	20
2. Desarrollo del tema.	31
• Tercer momento: Diseño de la Propuesta Didáctica (Fundamentación, estructura, propósitos, competencias, estrategias, recursos y materiales).	
• Cuarto momento: Aplicación de la Propuesta Didáctica (Reconocimiento de momentos pedagógicos identificando la experiencia de enseñanza que haya resultado para el estudiante, difíciles, exitosas, retos y modificaciones)	38
• Quinto momento: Seguimiento y Evaluación de la Propuesta Didáctica	45

3. CONCLUSIONES: Reflexiones acerca de mi práctica

Docente

61

- **Hallazgos.**
- **Retos. (Los aprendizajes obtenidos del desarrollo de la temática y la explicación de los procesos de aprendizaje de los niños, en relación a los problemas, las situaciones, los casos y las experiencias a las que se enfrentaron en relación a su objeto de análisis).....**

66

BIBLIOGRAFÍA. ANEXOS

Fuente: Documento Recepcional. Hernández Martínez Cynthia.ENE. 2008

ANEXO 8

El siguiente texto refleja el alcance del aprendizaje reflexivo generado por una de las alumnas asesoras, el cual se encuentra en su documento recepcional.

2. Desarrollo del tema

»

2.1 Tercer momento. Diseño de la propuesta didáctica.

Me encontraba sentada frente a mi computadora, pensando en las estrategias que utilizaría para poner en marcha mi propuesta didáctica, me sentía confundida al intentar vincularla con una teoría; entonces comencé a escuchar gritos, corrí a la ventana y vi que venían unos jóvenes de aproximadamente 15 o 18 años. Venían amenazando a una señora que defendía a su hija porque la habían golpeado. Me di cuenta de que venían armados y sentí miedo al ver que apuntaban con un arma a quienes se acercaran.

Quede angustiada y a la vez con coraje por la impotencia de no poder hacer nada al ver lo que pasaba, y lo primero que pensé fue, ¿Mis alumnos se convertirán en eso? Entonces me sentí impotente de no poder cambiar las situaciones que los alumnos viven en sus casas y dentro de su contexto social.

Este sentimiento de incertidumbre curiosamente me llevó a un sentimiento de esperanza, me sentí motivada pues me di cuenta de que la única manera de transformar estas situaciones era por medio de la educación, pero no de una educación de contenidos, basada en el currículo, sino en una educación dirigida hacia el alumno como una persona, es decir, en un sentido humano.

Es así como lo maneja Manen (1998), quien nos dice que debemos enfocar nuestra práctica docente hacia lo pedagógico, ya que de esta manera podemos ver al alumno como ser humano con sentimientos antes que nada y después como sujeto, que precisamente se encuentra sujeto a un conjunto de normas, y reglas que se deben cumplir, en este caso dentro de las escuelas. Manen dice que la evolución de los niños para bien o para mal, es una consecuencia de varios factores que influyen en su crecimiento personal, aunque nosotros necesariamente debemos incidir dentro de la escuela.

En este aspecto Bárbara Porro (1999) menciona que los niños por naturaleza, son físicamente activos, egocéntricos y socialmente inexpertos. Así que independientemente de los factores del contexto situado del niño, y de sus características de desarrollo, necesariamente requiere de una guía para corregir o evitar que caiga en una situación como la que pude observar cerca de mi casa.

De nosotros depende mucho el que el niño logre ubicarse y dirigirse hacia un camino sano y lo más seguro posible. Manen también se hace una serie de preguntas acerca de la incertidumbre de lo que pasará con el alumno.

Algunas de estas preguntas son: ¿Se volverá este joven sensible o duro, flexible o rígido, altruista o egocéntrico, influyente o impotente, sano o trastornado, equilibrado o neurótico? ¿Se sentirá esta persona como un éxito o un fracaso, productiva o inútil, eficiente o ineficaz, atrevida o cautelosa en las relaciones humanas y en la vida? ¿Aprenderá a disfrutar de una lectura, a apreciar la música, a mantener las amistades, a luchar contra la injusticia, a trabajar con la gente, a valorar la educación, a escribir poesía, a ser activo en política, a proteger al medio ambiente y a los niños?

Por otro lado, Manen, también se hace preguntas como docente: ¿Qué significaré yo en la vida de este niño? ¿Cuál será mi participación en la evolución de este niño?

Por este motivo, al plantearme las preguntas del "cómo" incidir en el aprendizaje de los alumnos, tales como, ¿Qué estrategia será la mejor para que los alumnos logren la construcción y desarrollo de habilidades sociales? ¿Qué tipo de actividades favorecerán el ambiente en clase? ¿Qué aspectos de mi práctica debo modificar para incidir en las habilidades sociales?

Después de formular dichas preguntas y buscar la respuesta la encontré en la resolución de los problemas interpersonales ya que es lo que se ve diariamente en las aulas. La mejor manera para poder poner esto en marcha sería con la comunicación entre los alumnos, ya que es parte fundamental para comunicar sentimientos, derechos, es decir, expresarnos y demostrar que somos parte de una sociedad y somos capaces de ser partícipes en la solución de problemas.

Esto me llevó a entender que para el niño debe ser importante cambiar su pensamiento acerca de los conflictos con sus iguales, ya que con ellos puede crecer en el sentido de la expresión, de la empatía,-de la justicia.

Para que el niño cambie su pensamiento ante ciertas situaciones, es importante vincular lo aprendido en la escuela con su vida. Es por esto que el aprendizaje debe ser significativo, es decir, debe ir enfocado hacia un constructivismo pedagógico. El constructivismo pedagógico significa, conocer, indagar, luego analizar, reflexionar y por último modificar o seguir construyendo algún concepto o conocimiento*.

* Constructivismo pedagógico y enseñanza por procesos

ANEXO 9

El siguiente texto resalta la estructura que surgió en la narrativa del documento recepcional para recapitular las experiencias vividas, dándole sentido y argumentación a las ideas que van surgiendo en relación a qué y cómo intervenir.

Desarrollo del tema:

Tercer momento: Diseño de la propuesta didáctica

Fundamentación de la propuesta

Diseñar una propuesta didáctica me implicó un reconocimiento previo de los alumnos para quienes va dirigida, lo cual me dio pauta para determinar los aspectos que originarían que los alumnos en situación de riesgo atendidos en el área de aprendizaje se mostrasen independientes, activos, participativos, creativos, seguros de sí mismos ante las actividades académicas; colaborando así en el desarrollo de competencias.

Diario del 12 de septiembre al 23 de noviembre del 2007

En un primer momento me di a la tarea de investigar cómo es que atendería al alumnado en situación de riesgo en el área de aprendizaje; como primera opción tenía en mente *realizar* un trabajo en donde los padres fueran el primer agente que apoyase el aprendizaje de los alumnos y las estrategias irían destinadas a ellos, sin embargo después de un análisis exhaustivo *de* las situaciones reales a las que me enfrentaba, descubrí que la participación de los padres era poca o nula, por lo que lo más idóneo sería trabajar directamente con los alumnos y las educadoras, claro está que de acuerdo a las posibilidades trataría de involucrar lo más que se pudiera a los padres de familia; desde un primer momento sentí la responsabilidad que tenía tanto con los alumnos que atendería como con los padres de familia, las educadoras, la escuela, con mi persona y mi formación como docente; en algunos momentos sentí miedo, angustia, incertidumbre, duda en cuanto a qué tendría que hacer, si realmente lo que *realizaría* sería funcional, y si lo que habla elegido era lo más propicio para generar la participación y aprendizaje de los alumnos.

Después de la situación a la que me enfrente identifiqué que constantemente en el ámbito educativo del jardín de niños AMANECER, se hablaba de una educación de calidad, en donde se ve permeada en la participación y aprendizaje del alumno; contemplando que dicha educación "es aquella en que los sujetos del proceso crean, recrean, producen y aportan de manera eficaz los conocimientos, valores y procesos que

contribuyan a perfeccionar todas las dimensiones posibles" (Llantada, 1999), lo cual me dio pauta para enfocar la propuesta hacia la implementación de estrategias didácticas que promovieran en los alumnos en situación de riesgo el desarrollo y uso de las habilidades cognitivas y lingüísticas mediante una intervención acorde a la realidad.

Al hablar de habilidades cognitivo-lingüísticas es preciso hacer mención que éstas habilidades están compuestas por aspectos tanto cognitivos y como lingüísticos los cuales se fusionan al momento de reconocer que una incide en la otra y que a la par se desarrollan.

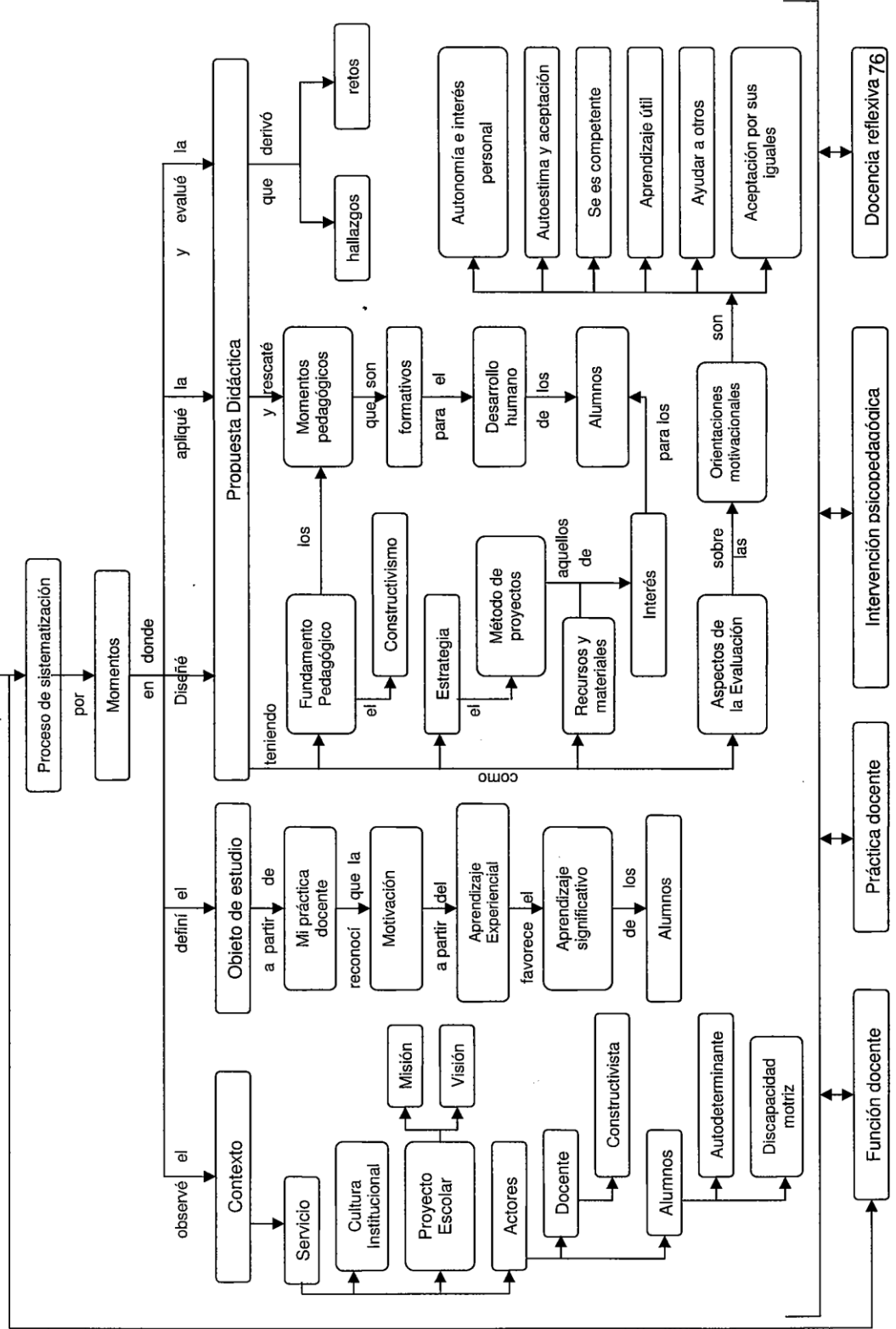
Retomando a Rigney (1978) las habilidades cognitivas son operaciones y procedimientos que puede usar el estudiante para adquirir, retener y recuperar diferentes tipos de conocimientos y su posterior ejecución; suponen del estudiante las capacidades de selección entre las que destacan la atención e intención y las capacidades de autodirección, auto programación, autocontrol y representación. Mientras que Bachman (1995) reconoce que las habilidades lingüísticas suponen el desglose de esa abstracción a la cual llamamos lenguaje y están constituidas principalmente por hablar, escuchar, leer y escribir.

Podría sonar muy trillada la idea de desarrollar dichas habilidades considerando que en el programa de educación preescolar ya se hace énfasis en ellas, sin embargo la idea central de la propuesta es principalmente que mediante el trabajo realizado se promueva la participación y el aprendizaje de todos los alumnos considerando que durante las actividades que realiza la educadora específicamente con algunos alumnos no se logra observar que se pongan en juego las habilidades que se pretende utilicen en su vida diaria, viéndose reflejado en su desempeño académico, familiar y social.

Fuente: Documento Recepcional. Correa Jiménez Mónica. ENE.2008. p. 27-28.

Anexo VIII. Mapa Conceptual sobre la estructura del Ensayo

La motivación para el aprendizaje experiencial en alumnos con discapacidad motriz



Docencia reflexiva 76

Intervención psicopedagógica

Práctica docente

Función docente