

FORMACIÓN Y PROFESIÓN DOCENTE ENTRE PRESCRIPCIONES TEORÍAS Y PRÁCTICAS EDUCATIVAS



Jaime Calderón López Velarde
Luis Manuel Aguayo Rendón
(coordinadores)



TABERNA LIBRARIA EDITORES

FORMACIÓN Y PROFESIÓN DOCENTE.
ENTRE PRESCRIPCIONES, TEORÍAS Y PRÁCTICAS EDUCATIVAS

Primera edición 2021

*Formación y profesión docente.
Entre prescripciones, teorías y prácticas educativas*

© Jaime Calderón López Velarde
© Luis Manuel Aguayo Rendón
(Coordinadores)
© Taberna Librería Editores
Plaza Tacuba local 4
Calle Tacuba 182
Centro Histórico,
98000, Zacatecas, Zacatecas
tabernalibrariaeditores@gmail.com

Diseño y edición: Juan José Macías
Corrección de estilo: Sara Margarita Esparza R.

ISBN: 978-607-8731-28-2

Impreso y hecho en México

Formación y profesión docente.
Entre prescripciones,
teorías y prácticas educativas

JAIME CALDERÓN LÓPEZ VELARDE
LUIS MANUEL AGUAYO RENDÓN
(COORDINADORES)

MMXXI





Introducción	9
FORMACIÓN DOCENTE	19
<i>Formación, práctica y experiencia en la perspectiva de la reflexividad</i>	21
Luis Humberto Jasso García	
María de la Luz Jiménez Lozano	
ACOMPANIAMIENTO PEDAGÓGICO	51
<i>La experiencia de la acción tutora para docentes noveles de educación primaria en el estado de Aguascalientes</i>	53
Efraín Alcalá López	
<i>Inserción profesional docente: un recorrido desde la espiral experiencia – saber – formación</i>	101
María Cristina Amaro Amaro	
Yolanda López Contreras	
<i>Las y los Asesores Técnico Pedagógicos en la Educación Básica de Zacatecas. La trayectoria de un oficio (1994-2020)</i>	131
Jaime Calderón López Velarde	
Alma Delia Tovar González	
Telma García Salazar	
<i>Asesora técnica-pedagógica: reconstrucción de la trayectoria para llegar a ser</i>	181
Rita Ruvalcaba Ruiz	
LENGUAJE Y COMUNICACIÓN	217
<i>Ser docente y formar lectores debutantes a partir de los encuentros iniciales con el libro en la escuela</i>	219
Fernando Bernal Acevedo	
Maura Verónica Mata de la Paz	

<i>Los signos y las marcas de puntuación. Aportes desde la perspectiva psicogenética</i>	249
Irma Isadora Ortega Trujillo	
Elizabeth Aguilar Cruz	
DIDÁCTICA DE LAS MATEMÁTICAS	295
<i>El experimento de diseño. Una alternativa metodológica para la investigación y la innovación</i>	297
Christine Luna de la Rosa	
Luis Manuel Aguayo	
<i>La educación matemática realista. Naturaleza y posibles aportes en México</i>	325
Ivette Anel Delgado Valdez	
José Luis Cortina Morín	
Los autores	343

INTRODUCCIÓN

Este libro colectivo es producto de los avances y de la síntesis de tesis de estudiantes y graduados del Programa de Doctorado Regional en Desarrollo Educativo con Énfasis en Formación de Profesores ofertado por las Unidades de la Universidad Pedagógica Nacional de la región noreste de México que incluye a los estados de Nuevo León, Tamaulipas, San Luis Potosí y Zacatecas. También participa en este libro como Unidad invitada, la UPN de Aguascalientes que pertenece a la región centro-occidente de este programa.

En la mayoría de las investigaciones sobre formación docente que se incluyen en este texto, es notable la relación entre las regulaciones normativas que las políticas educativas proponen sobre lo que se espera que sean y hagan los futuros y actuales docentes, y lo que realmente hacen durante su desempeño profesional. Lo mismo se observa cuando los docentes desempeñan funciones de acompañamiento pedagógico (asesores técnico-pedagógicos y tutores) en la educación básica. De allí el título con el cual nombramos este libro, porque de lo que fundamentalmente se trata es de reflexionar acerca de esta relación, de las teorías sobre la formación docente y de los enfoques de enseñanza en las diferentes disciplinas y lo que ocurre en las prácticas educativas.

En los últimos años los docentes se han visto inmersos en un discurso educativo que compendia los desempeños y comportamientos para cumplir óptimamente los objetivos educacionales. Ya sea mediante perfiles deseables, competencias genéricas, específicas e indicadores, se pretende desde una lógica instrumental que el trabajo docente se ajuste a un conjunto de prescripciones excesivas y descontextualizadas, particularmente con fines evaluativos.

Sin embargo, muchos estudios dedicados a examinar la naturaleza del trabajo docente han mostrado que, en la ejecución de los oficios y las profesiones cuya actuación está determinada por el establecimiento de relaciones sociales con otras personas (educadores, médicos, enfermeras, psicoanalistas, trabajadores sociales, abogados, jueces artistas, etc.), se ponen en juego capacidades y habilidades que

son producto no sólo de la formación teórica recibida sino de la práctica y experiencia docente, de los conocimientos tácitos, del contexto socioeducativo de cada escuela, de las características de los alumnos y de otras variantes que se asemejan al trabajo artesanal (Stenhouse, Tardif, Tenti, Alliaud, De Tezanos), que implica, entre otras cosas, «hacer bien las cosas» o en pocas palabras, que el producto de ese trabajo facilite el aprendizaje de los alumnos.

Como apunta Castañeda (2009, p. 44) al examinar las diversas tradiciones y tendencias de formación de docentes en nuestro país ya sea en el campo disciplinar desde el cual se enseña, de los enfoques teóricos sobre la formación basadas en competencias o en la acción crítico-reflexiva, el denominador común es un componente ideológico y prescriptivo de idealización del buen maestro, apelando a la necesidad y voluntad personal para formarse en los conocimientos socialmente necesarios, pero desde la exterioridad.

Por el contrario, otra tendencia que no puede desestimarse es dar voz a la experiencia docente, a sus saberes, a lo que les ha dado buenos resultados y propiciar procesos autoformativos, sin que ello signifique la interlocución entre los docentes y la neutralidad ideológica.

En este sentido, hemos considerado incluir en el primero de los nueve capítulos del libro, las aportaciones que fundamentan esta tendencia. Las otras producciones académicas del libro abordan tres líneas de investigación del programa de Doctorado. La primera centra su atención en el acompañamiento pedagógico que cada vez más se ha posicionado como una estrategia del desarrollo profesional en la educación básica de México y en la cual se incluyen cuatro colaboraciones: una de éstas, sintetiza la investigación de tesis de uno de los graduados de la Primera Generación de este programa y, la otra, es un capítulo de tesis culminada. Las otras dos corresponden a avances de investigación.

La segunda y tercera líneas de investigación se ocupan del área del lenguaje y comunicación y de la didáctica de las Matemáticas con dos avances de investigación cada una. Cabe mencionar que, en ambas líneas de investigación, es apremiante la formación especializada de formadores de docentes con experiencia investigativa. A continuación, mencionamos algunos rasgos del contenido de cada capítulo.

Luis Humberto Jasso y Luz Jiménez exponen el vínculo entre cuatro conceptos clave en los procesos de formación de profesores que dan lugar al título de este ensayo, *Formación, práctica y experiencia en la perspectiva de la reflexividad*. Durante su desarrollo examinan desde una mirada crítica el contexto histórico social de las po-

líticas educativas de formación docente, los aportes recientes y las tendencias de las investigaciones en esta materia, así como las categorías analíticas, cuestionamientos y propuestas que tienen la virtud de suscitar la interlocución y abrir interrogantes con las comunidades académicas, principalmente con aquellas que se dedican a enseñar el oficio docente.

La apuesta académica no es menor, consiste en «organizar referentes de un sistema conceptual producto de la observación y el acercamiento con los formadores, para identificar principalmente alternativas que contribuyan a generar disposiciones hacia la autoformación», es decir, centrar la atención en la autonomía del sujeto, desde las acciones de sí y para sí. Llamam la atención acerca de trascender la distinción entre «formación de docentes» y «formación docente» mediante una definición de «formación humana». Los ensayistas analizan la formación en y por la experiencia y su articulación con sus concepciones de reflexividad y epistemología de la práctica. Sostienen que, en la construcción de una perspectiva reflexiva de la formación en la práctica, una posibilidad que se distancia de los modelos unívocos tradicionales es la autoetnografía, toda vez que las narrativas experienciales permiten conocer «los elementos formativos desde el autorreconocimiento del docente», particularmente la comprensión del significado y de los sentidos de las prácticas. Sostienen que, en el paradigma de la formación reflexiva propuesto, la práctica y la experiencia son los medios por los cuales un sujeto se forma.

El primer trabajo en la línea de acompañamiento pedagógico es una síntesis de un capítulo de la tesis doctoral de Efraín Alcalá, quien analiza en el estado de Aguascalientes, la estrategia de tutorías para los docentes de nuevo ingreso en la educación primaria que inició en 2014 en el marco de la Ley General del Servicio Profesional Docente. La investigación se encarga de los aspectos significativos en la relación tutorial, focalizando la atención en los procesos de desarrollo de esta innovación educativa desde las perspectivas de los tutores y los docentes noveles. Mediante un estudio exploratorio, longitudinal y un trabajo etnográfico cuya finalidad fue conocer las particularidades de la acción tutorial, el autor contrasta prescripciones normativas con observaciones de segundo grado, videgrabaciones y entrevistas semiestructuradas a tutores y docentes noveles.

Entre los hallazgos, se identifican y caracterizan cuatro ciclos, fases y tipos de acompañamiento cuyas diferencias en calidad, profundidad y magnitud son influenciadas por diversos factores (la preparación profesional del tutor, su tacto pedagógico, la biografía personal, etc.) sin dejar de lado la disposición del tutorado,

pues sus resultados dependen de la responsabilidad compartida. Para el autor, uno de los mayores desafíos entre tutores y docentes noveles es la apropiación de un lenguaje común sobre la enseñanza eficaz. Dejamos a los interesados en este objeto de estudio, consultar el texto íntegro de una de las investigaciones doctorales más completas y originales que hasta hoy día se han realizado sobre las interacciones entre tutor y docentes noveles en México. Los conocimientos que aporta no pueden pasar desapercibidos en las decisiones de política educativa en esta materia, pues requieren cambios que superen los obstáculos de esta joven y esperada innovación educativa.

La segunda investigación, realizada en el estado de San Luis Potosí, corresponde a Cristina Amaro y Yolanda López, quienes caracterizan las vicisitudes que viven los egresados de las Escuelas Normales durante el proceso de inserción profesional en las escuelas primarias para conocer los saberes generados en esta etapa y analizar sus efectos en el proceso de formación.

Mediante un enfoque biográfico narrativo, las autoras documentan los problemas y las experiencias positivas de los docentes noveles y su relación con alumnos, docentes, autoridades educativas y padres de familia. Destacan dos saberes en tensión que complejizan la inserción profesional: el de adaptación (ajuste activo a las condiciones para el cumplimiento de responsabilidades) y el de resignación (valoración positiva de la indefensión en circunstancias de adversidad). Subrayan que la inserción docente implica un proceso de formación, pues las experiencias y los saberes contruidos transforman la interioridad de los docentes noveles. Asimismo, confirman un punto de quiebre entre los egresados de esas instituciones cuando ingresan al servicio público debido a la incertidumbre que provoca esta situación manifestada en un «choque de realidad» que es interiorizada por los noveles y propicia cuatro modalidades que trascienden el aula y la escuela: i) choque de responsabilidad; ii), de limitación (insuficiencias de la formación inicial); iii) de normalidad/anormalidad (expectativas distintas a las esperadas); iv) de independencia (salida del hogar y tránsito hacia una vida autónoma). Un aporte fundamental es el soporte teórico que permite comprender en un contexto de incertidumbre profesional, la articulación entre experiencia, saber y formación en un movimiento en espiral. Proponen tres dispositivos de formación que aminoren la incertidumbre: la inducción, las mentorías contextuales, las diversificadas y flexibles, y el acompañamiento entre pares.

Por su parte, Jaime Calderón, Alma Delia Tovar y Telma García caracterizan en el tercer avance de investigación, el trayecto de las y los Asesores Técnico-Pedagó-

gicos (ATP) en el estado de Zacatecas desde 1994 hasta 2019 y su papel como impulsores de las reformas educativas para hacerlas llegar a los docentes. Mediante fuentes documentales y entrevistas con ATP, describen las cambiantes políticas educativas y sus propuestas para coordinar los servicios de asesoría técnica y pedagógica y regular el quehacer de estos agentes educativos. Los criterios de ingreso, espacios de trabajo y de formación, así como las actividades emprendidas, muestran la complejidad y diversidad de procesos y dimensiones que implica asumir el papel de mediadores para desarrollar procesos de asesoría y acompañamiento pedagógico. Puntualizan que las prácticas de los ATP, lejos de ser uniformes son diversas, pues se ajustaron a los requerimientos de múltiples programas educativos nacionales y a las particularidades de los distintos espacios institucionales en los cuales se desempeñaron.

Afirman que los ATP zacatecanos han construido el oficio a partir de la experiencia, pero la asesoría pedagógica para acompañar a los docentes en las aulas de sus escuelas no fue el esperado porque las condiciones institucionales y laborales adversas (diversidad de actividades, movilidad, criterios de selección, insuficiente formación, falta de apoyos económicos) impedían cumplir con este cometido. El texto rememora el acontecer de quienes fueron artífices de las reformas educativas desde los años noventa e introduce a los actuales y futuros ATP en los retos que implica la encomiable tarea de compartir con otros docentes consejos para mejorar sus prácticas educativas al tiempo que aprender de ellos y desarrollarse profesionalmente. Plantean propuestas e invitan a indagar temas y problemas inaplazables.

Por último, Rita Ruvalcaba narra con base en preguntas clave, la trayectoria profesional que la llevó a asumir la función de Asesora Técnico-Pedagógica (ATP) en Zacatecas, a pocos años de haberse desempeñado como docente de educación primaria. Las vivencias y los acontecimientos que conducen a la autora a lo largo de más de diez años de experiencia como ATP a realizar este proceso de autorreflexión y escritura, permite a los lectores conocer, a partir de prácticas concretas y situadas, cómo se va construyendo este oficio y los sentidos sobre la formación que conlleva esta función, más allá de las prescripciones normativas. En palabras de la autora: «Se trata de situarnos en las dinámicas productivas de sentido, como un modo de contribuir a formular otras epistemologías de la formación de profesores a partir de acontecimientos vividos, situados y localizados en nuestras trayectorias e historias de vida».

El trayecto inicial de «enlace» en un departamento regional, luego de coordinadora académica del mismo y posteriormente integrada a la Instancia Estatal de

Capacitación, responsabilizándola de la coordinación de los diecisiete Centros de Maestros, dejan ver la compleja red de relaciones que se tejen entre actores educativos e instituciones desde la administración educativa central de México hasta los niveles estatal y regional. Más aún, para comprender el papel estratégico de los ATP para hacer llegar las reformas curriculares a los docentes de educación básica. Problemas, tensiones, competencias adquiridas, procesos formativos, relaciones de poder, entre otros puntos, dejan mucho que repensar a la autora sobre su ser y hacer como ATP y todavía más de quienes han experimentado y estudian estos procesos, pero como aclara Rita, se trata de un ejercicio narrativo inicial.

Por lo que a la línea de lenguaje y comunicación se refiere, en el primer avance de investigación, Isadora Ortega y Elizabeth Aguilar, realizan una revisión exhaustiva de los cambios que se observan en las investigaciones psicogenéticas dedicadas a la manera en la cual los niños y las niñas se apropian de los signos y de las marcas de puntuación en un texto, destacando sus principales aportaciones. Las autoras recurren a las investigaciones que examinan a partir de qué etapa los niños distinguen entre letras y signos de puntuación cuya adquisición en la escritura de los niños es producto de una evolución tardía. Destacan la importancia de cuatro procesos clave: i) la organización gráfica del texto (*«mise en page»*; ii) el significado que tiene la *puntuación singular del lector* y iii) la puntuación interna y su relación con aspectos visuales y auditivos; iv) la construcción que experimentan los niños en la cantidad y variedad de signos de puntuación.

Por otra parte, subrayan el hecho de que los signos constituyen un repertorio provisional, con el cual el niño se enfrenta a la escritura y concluyen con un recuento de los principales hallazgos que permiten conocer las dificultades y las características particulares a las que se enfrentan los niños en el momento de comprender la puntuación, pero sin perder de vista su conexión con la dimensión didáctica. En definitiva, un consistente y riguroso trabajo que pone al día la importancia de estos procesos complejos y no lineales de apropiación inherentes al sistema de lectura y escritura que invita a los formadores de docentes, estudiosos de la alfabetización inicial y profesores en servicio de la educación básica a su consulta para ampliar sus saberes en esta materia, al tiempo que reflexionar y mejorar sus prácticas docentes.

En el segundo texto, Fernando Bernal y Maura Mata abordan un objeto de estudio hasta ahora poco investigado en México, pero que cada vez cobra mayor relevancia en la región latinoamericana debido a sus posibilidades heurísticas y

didácticas en la alfabetización inicial. Se trata del género conocido como *Libro Álbum*. Mediante un análisis documental y cuatro categorías de análisis, los autores examinan las características editoriales de los libros de texto de lectura de la educación primaria de México entre 1960 y 2017 y posteriormente los rasgos distintivos de los álbumes ilustrados. Afirman que el *Libro Álbum* todavía no está lo suficientemente definido e inclusive no siempre muestran que la relación entre la imagen y el texto se apege íntegramente a las clasificaciones que hasta hoy se han intentado.

Muestran por otra parte las habilidades que los niños desarrollan con el libro álbum, así como los retos que plantea su materialidad, pues la organización y el diseño de una escena de lectura conllevan decisiones de orden didáctico. En este sentido proponen diversas recomendaciones: saber quiénes y cuántos son los destinatarios; seleccionar el libro álbum e identificar sus elementos específicos para sustentar la situación de lectura con ese objeto en particular; así como definir las actividades a desarrollar con los niños antes, durante y al finalizar la lectura. Las argumentaciones a lo largo del texto confirman no sólo para los autores, sino para los educadores, padres de familia y todo público que los libros álbum son un recurso didáctico insoslayable que permite generar experiencias de acercamiento a los objetos de la cultura escrita y tiene la virtud de fomentar la formación del lector desde la más temprana edad.

En cuanto a la didáctica de las Matemáticas, Christine Luna y Luis Manuel Aguayo caracterizan un paradigma metodológico emergente en la educación matemática que no ha ocupado la atención que merece en México y es conocido en las comunidades académicas como experimento de diseño. Pero, ¿Cuáles son sus características?, ¿En dónde surge?, ¿Quiénes son los principales autores de este paradigma?, ¿A qué propósitos obedece? ¿Qué diferencias tiene con respecto a la investigación experimental, la investigación-acción y el diseño instruccional? ¿Quiénes participan en su diseño? Éstas y otras preguntas quedan esclarecidas a lo largo del texto, pero también suscitan líneas de reflexión que animan a poner a prueba sus presupuestos teóricos y metodológicos. ¿Por qué no ha tenido una influencia notable en los procesos de formación de docentes en nuestro país? ¿Qué condiciones se requieren para que sea acogida como una alternativa que favorezca el desarrollo profesional de los docentes y sus alumnos mediante el diseño, la innovación y el análisis de la enseñanza?

Uno de los aspectos con mayor fuerza argumentativa de esta metodología de naturaleza cualitativa y conducido por conjeturas, es propiciar la ruptura de la

distinción entre docente e investigador y darle un protagonismo a los docentes y a sus decisiones mediante la discusión colectiva con miras a resolver el problema de la acción y de los medios para la acción. Más aún, para generar «teorías locales», que den lugar a innovaciones particulares, o en términos pragmáticos, «un conocimiento utilizable». La dinámica de análisis cíclica es otro elemento central porque implica una constante tarea de rediseño en la cual se ponen a prueba recursos de validación sobre los aportes teóricos y la coherencia de la trayectoria hipotética de aprendizaje. Es una contribución que despierta interés de principio a fin.

En consonancia con el texto precedente, Ivette Anel Delgado y José Luis Cortina, también suscriben los planteamientos de la Educación Matemática Realista (EMR) y abundan sobre sus características al señalar que es «una teoría para el diseño de recursos para la enseñanza de las matemáticas», desarrollada por el matemático neerlandés Hans Freudenthal, quien la consideraba una actividad humana, pues todo conocimiento matemático está estrechamente relacionado con un quehacer que comienza por «matematizar lo real». Puesto que el núcleo de la EMR son las *teorías de la enseñanza en un dominio específico*, los autores ilustran mediante seis prácticas sobre el aprendizaje de las fracciones, la manera en la cual se instrumentan los experimentos de diseño.

Destacan por una parte la importancia que tienen las deliberaciones colectivas en un clima de respeto y confianza y, por otra, los medios didácticos (narrativas, herramientas, símbolos matemáticos). En síntesis, Ivette y José Luis responden a las interrogantes derivadas del texto precedente, y proponen revisar los supuestos básicos que han guiado el diseño didáctico en México que se ha caracterizado por reducir el papel de los docentes en aplicadores de las innovaciones curriculares. Por el contrario, en este enfoque que otorga mayor protagonismo a los docentes al recuperar sus saberes y experiencia, tendría mayor potencial para contribuir a mejorar la enseñanza de las Matemáticas en nuestro país. Una de las condiciones para hacer viable estos diseños –en el caso de las fracciones– es contar con docentes con mucha experticia y dominio de este tipo de contenidos. Como se puede advertir, ambos textos son complementarios y abren nuevos horizontes para que el aprendizaje y la enseñanza de las Matemáticas sea útil y gratificante para niños, jóvenes y adultos.

Cierro esta introducción manifestando mi gratitud a los autores de este libro y a las autoridades educativas de la UPN de Zacatecas por las facilidades otorgadas para su publicación y a Luis Manuel Aguayo, coordinador del programa regional

del doctorado, por el acucioso seguimiento de este trabajo de difusión. Por último, invitar a la comunidad estudiantil de este programa y de otras regiones de la UPN para proseguir y concluir sus investigaciones y divulgar sus resultados para establecer interlocución y aportar conocimientos que contribuyan a la resolución de los problemas educativos de nuestro país.

JAIME CALDERÓN LÓPEZ VELARDE

LUIS MANUEL AGUAYO RENDÓN

Noviembre de 2020

BIBLIOGRAFÍA

Castañeda, A. (2009). Trayectorias, experiencias y subjetivaciones en la formación permanente de profesores de educación básica. México, UPN.



Formación docente

FORMACIÓN, PRÁCTICA Y EXPERIENCIA EN LA PERSPECTIVA DE LA REFLEXIVIDAD

LUIS HUMBERTO JASSO GARCÍA
MARÍA DE LA LUZ JIMÉNEZ LOZANO

Sin narrativas de prácticas educativas no habría pedagogías críticas. No podemos elaborar un plan de cambiar al mundo, empecemos por nuestro entorno inmediato y hagámoslo público
(Serrano, 2018, p .219).

Comenzamos nuestros acercamientos a la complejidad del campo de formación siguiendo algunas trayectorias de indagaciones e investigaciones que con fuerza han impulsado en las últimas tres décadas, la producción de los formadores en la generación de conocimiento y legitimación de la experiencia como fuente de saber especializado. Los estados del conocimiento, la revisión de literatura y estados del arte en este ámbito, inducen distintas líneas temáticas que organizan la producción académica sobre el eje de la formación, en las que se pueden leer las preocupaciones específicas de los distintos investigadores.

¿Formar o formarse? ¿Acción sobre otros o sobre sí mismo? Son dilemas que se plantean para la reflexión, dirigidas a desvelar los procesos formativos y las dinámicas de interacción entre sujetos, saberes y contextos que permean la constitución de los sujetos de la formación. Discusiones y debates muestran que actualmente es un campo donde aportes de investigaciones desde distintas perspectivas teóricas, lejos de agotarse, amplían los horizontes y permiten seguir en la dinámica de su construcción.

En específico, cuando las investigaciones se sitúan respecto de la formación docente, las deliberaciones sobre la práctica docente se desplazan entre la sujeción a la experiencia concreta en sus efectos inmediateistas, hacia la complejidad de acciones y relaciones que definen la docencia y apuntan a la subjetivación de quienes la realizan. Las políticas de profesionalización docente que se desarrollaron en las últimas reformas no sólo suponen un cambio de estatus y reconocimiento

social con la inscripción en los programas inducidos, sino que definen acciones en vías de lograr mejores resultados indistintamente de las condiciones educativas. El argumento central, en los diferentes países constantemente es el de revertir los problemas sociales y económicos de las naciones mediante la transformación de los sistemas educativos y la profesionalización de la docencia.

En este contexto conviene analizar la dinámica de la profesionalización de la docencia *versus* la profesionalización docente, abriendo nuevas interrogantes que interpelen a los sujetos de la formación e intriguen sobre los sentidos construidos en las instituciones; es decir, reconocer la complejidad de la formación docente e indagar la diversidad producida en las tramas de acción en las que se constituye el sujeto docente.

A partir del impulso para profesionalizar la docencia se asoman algunas tensiones entre las políticas públicas, los diseños curriculares y las acciones de quienes finalmente en los contextos de locales, materializan propuestas y programas en y con sus prácticas. De ahí la inquietud por analizar concepciones y sentidos de formación que dirigen las actuaciones de los implicados, particularmente, los formadores en las Escuelas Normales.

Cuando se habla de formación entre formadores encontramos que, mientras para algunos puede significar la inscripción a cursos de actualización, capacitación, instrucción, o cursos y talleres «de profesionalización» con reconocimiento académico o validados por los ordenamientos institucionales; para otros supone cuestionar razón de ser, de saber y de actuar, llaman a reivindicar la experiencia como punto de partida hacia una transformación mediada por valores y principios inscritos en sentidos compartidos sobre eticidad y responsabilidad social en las prácticas. Los primeros tienden a individualizar la participación en esos procesos, asumiendo como fin la habilitación instrumental para resolver problemas prácticos, en la inmediatez y mediante la pericia particular. Discrepando de quienes enfatizan la cualidad ética de las prácticas en acciones y relaciones intersubjetivas que conllevan la acción intrasubjetiva, es decir, reflexión sobre sí, cuyo fin alienta la autonomía en la formación.

Diferentes investigaciones y reflexiones en torno a la formación (Ducoing, 2013; Serrano, 2018, 2019) invitan a deliberar sobre las cuestiones en las que producimos constructos y conceptos que forman la base para dirigir los procesos formativos: saber, hacer y ser de la formación o en la formación. Hemos asumido que el saber despliega la episteme, el hacer nos sitúa en prácticas y acciones, mientras

que en el ser sugiere la atención en el sujeto que se forma, puesto que la formación sin sujeto no tiene sentido y se antoja inconclusa o con resultados anticipadamente negativos (Ducoing y Fourtoul, 2013).

Comprender la formación desde el dispositivo gubernamental, que despliega políticas, reformas, instituciones y programas, alerta sobre sentidos y racionalidades en la heterodefinición, que pudieran invisibilizar al sujeto o mejor dicho, a los sujetos que participan de esta formación y se configuran en y desde la experiencia. Cuando la formación, considera únicamente al sujeto que se forma, resulta incompleta, dado que el sujeto no se forma solo, aunque también es necesario reconocer que tampoco es formado por el otro o lo otro, incluido en ese otro, la diversidad de componentes en el dispositivo de la formación.

¿Cómo pensar la formación? Nuestra elección se inscribe en la perspectiva de la experiencia que llama a configurar la formación desde los sujetos; exige reconocer que el sujeto se forma a sí y para sí, siempre en una relación *sine qua non* con el otro y con lo otro, interacción que posibilita concebir las tramas que permiten que el sujeto entre en esa dimensión de la formación a partir de la identificación de la otredad en un proceso complejo de diferenciación y resignificación constante de sí mismo, proceso que, dicho sea de paso, no termina sino hasta el fin de la existencia.

La aproximación al campo de la producción académica sobre la formación, a través de los estados del conocimiento del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) del 2013 nos coloca ante un despliegue de posiciones y perspectivas en la investigación educativa interesados en contribuir a la construcción de conocimiento respecto de: 1) nociones de formación, 2) tendencias de formación, 3) formación inicial de docentes para la educación básica, 4) formación y procesos sociohistóricos e institucionales: normales y UPN, 5) formación y procesos sociohistóricos e institucionales: universidades, 6) formación e identidad, 7) formación en ética y valores, 8) formación y currículum, 9) formación y tecnologías, 10) la formación en competencias en México: una década de avances y experiencias, 11) formación y política, 12) formación profesional, 13) formación permanente 14) formación en disciplinas, 15) formación y evaluación, acreditación, certificación, 16) formación y prácticas, 17) formación y narrativa, 18) formación y tutoría, 19) Formación y modalidades educativas y, 20) formación de niños adolescentes y jóvenes.

La pretensión de los investigadores que se desplazan en el campo de la formación es «mantener no una, sino múltiples puertas abiertas a la reflexión, al cuestionamiento, al debate conceptual e, incluso, a la confrontación de los universos de

significaciones relativos a la constelación de la formación» (Ducoing y Fourtoul, 2013, p.18), esa es la cuestión descifrar entre formar, formarse o ser formado. Entre discursos que identifican diferencias y efectos de las primacías entre autoformación, heteroformación, coformación, ecoformación, hemos comenzado a discutir desde los diferentes marcos teóricos y metodológicos las implicaciones en las producciones subjetivas de la formación.

En el campo de la formación es de admitirse la incipiente producción científica y el distanciamiento del interés de los propios docentes e instituciones de formación de docentes por incursionar en el campo; de acuerdo con Ducoing «el debate conceptual ha interpelado más a algunos de los teóricos de las ciencias humanas y sociales vinculados con la educación —filósofos, psicoanalistas, sociólogos, historiadores, antropólogos, psicólogos sociales— que a los mismos profesionales de la educación» (2013 p. 50), situación que nos compromete fuertemente con la investigación en educación.

Iniciado un proceso de investigación sobre prácticas de los formadores en una escuela normal, y así formar para la práctica reflexiva, nos situamos desde la perspectiva de la experiencia. Nos orienta Serrano (2007) cuando sugiere, compartiendo su proximidad con Dewey, condiciones y marcos para cultivar el pensamiento reflexivo:

El primero se refiere a la recolección de datos como condición para la producción de un método sistemático en el que las evidencias recabadas sean relevantes, que estén en conexión con la situación que ve nacer la duda, en enlace con la perplejidad inicial. No todo lo que se recabe en el proceso es válido. La segunda variación metodológica es sobre la inserción de las evidencias conseguidas en un sistema de pensamiento, en un sistema conceptual construido. La reflexión tiene eficacia moral en tanto afecta los lazos sociales que el sujeto establece con otros. Los individuos tienen que hacerse responsables desde el camino que abarca la perplejidad, el desarrollo de pruebas y la búsqueda de estabilidad del pensamiento (Serrano, 2007: p.12).

Es el propósito de este texto, organizar referentes de un sistema conceptual construido, que se ha ido configurando a la par que la observación y el acercamiento a los formadores. En un contexto atravesado por propuestas políticas y pedagógicas inducidas con las reformas educativas, pretendemos identificar la legitimación de las prácticas, la adhesión a los ordenamientos institucionales, así como formas al-

ternativas en que los sujetos resisten y contribuyen a generar disposiciones hacia la autoformación.

En relación con los distintos campos del saber propuestos en la organización de los estados del conocimiento del COMIE 2002 - 2011, situamos esta contribución en «nociones de formación» para desde allí discurrir en la epistemología del concepto, abriendo paso a las formaciones conceptuales que comprenden las relaciones entre formación, práctica y experiencia, desde la cual se generan planteamientos y reflexiones que permitan ir más allá de la concepción aplicacionista de la práctica y de la tendencia heterónoma en los procesos formativos, desde los sujetos de la formación.

Organizamos esta contribución en cuatro apartados: Pautas históricas y producción de mitos sobre la formación, Epistemologías de la formación en contextos institucionales, Experiencia, práctica y formación y Formar-se formadores en la reflexividad. La intencionalidad es compartir nuestras incursiones en el campo de la formación a través de la estructuración de «evidencias conseguidas en un sistema de pensamiento» en una trama que nos permita situar la evidencia empírica de la acción y reflexión de los participantes.

PAUTAS HISTÓRICAS Y PRODUCCIÓN DE MITOS SOBRE LA FORMACIÓN

Partimos de la experiencia en el campo de la formación de formadores desde donde cuestionamos permanentemente sentidos, saberes, dinámicas de construcción del concepto y orientación de las prácticas. Asumimos que los sujetos producen realidades y proponemos el análisis de las tramas en que normalizan acciones en los procesos de formación.

Las distintas perspectivas en las que se tejieron aproximaciones al concepto de formación imprimen una diversidad y producen una polisemia que se incorpora a las distintas tramas y matices en las dimensiones de saber, hacer y ser de quienes se forman. Así pues, encontramos en la evidencia empírica, explicaciones que se aproximan desde lo procesual, el ideal, el resultado, o bien desde quien se centra en el dispositivo de la formación en términos de personas, instituciones, materiales, elementos culturales, entre otros.

Una de las líneas descriptivas que recurrentemente se proponen tanto explícita como implícitamente para comprender a la formación es la que la vincula a actividades o prácticas (Villegas, 2008) en donde el objetivo se torna impreciso y termina casi siempre por adquirir un carácter de utilitaria. Una formación dependiente del

otro y de lo otro, en donde el sujeto se presenta como un destinatario o usuario de la formación y en la afirmación de la matriz normalista, como un sujeto pasivo, por tanto objetivado por las normas y los ordenamientos institucionales.

Las formas en las que tradicionalmente se han tratado los problemas de la formación acotan la comprensión de las prácticas en los contextos actuales. En ese sentido proponemos dimensionar los mitos que se han construido alrededor de la formación, como acotaciones que se imponen desde el sentido común al margen del pensar teórico y reflexivo sobre lo que implica construir este concepto.

Diferentes perspectivas teóricas inducen conceptos que conllevan implicaciones prácticas diversas en los sujetos que participan de la formación, en ese sentido Ferry (1990) arriesgándose a una cierta generalidad, plantea que la problemática de la formación de los enseñantes mantiene cierta similitud, independientemente del contexto que se trate, nacional o internacional, sugiriendo que los problemas (que no han sido tratados en el sentido de atenderlos de manera pertinente), reaparecen como problemas prácticos en el sentido dual del término, distanciado de la teoría.

Históricamente la formación mantiene preocupaciones más procesuales que conceptuales y eso es quizás el origen de algunos de los mitos imperantes en la actualidad, pues el hecho de colocar el foco en el proceso implica acciones pero no orientaciones, por ejemplo, la mayoría de las propuestas formativas institucionales tiene que ver con proponer nuevos programas, nuevas asignaturas, pero profundizan poco en la dinámica de aclarar cómo se comprende la formación, cuáles son las formas de entender los procesos y no sólo manifestar cuáles son los procesos o los pasos de éste.

Presentes en políticas, programas y propuestas curriculares se pueden resumir en seis líneas que dibujan las insuficiencias de los sistemas de formación de cara a las transformaciones que afectan la acción del enseñante y, por ende, las formas en cómo ésta puede ser comprendida y asumida desde el actuar cotidiano, estas líneas a las que se alude son:

- a) redefinición de los objetivos de la formación,
- b) articulación de la formación inicial con formación continua,
- c) equilibrar la formación científica y formación profesional,
- d) ampliar la formación pedagógica a una formación profesional que contemple aspectos de relaciones cooperativas e institucionales,

- e) iniciación a las nuevas tecnologías y metodologías, y
- f) acercar la relación entre la teoría y práctica (Ferry 1990).

Entre estas directrices, los diferentes planes de estudio de la educación normal en México evidencian planteamientos diversos que intentan descifrar o aproximarse a los problemas de la formación, pero cabe destacar la incipiente producción en la conformación de marcos conceptuales para analizar los procesos formativos.

Existe una constante preocupación por centrar la mirada en las cuestiones prácticas que se representan como posibles soluciones a los problemas, sin embargo, estas formas de pensar la formación y las formas de solventar las problemáticas en torno a ella quizá son apenas la punta del iceberg, puesto que dentro de estas propuestas curriculares recurrentemente existen ausencias, al no considerar concepciones, saberes y sujetos de la formación.

Así pues, las problemáticas enunciadas representan una constante en diversas investigaciones y reflexiones que pudieran ampliar alcances y efectos yendo hacia la génesis y la reconstrucción epistemológica para enmarcar y reconocer las condiciones contextuales y conceptuales desde la dinámica de la experiencia y la práctica de los sujetos de la formación.

Esas dificultades enumeradas, reciben un tratamiento y una atención desde los diferentes espacios institucionales que de alguna manera se relacionan con la profesión docente, como agencias de sindicatos, políticas públicas, reformas, investigaciones de organismos no gubernamentales, que interpretan a la formación en un sentido conveniente que con frecuencia se definen por intereses políticos y económicos más que educativos o pedagógicos, favoreciendo así visiones que escapan al orden de las prácticas de la formación, pero que indiscutiblemente terminan por generar efectos en la producción de prácticas y sujetos.

Esa ausencia constante de los profesores en las disertaciones sobre formación ha generado un discurso cuyas propuestas sobre formación se presentan lejanas y ajenas, aceptadas sin más como las formas idóneas de desarrollar la profesión entre quienes separan la acción del formador, de la producción del conocimiento sobre la formación. En las propuestas de las reformas recientes, se mantiene el interés remedial que insiste en la dinámica heteroformativa, sugiriendo que un curso, un programa con más carga de asignatura o bien un perfil de egresos más amplio puede llegar a ser la respuesta para la formación, es allí donde este vacío se presenta, en donde los sujetos de la formación (discentes) y los sujetos de que

disponen la formación (docentes) son los grandes ausentes en estas propuestas de formación.

Los problemas de la formación obedecen a diferentes sentidos y perspectivas que implican no sólo el concepto o la definición de éste, sino que se amplía a los sentidos y modos de comprensión que se instauran en las prácticas en los procesos formativos. Por ello resulta de importancia reconocer que la complejidad de la formación interfiere por lo menos en los dominios conceptuales: cómo se entiende, procesuales: cómo se desarrolla, y éticos-axiológicos: cómo se piensa desde las prácticas de construcción social de los sujetos.

La formación en su reconocimiento polisémico cotidianamente se comprende por lo menos desde tres perspectivas básicas que constituyen paradigmas formativos desde las prácticas de los sujetos:

1. Como función social de transmisión de saberes, considerando el saber-ser y saber-hacer que se desarrolla en beneficio de la cultura dominante al servicio del poder económico
2. Como proceso de desarrollo y de estructuración de la persona, el cual lo lleva a cabo con un doble efecto, una maduración interna y posibilidades de aprendizajes, reencuentros y experiencias, y
3. Como una institución, definida esta como un dispositivo organizacional que se conforma de programas, planes de estudio, certificaciones, disposiciones, etc., visión bajo la cual casi siempre se enuncia a la formación en el campo de la enseñanza (Ferry, 1990, cfr.).

En relación con estas dimensiones identificamos reducciones mitificadas en los sentidos comunes; por ejemplo, respecto de la función social se ratifica la intención transmisora del saber, en donde la formación puede definirse desde un poder instaurado en las tramas políticas y económicas y desde donde se seleccionan contenidos y se ponen en juego propuestas curriculares que es preciso cumplir. En la dimensión del proceso de estructuración de la persona, una visión desarrollista promueve procesos lineales afiliados al individualismo meritocrático, imponiendo límites a la conformación del sujeto. Cuando se piensa en las opciones electivas para formar-se o ser formado, las adscripciones al dispositivo sugieren que un sujeto se podría formar por el simple hecho de asistir a una institución reconocida «formadora».

Este sentido común con el que se emplea y se hace referencia a la formación en la vida institucional genera que las propuestas educativas con frecuencia se sobreentiendan como «propuestas formativas» o «propuestas de formación», en donde se infiere que cuando las personas terminan de cursar dichos programas, se ha consumado la formación y por consecuencia estas personas pueden considerarse acabadas o listas para insertarse en el campo profesional (Rosas, 2000), lo cual evidentemente genera conflictos de comprensión y prácticas de la formación.

Pensar la formación desde la perspectiva estrictamente institucionalizada implica situar las modelizaciones en los sujetos con la consecuente particularidad de la producción de sentido sobre la formación. «Estar formado» al egresar de una institución valida asociaciones y relaciones lineales entre inexperiencia y una baja calidad de la formación, que lleva a los egresados atribuir a las instituciones el estar preparados para el mundo profesional o en el extremo personal, culpabilizarse de no conseguirlo.

Nos adherimos a la intención de construir el concepto de formación que implique de manera activa y permanente a los sujetos de la formación. En ese sentido se reconoce que los dispositivos y las mismas instituciones se relacionan con los procesos formativos, pero sin la participación consciente y activa de los sujetos de la formación el fracaso será consecuente.

Ferry (1990) acusa que la noción de formación se encuentra atisbada de equívocos en donde se pervierten sus fines como en el caso de la extensión que se propone de la formación permanente al servicio del mercado en donde se pueden comprar o adquirir saberes etiquetados, es aquí donde se evidencian nuevamente los mitos de la formación, los cuales no son, sino la invitación a repensar la epistemología de la formación en todo el entramado de discursos pesimistas y optimistas que no dejen fuera ninguna posibilidad de nombrar las cosas, y proponer un nuevo orden en una perspectiva reflexiva y deliberadora.

Tiene que ver con reconocer y colocar en el centro a los sujetos de la formación, no sólo al que se encuentra en el centro de esta formación como discente, sino también desde el sujeto que dispone la formación como docente, puesto que desde esta perspectiva podemos sostener que los procesos formativos involucran a ambos en las dinámicas formativas, en tanto que ambos se forman en dichos procesos.

Aproximarnos a una reconstrucción de las prácticas sociales donde cada experiencia de formación favorece procesos dialógicos entre discentes y docentes como

aliento de la participación en la producción de sentidos y compromisos desde la autonomía, con una pretensión emancipatoria de las prácticas formativas.

EPISTEMOLOGÍA DE LA FORMACIÓN EN EL CONTEXTO DE LA ESCUELA NORMAL

La genealogía del concepto de formación sugiere reconocer que no es un concepto que se encuentre exclusivamente en un sólo campo epistémico; son varias las ciencias y los campos disciplinares en los que consolida su significación.

Contextos y sujetos diferencian las intencionalidades en las investigaciones. La complejidad se desestructura en la segmentación de la formación inicial, la formación continua o formación permanente, por la centralidad de los sujetos; o cuando se enfatizan contextos como formación en la escuela o formación en el servicio. Otros sentidos del término provienen de dispositivos, instituciones o agentes reconocidos, que configuran propuestas formativas.

Desde estas diferentes perspectivas se reconoce que puede comprenderse desde la influencia del otro, de lo otro o de los otros, en un sentido de heteroformación, en donde uno se forma por los dispositivos, las instituciones o los docentes, visión con la cual no coincidimos, puesto que comprendemos a la formación desde la configuración de lo auto, auto formación con autonomía del sujeto, desde las acciones de sí y para sí, en donde el responsable de la formación es él mismo, en el reconocimiento de que se forma en la interacción con su mundo y con los otros.

En la teoría de la experiencia Dewey anuncia la necesidad de identificar los conceptos de formación y educación para aproximarse a un nuevo orden de cosas, un establecimiento de una comprensión reflexiva puesto que la educación se entiende como un campo de lucha, práctica y teoría, en donde la dimensión teórica escapa a las dimensiones puramente dualistas, razón por la cual reconoce la necesidad de proponer un nuevo orden de conceptos que orienten hacia nuevos modos de acción (Dewey, 1938). La educación consiste pues en la formación de hábitos y de pensamientos cuidadosos, vigilantes y rigurosos (Dewey, 1998).

Por otra parte, se entiende por formación «el proceso de desarrollo, en el que se manifiesta al exterior algo interior del sujeto, el cual tiene lugar en un intercambio con el mundo y es inconcebible sin educación» (Ochoa, 2010, p.146). De esta manera la educación se presenta con la intención de cultivar el pensamiento reflexivo (Dewey, 1998), mientras que la formación implica actos sobre sí con fines de transformación.

Este concepto de formación situado en el contexto de la pedagogía puede organizarse con fines comprensivos a partir de tres aspectos:

1. El lenguaje: el cual permitirá al sujeto ampliar la idea de mundo, desplazándose de la subjetividad a la objetividad.
2. Trabajo: puesto que es en la práctica donde el hombre demuestra su realidad, su poder y el carácter terrestre de su pensar.
3. Plasticidad y socialización: como el proceso en que se realiza el propio devenir en confrontación con el Otro y la configuración de mundo que surge de ello, plasticidad como (formatividad) y socialización como la introducción del hombre al ámbito cultural (Ochoa, 2010, pp. 147-148).

La interacción entre educación y formación como prácticas o acciones entre y por los sujetos se articulan en la dimensión viva de la experiencia encaminada hacia la conciencia autónoma del sujeto con fines emancipatorios. De acuerdo con Dewey (1998), el problema de la educación intelectual es el de la transformación de las potencialidades naturales en capacidades probadas y experimentadas por ello la educación se debe encaminar hacia la tarea de educar para emancipar por medio de la experiencia.

En ese sentido, podemos comprender que la formación tiene lugar en las relaciones vivas y concretas que se desarrollan entre las personas, entre el docente y el dicente, formar es pues preparar el momento fecundo, despertar una viva disposición para la lucha constante por contener los contenidos del sentido, por reconocer las realidades propias del sujeto (Ochoa, 2010).

Desde esta perspectiva, en el terreno de la pedagogía es provocador diferenciar entre «formación de docentes» y «formación docente», para aproximarnos hacia una definición de «formación humana» como «...la condición que prepara a las personas para actuar en una sociedad con determinadas perspectivas: afectivas, prácticas, teóricas...» (Umanzor, 2018, p. 4), sin sobredeterminaciones que anulen la acción que cada uno realiza sobre sí mismo y fortalece las opciones electivas. Aprender a enseñar para enseñar a aprender de manera recíproca, activa e interactiva.

Cuando nos referimos a la «formación de docentes» nos situamos respecto de la formación inicial o la formación mediada por las instituciones cuyos propósitos guían modelizaciones heterodefinidas, mientras que por «formación docente» en-

tendemos el proceso permanente en un continuo de experiencias que configuran y reconfiguran los saberes y prácticas del sujeto en el contexto de realización.

Situar las deliberaciones entre la matriz del normalismo y las ideas emancipadoras inmersas en las prácticas de los formadores, postular una configuración entre el anquilosamiento de la acción y la liberación del pensamiento, comprender el entramado que se desarrolla entre las prácticas, los discursos, los lenguajes, y desenmarañar las praxeologías de los sujetos de la formación, son las condiciones mínimas para alcanzar una configuración epistémica.

Implica también reconocer las dimensiones institucionales en las que se configuran modos de ser, modos de pensar y modos de hacer la formación, donde encuentran cabida las normas, los programas, y las directrices instituidas, pero también las configuraciones que los sujetos adoptan en la dinámica de apropiación de esos discursos normativos y las transfiguraciones que suceden al relacionarse en sus contextos de formación, y las salidas propuestas por los sujetos como acciones emancipatorias.

Los documentos normativos de las últimas tres reformas educativas del país albergan distintas formas de inducir la formación, en donde se muestran visiones, ideales, prácticas, y acciones del deber ser de la formación. Para 1997 la reforma educativa postula a un trabajador que se piensa como un sujeto «formador de formadores» con capacidades para comprender problemas, enfrentar y resolver situaciones propias de su contexto, con habilidades específicas y dominio de contenidos disciplinares, influyendo fuertemente en la formación pedagógica específicamente en la función de enseñante, este trabajador del «Estado» representa los principios y valores de la educación pública con identidad y ética profesional, capaz de actuar en colectivo (Espinosa, 2014).

La prefiguración del formador que se induce en el Plan 1997 coloca en el centro la práctica profesional en condiciones reales de trabajo docente. Las orientaciones curriculares planteaban un análisis del trabajo docente en donde la teoría se subordinara a la práctica. La formación alternaba periodos cortos de seminarios de análisis con periodos largos de prácticas en donde acompañamiento y diálogo se triangularía entre tutor, asesor y profesor en formación (Plazola, 2013). Aunque la configuración muestra tendencias de carácter heteroformativas, los discursos proponen la inducción de un enfoque reflexivo.

En la práctica profesional habrían de desarrollar la capacidad de situarse, reconocer tramas que generan una situación, distanciarse críticamente para analizar y

formular decisiones informadas (Jiménez y Perales, 2007). El conocimiento profesional sobre la práctica es una construcción en contexto, en el que se actúa en la condición de profesional, responsable de su actuación y sensible a los procesos en los que se forma como profesional (Perrenoud, 2010).

Los cuestionamientos al modelo del Plan 97 (y los homólogos implementados posteriormente para la educación preescolar, secundaria y educación física), giraron en torno a la centralidad de la formación docente en la enseñanza y contenidos de aprendizaje en un diseño por asignaturas que contravenía el propósito de formar en competencias (Barrón y Pontón, 2013), con el cual se pretendía garantizar una formación inicial que contribuyera a lograr la calidad de la educación básica.

Consecuentemente el Plan de Estudios 2012 para las escuelas normales se estructuró a partir de tres orientadores curriculares del enfoque;

1. centrado en el aprendizaje
2. basado en la competencia
3. flexibilidad curricular, académica y administrativa.

Dichas orientaciones enfocan la práctica en la formación como la tarea fundamental del trabajo docente (SEP, 2012).

La dimensión profesional del enfoque formativo del 2012 propone las competencias genéricas y profesionales que se despliegan en el perfil de egreso dirigiendo los desempeños que deben mostrar los nuevos profesores, con una formación que se centra en el aprendizaje y la práctica y los procesos de observación se reserva para el octavo semestre, en donde se plantea una epistemología de la práctica basada en la investigación de la propia práctica (Plazola, 2013). De acuerdo con esta visión los incidentes críticos son propuestos como instrumentos de recuperación de la práctica para solucionar problemas específicos por medio de la reflexión en la práctica.

La reflexión en la práctica de este plan de estudios es propuesta como un ciclo de práctica reflexiva¹ que orienta la mejora de la práctica con preguntas tales como ¿cuáles son mis prácticas?; información, ¿qué teorías se expresan en mis prácticas?; confrontación, ¿cuáles son las causas?; reconstrucción, y ¿cómo podría cambiar? transformación (SEP, 2009). Desde estos postulados se espera una configuración

¹ Sobre el peso del Ciclo de Smyth como herramienta analítica en los cursos de Acercamiento a la práctica del Plan 97, utilizada por formadores y formandos en escuelas normales, véase Jiménez y Perales (2007).

del docente como un profesional reflexivo con competencias para la detección de incidentes críticos y problemas locales.

Las orientaciones curriculares hacia la reflexión en la acción, muestran una tendencia objetiva en las formas de efectuar estos procesos, pues se disponen de ciclos e instrumentos precisos, manteniendo esta dimensión prescriptiva que emerge desde la matriz del normalismo tendente a la solución de problemas críticos con soluciones prácticas. Por ello conviene resaltar la poca intención que muestran estos discursos para favorecer la autonomía, la toma de decisiones para beneficiar el reconocimiento, así como el manejo de la incertidumbre como elemento que define a la práctica, más que el sólo resolver problemas en los procesos formativos.

Los últimos planteamientos sobre la formación de profesores se estructuran en el plan 2018, el cual intenta considerar los aciertos y desaciertos de las anteriores propuestas formativas, en estos nuevos planteamientos se conserva la visión del docente investigador, pero se enaltece su valor en los procesos formativos, esta propuesta se fundamenta a partir de tres ejes;

1. práctica docente
2. reflexión de la práctica docente y
3. la investigación acción.

Se espera que a partir de la metodología de la investigación-acción exista una tendencia a la mejora de la práctica. Sin embargo, no se delinean de manera clara cuáles son esas habilidades de la investigación que deberán desarrollar los normalistas y por el contrario se alude a la formación de un profesor investigador en aras de la mejora de la práctica.

Asimismo, se busca una armonía de la educación normal con la educación básica en intención de contextualizar la formación a partir del aprendizaje situado, la formación plantea una postura epistemológica, filosófica, pedagógica, didáctica teórica y metodológica que rebase la visión técnica de la mera aplicación de planes y programas (Hernández, Monzón y García, 2018) en donde el docente se distancia de la visión que lo comprende como un reproductor y un mero aplicador de actividades en el aula incluidas las propuestas para reflexionar.

La práctica docente se configura en procesos formativos que reconocen lo social, histórico, cultural, político, económico y científico en intención de trascender del ámbito técnico-pedagógico y didáctico, en donde ya se reconoce a la «comple-

jidad» como una característica que configura a la formación docente. Asimismo, aunque en el trayecto de práctica profesional se reconoce la importancia de reforzar la perspectiva reflexiva, no se aclara la propuesta teórico-metodológica que instrumente con claridad el desarrollo de la práctica reflexiva (Hernández, *et al.*, 2018).

En los planes de estudio de las escuelas normales se aprecia un esfuerzo por describir los procesos formativos sin definir lo que desde cada planteamiento entienden por formación, este problema que se anuncia desde el comienzo de este apartado y la ambigüedad del concepto, sigue presente en las propuestas educativas de planes y programas hasta el momento emitidos institucionalmente, de igual manera existen sesgos en cuanto a los planteamientos que se ofrecen para desarrollar una práctica reflexiva al no mostrar un marco con bases sólidas que aclare dichas intenciones.

No obstante, el desarrollo de las prácticas formativas de los docentes permiten orientar y reducir los sesgos que representan las diferentes propuestas, así pues podemos encontrar profesores que aceptan los planes y programas en un sentido heteroformativo pero también podemos encontrar a los docentes que se conciben como profesionales y que se encaminan hacia propuestas de autoformación con prácticas que le apuestan a la emancipación de la práctica como necesidad primordial ante los actuales contextos de incertidumbre de los profesionales de la educación.

En esa tesitura, la visión de formación que proponemos, reconoce que en el mismo proceso de formación en el ámbito de la educación se favorece la formación en los dos sujetos implicados en estos procesos, así podemos distinguir a la formación desde la visión del sujeto que se forma «dicente» desde este sujeto para el cual ha sido pensada la formación, pero también desde el sujeto que dispone los medios de la formación «docente» y que, en sus mediaciones, también se reconfigura en la formación.

FORMACIÓN, PRÁCTICA Y EXPERIENCIA EN LA PERSPECTIVA ANALÍTICA

En la génesis del concepto formación, encontramos el de «instrucción» visión que propone la influencia del exterior (profesores, instituciones, medios y herramientas) que moldean la psique y la episteme del individuo; en esta formación como acción sobre otros, tienen cabida los «formadores» como elementos centrales de los procesos formativos.²

2 El sustento que proponemos para la comprensión de este concepto parte de la corriente del pragmatismo educativo, visión que impulsó y construyó Dewey soportado por la sociología y la filosofía con ideas y pen-

La agencia externa sobre el pensamiento genera creencias y éstas a su vez son reglas de acción, perspectiva desde la cual se puede afirmar que el pensamiento produce hábitos. Pero no es posible la existencia de creencia con bases exclusivamente lógicas, puesto que el pensamiento está subordinado a los fines de la acción (Ruiz, 2013) así se postulan planteamientos que integran en un continuo pensamientos y acciones como resultado de la experiencia del ser en el mundo en donde el pensar y el actuar no son por ningún motivo hechos aislados o independientes.

Pensar y actuar son dos capacidades del ser que se ponen en juego en la experiencia, dichos pensamientos soportan creencias, ideas o concepciones de la realidad que no pueden ser significadas fuera de la acción e intención que el sujeto imprime en las acciones propias. Lo cual sugiere que no existe una realidad fuera, externa, o una episteme aislada, sino sólo por y para la acción, pues gracias a ésta la episteme encuentra su génesis y sus significantes. Así pues, no es posible pensar en la reflexión si no es por medio de la acción.

Los sentidos comunes producidos en el contexto de la formación normalista, refieren a la nula intención por reflexionar sobre los supuestos de las creencias o actos, en la intención de actuar con rapidez y prontitud en una dinámica de la eficiencia de las determinaciones. Así pues, reconocemos que la versión más amable del uso cotidiano de la palabra pragmático se emplea para aludir a una preferencia por lo práctico antes que lo cognitivo, reflexivo o teórico (Quintanilla y Viale, 2015).

En esta visión del pragmatismo, los objetos se justifican por sus efectos prácticos concebibles en donde el conocimiento y la inteligencia de la persona se muestran de manera dinámica, por lo cual se plantea una oposición a los dualismos imperantes, cuerpo y espíritu, pensamiento y acción, teoría y práctica (Ruiz, 2013), colocando en el centro la teoría de la experiencia como la que hace posible una comprensión del sujeto de la acción-reflexión.

La experiencia es un continuum —con diversos movimientos internos— entre el pasado, presente, futuro. Ritmo de la experiencia que se caracteriza por su irrepetibilidad (nunca hacemos lo mismo), singularidad (es única) e incertidumbre (la vida es constante fluctuación, movimiento). En el fluir de la vida la experiencia está agrupada a la (re)interpretación, a la experiencia propia de su contexto, pues la filosofía que imperaba en los Estados Unidos del Norte era inducida por la filosofía alemana inspirada por Johan Friederich Herbart (1776 – 1841) en donde al niño se le consideraba moldeable intelectual y psíquicamente por fuerzas externas, sobre estas ideas se construyó el concepto de «instrucción» (Ruiz, 2013).

(re)construcción de sentido: es transacción, transformación en un fondo de creatividad. En Dewey, la experiencia es reflexiva, afín con la prudencia —lo moral—; testa el vínculo con los otros —política—; pondera, valora y da cara a la relación con el mundo —lo estético—; atempera las pasiones —lo afectivo—; promueve la deliberación —el juicio—: es una unidad, de ahí que la experiencia sea estética (Serrano, 2019, p. 28).

La visión integral del ser contempla un continuo entre conocimiento y práctica, puesto que no es posible desarrollar una episteme si no es por medio de la praxis, desde esta lógica no podemos pensarnos como un ser que tiene un espíritu o que tiene un cuerpo, puesto que somos cuerpo y somos espíritu a la vez, somos seres que ponemos en juego por medio de la experiencia mente y cuerpo pero nunca de manera aislada, aun cuando realizáramos una acción que pudiera parecer demasiado teórica, no es posible actuar sólo por medio de mentalismos, pues es necesario reconocer que somos un ser integral que manifiesta pensamientos, afectos, deseos en un continuo de expresiones y acciones humanas.

El pragmatismo se encuentra muy lejos de la comprensión coloquial, puesto que desde su origen integra una diversidad de elementos que actúan en un continuo y que hacen posible una comprensión de mayor importancia para comprender la acción del sujeto en contexto, su origen proviene del griego *Ta prágmata*, que alude a las cosas o acontecimientos que configuran la realidad o las distintas realidades que produce el sujeto, en ese sentido podemos comprender que los «*prágmata*» son los hechos del mundo en donde se ponen en juego el lenguaje y los simbolismos de los estados mentales del sujeto de la acción o de la práctica (Quintanilla y Viale, 20015)

El instrumentalismo juega un papel preponderante en el paradigma del pragmatismo educativo puesto que el conocimiento adquiere un valor instrumental ya que el pensamiento es propuesto para resolver las situaciones problemáticas que experimentan los individuos en sus realidades de la vida diaria, esto es a lo que Dewey denomino los «problemas de la experiencia» en donde el proceso activo impulsivo del sujeto resulta central en los procesos de aprendizaje y formación desde la visión experimental.

Desde la perspectiva dualista es posible pensar a un sujeto que práctica un deporte o desarrolla una actividad física para desarrollar su cuerpo para después tomar un libro y leerlo para cultivar su mente, es pensar en la posibilidad de que el sujeto tiene un cuerpo y tiene una mente, las cuales son susceptibles de dirigir por

la experticia y alumbrarse por la luz del conocimiento y la verdad, no obstante la propuesta experimentalista sugiere que el sujeto es un ser integral, racional, emocional y activo, pues sus acciones están impregnadas de sentidos y significados que sólo pueden ser comprendidos desde la experiencia en la interacción de éste con el mundo y los otros.

La visión de experiencia que construye Dewey escapa a la ingenuidad del sentido común porque la experiencia no es sólo lo que viven los sujetos, ni tampoco está relacionada con la empiria irreflexiva o con los hechos puramente prácticos, sino que la experiencia desde los constructos del pragmatismo instrumental tienen que ver con la conciencia, la ignorancia, el hábito, los procesos desfavorables, inciertos e incomprensivos del universo, donde la experiencia muestra la precariedad pero a la vez la bondad y se muestra incompatible a la subjetividad pura (Ruiz, 2013).

El ser de la experiencia no vive en un mundo definido, objetivo, ni nace en un espacio de reglas de acción predeterminadas, no es posible pensar en un sujeto que pueda tomar una lección para tocar un instrumento, pintar, conducir o cualquier otra actividad, y pueda actuar de manera técnica únicamente, puesto que el sujeto de la experiencia aprende de sus propias formas de vivir el mundo, en donde las emociones, los afectos, las interacciones, las tramas, las condiciones del mundo siempre se presentan de manera espontánea. Por ello, aunque alguien aprendiese a tocar un instrumento vivirá diferentes formas de hacerlo, frente a públicos que aceptan, rechazan o muestran indiferencia, cada experiencia es única y muestra realidades propias.

El docente desde estos aportes no es un «sujeto» que es formado «moldeado» por otros o por su medio, sino un «ser» con cualidad de vivirse y representarse en el mundo en donde el vivir y la representación es mediada por la acción que le otorga la experiencia poniendo en juego conceptos y creencias como instrumentos provisorios que reconstruye en la práctica y por la experiencia.

El ser, también adquiere su condición de humano, en donde «ser humano» dibuja un panorama de libertad y no de sujeción, de integración y no de dualismo, visión que apertura e incorpora a la corporeidad como construcción del sujeto desde y por la acción mediado por la experiencia. En donde el instrumentalismo, la experiencia y el propio pragmatismo se desnudan y se configuran como la esencia del ser.

Esta libertad del sujeto se refiere a la «capacidad de actuar y realizar con independencia de toda tutela exterior (...) dominio capaz de ejercicio independiente, emancipado de los hilos conductores de los demás, no mera operación externa sin

obstáculos» (Dewey, 1998, p. 43), en donde la experiencia se presenta como la posibilidad de reivindicarse como un sujeto, que se desplaza entre lo instituido y lo instituyente un sujeto consciente de sí y de los dramas sociales, ese es el ser que proponemos, al sujeto de la experiencia.

LA FORMACIÓN EN Y POR LA EXPERIENCIA

Formación y experiencia son dos constructos que desde nuestra postura epistémica se complementan, pues uno se forma por las experiencias que tiene ocasión de vivir y en el mismo sentido la experiencia permite llegar a formarse. Esta experiencia de la que hablamos, por supuesto que no es pensada desde el simplismo, sino más bien, desde la cualidad de vivir y vivenciar el mundo, de explorarlo, de experimentarlo. Asimismo, la formación tampoco puede ser entendida como la acción de unos sobre otros, ni tampoco en un contexto puramente institucional, sino en el sentido vicario de la experiencia en donde un ser se forma en su medio, en su contexto y siempre en esa interacción con el mundo y con los otros.

Es allí donde el sujeto tiene cabida como sujeto de experiencias, pues éste se desplaza entre lo dado y lo creado por él, es parte institucional porque forma parte de las instituciones, las representa, las vive y les da vida, pero no siempre las acepta en un todo dado, sino que existe una tensión permanente entre el mundo de las reglas y el mundo de la creación, en donde nada está dicho, y en donde la acción, no como un acto meramente mecánico, sino la acción que integra pensamientos, sentimientos y deseos, permite nuevos planteamientos de las realidades y nuevas formas de comprender a un mundo de la creación, ese mundo de la experiencia.

Entonces ¿qué es la experiencia?, la experiencia se puede interpretar como el resultado de la interacción entre la criatura viviente y algún aspecto del mundo en el que vive, la experiencia sucede de manera permanente por que la interacción de esta criatura y las condiciones que la envuelven se implican en los propios procesos de la vida (Dewey, 2008). La experiencia también puede ser entendida como «eso que me pasa», un acontecimiento, el pasar de algo que no soy yo sobre mí, algo que no depende de mí, ni de mis palabras, mis proyecciones o mis sentimientos, pero que me pasa a mí, ese algo tampoco depende de mi saber, mi poder o mi voluntad (Larrosa, 2006).

Entonces la experiencia es un pasaje, un pasar de algo, pero sobre mí, ese algo que se me presenta de manera extraña o externa a mí, por eso, eso que me pasa, es otra cosa que no soy yo, es ajena a mí, no puede ser de mi propiedad o mejor dicho, de mi dominio, aunque el lugar de la experiencia, donde tiene lugar ésta, soy

yo, es en mí, en mis palabras, mis ideas, mis sentimientos en donde la experiencia tiene lugar.

La experiencia es también un movimiento de ida y vuelta porque representa exteriorización como un movimiento que se aproxima al encuentro con eso que pasa, pero también es un movimiento de vuelta porque ese acontecimiento me afecta a mí. De allí que la experiencia se relacione con la formación, porque la experiencia es también «transformación», de ideas, palabras, sentimientos, representaciones o afectos que tiene lugar en el sujeto de la experiencia (Larrosa, 2006).

En ese sentido, podemos asumir desde esta mirada que la formación sucede por la experiencia, en la experiencia y desde la experiencia porque ésta tiene como consecuencia la formación y la transformación del sujeto de la experiencia, de allí que el sujeto de la experiencia no sea el sujeto del saber, del poder o del querer, sino el sujeto de la formación y la transformación, el sujeto que se construye y se reconstruye a partir de eso que le pasa, la experiencia.

Pensar la práctica como espacio de formación, en primera instancia, implica reconocer que todos experimentamos prácticas, y que, así como nos referimos al sujeto de la experiencia es posible hablar del sujeto de la práctica. Al hacer el planteamiento del sujeto de la práctica no nos referimos al practicante (en el terreno del prácticum) en exclusividad, sino al sujeto que por medio de la acción interactúa con otros en la dimensión de la profesión.

En ese sentido si lo pensamos desde la institución educativa, podremos aludir a los sujetos de la práctica, puesto que tanto como el docente, como el estudiante son sujetos de la práctica, experimentan y vivencian prácticas. Estas prácticas son vividas como experiencias que hacen de cada vivencia algo único e irrepetible.

La práctica puede ser pensada desde el constructo de experiencia como eso que me pasa, no es la práctica que construyo, ni la que anticipo o proveo, aunque reconocemos que la planeación es un hecho ineludible de la práctica, no obstante, esa dimensión de lo ajeno, de lo incontrolable, de lo externo, que sin embargo, me pasa, me plantea cosas inusitadas, pensar la práctica como experiencia, es aceptar que la práctica es genuina, es original y que no hay una práctica igual a otra, aunque la hiciera el mismo sujeto.

Reconocer al sujeto de la práctica como al sujeto de la experiencia, es reconocer al sujeto de la acción, de la reflexión, de la formación y de la transformación, se trata de aceptar que la formación en y desde la práctica es un acto «de acción» del sujeto en ese encuentro con el otro y con lo otro, en donde nada está dicho,

definido o controlado. Aunque el sujeto de la práctica pueda anticipar sus acciones, siempre existirán esas cosas ajenas e incontroladas sobre las que tendrá que actuar, haciendo que la práctica siempre, pero siempre sea un escenario de aprendizaje, de experiencia de formación y transformación.

FORMAR-SE FORMADORES EN LA REFLEXIVIDAD

Conviene poner al centro de la discusión la epistemología de la práctica reflexiva institucionalizada en los ambientes educativos, puesto que en las discusiones e investigaciones que centran su interés en el estudio de la formación para la práctica reflexiva siempre consideran al estudiante universitario o bien, normalista en el centro de los procesos de formación, visión que proponemos cambiar por una perspectiva de la formación reflexiva de los sujetos de la práctica.

Si bien es cierto que la mayoría de los planteamientos pedagógicos se pensaron en los estudiantes como los destinatarios de dicha formación, resulta interesante dialogar en la epistemología de la práctica reflexiva, en la intención de generar nuevas formas de explicar los procesos formativos y de comprender las dinámicas interactivas de los sujetos con las dimensiones del saber. Asumir que en el proceso de formación se forma el estudiante implica poner en perspectiva por lo menos dos visiones, una que se puede catalogar como la visión tradicional en la cual el profesor forma al estudiante, y por tanto las actividades y dispositivos de formación son pensados en el sujeto que se forma.

No obstante la pretensión de la reconfiguración de la epistemología de la práctica en la formación reflexiva que proponemos como una segunda visión, interpela el pensar que el proceso forma al estudiante universitario o normalista, para asumir que este proceso complejo implica a los sujetos que participan de los procesos formativos: también el docente se forma en las inquisiciones y disquisiciones, en el despliegue de sus habilidades y competencias para la búsqueda, en la acción metódica que le permite situarse en la relación y reconocer a los otros con quienes vive experiencias y comparte la formación; ya no sólo disponerla para los otros.

En esta interacción mediada por las experiencias de formación suceden transformaciones en ambos sujetos implicados puesto que las experiencias formativas no pueden ser anticipadas o previstas por las condiciones variables y de incertidumbre que son inherentes a los sujetos, en ese sentido cada experiencia de formación exige nuevas formas de intervención docente y plantea nuevos retos que permiten al docente configurar nuevas formas de comprender sus procesos disposicionales de la formación.

Entendemos por procesos disposicionales a toda la gama de herramientas, estrategias y dispositivos que el docente emplea para mediar los procesos formativos de los sujetos, en ese sentido la epistemología que proponemos se distancia de la perspectiva heteronormativa en donde se considera que un profesor tiene la cualidad de formar a los estudiantes, por el contrario comprendemos el proceso como un despliegue de oportunidades dispuestas por el profesor para que el estudiante se forme a sí mismo, estos sistemas disposicionales requieren tanto de la autonomía como de la voluntad del sujeto para aceptar la transformación por medio de un cúmulo de herramientas, estrategias y dispositivos que requieren ser experimentados por los sujetos que se han asumido como sujetos de la formación.

Así pues, al referirnos al concepto de formación conviene ampliar la perspectiva en una dinámica interactiva en la que constante y permanentemente ocurren procesos formativos en el docente y en el estudiante. Considerando que la mayoría de las investigaciones han puesto la mirada en el estudiante y que a medida se piensa en ese espacio de formación en la práctica, pensado como el *prácticum*, en esa dinámica reconstructiva de la epistemología de la práctica en la formación reflexiva, llamamos la atención a considerar el concepto de práctica en un sentido más amplio, en un sentido de dimensión social, refiriéndonos a las prácticas como esos espacios en los que los sujetos realizan acciones relacionadas con sus ámbitos de desempeño profesional.

Pensar en la práctica como constructo que nos acerca a las acciones con sentido profesional, nos apertura a pensar que al referirnos a las prácticas formativas no hay exclusividad de los *prácticum*, sino por el contrario, existe una amplia gama de prácticas formativas en todo el arco vital, pues uno se forma como sujeto de la práctica en la medida en que hacemos consciente estos procesos y los llevamos a la reflexión con la intención de encontrar sentidos, y significaciones de nuestras formas de actuar en la práctica.

Formar y practicar no pueden ser reducidos a los procesos sociales de la formación inicial, puesto que, desde el sentido de la reconstrucción epistémica propuesta, uno sigue practicando aun y cuando ha terminado su formación inicial, desde ese sentido conviene referirse al sujeto de la práctica y al sujeto de la formación. No obstante, estas propuestas para nombrar al sujeto podrían inducir confusión al pensar que son entes independientes o que son parte de momentos claramente definidos, en ese sentido, comprendemos que la complejidad de los modos disposicionales de la formación, ponen en juego diferentes dimensiones del sujeto de manera sistémica.

Estas dimensiones del sujeto sirven más para reconocer los procesos formativos que para definir las acciones específicas de esos procesos, así pues, el sujeto de la práctica es al mismo tiempo el sujeto de la formación y el sujeto de la experiencia, visión que sólo ha de ser útil para explicar las diferentes dimensiones o caras de los sujetos que participan de las prácticas formativas. Una vez manifestado las formas de comprensión de los constructos de práctica y de formación ahora invitamos a voltear la mirada a ese sujeto que dispone la formación, pero que a la vez es sujeto de la formación.

Pensar la formación desde la perspectiva del docente implica reconfigurar los sentidos que tradicionalmente se han construido en los diferentes contextos, cuando se hace referencia a los dispositivos, estrategias o acciones de formación con basta frecuencia se piensa en los estudiantes que serán por así decirlo, los destinatarios de la formación, y pocas veces se piensan estas acciones desde el docente, nótese que no nos remitimos al formador ni tampoco al formador de formadores, puesto que estos conceptos denotan constructos de la epistemología tradicional de la práctica.

La perspectiva reflexiva de la formación parte de reconocer que la sistematización de la práctica se constituye como propuesta que favorece la formación de los docentes por medio de la reflexión sobre sí mismos, esta formación de docentes no se reduce a la formación inicial por la cual una persona se forma como profesor en una institución, sino a la formación de docentes que ocurre de manera permanente, asumiendo que un profesor independientemente de los años de servicio que pudiera tener, nunca termina de formarse, puesto que siempre está en transformación al ser un sujeto también de la experiencia.

Los esquemas de pensamiento que se requieren para reflexionar en la acción no se adquieren o desarrollan en un taller o en una práctica o periodo de práctica corto, puesto que implica la formación del habitus de la conciencia sobre las formas y momentos de reflexión sobre la acción (Schön, 1992), en ese sentido se advierte sobre la distinción entre la reflexión ocasional y la reflexión sistemática y procesual. Perrenoud (2011) sostiene que en cualquier momento todos podemos reflexionar en o sobre la acción, sin por ello convertirnos en un practicante reflexivo.

En la intención de construir una perspectiva reflexiva de la formación en la práctica es necesario recurrir a las metodologías que favorezcan la sistematización de los elementos de estudio y las formas en las que estos puedan ser configurados como categorías de análisis, en ese sentido discurrimos que la autoetnografía al

considerar los principios de la autobiografía y la etnografía permite, a partir de las narrativas experienciales, dar cuenta de los elementos formativos desde el autorreconocimiento del docente.

En el contexto de las prácticas de los sujetos que disponen la formación (formadores de docente), la autoetnografía permite comprender la significación y sentidos de las prácticas, para llegar a comprender modos, medios y razones de ser que constituyen sus prácticas específicamente en la sistematización y análisis de la práctica, elementos indispensables en la perspectiva de la formación reflexiva.

Si bien es cierto, en las escuelas normales continuamente se sugieren procesos formativos, en más de las veces se orientan por vía de metodologías de investigación y de investigación-acción que muestran el interés de encaminar a los docentes hacia la formación reflexiva de la práctica, no obstante, con basta frecuencia estas propuestas reducen las posibilidades de acción al intentar proponer ciertos modelos e ignorar otras propuestas, lo cual se traduce en un intento por reducir la incertidumbre y controlar los procesos formativos.

Si consideramos que formarse en la perspectiva de la práctica reflexiva implica por lo menos tres dimensiones de desarrollo y acción del sujeto 1) autonomía y toma de decisiones, 2) emancipación, y 3) ética y valores, al reducir las posibilidades de elección sobre las formas y medios de generar una práctica reflexiva, en este caso por medio de la «investigación acción», dónde quedarán esas libertades, cuestiones éticas y tomas de decisiones de los sujetos.

En ese sentido, proponemos la visión de la autoetnografía como una posibilidad, como una propuesta que se distancia de los modelos unívocos tradicionales, esta propuesta invita a pensar la autoetnografía como una posibilidad más, como un camino que puede ser libremente elegido por los sujetos de la práctica para generar procesos reflexivos que le permitan contribuir a su formación y transformación como sujeto de la experiencia, bajo los principios de libertad de elección, emancipación y eticidad.

La autoetnografía sugiere una combinación entre autobiografía y etnografía con textos que conserven lo estético de las narrativas y el rigor académico y densidad de la etnografía, posibilitando a partir de los autorelatos de experiencias previas en retrospectiva, favorecer procesos y ciclos reflexivos, con la intención de recuperar los modos de ser de la experiencia y significación de los hechos expresados enmarcados en el contexto del normalismo, desplazándose entre los procesos institucionales y las subjetividades de los sujetos de la experiencia. Antes que buscar

verdades persigue la comprensión de las experiencias, puesto que los relatos desde esta metodología se escriben sobre epifanías, momentos significativos en retrospectiva, favorables o de crisis experienciales que hacen posible una transformación de la vida de los auto narradores. Así pues, la epifanía se comprende como esa experiencia rememorada que logra transformar al sujeto desde su propia subjetivación (Bérnard, 2019).

Consideramos a la autoetnografía para aproximarnos al paradigma de la práctica reflexiva de la formación puesto que la experiencia narrada permite recuperar los sentidos como modos de ser de los sujetos de la práctica, estos modos de ser de la experiencia narrada reconocen las dimensiones personales y únicas de los sujetos de la práctica, situación que permite un proceso reflexivo de origen, lo que implica que las experiencias sólo tendrán significancia a partir de la contextualización propia de los sujetos, pues lo que para un sujeto puede representar un hecho de real importancia para otros sujetos de la experiencia puede no ser significativa.

La reconstrucción epistémica de la formación desde la autoetnografía, reconoce la implicación de la teoría en los procesos reflexivos pero en una dinámica integrada de la práctica, lo que sugiere que los fenómenos de análisis no pueden depender de elementos teóricos únicamente sino por el contrario es necesario establecer una relación continua con la práctica y la experiencia de los sujetos implicados en la perspectiva reflexiva para generar condiciones de transformación y formación real y contextualmente situados.

El planteamiento de la perspectiva reflexiva de la formación desde el enfoque del docente implica reconocer los modos de ser, pero también los modos de saber y de reconocerse en el seno de la experiencia, reconociendo que no existen formas comunes de práctica sino por el contrario múltiples formas de configurarse como sujeto de la práctica, que pueden actuar con posibilidades emancipadoras o alienantes frente a la disposición formativa de los estudiantes.

De acuerdo con Schön (1992) los problemas que se presentan a los profesionales en la realidad no siempre representan estructuras organizadas, por lo cual no es posible solucionarlos con análisis de teorías concretas. En ese sentido se reconoce que tradicionalmente la epistemología de la práctica intenta vincular la teoría y la práctica en los discursos y contextos científicos, distanciados de la acción de la práctica real. De allí la importancia de la acción reflexión en los procesos formativos. No obstante, el paradigma de la práctica reflexiva presenta un problema epistemológico, de acuerdo con Perrenoud (2011), el concepto de reflexión en la

acción se encuentra vacío de contenido puesto que no se aclara sobre qué ni cómo el practicante puede reflexionar, así mismo tampoco existe claridad sobre los efectos de estos procesos reflexivos.

Esta visión nos permite retomar el debate sobre la perspectiva reflexiva de la práctica para dirigir y comprender una nueva epistemología de la formación en vías de situar un contenido específico que oriente la reflexión y con ello ampliar la posibilidad de procesos de acuerdo con el eje que articule la reflexión. De esta manera consideramos que la visión de la práctica reflexiva se encuentra inacabada y abierta a nuevas interpretaciones que amplíen el panorama de acción.

Otra de las dificultades que atañe al presente análisis, tiene que ver con la dinámica de comprensión de la visión dualista teoría/práctica, la cual plantea retos insospechados frente a las necesidades reflexivas de la práctica. Podemos reconocer a primera impresión que el docente en su condición de formador requiere implicarse directamente en contextos reales y no sólo discursivos, con la intención de contar con elementos debatibles sobre los problemas o dificultades de la práctica y sobre las posibles propuestas de solución (Schön, 1992), en ese sentido el docente encontrará en su propia práctica elementos que se relacionan con los procesos dispositionales en la tarea de mediación de la formación de los otros en donde práctica y teoría mantienen lazos difíciles de dividir.

Según Perrenoud (2011), la formación de profesionales no ha explicado lo suficiente la dinámica del paradigma reflexivo de la práctica, como para permitir o generar condiciones en donde los sujetos puedan tomar decisiones sobre las diversas orientaciones y posibilidades de dirigir sus procesos reflexivos. Por el contrario, la dinámica de las instituciones formadoras de docentes ha propuesto modelos establecidos y poco flexibles para inducir a los procesos de reflexión, situación que sugiere un doble discurso, pues al tiempo que se invita a la reflexión, pareciera que se infiere qué y cómo reflexionar.

Para las instituciones de formación universitaria la enseñanza se centra en un alto contenido del dominio de la teoría y en la teoría de la práctica, en detrimento del aprendizaje experiencial, aquel que contempla un grado de incertidumbre y que ontológicamente reconoce los problemas subyacentes de la práctica, en donde la toma de decisiones, la experimentación, la definición de los problemas subordinan a la ciencia y a la teoría (Schön, 1992).

La reflexión sobre los problemas profesionales y en especial en la formación de docentes sólo podrá comprenderse y desarrollarse con las referencias constantes

propias de los contextos sobre los problemas específicos profesionales, de allí que la reflexión en la acción debe colocar un contenido específico en el centro del proceso para contextualizar la reflexión, en ese sentido reconocemos que la reflexión en la acción sólo puede comprenderse en referencia directa y constante sobre las prácticas (Perrenoud, 2011).

La enseñanza de las profesiones históricamente se centra en reducir la incertidumbre por medio de la aplicación práctica de acciones que intentan controlar las situaciones de la práctica de manera anticipada y desconocen los imprevistos aferrándose a solucionar los problemas buscando su origen en la teoría o en las predecibilidades técnicas (Schön, 1992).

Replantear la epistemología de la práctica y de la formación implica alejarse de los supuestos teóricos e inmiscuirse en el terreno de la práctica como espacio de conocimiento, adquirir las formas de arte esenciales para responder ante los hechos de la incertidumbre, por medio de la reflexión. No obstante, conviene configurar esta dimensión teoría práctica como un continuo y no como elementos duales, en donde el sujeto de la práctica no polemiza entre la importancia de la práctica o la teoría, simplemente reconoce que por la configuración de su profesión podría partir para la reconstrucción de los sentidos de su hacer considerando los problemas reales y no discursivos de la práctica.

La dimensión del profesional en la perspectiva reflexiva de la formación implica la sabiduría del saber experto que sólo puede ser reconocido por el artista, el dominio de las situaciones de incertidumbre requiere del arte de la enseñanza para actuar con singularidad ante los conflictos, el arte reconoce al artesano como aquel que aprende haciendo, alejado de la perspectiva científica y teórica (Schön, 1992).

PAUSA REFLEXIVA

Reivindicar la experiencia, no como un acumular de conocimientos ni tampoco como la acumulación de tiempo dedicado a una práctica, sino como la sabiduría que el sujeto produce en el ser y hacer en el mundo, en ese continuo de interacciones en las dimensiones intra e interpersonales, en donde existe ya no el sujeto de la práctica sino el sujeto de la experiencia que vincula práctica y formación.

Esta perspectiva permite aludir a la experiencia como mediadora de la realización del sujeto, distanciada del planteamiento cartesiano que persigue la verdad universal y no el reconocimiento de las realidades del sujeto que postula el postestructuralismo en la dimensión interactiva permanente de vaivenes exteriorizando e

interiorizando en un continuo que no presenta un principio ni un final preciso. El sujeto de la experiencia se desenvuelve en las tramas sociales en donde no es posible el planteamiento de estructuras preconfiguradas.

Este sujeto de la experiencia no tiene cabida en los dualismos de un mundo configurado en estructuras, sino por el contrario se encuentra inmerso en un mundo de realidades, de tramas de incertidumbres, donde nada está dicho, lo que implica pensar en el sujeto que decide, que se introyecta y se proyecta para sí y para los demás, ese sujeto que elije deslindándose de las determinantes estructurales, ese sujeto que se forma en y por la experiencia.

La formación en el campo de la educación y especialmente en el terreno de la escuela normal debe transitar hacia una perspectiva crítica, reflexiva y proactiva de la formación, en donde el docente mantenga un espíritu por el aprendizaje permanente en la mediación y en la configuración propia de la existencia, puesto que práctica, formación y experiencia son constructos que plantean redefinir el papel del sujeto frente a las construcciones de las realidades intersubjetivas del mundo que se vive. Así llegamos a la concepción de un paradigma que proponemos como el de la formación reflexiva, en donde la práctica y la experiencia son los medios por los cuales un sujeto se forma.

La constitución de subjetividades plantea diversas interpretaciones y perspectivas que permiten orientar discursos, prácticas y acciones en la dinámica de conformar una sociedad ideal, en esa intención el término «formación» ha significado una preocupación constante por proponer y en ocasiones por aclarar las dimensiones que se implican en estos procesos de formación de los sujetos, por lo cual resulta de interés plantear nuevas formas de comprensión y de actuación de los procesos formativos.

Es importante reconocer que los sujetos de la experiencia transitan por un continuo que conecta un ir y venir sin cesar entre el sujeto y su medio, interacción interminable en donde las predecibilidades no tienen cabida, de allí que la educación requiere ser repensada en la dinámica de formar a los sujetos de la experiencia, de disponer los medios para que los sujetos se formen en la incertidumbre del mundo humano, en donde los hilos conductores no pueden seguir instalados desde la normalización de la razón y desde la alienación del poder y del saber.

Los sujetos de la experiencia, de la conciencia y de la libertad de pensamiento reconocen las limitantes de la acción humana no para aceptarlas sino para repensarlas, reconstruirlas y transformarlas, estos sujetos son justo quienes se asumen como actores y no reproductores de acciones, de experiencias y de vivencias de

interacciones. Formar pues no puede ser sino una tarea para uno mismo y por uno mismo, en donde la práctica y la experiencia como acciones e interacciones propias de los sujetos permiten pensarse y repensarse de manera constante como sujeto de la acción, como sujeto de la formación.

BIBLIOGRAFÍA

- Bérnard, S. (2019), *Autoetnografía. Una metodología cualitativa*, ed. Universidad Autónoma de Aguascalientes, México.
- Dewey, J. (2008), *El arte como experiencia*, Paidós, Barcelona.
- Dewey, J. (1998), *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*, Paidós, Barcelona.
- Dewey, J. (1938), *Experiencia y educación*, Losada, Buenos Aires.
- Ducoing, P., & Fournoul, O. (2013), *Procesos de formación 2002-2011*, ANUIES, Dirección de Medios Editoriales, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, México.
- Espinosa, J. (2014), «La constitución de las prácticas de profesionalización de formación de docentes en México», en *Perfiles educativos*, núm. 36, pp. 163-179. Recuperado en 10 de octubre de 2020, Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982014000100010&lng=es&tlng=es.
- Ferry, G. (1990), *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*, Paidós Educador, Barcelona.
- Hernández, M., Monzón, M. y García, C. (2018), «Rediseño curricular de la educación normal: Perspectivas del trayecto formativo práctica profesional», en *Memoria del Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal*, año 2, núm. 2. Recuperado de: <http://www.conisen.mx/memorias2018/memorias/3/P529.pdf>
- Honoré, B. (1980), *Para una teoría de la formación*, Narcea, España.
- Jiménez, M.L. y F. Perales (2007), *Aprendices de maestros. La construcción de Sí*, Morata, Barcelona-México.
- Larrosa, J. (2006), «Sobre la experiencia I», en *Revista Educación y Pedagogía*, núm. 18. Recuperado a partir de <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/19065>
- Ochoa, F. (2010), «John Dewey: Filosofía y Exigencias de la Educación», en *Revista Educación Y Pedagogía*, vol. 6, números 12-13, pp. 132-163. Recuperado de: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/6215>
- Perrenoud, P. (2011), *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica*, Graó, Barcelona.

- Plazola, M. (2013), *El nuevo currículo, competencias para el trabajo profesional del docente*. Memoria electrónica: XII Congreso Nacional de investigación Educativa Guanajuato. Recuperado de <http://xplora.ajusco.upn.mx:8080/jspui/handle/123456789/708>
- Porta, L. y F. Ramallo (2018), «La investigación narrativa en educación: experiencia, escritura de sí y (auto)biografía», en *Diálogo con José Antonio Serrano Castañeda en Revista Educación*, año IX, núm. 13.
- Quintanilla, P y Viale, C. (Ed.) (2015), *El pensamiento pragmatista en la actualidad: conocimiento, lenguaje, religión, estética y política*, Fondo Editorial Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.
- Rosas, L. (2000), «La formación de maestros, un problema planteado», en *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, núm. 17, pp. 3-13. [Fecha de Consulta 14 de octubre de 2020]. Disponible en <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=998/99817933002>
- Ruiz, G. (2013), «La teoría de la experiencia de John Dewey: significación histórica y vigencia en el debate teórico contemporáneo», en *Foro de Educación*, núm. 11, pp. 103-124. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2013.011.015.005>
- Schön, D. (1992), *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*, Paidós, Barcelona.
- Serrano, J.A. (2019), «Documentación narrativa de experiencias pedagógicas: Un punto de vista de la teoría de la indagación», en *Memoria del XV Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, México. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/2706.pdf>
- Serrano, J.A. (2007), «Fases de la docencia reflexiva», en *Eutopía, Revista del Colegio de Ciencias y Humanidades para el Bachillerato*, año 1, núm. 3.
- SEP. DEGESPE, (2009), *Modelo integral para la formación profesional y el desarrollo de competencias del maestro de educación básica* (octubre 2009), México, Secretaría de Educación Pública.
- SEP. DEGESPE, (2012), *Plan de estudios 2012 para la formación de maestros de educación primaria*, México, Secretaría de Educación Pública.
- Umanzor, P. (2018), «Epistemología de la formación docente; una mirada crítica», en *Paradigma: Revista de investigación educativa*. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/327558742_Epistemologia_de_la_formacion_docente_una_mirada_critica
- Villegas, L. (2008), «Formación: apuntes para su comprensión en la docencia universitaria», en *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, núm. 12, pp.1-14. [Fecha de Consulta 10 de octubre de 2020]. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=567/56712875013>



Acompañamiento pedagógico

LA EXPERIENCIA DE LA ACCIÓN TUTORA PARA DOCENTES NOVELES DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN EL ESTADO DE AGUASCALIENTES

EFRAÍN ALCALÁ LÓPEZ

INTRODUCCIÓN

En México, conforme se fueron realizando modificaciones al modelo educativo del 93 con las reformas educativas, en 2011 y en 2013, se empieza a reflejar y concretar la idea de un profesional reflexivo; de la docencia como un ejercicio más allá del oficio, como una profesión altamente cualificada a partir de perfiles, parámetros e indicadores y se resignifica a la escuela como un espacio privilegiado a partir del cual se pueden detonar procesos de aprendizaje no sólo para los alumnos, sino también para los profesores en una idea de aprendizaje colaborativo, situado y contextual.

En este sentido, la tutoría a profesores principiantes, si bien comparte similitudes con algunos de los procesos relacionados con las funciones directivas, supervisoras y de asesoramiento técnico, la propuesta incorpora una nueva figura, la de un docente con experiencia que asume el rol como tutor, conduciendo un proceso de acompañamiento formal, institucional y profesional; así, al convertirse, a partir de la Ley del Servicio Profesional Docente, publicada el 11 de septiembre de 2013 (DOF, 2014) en una disposición oficial y obligatoria, con actores, procesos y metas, se generaron interrogantes asociados a su implementación y sus participantes.

Esta temática emergente fue motivo de una investigación doctoral llevada a cabo en la UPN 011, cuya intención se centró en explorar la propuesta de la tutoría —desde la perspectiva del tutor y el tutorado—, en el contexto de Aguascalientes, proponiendo un recorrido por tres fases, cada una con su propia estrategia metodológica y conclusiones, pero que en su conjunto se planteó conocer y explicar las expectativas, experiencias y los efectos en sus participantes.

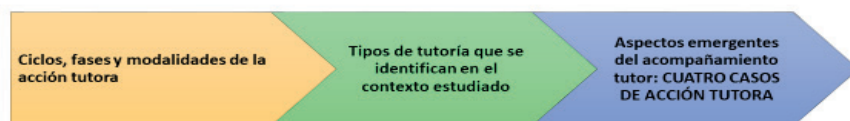
De manera esquemática, en la Tabla 1, se presentan los propósitos, la pregunta principal y las específicas, sus fases y las categorías analíticas de la tesis doctoral.

**TABLA 1. RESUMEN SOBRE EL PROPÓSITO, PREGUNTAS,
FASES Y CATEGORÍAS ANALÍTICAS DE LA INVESTIGACIÓN DOCTORAL**

Título	La experiencia de la tutoría como propuesta para el desarrollo profesional, en docentes de primaria en Aguascalientes, desde la perspectiva de sus actores.					
Tipo de inv.	Cualitativa, situacional, exploratoria y descriptiva.					
Propósitos	•Conocer y explicar desde la perspectiva de sus actores, las expectativas y retos de la tutoría, los aspectos significativos de su puesta en acción y sus efectos, así como su relevancia dentro de las alternativas para el desarrollo profesional docente. •Describir la experiencia de la tutoría a docentes de nuevo ingreso de primaria en Aguascalientes, para contar con elementos de análisis y contraste que contribuya a la generación de conocimiento sobre esta realidad educativa y a la reflexión sobre las implicaciones de su implementación.					
Pregunta principal	¿Cuáles son los antecedentes, expectativas, acciones y efectos de la tutoría como alternativa para el desarrollo profesional en docentes de educación primaria en Aguascalientes?					
Preguntas Específicas	¿Cuáles son los antecedentes que sustentan a la tutoría como parte de la política del desarrollo profesional docente?	¿Cuál es el enfoque y los criterios pedagógicos de la tutoría?	¿Qué expectativas, retos y competencias específicas demanda la tutoría al tutor y el tutorado?	¿Cuáles son las particularidades y efectos de la acción tutora desde la experiencia de sus actores?	¿Cuál es el aporte de la tutoría en el esquema del desarrollo profesional docente?	
Fases de estudio	LO INDUCIDO	LO CONSTRUIDO				LO PRODUCIDO
Categorías Analíticas	El desarrollo profesional en las reformas educativas.	Enfoque y criterios pedagógicos de la tutoría.	El rol del tutor.	El docente principiante como tutorado.	La acción tutora.	Los efectos de la experiencia tutora.
Capítulos	III	IV	V	VI	VII	VIII
						La tutoría como alternativa para el desarrollo profesional docente.

Fuente: Alcalá (2020, p. 46).

El presente trabajo aborda los hallazgos sobre la acción tutora, uno de los aspectos contemplados en la pregunta principal, que se muestra en la tabla 1. La pregunta específica asociada a esta categoría ¿Cuáles son las particularidades y efectos de la acción tutora desde la perspectiva de sus actores? se desglosó en dos capítulos: uno para analizar sus particularidades y otro para reportar los efectos. Lo que se muestra a continuación de manera íntegra es el capítulo VII referente a las particularidades de la acción tutora, cuyos hallazgos se agruparon en:



Fuente: Elaboración propia.

1. REFERENTES TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Algunos de los referentes teórico-metodológicos y que sirvieron como apoyo para la discusión de los hallazgos relacionado con la acción tutora, tomados de la tesis (Alcalá, 2020), fueron:

Al tomar como base las dimensiones que describe Martínez (1989, p. 120), lo que distingue a esta investigación es su carácter de tipo situacional (etnográfica), por ser fundamentalmente viva, de caso, compleja, al considerar varios aspectos, y cualitativa; respecto a las técnicas de obtención de datos que utiliza, son de baja estructuración, y de alta participación e interferencia importante del investigador; hace un análisis descriptivo y dinámico en cuanto que analiza un proceso, a partir de las percepciones y experiencias vividas por los sujetos participantes, detectando las particularidades de la realidad educativa de la tutoría, asociada al desarrollo profesional docente, en una fase exploratoria de su implementación.

La tutoría entre docentes en el nivel de educación básica, es una tendencia relativamente reciente en los países latinoamericanos, y viene sustentada en las ideas en torno a un profesional reflexivo; Vaillant y Marcelo (2015), citando a Schön (1992), nos recuerdan que, para formar a un profesional, hay que mejorar su capacidad reflexiva. Ese profesional tiene que poder acceder al conocimiento de las complejas relaciones entre pensamiento y acción, para ello distingue entre la reflexión en la acción y la reflexión sobre la acción:

La primera consiste en la competencia profesional del docente para controlar racionalmente el curso de la acción; se trata de la conciencia durante la acción; la

segunda, trata de la conciencia desplegada sobre la acción, es decir, una vez que ha ocurrido; por lo que no involucra la acción como tal, sino como reflexión sobre ella (p. 41).

Las ideas que recupera Barragán (2015), a partir de su obra, «El saber práctico: phrónesis. Hermenéutica del quehacer del profesor», están asociadas en este caso a los planteamientos sobre el profesor reflexivo, que en el hacer dialogar su saber práctico, nos permite ampliar la comprensión sobre lo que en términos de Carr, en Barragán (2015) se establece entre «conocimiento profesional y práctica profesional» (p. 126).

El propio Barragán reconoce los puntos en que coinciden los autores que aborda en su obra y que explican sus perspectivas en torno a las prácticas de los profesores:

Tal como nos lo han mostrado Wilfred Carr, Stephen Kemmis y Donald Schön. Las propuestas de estos autores tienen en común que muestran cómo la reflexión no es un asunto posterior a la acción, sino que puede acontecer durante el actuar; pero con un sentido ético y moral (...) para así llegar a la transformación de las prácticas (pp.163-164).

En el proceso de tutoría, subyacen de manera relevante dos actores principales, por lo que, en esta investigación, se consideró la siguiente definición: es el proceso de acompañamiento profesional que se adopta para los profesores que recién ingresan al quehacer educativo, y que al asumirse como principiantes o noveles se nombran tutorados; que contempla como tutor o mediador a otro docente con mayor número de años y experiencia, quien es el agente que lo hace posible; por otro lado, la acción tutora, implica las interacciones entre tutor y tutorados en espacios concretos y tiempos convenidos, en ciclos de acompañamiento de diferente naturaleza y alcance. La tutoría implica un tipo de relación en la que se asume que pueden darse oportunidades y espacios para diferentes tipos de reflexión, y de intercambio de subjetividades.

La tutoría en nuestro país, es entonces, en principio, desde lo conceptual, una propuesta emergente que se suma a los enfoques de la formación centrada en la escuela y la idea del profesor reflexivo, y que se inscribe en los nuevos planteamientos del desarrollo profesional docente.

En México, dada su etapa inicial de implementación, la tutoría se constituye como una posibilidad y oportunidad abierta a la indagación, aun cuando existe una amplia literatura sobre la temática en otros países, entre ellas:

El reporte realizado por Hobson, Ashby, Malderez y Tomlison (2009), en el que se hace una revisión internacional, identificando ciento setenta estudios relevantes sobre mentoría a docentes principiantes de novecientos ochenta títulos asociados a la tutoría, destacando tres tipos de hallazgos:

Investigaciones [que] nos dicen acerca de los beneficios potenciales de la tutoría como apoyo a maestros principiantes (...) evidencias sobre las posibles limitaciones y costos de la tutoría y la existencia de prácticas pobres o inadecuadas y (...) los hallazgos de las condiciones bajo las cuales se ha encontrado que la tutoría es más exitosa» (p. 209).

Sobre los beneficios a los tutorados, los autores destacan hallazgos en el sentido de que:

Hay un incremento en la confianza y autoestima, crecimiento profesional y mejoramiento de la auto reflexión y las capacidades de resolver problemas. El beneficio que más comúnmente figura es en la disposición de apoyo emocional y psicológico. (...) las habilidades del manejo del comportamiento en el aula y capacidad para manejar tiempos y cargas de trabajo; (...) ayuda en la adaptación de normas, estándares y expectativas asociadas a la enseñanza (p. 209).

Se retoma también el estudio comparativo a nivel internacional realizado por Kemmis, Heikkinen, Fransson, Aspfors y Edwards-Groves (2014, p. 154), sobre las prácticas de tutoría, que usando el marco interpretativo de las Arquitecturas de la Práctica, identificadas como arreglos: cultural-discursivos (las diversas maneras en que la mentoría es entendida y discutida); los arreglos material-económicos (las diferentes formas en que se implementa), y los acuerdos sociopolíticos (las diferentes formas en que las personas se relacionan entre sí en la mentoría), encuentran y describen las siguientes tipologías:

La arquitectura de mentoría como supervisión, que «considera que el proceso consiste en preparar a los nuevos maestros durante un periodo de prueba para que puedan cumplir con los requisitos de registro como miembros autónomos de la profesión totalmente calificados» (p. 159).

La mentoría como apoyo. En la cual los nuevos maestros son apoyados en sus primeros años, con el modelo del más sabio y mayor experiencia que es requerido para asumir el rol de introducir en los misterios de la profesión y la práctica (p. 160).

La mentoría colaborativa. En la que el conocimiento sobre enseñanza es mutuamente generado en relaciones colaborativas entre los nuevos maestros y los experimentados, «lo ve como un proceso para ayudar a un nuevo maestro a convertirse en miembro de una comunidad profesional en la que los miembros participan como iguales en el diálogo profesional dirigido a su desarrollo individual y colectivo» (p. 161).

2. ¿CUÁLES SON LAS PARTICULARIDADES DE LA ACCIÓN TUTORA DESDE LA EXPERIENCIA DE SUS ACTORES?

Como parte del plan metodológico encaminado a la búsqueda de respuestas al cuestionamiento, sobre las particularidades de la acción tutora en Aguascalientes, se hizo un contraste entre los documentos normativos (SEP, 2014, 2015), lo observado en el trabajo de campo, y las transcripciones de entrevistas a los participantes en esta etapa.

La presentación de los hallazgos del trabajo de campo y su discusión, sigue la estructura narrativa, donde se plantea un aquí y un ahora dentro de un proceso sucesivo, pero que da cuenta de cada fase en lo particular. La narrativa según Clandinin y Connely (1990), citados por Gudmundsdottir (2012), implica tanto el relato de la experiencia como la indagación narrativa por el hecho de que cuentan historias de docentes y dirigen indagaciones narrativas, dado que, para ellos la narrativa significa tanto el fenómeno cómo el método (p. 53).

Así, las transcripciones de las entrevistas y observaciones, pasan a un corpus que permiten una comprensión robusta del fenómeno, porque se indaga desde diferentes perspectivas, y es que como afirma Montero (2001):

Los posicionamientos interpretativos y críticos apoyados en la metodología cualitativa (Peso de los contextos sociales, valor de los significados de los protagonistas- dar voz a los profesores-, la narrativa como herramienta para la construcción de discursos, la atención hacia una práctica histórica y socialmente determinada) contribuyen a configurar con fuerza otros enfoques de construcción del conocimiento en la enseñanza (p. 145).

De todo lo anterior se puede concluir que, en la propuesta metodológica estuvo presente la idea de que pudiera responder a las peculiaridades del momento, del contexto y del objeto de estudio, justificando la necesidad de una inmersión persistente, de dar la voz a los protagonistas, de interpretarlos, desde los hechos ob-

servados y de hacer una lectura filtrada por la propia subjetividad del investigador, para comprender y aportar conocimiento relevante sobre la propuesta formativa de la tutoría.

Derivado de lo anterior, un primer nivel de análisis, se hizo desde una perspectiva global y panorámica, lo que permitió que se pudieran encontrar ciertas peculiaridades en la forma en que se implementó la acción tutora en Aguascalientes, distinguiéndose en ciclos, fases, modalidades y tipos de tutoría, cuyos rasgos se desglosan en la Figura 2.

FIGURA 2 CICLOS, FASES Y MODALIDADES DE LA ACCIÓN TUTORA EN AGUASCALIENTES.



Fuente: Alcalá (2020, p. 175).

2.1 LOS CICLOS DE ACOMPAÑAMIENTO

Con base en las acciones previstas para que los tutorados recibieran el servicio de tutoría y las desarrolladas, se apreciaron diversos ciclos de acompañamiento; en principio, determinadas por disposiciones normativas que fuera por dos años, pero los tiempos oficiales no coincidieron, ni en tiempo ni en forma, con lo que ocurrió en la etapa estudiada, ya que desde que se implementó en Aguascalientes, la tutoría no se pudo realizar como se especifica en la ley, por diferentes razones, entre ellas por: cuestiones no previstas o inesperadas al momento de operar el servicio, porque los docentes de nuevo ingreso no necesariamente se incorporaron al inicio del ciclo escolar, por la indefinición y querellas respecto a quienes deberían asumir el rol de tutor, por la baja respuesta a las convocatorias para que los docentes aspiraran a ser

tutor, así como la movilidad constante de los lugares de adscripción de los recién incorporados. Por lo anterior, se identificaron en función de los intervalos de tiempo los siguientes ciclos de acompañamiento que se explican en la Tabla 2.

TABLA 2. DESCRIPCIÓN DE LOS CICLOS DE ACOMPAÑAMIENTO EN FUNCIÓN DE LOS INTERVALOS DE TIEMPO Y DE SU NATURALEZA.

<i>Ciclos</i>	<i>Características</i>
Ciclo de acompañamiento oficial	De acuerdo con la normatividad, al estado le corresponde ofrecer dos años de tutoría a los docentes que ingresan al Servicio Profesional Docente. En el primer año al ser reciente su ingreso, supone atraer el diagnóstico derivado del examen de oposición como insumo para focalizar las debilidades reportadas, pero esto no se pudo corroborar si ocurría, a menos que el tutor lo hubiese pedido y el tutorado aceptado su entrega. Al finalizar el primer año, el tutorado hace un examen de diagnóstico que a su vez permitiría detectar fortalezas y debilidades para que, en teoría, pudiesen ser consideradas por el tutor en el segundo año. Tampoco se pudo confirmar si el tutor retoma este insumo. Al finalizar el segundo año, es cuando el tutorado presenta el examen que define su «supuesta idoneidad para la docencia» y con base en el resultado obtener la plaza de base o ser retirado del servicio. La promesa oficial, aunque en el discurso habla sobre acompañar el proceso de inserción a la docencia, la lectura de la realidad nos indicó que en gran medida resultó ser un apoyo para que el docente no pierda su plaza que hasta entonces es provisional.
Ciclo de acompañamiento anual completo (emparejado al ciclo escolar)	Periodo de acompañamiento tutor que supone coincide con el arranque del ciclo escolar, condición en la cual hipotéticamente es posible monitorear desde las preocupaciones propias del inicio de clases, elaboración de diagnóstico contextual, una ruta pautada de sesiones hasta las de rendición de cuentas de fin de año. En el periodo estudiado ninguno de los tutorados entrevistados había recibido el acompañamiento desde el inicio del ciclo escolar. Lo que sí quedó claro es que las preocupaciones y necesidades del primer año de tutoría, pueden ser diferentes en el segundo, sobre todo al considerar que es cuando deben presentar su examen de permanencia.

Ciclo de acompañamiento ajustado Periodo de acompañamiento que inicia en cualquier momento del año escolar, ya sea, porque es cuando se incorpora al servicio el tutorado, por carencia de tutores o porque hasta ese momento se le asigna un tutor. El tiempo y la lógica del acompañamiento varían dependiendo de la fecha del inicio real, pero se documentaron casos en donde la primera tutoría ocurrió casi al finalizar el año. El inicio tardío fue uno de los señalamientos más recurrentes de los entrevistados, asociados a la pobreza del servicio y la simulación, donde la prioridad para las autoridades era salir bien librado en la rendición de cuentas a las autoridades federales, aunque esto fuese a costa de la calidad del proceso.

Ciclo de acompañamiento pedagógico Se define como el momento en que se concretiza la acción tutora propiamente, se identificaron cuatro modalidades de acompañamiento: individual, colectivo interno, inter-colectivo, y a distancia o virtual. Los acompañamientos se hacen en una o varias sesiones, con un tema específico por vez, o una secuencia de actividades; para la observación y retroalimentación se apoyan en instrumentos propios o compartidos, basados en criterios arbitrarios o por perfiles, parámetros e indicadores específicos de la docencia. Los acompañamientos implicaban fases de inicio, desarrollo y cierre, en donde se comienza con un diagnóstico a partir de cuestionamientos y observaciones de la práctica; para continuar con el análisis y reflexión sobre la enseñanza observada y concluir con tareas, compromisos, o aplicaciones específicas para llevar a cabo, posibilitando así, la continuidad en las visitas posteriores ya sea para reiterar, confrontar, o validar experiencias. En términos ideales se infiere una responsabilidad ética en ambos actores, pero estas acciones tampoco estuvieron exentas de realizarse de manera superficial, como se señaló en algunas entrevistas.

Fuente: Alcalá (2020: p. 176).

2.2 LAS FASES DE ACOMPAÑAMIENTO TUTOR Y SUS ACCIONES REPRESENTATIVAS

Los ciclos de acompañamiento pedagógico como se mencionó anteriormente, implicaron fases de inicio, desarrollo y cierre, cuyas particularidades traducidas de los aspectos normativos se describen en la Tabla 3.

**TABLA 3. ACCIONES IMPLICADAS EN DIFERENTES FASES DEL CICLO
DE ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO.**

<i>Fases</i>	<i>Características</i>
Acuerdos y documentación previa a la visita	Desde el inicio, la tutoría implica el conocimiento de una serie de documentos cuya intención es, en primer término, tener claridad de lo que se va a realizar, así como la certeza del cómo, cuándo y para qué son los acompañamientos. Se necesita un oficio que legitime la asignación del tutor. Se realiza un plan de trabajo general y uno específico para cada encuentro. Desde el primer contacto y los subsecuentes se establece de manera consensada: • El día y la hora de la o las visitas (la decisión puede depender de la sugerencia del tutorado o tutor; aunque, a veces, sólo se elige un periodo en el que se realizará, dejando a discreción el día y la hora de llegada del tutor). • El tiempo de permanencia en el aula. • Las asignaturas, actividades o dimensiones de la práctica a observar. • Los instrumentos y criterios de observación específicos. • Puede contemplar o acordarse el uso de herramientas como cámara fotográfica, grabadora, video, cuaderno de notas, etc.
	Supone que los directores y eventualmente los supervisores están enterados de la visita, y que puede haber o no haber interacción con ellos, ya sea antes o después de la visita. Se asume el tipo de participación del tutor (Observador, modelador, trabajo conjunto). Puede dedicarse un espacio o momento para realizar la retroalimentación oral o escrita: <i>in situ</i> (en la acción); y/o al final de la observación (sobre la acción). Esta interacción puede ser con diferente intencionalidad: valorativa, de orientación, y devolución. Wiggins (1998), citado por Ravela (2009, p.73). Acordar recomendaciones o sugerencias conjuntas, así como los compromisos del tutorado o de ambos, de manera oral o escrita.
Durante el acompañamiento	

**Posterior al
acompañamiento**

Puede o no haber reunión con el director y/o supervisor para un informe o intercambio de información respecto a las percepciones de ambos sobre el desempeño del tutorado.

Retroalimentación diferida en el día o los días posteriores a la visita, ya sea regresando directamente con el tutorado, o por medios virtuales (teléfono, correo, WhatsApp).

Se incorporan evidencias de la visita al portafolio personal y en la plataforma institucional, porque le son requeridas por las autoridades que coordinan el proceso como parte de la rendición de cuentas y para poder justificar los estímulos económicos o de otra índole.

Hay tiempos institucionales para realizar encuentros entre tutores o con otras figuras: directores, supervisores, asesores pedagógicos.

Fuente: Alcalá, (2020, p. 177-178).

2.3. MODALIDADES DEL ACOMPAÑAMIENTO TUTOR

En la experiencia estudiada, se pudieron identificar, a partir de la observación y análisis del acompañamiento a diversas sesiones de acompañamiento pedagógico, cuatro modalidades de acompañamiento: individual, colectivo interno, intercolectivo, y a distancia o virtual, cuyas características se describen la Tabla 4.

**TABLA 4. CARACTERÍSTICAS DE LAS MODALIDADES
DE ACOMPAÑAMIENTO TUTOR IDENTIFICADAS EN EL PERIODO DE ESTUDIO.**

<i>Modalidades</i>	<i>Características</i>
Tutoría individual	El tutor por lo general cuenta con un sólo tutorado y el acompañamiento se hace de manera personalizada, con visitas de observación programadas y retroalimentación oral y/o por escrito durante o al finalizar la sesión, o en días posteriores a la visita, de manera personal o por medios digitales. Cuando el tutor tiene más de un tutorado sigue el mismo proceso, pero de manera independiente con cada uno de ellos.

**Tutoría
colectiva
interna**

El tutor al contar con más de un tutorado, realiza los acompañamientos de manera independiente con cada uno, pero también programa sesiones en las que reúne a sus tutorados para trabajar de manera colaborativa en temas transversales, en algunos casos el punto de reunión es en la casa del tutor, donde el tipo de relación que sobresale es la confianza y por ende la interacción es más informal, se comparan experiencias sobre aspectos comunes de la práctica.

**Tutoría
inter colectiva**

En un espacio convenido como la UPN, o una escuela, confluyen varios tutores con sus respectivos tutorados, esta conjunción de actores es posible cuando se presentan las condiciones y el liderazgo necesario para encabezar dichas reuniones en forma de, círculos de estudio o talleres, en donde son convocados para atender necesidades comunes o temáticas urgentes que demandan los tutorados, como la preparación para sus exámenes de diagnóstico (primer año) y el examen de permanencia (segundo año). El equipo de tutores suele organizarse para repartir la tarea de conducción o delegarla a quien resulta ser líder académico.

**Tutoría a
distancia me-
diante prác-
ticas video
grabadas**

Estrategia de acompañamiento al tutor, mediante la petición de grabación en video, de su práctica docente sobre su mejor experiencia o sus áreas de oportunidad, para ser enviada al tutor quien realiza el visionado y con pautas de observación analizar las fortalezas y debilidades para efectos de retroalimentación presencial o a distancia; puede ser una estrategia complementaria a las demás. Usada en algunos casos por docentes tutores ante la dificultad de disponer de tiempo o compatibilidad para asistir personalmente.

Fuente: Alcalá, (2020, p. 179).

2.4 TIPOS DE TUTORÍA DE ACUERDO EL GRADO DE COMPROMISO ASUMIDO POR LOS TUTORES

Al agrupar las respuestas en torno a las acciones realizadas y el grado de compromiso asumido por los tutores, se pudieron identificar cuatro tipos de intervención señaladas por los tutorados (Figura 3). Algunas calificadas como acciones que demeritaban el acompañamiento y otras como reconocimiento a las habilidades tutoras.

FIGURA 3. TIPOS DE TUTORÍA POR EL GRADO DE COMPROMISO ANTE LAS ACCIONES REALIZADAS.

TUTORÍA ADMINISTRATIVA	TUTORÍA INCONCLUSA	TUTORÍA EXPRÉS	TUTORÍA ADAPTATIVA
• Acciones burocráticas, centradas en el llenado de informes	• Acciones con omisiones deliberadas y/o incompatibilidades temporales	• Acciones fugaces y precarias	• Acciones alineadas al compromiso profesional

Fuente: Alcalá (2020, p. 180).

2.4.1 TUTORÍA ADMINISTRATIVA

El acompañamiento tutor siguió una lógica más ocupada por lo administrativo, que en lo académico, ya que importa mucho el mostrar con evidencias materiales de que se estuvo ahí. Para algunos docentes noveles, la mayor preocupación del tutor era la de estar llenando formatos administrativos de cumplimiento, ya sea como apoyo para la observación y para la rendición de cuentas a las autoridades: «Es que fue por eso que a la mayoría les pedían formatos y formatos que llenar y más que decirnos y apoyarnos fue eso la tutoría, llenar formatos» (CNCentroF7).³

Algunos identifican un efecto restringido de la tutoría al equipararla sólo como la ocasión para observar, para estar «checando», «sí, la maestra viene y me dice en qué estuve bien, en qué estuvo mal, qué tengo que mejorar, pero como que yo quería más, esa interacción en conjunto» (CNPocitosF9). Esta manera de hacer acompañamiento si bien, genera la ilusión de que el estado ya cumplió con mandar al tutor, la insatisfacción se evidencia al quedar limitada más en lo aparente que en lo consecuente.

2.4.2 TUTORÍA EXPRÉS

Se caracterizó por ser fugaz y por una precariedad del monitoreo, se hace una visita relámpago, de unos minutos solamente, media hora o una hora a lo mucho, suelen observar una asignatura o una parte de ella: «y observó un ratito, qué será, unos

~~~~~  
3 La identificación de los participantes se hizo con un código de acuerdo a las siguientes letras y números: C (Entrevista de cierre); N (tutorado novel o principiante); seguido por el Nombre de la Unidad Regional de Desarrollo Educativo (URSE) donde se ubica la escuela del tutorado; F o M (Femenino o Masculino); y un número secuencial: 1..2..3 (para identificar el orden de la entrevista). Por ejemplo: CNCentroF7 significa que la entrevista fue en el periodo de cierre a un tutorado principiante, realizada en una escuela de la URSE Centro, que es una maestra y es la entrevista número 7.

cuarenta minutos, fue muy rápido, no pues te veo bien y sígueme así con el grupo, felicidades y se tuvo que ir» (CNCentroF6). En sí, se podría considerar como una tutoría del mínimo esfuerzo.

En el estudio, la tutoría exprés se mencionó de manera frecuente, por lo que haciendo una inferencia, si esta forma de proceder se combina con visitas esporádicas, entonces es probable que se hayan dado casos en donde la tutoría más que un efecto positivo, propiciara una sensación de fugacidad y poca sustancia.

#### 2.4.3 TUTORÍA INCONCLUSA

En estos casos quedan incompletos los compromisos a cumplir de parte del tutor, por diversos motivos, entre los más comunes, porque ya no hubo tiempo de retornar, al ser poco el tiempo real de acompañamiento, el olvido, o sólo eso, las ganas de querer hacerlo sin llegar a concretar lo convenido: «dijo que iba a modelar una clase, que ella iba venir, pero ya no hubo tiempo de que pasara eso» (CNCentroF7); «Yo le pedí que por favor me hiciera un ejemplo de la planeación argumentada, y siempre me decía que me la iba mandar, nunca me la mandó, me la iba mandar por correo y nunca me la mandó» (CNPocitosF9).

Los tutorados al hacer sus balances de lo vivido en este aspecto lo que nos muestra es que sí hay diferencias e implicaciones entre la intención de ayudar y ayudar intencionadamente, aun a costa de sesiones o tiempos extras. Pero hay algo también relevante a destacar, pueden estar omitiendo o evadiendo aspectos demandados de los cuales probablemente no se tenga dominio, claridad o experiencias. Por lo tanto, si en algunos casos los tutores quedaron a deber por el escaso tiempo de acompañamiento, la deuda fue doble si se agrega este comportamiento.

#### 2.4.4 TUTORÍA ADAPTATIVA Y NEGOCIADORA

En algunos testimonios refieren el tacto pedagógico con el que se condujo la tutora, tanto para proponer como negociar las acciones a seguir, sin ser vertical y siempre de manera propositiva del tipo: «qué te parece si hacemos esto, es lo que yo vi que ocupábamos mejorar, qué hacemos ante esto» (CNNorteF17), adaptándose a las circunstancias y dificultades presentadas por los docentes noveles.

Esta forma de acompañamiento se considera asertiva; los tutores se abren y cuentan sus experiencias tanto personales como profesionales. La misma responsabilidad los llevó a dedicar tiempo extra en sesiones a contraturno, por ejemplo, en el caso de los asesores pedagógicos en funciones de tutoría.

Este tipo de tutoría se acerca más a la mentoría colaborativa tal como la señalan: Kemmis *et al.*, (2014), al aproximarse a los elementos típicos del enfoque constructivista, para los tutorados que recibieron este tipo de acompañamiento su percepción sobre a tutoría se tornó positivo.

Sobre cómo se realizó la tutoría, con respecto a los ciclos, fases, modalidades y tipos de tutoría, se puede concluir, a partir de los hallazgos referidos anteriormente y desde una perspectiva general que, para determinar la frecuencia y el tipo de acompañamiento, los tutores manifestaron que cada docente tiene diferentes necesidades; asimismo, el diagnóstico, el contexto, el diálogo y las circunstancias influyen en la toma de decisiones sobre su frecuencia y focalización.

Entre el inicio y la culminación del compromiso de la tutoría, se observó un rango inestable, incierto y abierto, que iba de los sistemático y puntual hasta las carencias y descuidos que no pasaron desapercibidos por el tutorado.

El acompañamiento estuvo muy asociado a los contratiempos en la implementación estatal, y aunque lo anterior no fue el único inconveniente, sí se pueden inferir determinadas consecuencias en la pertinencia de las mismas, dependiendo de cómo se realice la implementación de la misma.

### **3. ASPECTOS EMERGENTES DEL ACOMPAÑAMIENTO. CUATRO CASOS DE ACCIÓN TUTORA**

El segundo nivel de análisis sobre la acción tutora en Aguascalientes, se centró en los hallazgos emergentes que resultaron del trabajo de campo, en donde los temas y las acciones ocurridas en el acompañamiento no se preestablecieron de antemano, sino que fueron los que surgieron al momento de las visitas, por lo que el análisis de lo ocurrido y la interpretación de sus efectos se hicieron desde la emergencia de las acciones realizadas, constituyéndose en hallazgos valiosos como respuesta a las interrogantes sobre la naturaleza del acompañamiento y sus implicaciones.

La dinámica consistió en estar presente en el momento en que los tutores acudieron al centro de trabajo o lugar convenido para interactuar con los tutorados. La estrategia de acompañar a los tutores en el momento en que realizan la acción tutora, se hizo con la premisa de observar al observador, es decir hacer una observación de segundo orden, definida por Arnold (1988):

Un tipo de observador externo, orientado a la observación de observadores y sus respectivas observaciones. Desde su posición no sólo puede observar lo que sus observados indican y describen –el que observan–, sino también, captar los esquemas de diferencias con que

marcan tales observaciones y trazan sus distinciones –el cómo observan. Su perspectiva es privilegiada: un observador no puede observar por sí mismo, en su perspectiva interna y sin ayuda, sus propios esquemas de distinción, es decir, precisar cómo él ve lo que ve, cuando está viendo (p. 31).

De acuerdo con este principio, fue una observación en tiempo real, ya que conforme se iba desarrollando la secuencia de actividades del docente tutorado, se realizaron registros sobre lo que estaba observando el tutor, lo que estaba anotando y sobre el tipo de estrategia que puso en práctica desde el inicio hasta el cierre del acompañamiento.

Con los registros de observación propios, las videograbaciones y las evidencias fotográficas de las intervenciones, así como el análisis de los instrumentos de observación utilizados por los tutores, y la transcripción de las entrevistas realizadas, se procedió a realizar el análisis e interpretación de estas prácticas, cada una de ellas, de acuerdo con Coronado, en Barragán (2015) observada a la luz de «la praxis entendida como un hacer algo reflexivamente o como una acción con un horizonte reflexivo» (p.14), de esta manera, en cada observación se revelaba algún aspecto clave, me marcaba un énfasis que me permitió desarrollar una interpretación que desde mi experiencia dichos resultados los consideré como hallazgos emergentes, constituyéndose entonces las prácticas de acompañamiento observadas, en sí mismas, como si fueran casos de estudio, tal como se muestra en la Figura 4.

FIGURA 4. HALLAZGOS EMERGENTES A PARTIR DE CUATRO PRÁCTICAS OBSERVADAS.



Fuente: Alcalá (2020, p. 183).

De las cuatro observaciones de experiencias de acompañamiento tutor que se reportan, las primeras dos, fueron realizadas por una asesora técnico pedagógica, en calidad de tutora, al visitar en una sola jornada a sus tutoradas, la tercera experiencia se obtuvo después de asistir a una serie de sesiones que, con la denominación de círculo de estudios, correspondió a la modalidad de tutoría inter-colectiva. La cuarta experiencia de acompañamiento fue realizada por una docente tutora, a partir de una tutoría individual, en la modalidad a distancia con práctica video-grabada.

A partir del análisis de estas prácticas de acompañamiento se explican los hallazgos que se generaron en cada una de ellas: la primera discute sobre las herramientas para la observación del tutorado y la puesta a prueba de las competencias, así como el grado de expertiz en las decisiones para la retroalimentación; la segunda, revela las implicaciones de enfrentarse a las inseguridades y dificultades del docente novel, una necesidad visible, pero ignorada en la formación; la tercera observación, reflexiona sobre las herramientas clave que requiere el tutorado y la última, es la revelación de que a veces los contextos o situaciones posibilitan estrategias alternativas como el acompañamiento a partir de videgrabaciones de la práctica en aula.

### **3.1 LA PRIMERA ACCIÓN TUTORAL Y LA DISCUSIÓN SOBRE LAS HERRAMIENTAS PARA LA OBSERVACIÓN DEL DESEMPEÑO DEL TUTORADO**

Cuando la tutora accede a ser observada mientras realiza su sesión de acompañamiento, señala que, en la fecha acordada, realizará ambas visitas, por lo que se tuvo la oportunidad de apreciar los dos casos en la misma jornada, cada uno con su propia particularidad.

El primer caso corresponde a una maestra que trabaja en quinto grado de una escuela correspondiente a la Unidad Regional de Servicios Educativo (URSE) Norte. Es casi fin de año, y la tutora realiza sus visitas de cierre del proceso. En el momento del encuentro que fue entre nueve y diez de la mañana, la maestra abordaba con los alumnos la asignatura de matemáticas, en el bloque V. En su plan de clase escribió: «mostrar a los alumnos un plano sencillo que represente los asientos de un concierto de rock callejero y ubicar algunos».

Una vez que la docente novel nos permite la entrada, lo primero que me hace notar la tutora es el ambiente de la clase, el cual es ordenado, limpio, con abundantes materiales, y el acomodo de filas diferente al acostumbrado.

La clase ya ha empezado, por lo que no se pudo observar el inicio, sin embar-



go, la tutora afirma con base en las visitas previas que, normalmente es muy buena para rescatar las ideas previas.

La tutora prepara su libreta de notas y los instrumentos donde registrará las observaciones; en silencio observamos lo que hace la maestra, a la vez que, como observador de segundo orden, estoy atento a lo que hace la tutora; en algunos momentos la interrogo sobre lo que está observando y pensando, y en ocasiones se dan pequeños diálogos.

En la actividad que realiza la maestra de grupo en ese momento, dibuja una cuadrícula en el pintarrón, formada por nueve columnas que etiquetó de la A, a la I; y seis filas, que enumeró de la uno a la seis. Luego marcó círculos en algunos espacios para representar los lugares donde se sientan los asistentes, y la consigna de la actividad consiste en descubrir el cuadrante donde se encuentra cada uno de ellos, para lo cual procede a interrogar a los alumnos, como se muestra en el siguiente fragmento de la Tabla 5.

**TABLA 5. FRAGMENTO DE REGISTRO DE LA ACTIVIDAD OBSERVADA JUNTO CON LA TUTORA.**

Ma. Voy a ubicar el primer asiento... Es el de Pedro. Voy a ubicar primero las columnas y luego las filas. ¿Sale? ¿Cuál es el asiento de Pedro?

Inv: Hay varias peticiones, que alzando la mano gritan ¡Yo... maestra!, pasa un niño.

Ma. Ponle ahí... asiento de Pedro.

Inv. El niño escribe: Pedro (C, 6).

Ma. Ahora voy a ubicar el asiento de Bere.

Inv. Y se sigue el mismo procedimiento de registrar la respuesta de un alumno: (H, 3).

Ma. Ahora el de María... Y el último, vamos a ubicar el de Fernando.

Inv. Concluyendo así, el primer ejercicio.

Ma. Ahora me van a contestar unas preguntas. Número 1. ¿Cuál de los niños se encuentra más cerca del escenario? Número 2. ¿Cuál es el niño que se encuentra más alejado del escenario? Número 3. ¿Cuáles son los amigos que se encuentran más cerca uno del otro?

Inv. Con esa misma lógica la maestra plantea más ejercicios.

*Fuente: Alcalá (2020, p. 185).*

En la siguiente actividad la maestra vuelve a trazar en el pintarrón una cuadrícula de cuatro por cuatro, luego en cada uno de los espacios generados en la tabla, hace dibujos de objetos variados como: luna, bandera, sol, sombrero, pelota, pino, palmera, cazo, dados, tierra, etcétera; con su correspondiente nombre; con base en este apoyo gráfico, escribe preguntas como:

En la celda 3, 1 se encuentra: \_\_\_\_\_

En la celda 1,2 se encuentra: \_\_\_\_\_

Y así sucesivamente...

Al finalizar pide que pasen determinados alumnos a escribir las respuestas en el pintarrón, finalmente, la última parte que se pudo presenciar, aunque sólo en la fase de indicaciones, fue cuando la docente propuso a los alumnos que organizados por pareja contestaran el desafío noventa y uno del libro del alumno, SEP (2013) en donde se puede apreciar que el nivel de demanda cognitiva es mucho más alto que los ejercicios anteriores; indicando además que mientras trabajan, ella revisará personalmente a cada alumno las respuestas del ejercicio anterior. Con estas actividades la maestra pretende lograr lo que en el libro para el maestro se refiere como la intención didáctica de la actividad. «La interpretación de sistemas de referencia distintos a las coordenadas cartesianas» SEP (2013a, p. 292).

En el momento en que los alumnos se forman en parejas y se sientan en el suelo o en bancas contiguas a contestar las preguntas del libro, es cuando la tutora, -para dar por finalizada la visita-, se acerca a la maestra a realizar una retroalimentación oral, y deja pendiente para la siguiente visita el reporte por escrito.

La tutora utilizó dos instrumentos para guiar su observación, mismos que le sirvieron como criterios para realizar su evaluación; el primero es un formato que se generó entre los Asesores Técnico Pedagógicos para la clase de español, por lo que su uso para una asignatura diferente y en su rol como tutora, aunque válido, puede denotar que los tutores se apoyan de herramientas conocidas en su función a falta de instrumentos específicos para la tutoría.

El instrumento se enfoca en tres indicadores implicados en la práctica docente y un apartado de observaciones generales para anotar fortalezas y debilidades, como se muestra en la Tabla 6.

**TABLA 6. PRIMER INSTRUMENTO EMPLEADO POR LA TUTORA OBSERVADA.**

| <i>Indicadores</i>                         | <i>Aspectos</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | <i>Valoración (4,3,2,1)</i>                           | <i>Observaciones anotadas por la tutora</i>                                                                  |
|--------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Planificación</b>                       | <p>Establece claramente el <b>propósito/aprendizaje</b> esperado.</p> <p>Señala claramente <b>Actividades</b>.</p> <p>Rescata <b>Conocimientos</b> previos.</p> <p>Impulsa <b>Actividades</b> para leer escribir, escuchar, hablar.</p> <p>Usa <b>Materiales</b> de la escuela.</p> <p>Establece de manera concreta los <b>criterios de evaluación</b>.</p> <p>Usa <b>biblioteca de aula</b>.</p> <p>Organización adecuada de <b>mobiliario</b>.</p> | <p>La tutora valoró con 4, en todos los aspectos.</p> | <p>Los alumnos están integrados en la actividad.</p> <p>Todos participan y se interesan en la actividad.</p> |
| <b>Desarrollo de la clase y evaluación</b> | <p>Coincidencia entre <b>planeación y realización</b>.</p> <p>Rescate y retroalimentación de <b>conocimientos</b> previos.</p> <p><b>Ambiente de aprendizaje</b> con relaciones interpersonales de <b>respeto</b>.</p> <p>Posibilita la <b>comunicación</b>.</p> <p><b>Dominio de contenidos</b>.</p> <p>Uso motivante de <b>recursos didácticos</b>.</p>                                                                                            |                                                       |                                                                                                              |

|                                            |                                                                                                                                                                                                                          |                                                                                             |
|--------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Desarrollo de la clase y evaluación</b> | Distribución eficaz y flexible del <b>tiempo</b> .<br><b>Indicaciones claras</b> de los procedimientos a seguir.<br><b>Actividades de cierre</b> para <b>retroalimentar lo visto</b> y los avances.                      | La maestra logra meter a los alumnos en la actividad.<br>Genera un ambiente de aprendizaje. |
| <b>Cuaderno y libro de los alumnos</b>     | <b>Cuaderno organizado</b> .<br>Con ejercicios acordes a la asignatura.<br><b>Evidencias de revisión del profesor</b> .<br><b>Libro de texto contestado</b> .<br><b>Evidencias de revisión de libro por el maestro</b> . | Uso de libro de desafíos.                                                                   |

#### *Observaciones generales*

| <b>Aspectos consolidados de la práctica docente</b>        | <b>Aspectos a mejorar de la práctica docente</b>                                                  |
|------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Dominio de contenido, favorece un ambiente de aprendizaje. | Que ellos mismos propongan figuras en el ejercicio, involucrarlos más en la decisión del trabajo. |

*Fuente: Alcalá (2020, p. 187).*

En cada uno de los indicadores, se contempla una serie de aspectos, para ser calificados con una escala estimativa. La tutora calificó con cuatro (excelente) todos los aspectos, a excepción del primero donde registró que no aplica, ya que no estuvo presente desde el inicio de la sesión, sin embargo, entregar una evaluación valorativa centrada en una escala, donde todos los aspectos son marcados con excelente, ofrece poca ayuda al tutorado a identificar específicamente en qué debe mejorar.

El segundo formato que utiliza es una matriz abierta para registrar por escrito las fortalezas y debilidades, pero tomando en consideración los momentos de inicio, desarrollo y cierre; de tal suerte que permite desglosar en términos generales su actuación, asimismo, deja espacio para escribir los compromisos que habrán de pactarse, en primera instancia por la tutorada, pero también supondría lo mismo de la tutora, este detalle abre interrogantes sobre la frecuencia en que esto ocurre, dado que puede acentuar una diferencia entre la verticalidad y horizontalidad en el acompañamiento.

En la Tabla 7 se muestra la transcripción de ese registro realizado por la tutora, aunque en este caso, quedaron casillas sin contestar.

**TABLA 7.** REGISTRO DEL SEGUNDO INSTRUMENTO DE OBSERVACIÓN EMPLEADO POR LA TUTORA.

|            | <i>Momentos a<br/>Observar</i>                                                                                                    | <i>Fortalezas</i>                                                                                                                       | <i>Aspectos<br/>A mejorar</i>                                                | <i>Compromisos</i> |
|------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------|--------------------|
| INICIO     | Explicación modelada sobre sistemas de referencia.                                                                                | Los alumnos dominan el tema.<br>Se les explora sus conocimientos previos.                                                               |                                                                              |                    |
| DESARROLLO | Se realiza un ejercicio en el pizarrón sobre lo que se les explicó.<br>Los alumnos contestan preguntas referentes a la actividad. | Genera la participación de los alumnos.<br>Todos están integrados en la actividad.<br>Hicieron ejercicios para reforzar el aprendizaje. | Soltar el control del trabajo de los alumnos, que ellos decidan qué figuras. |                    |
| CIERRE     |                                                                                                                                   | Se asegura que quede claro el ejercicio y ellos decidan como trabajar.                                                                  |                                                                              |                    |

*Fuente: Alcalá (2020, p. 188).*

Los instrumentos que la tutora usa para su confrontación con lo observado son dos variantes complementarias, una densa y otra abierta, pero en el breve tiempo que permaneció es evidente que es muy difícil atender todos los aspectos señalados,

cuestionando la pertinencia de usar instrumentos estructurados o abiertos, en qué casos o con qué finalidad.

Si se consideran los perfiles, parámetros e indicadores (SEP, 2014b), como el referente institucional para valorar el desempeño docente, en un análisis comparativo entre éste y los instrumentos empleados por la tutora (Tabla 8), nos revela las dimensiones en que centra su intervención.

**TABLA 8.** COMPARACIÓN DE LA RETROALIMENTACIÓN ESCRITA POR LA TUTORA CON LAS DIMENSIONES DEL PERFIL, PARÁMETROS E INDICADORES DE LA SEP (2014B).

| <i>Marco de referencia institucional</i>                                                                               | <i>Herramientas de apoyo que usa la tutora</i> |                      | <i>Aspectos observados y registrados por escrito</i>                                                                                                                                                                              | <i>Aspectos a mejorar</i>                                                                            |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------|----------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Perfiles parámetros e indicadores                                                                                      | Instrumento 1                                  | Instrumento 2        |                                                                                                                                                                                                                                   |                                                                                                      |
| Dimensión 1<br>Un docente que conoce a sus alumnos, sabe cómo aprenden y lo que deben aprender.                        | Planificación.                                 | Inicio.              | La maestra logra meter a los alumnos en la actividad.<br>Los alumnos dominan el tema.<br>Se les explora sus conocimientos previos.<br>Los alumnos contestan preguntas referentes a la actividad.<br>Se interesan en la actividad. | Soltar el control del trabajo de los alumnos, que ellos propongan y decidan figuras en el ejercicio. |
| Dimensión 2<br>Un docente que organiza y evalúa el trabajo educativo, y realiza una intervención didáctica pertinente. | Desarrollo de la clase y evaluación.           | Desarrollo y Cierre. | Dominio de contenido.<br>Explicación modelada sobre sistemas de referencia.                                                                                                                                                       | Involucrarlos más en la decisión del trabajo.                                                        |

### Dimensión 3

Un docente que se reconoce como profesional que mejora continuamente para apoyar a los alumnos en su aprendizaje.

### Dimensión 4

Un docente que asume las responsabilidades legales y éticas inherentes a su profesión para el bienestar de los alumnos.

Se realiza un ejercicio en el pizarrón sobre lo que se les explicó.  
Se asegura que quede claro el ejercicio y ellos decidan como trabajar.  
Genera la participación de los alumnos.  
Favorece un ambiente de aprendizaje.  
Todos están integrados en la actividad.  
Hicieron ejercicios para reforzar el aprendizaje.  
Uso de libro de desafíos.

La retroalimentación oral y por escrito, supone un apoyo en esta dimensión.

#### Dimensión 5

Un docente que participa en el funcionamiento eficaz de la escuela y fomenta su vínculo con la comunidad para asegurar que todos los alumnos concluyan con éxito su escolaridad.

*Fuente: Alcalá (2020, p. 189).*

Aunque lo observado se relaciona con tres de las cinco dimensiones del marco de referencia institucional, con esta retroalimentación sólo hace consciente al tutorado de las actividades realizadas y le reafirma los aspectos esperables (fortalezas) de su desempeño, pero las recomendaciones no dejan de ser muy genéricas, aunque potencialmente se asume que puede haber transferencia a otras clases similares.

Lo que también se destaca en este caso es que, si nos atenemos a los instrumentos usados, en un breve lapso de tiempo, la tutora tiene que procesar un buen número de indicadores para poder tomar decisiones que le lleven a una retroalimentación inmediata y directa, para darle valor agregado a su función. De acuerdo con Giné y Parcerisa (2006):

A lo largo de las tres fases de la secuencia formativa, (tanto de las fases previa, de interacción y posterior, como de las fases, inicial, de desarrollo y de cierre del proceso interactivo directo) la educadora o educador toma muchas decisiones. Éstas son fundamentalmente de tres tipos: Decisiones referidas a las intenciones (finalidades, objetivos, contenidos), decisiones referidas a la metodología, a la organización y a los recursos (cómo hacerlo). Decisiones referidas a la evaluación (a su vez, muy relacionadas con las metodológicas) (p. 14).

Esta es la parte donde se pueden sopesar las verdaderas competencias tutoras, ya que del propósito de la visita, la calidad de la retroalimentación y de la focalización de su observación, depende en gran medida la pertinencia de la misma, y este es uno de los aspectos clave, porque si es sólo una actividad que cubre aspectos genéricos



y superficiales, entonces cabe preguntarse qué tan significativo resulta el acompañamiento y si sumamos esto a lo esporádico de sus visitas, entonces deja cuestionamientos sobre su efecto real.

En el caso concreto de la sesión que se analiza, la esencia del acompañamiento se resume a un diálogo que se da entre tutora y tutorada, y que se expresa con una frase sumaria y llamativa: «la única recomendación...porque tengo que hacerte una recomendación, es que ellos llenaran los cuadritos de manera que decidieran libremente» (DTATPNorteF5), refiriéndose a que los alumnos podrían haber hecho sus propios dibujos y combinaciones. En vez de que la maestra empleara bastante tiempo en el pizarrón dibujando un cuadriculado con imágenes; le recomienda que, por ejemplo, usando loterías, ella tendría ya tablas con las cuales realizar ejercicios similares, para que pueda optimizar mejor en el tiempo de discusión y de reflexión.

Apoyándose en sus anotaciones plasmadas en los dos instrumentos, al final hace una conclusión general de lo que observó y se lo explica a la maestra:

Todos están integrados y metidos en la actividad, hacen ejercicios para reforzar el aprendizaje y ellos saben y lo dominan, y tú te aseguras de que se entiende el trabajo y ellos atiendan el ejercicio que van hacer y ellos deciden con quien trabajar, y eso ya es soltar algo, ya ellos se sienten libres (DTATP NorteF5).

En el diálogo entre investigador y tutora, respecto a la apreciación que hizo, sobre el desempeño de la tutorada se refiere a que sus acciones deberían ser ya más pertinentes: «Ya se lo había dicho, ella era mucho de hacer operaciones y operaciones diario, -le digo, está bien yo respeto, pero valora, o sea, qué tanto te va dar (...) porque se nota que ella todavía quiere hacer todo el proceso» (DTATPNorteF5).

Además, se deduce que las actividades se dilatan demasiado, perdiendo oportunidades de capitalizar el tiempo en actividades con mayores demandas cognitivas. Esto lleva a la reflexión, que los repertorios de variantes más eficaces que se pueden llegar a realizar en actividades como la presenciada, suelen ser, en muchos casos, una diferencia real entre los recursos de un docente experto y un novato, referidos en Bereiter y Scardamalia (1986), citado en Marcelo (2008).

En el caso que se analiza, las conclusiones que emite la tutora, en parte se explican porque se apoya en los indicadores que le proporcionan los instrumentos de observación cuyos aspectos le permiten formarse un criterio sobre su desempeño pedagógico; pero también porque ha reunido información complementaria a partir de los

diálogos e interacciones previas con la tutorada, además de la información contextual que recaba y lo más importante, los referentes de su propia experiencia. Subyace entonces que estos factores abren la posibilidad de que se haga una retroalimentación superficial o una argumentada, una retroalimentación directiva o una constructiva.

En la evaluación de su visita, la tutora concluye que la maestra novel realiza muy bien su práctica docente y en ese sentido, a ella le implica un menor desafío o grado de exigencia en torno a la tarea de acompañamiento, contrario a la siguiente de sus tutoradas a quien percibe como un caso difícil y desgastante.

### 3.2 LA SEGUNDA ACCIÓN TUTORAL Y LA DISCUSIÓN

#### SOBRE LAS INSEGURIDADES Y DIFICULTADES DEL DOCENTE NOVEL

Con la expresión coloquial: «de a tiro insegura», es como juzga ahora la tutora el desempeño de la segunda de sus tutoradas que va a visitar, y que está al frente de sexto año. Comenta: «con ella lo voy manejar diferente». La visita fue breve pues se realizó minutos antes del receso.

Después de notificar que estaremos observando, sólo se concreta a comentarle a la maestra que ahora está el grupo tranquilo y le pregunta cómo están los alumnos y que están haciendo, a lo cual la maestra responde que están haciendo problemas de matemáticas. Con sólo este pequeño diálogo introductorio, nos instalamos al fondo para observar el trabajo.

La dinámica de la clase no varió en el lapso que estuvimos: la maestra siempre estuvo sentada, y los alumnos eran los que se acercaban al escritorio, donde ella se concretaba a revisar sus trabajos.

Al recordar las experiencias previas tenidas con la maestra, la tutora refiere que cuando le preguntaba sobre cómo iba, ella contestaba que todo bien, pero:

Ya cuando se le brincaban o se salían del huacal, entraba la directora y empezaba a dar quejas, es que el niño se bajó el pantalón, es que el niño me ofendió, o sea, no me decía nada; ya hasta que la directora entraba, enojada... no enojada, preocupada, la directora me dijo ayer: -no me deja dedicarme a otras cosas, porque estoy ahí con ella como niña chiquita... este niño tal me dijo esto, este niño no quiere hacer esto, es que viene el papá tarde (DTA-TPNorteF5).

De hecho, la situación de la tutorada resultó ser de una alta complicación ante los retos que le tocó enfrentar, mismo que traspasan las zonas más sensibles de la

persona, y que se pueden equiparar como agresiones directas a la autoestima como docente: «es que le hacen bullying, le dicen ranchera, que si en su pueblo no hay internet, pero es que se expresa... la otra vez la corregí, dijo ansina, es que ansina no se dice ansina, se dice así» (DTATPNorteF5).

Ante esta dinámica considerada como adversa, surge la interrogante sobre la posibilidad de que pueda desertar, ante lo cual la tutora refiere lo siguiente:

Yo no he tocado ese tema con ella, pero me imagino que no va renunciar, ya hubiera renunciado. Sus papás la llevan y van por ella, sí la apoyan, sí están ahí, pero yo pienso que no saben lo que ella sufre. Y la supervisora pensó, bueno, la cambio a primero, pero va echar a perder también el primero. En el examen de PLANEA la cambió al otro sexto, para que los niños pudieran hacer el examen, a los cinco minutos ya estaban igual, o sea, el desprestigio de la maestra ya está en toda la escuela (DTATPNorteF5).

El problema entonces se percibe como básicamente atribuido a una inseguridad y a muchas áreas de mejora que repercuten en el dominio del grupo; ante lo cual la tutora comenta algunos esfuerzos por ayudarla:

Yo le modelo, yo se los controlo, y le digo mira, tu niño está queriéndote tumbar la clase, haz silencio absoluto, y tu tranquila, ¡a ver niños ya!, ¡te dejo cinco minutos para que termines lo que estás haciendo y me dejes trabajar! No tiene esa seguridad en ella. Ya a estas alturas lo que quiere es terminar el año. Me dice ¿no se puede descansar a los niños de aquí a que termine el año? Son como diez niños. Le digo: ¡No... estás violentando sus derechos! (DTATPNorteF5).

Los comentarios que me hace la tutora respecto a este caso, reiteran y corroboran la diversidad de situaciones que se pueden presentar, siendo algunos percibidos como más complejos y desgastantes que otros:

Por ahora los alumnos están tranquilos... pero se nota que es la maestra con más debilidades, se nota en su semblante, no sale de su escritorio. No me tiene la confianza para abrirse, no encuentra en mí a un aliado, ni en mí, ni en la directora. Le falta todo, a diario hay papás de los niños, a diario, hay quejas, quejas, hasta por el mínimo detalle. El grupo es exigente, y eso a ella también la desafía, le ha costado, aunque sí he visto una cierta mejoría. Pero las actitudes cuentan, por ejemplo, ahorita, ¿qué está haciendo?, le falta el manejo del tiempo, los deja, y eso hace que los niños se aburran y empiecen a ver como fastidiarla, les deja muchas actividades, no monitorea, los niños ahorita o ya acabaron, o de plano no están trabajando (DTATP NorteF5).

La docencia es una actividad que demanda un dinamismo constante, requiere aptitudes para el manejo de la incertidumbre; a pesar de que se cuenta con una planificación, lo cierto es que a diario se enfrentan a hechos inéditos, problemas de convivencia y desafíos por encontrar las mejores propuestas didácticas que logren captar la atención e interés de los alumnos. Revisando las dimensiones del perfil, parámetros e indicadores (SEP, 2014b), no se encuentra explícita la capacidad de resiliencia, la autogestión emocional, el manejo de expectativas y motivaciones, como soporte para resistir las exigencias que ponen a prueba todos los días los conocimientos y habilidades para la enseñanza. Esta dimensión, ¿Cómo se resuelve? ¿En dónde se aprende?, ¿Cómo lo asume y lo trata el tutor?

Tal vez este no sea su trabajo ideal, por salud, necesita una actividad en que se sienta tranquila, es lo que le falta, como disfrutarlo, que se sienta plena en su trabajo, ella no, ella se estresa, se siente incompetente, y aunque yo estoy como tutora, aunque no lo crea, si da un poquito de cosa, porque me gustaría que fuera diferente (DTATP NorteF5).

El trabajo de tutoría en este tipo de casos, representa un mayor desgaste e implica un trabajo interdisciplinario, dado que rebasan lo meramente académico y moviliza las emociones, pero también se aprecia que el tiempo de acompañamiento no es suficiente para manejar situaciones, que tiene raíces arraigadas en una biografía que le dificulta resolver cuestiones de actitud, y de desempeño, tal como se deja entrever en voz de la propia tutorada, que al final de la visita accede a explayarse un poco en torno a situaciones que, para ella son relevantes y que de alguna manera permiten entender su circunstancia en este que es su primer año de docencia:

El trabajo aquí en la ciudad es muy diferente, nada que ver a como lo pintan en la normal. Tuve primero en mis prácticas. El sexto grado lo veo complicado, porque lo más grande que había tenido era tercero. Luego, sí cambia mucho del campo a la ciudad, todas mis prácticas fueron en el medio rural, y hay mucha diferencia en trabajar con los niños del campo, aquí es más desafiante, es sobre todo de actitudes, es más desafiante, son pensamientos diferentes y también son otros problemas, aparte aquí la mayoría tiene papás divorciados y allá son muy escasos, a lo mejor batallé más por eso que por los contenidos, de no saber cómo tratar los problemas (DNNorteF18).

Para los docentes noveles, el lugar donde inician es determinante, Armando Varela, en Rivera (2007), afirma que: «así como la fragilidad organizacional de la escuela influye de manera negativa, su contraparte, un alto nivel de cohesión y

cooperación en el equipo docente, se filtra al aula a través de apoyos a las competencias en el desempeño de los maestros (p.167).

Por su parte, Veenman (1988), citado en Serra (2015), señala que «existen diferentes factores que pueden explicar el «choque con la realidad», entre los que destaca una elección equivocada de la profesión, actitudes y características personales inadecuadas, formación profesional inadecuada y una situación escolar problemática» (p. 41).

A veces los factores se combinan a favor o en contra, por ejemplo, creando ambientes de trabajo con los cuales es posible compensar carencias profesionales, e incluso de índoles psicológica, por el contrario, algunos espacios pueden resultar desfavorables, donde se dan episodios de confrontación permanente antes que un trabajo colaborativo, de discriminación, de incertidumbre, resultando una desafío abrumador que se combina con las abundantes o precarias herramientas emocionales y profesionales de la propia biografía personal, resultado de ello, es que podemos ver a maestros que relatan orgullosos un inicio de docencia francamente doloroso y adverso al cual pudieron sobreponerse y salir más que fortalecidos, pero en otros casos, no ocurre, dándose casos de deserción temprana o de arrastrar traumas que se anidan y permanecen durante el ejercicio docente.

### **3.3 LA TERCERA ACCIÓN TUTORAL. ANÁLISIS DE LA TUTORÍA INTER-COLECTIVA**

#### **Y LA IMPORTANCIA DE LA APROPIACIÓN DE HERRAMIENTAS CLAVE PARA EL TUTORADO**

Al realizar la acción tutorial, se abre el abanico a diversos tipos de acompañamientos, estrategias que dependen en gran medida de las habilidades, experiencia y condiciones de los tutores, ya que al asumir esta responsabilidad abren su repertorio teórico experiencial, como fue el caso de un equipo conformado por tres tutores, para reunir a sus respectivos tutorados en un espacio fuera de la escuela y seguir una modalidad formativa de tipo intercolectiva<sup>4</sup>, a través de un círculo de estudios con temas cuyo denominador común cumpliera un doble propósito: atender áreas de oportunidad comunes y vincular dichos aprendizajes considerados como clave para enfrentar exitosamente tanto el examen de diagnóstico, como el de permanencia.

El caso estudiado, se deriva de la inmersión como observador no participante en la experiencia citada, que bajo el liderazgo de uno de los tres tutores de primaria

---

<sup>4</sup> Las sesiones se realizaron de manera presencial en el periodo de marzo a julio de 2016, en sesiones con periodicidad quincenal, de 15:00 a las 19:00 horas, en las instalaciones de la UPN-011, Aguascalientes.

de la URSE Norte, se llevó a cabo en una de las aulas de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 011.

En cuanto a la asistencia de los tutorados, ésta no se dio como se esperaba, ya que varios de ellos viven en municipios alejados de la sede, por el horario o múltiples razones, aunque se apreció que si hubo tutorados que fueron constantes, y lo mismo ocurrió con el grupo de tutores, quienes a excepción del líder del proyecto, los demás, si bien en algunas sesiones abordaron parte de las temáticas, en ocasiones no permanecían toda la sesión o faltaban a ellas; este comportamiento nos advierte de la distancia entre lo ideal y lo real, porque a medida que se involucra un número amplio de participantes, se descubren diversas aristas entre las cuales también puede estar implicada una cierta apatía, desinterés o poca implicación más allá de lo normativo; pero también revela un problema estructural: el querer disponer de tiempos adicionales a las horas pagadas, para atender requerimientos institucionales, la mayoría por exigencias de tipo burocrático, pero también, como en este caso, en nombre de la profesionalización, el cual no todos están dispuestos a sacrificar, aunque en la versión más optimista de las autoridades el discurso se refiera a ‘una inversión’ o cuando se trata del llenado de documentos, a una ‘responsabilidad’.

Lo característico de esta modalidad es que permitió conformar un grupo donde interactuaron los tutorados que atendía cada tutor, entre ellos, algunos ya se conocían por ser egresados de la misma escuela normal. Las interacciones en clase fueron muy enriquecedoras, pues cada uno aportaba sus propias experiencias, inquietudes, dudas y certezas, y pudieron corroborar similitudes en la práctica docente, así como comparar buenos o deficientes ambientes institucionales.

Esta tutoría intercolectiva siguió en su mayor parte una metodología socio-constructivista, con la idea de ser congruente con los enfoques de la enseñanza que se deseaban modelar. Se diseñó con una doble intencionalidad: como una oportunidad para movilizar y cuestionar ciertos aprendizajes asociados a las competencias docentes, y a su vez, como preparación para el examen de diagnóstico y de permanencia.

En la Tabla 9, se muestra la secuencia de las temáticas que se trabajaron, y algunos ejemplos de cuestionamientos para su abordaje, que los tutores organizaron en tres bloques denominados “herramientas clave”.

**TABLA 9. REGISTRO DE LAS HERRAMIENTAS CLAVE,**  
TRABAJADAS EN LA MODALIDAD INTER-COLECTIVA.

**Herramienta 1**

|                                                                    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|--------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Dominio de los enfoques de las asignaturas</b>                  | Cuestionamientos y actividades abordados                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| Perfil, parámetros e indicadores para el docente de nuevo ingreso. | ¿Qué sentido tiene conocer los perfiles de la buena enseñanza?<br>¿Qué se evalúa a los docentes?                                                                                                                                                                                                                                |
| Las características de las asignaturas a través de sus enfoques.   | ¿Qué importancia tiene dominar los componentes del enfoque como guías para el desarrollo de una clase: propósito, estándares, metodología, ejes temáticos, ámbitos, evaluación?<br><br>Las implicaciones de la esquematización del enfoque para la planificación de las clases, la evaluación, la resolución de reactivos, etc. |
| Esquematización del enfoque de cada asignatura.                    | Elaboración por los participantes de una matriz a partir de sus conocimientos, experiencia y el plan y programas de estudio vigentes.<br><br>Observación, análisis y resolución de ejemplos de reactivos con base en la idea del uso de la esquematización del enfoque como herramienta.                                        |
| Análisis de los pasos o momentos del enfoque de las asignaturas.   | ¿Cuáles son los momentos o fases del enfoque de cada asignatura?<br><br>¿Cuáles son las ventajas de esquematizar el enfoque de las asignaturas?                                                                                                                                                                                 |
| Selección de contenidos y diseño de secuencias.                    | ¿Las secuencias presentadas son congruentes con el enfoque?<br>¿Qué relación tiene con la planificación didáctica argumentada?                                                                                                                                                                                                  |

**Herramienta 2**

|                                              |                                          |
|----------------------------------------------|------------------------------------------|
| <b>Noción de aprendizaje como un proceso</b> | Cuestionamientos y actividades abordadas |
|----------------------------------------------|------------------------------------------|

La «noción de aprendizaje como un proceso». ¿Por qué conviene analizar los contenidos y establecer el proceso evolutivo de aprendizaje al que corresponde?

¿Por qué al tener la claridad del proceso de aprendizaje que implican los contenidos, permite la solución de situaciones planteadas en la evaluación (examen, planeación argumentada y evidencias)

Desglose de contenidos en: Conocimientos, Habilidades, Actitudes y Valores.

Describir las características de desarrollo y de aprendizaje de cada alumno de quien presentó la evidencia, considerando sólo aquellas que se asocien con su proceso de aprendizaje. Describir las características de su entorno que se asocien a su proceso de aprendizaje. La forma en que incorporó los conocimientos previos de los alumnos para el desarrollo de la situación de aprendizaje. La manera en la que consideró para la situación de aprendizaje, el reto o retos cognitivos expresados en el enfoque del campo formativo o la asignatura.

### Herramienta 3

#### La idea de concreción curricular

Cuestionamientos abordados

La idea de concreción curricular.

¿Cómo se relaciona un aprendizaje esperado o tema con los diferentes niveles de concreción? (competencias de la asignatura, de grado, para la vida y el perfil de egreso)

Los fines de la educación. El Artículo 3°. Ley General de Educación. Ley de Educación de Aguascalientes.

¿Cuál es la relación existente entre la legislación actual y los programas de estudio?

¿Cuál es el concepto o ideal de alumno que se tiene y por qué nos sirve analizar su congruencia con los fines de la educación?

*Fuente: Alcalá (2020, p. 197).*

En un lapso de varias sesiones, los tutores pretendieron equipar a los tutorados con lo que ellos llaman, ‘llaves o herramientas para el análisis de la práctica docente’, planteando un esquema de trabajo con las siguientes actividades:



- Para trabajar cada herramienta se parte de las ideas previas que tienen sobre el tema.
- Se presenta una situación que pone a prueba o detona saberes asociados al contenido que quieren movilizar.
- Se revisan aspectos teóricos o conceptuales que implica la herramienta a estudiar.
- Se realizan ejercicios donde ponen a prueba los principios de la herramienta estudiada con la aplicación práctica, mediante la elaboración de secuencias, casos, o ejemplos donde se aplica o aplicaría.
- Sugerencias para incorporar los aprendizajes obtenidos en su planificación y su quehacer docente.
- Vinculación de esos saberes como claves o guías que permiten analizar los hipotéticos reactivos que pudiera contener el examen a que serán sometidos.
- Extrapolación de esos saberes a los demás insumos que deben elaborar como parte de su portafolio de evidencias, principalmente la planificación argumentada.
- Resolución individual de reactivos similares a los que se les presentarán en el examen.
- Revisión colectiva y comentada de cada reactivo, develando claves o estrategias para elegir las respuestas correctas.

Con respecto a las habilidades para la resolución de problemas, las reflexiones se refirieron a la importancia de hacer conciencia de que, las herramientas analizadas, si son bien comprendidas e internalizadas, son la llave que les permitirá discriminar con mayor seguridad, las opciones presentadas en los reactivos del examen de permanencia; y que adicionalmente, se deben aplicar estrategias que permitan discriminar la respuesta correcta, como por ejemplo, para ir descartando ítems: preguntarse ¿cuál es la respuesta que no es, o que no son?, identificar respuestas que contradicen la pregunta, seleccionar el concepto que mejor sabemos, con el que estamos bien seguros, cuando son varias respuestas hacer las combinaciones de reactivos con la que estamos más seguros y son más lógicas y consistentes, entre otros muchos tips que estuvieron practicando, mientras realizaban simulacros de resolución de reactivos.

### 3.3.1 UN EJEMPLO DEL ABORDAJE DEL ENFOQUE DE LAS MATEMÁTICAS

La situación se planteó de tal manera que los tutorados pudieran recrear la experiencia de cómo piensan los niños en la construcción de su pensamiento matemático.

co, a través del planteo de situaciones de resolver problemas de transformar figuras de tres tamaños (chica, mediana y grande) con el criterio de agrupamiento no en base a diez, sino con base cuatro.

Con una serie de situaciones similares, y empleando material concreto, se les llevó a que resolvieran en equipos problemas de suma, resta, multiplicación y división con base cuatro, proceso en el cual no estuvieron exentos de manifestar sus confusiones, estrategias, dudas y descubrimientos.

En la siguiente fase se socializaron los procedimientos y el tutor los fue confrontando, algunos fueron erróneos, pero les dio la valía, el derecho de exponer sus argumentos; finalmente los tutorados empezaron a manifestar sus aprendizajes en torno a cómo entienden este proceso y dimensionar los esfuerzos cognitivos que hacen los alumnos por comprender lo que de manera tradicional se cree que se puede aprender con la simple explicación del maestro, o por memorización de conceptos.

En palabras del tutor:

La intención es hacer comprender a los maestros que los alumnos sufren cuando no le enseñamos adecuadamente y que a veces estorbamos el aprendizaje más que propiciarlo. Yo sí disfruto ver conflictuados a los maestros porque después les digo: esto es lo que sienten los alumnos y así, por eso la idea de esta mecánica (DTATPNorteM12).

Una vez que se consensaron los procedimientos exitosos, se hizo la recuperación de las actividades de acuerdo al enfoque de las matemáticas nombrando y caracterizando sus cuatro fases o momentos. Figura 5.

FIGURA 5. ETAPAS REVISADAS SOBRE EL ENFOQUE DE LA ENSEÑANZA DE LA MATEMÁTICA.



Fuente: Alcalá (2020, p. 200).

Al propiciar el tutor la reflexión sobre la facilidad o dificultad para trabajar con el enfoque de las matemáticas, se dejó entrever que, para algunos maestros, planificar, pero sobre todo, conducir las actividades de esa manera, si les conflictúa, porque todavía están muy dados a seguir instrucciones respecto de la mecanización, de seguir entrenamientos para la olimpiada del conocimiento.

Al finalizar una de las sesiones, al pedirles que establecieran compromisos a partir de lo vivido, cada uno escribió los propios. Un recuento de los mismos se muestra en la Tabla 10.

**TABLA 10. TRANSCRIPCIÓN DE COMPROMISOS ENTREGADOS**  
A LOS TUTORES AL FINALIZAR LA TEMÁTICA SOBRE LA ENSEÑANZA DE LAS MATEMÁTICAS.

- Identificar las intenciones didácticas de cada consigna.
- Dar tiempo suficiente a mis alumnos para que intercambien sus argumentos, o también a identificar las causas de sus errores.
- Dejar que los alumnos propicien sus propias formas de llegar al resultado.
- Registrar dudas, errores y dificultades que se apreciaron y a los alumnos que requieren apoyo.
- Monitorear el trabajo de los equipos sin decir o aceptar respuestas correctas.
- Trabajar realmente con la resolución de problemas considerando los momentos de la planificación.
- Cumplir con el papel del docente como debe ser, registrar los alumnos por rezago y llevar más sistemáticamente el proceso de los estudiantes.
- Trabajar conforme al enfoque de los estudiantes.
- Ser una guía para los alumnos agente de cambio.
- No dar las respuestas, propiciar que ellos se autoevalúen para que ellos mismos se percaten de sus áreas de oportunidad.
- Resolver las dudas mediante preguntas que detonan su propia exploración.

*Fuente: Alcalá (2020, p. 201).*

Con el desarrollo de la sesión inter-colectiva, lo que se buscaba era afianzar, recordar o reiterar conocimientos pedagógicos y didácticos fundamentales que le den seguridad al docente, de que esos son referentes claves que deben ser parte de un lenguaje común y una constante en cada docente.

Lo anterior permite incidir en al menos dos de las dimensiones básicas del perfil docente:

- Un docente que conoce a sus alumnos, sabe cómo aprenden y lo que debe aprender.
- Un docente que organiza y evalúa el trabajo educativo y realiza una intervención didáctica pertinente (SEP, 2014b).

Charlotte Danielson (1996), señala que cuando los maestros novatos se reúnen con sus mentores o cuando los maestros con experiencia consultan con sus entrenadores o supervisores, necesitan un marco para determinar cuáles aspectos de la enseñanza requieren su atención. Deben decidir en qué partes, de todos los elementos complejos reflejados en cualquier lección, concentrarse. Un marco para la enseñanza proporciona tal estructura (p. 21).

En mi apreciación, más allá de lo que declarativamente se dejó entrever en los compromisos individuales realizadas por los tutorados, se observó el interés por cubrir de manera significativa algunas áreas de incertidumbre inmediatas a la presentación de un examen, del que dependía la continuidad de los tutorados, creando con ello, una condición de aprendizaje bastante peculiar, basada en la reflexión colectiva a partir de situaciones problemáticas, pero bajo condiciones de amenaza y presión.

La tutoría intercolectiva, no es de las estrategias que ocurran con frecuencia, se necesita la confluencia de intereses de varios tutores para hacerla posible, y de los tiempos, espacios y la voluntad de los tutorados para acudir, pero de todo ello, lo más relevante es la manera en que se propongan las actividades y la finalidad de las mismas. Aunque ciertamente se conformó un pequeño grupo de aprendizaje éste fue temporal, circunstancial y con propósitos específicos, propiamente no se puede considerar como un grupo consolidado de comunidad de práctica, pero sí de prácticas compartidas en situación emergente.

Es importante señalar que también se pusieron a prueba los saberes adquiridos en la formación inicial, mismos que, en ocasiones, vienen con lagunas importantes o con visiones parciales o sesgadas entre un discurso teórico y prácticas tradicionales; en este sentido, se recibe a los tutorados no como una página en blanco sino con toda su historia, reconociendo que se dificulta más cuando hay deficiencias formativas de origen, pero por otro lado, se contribuye a reafirmar y consolidar los aprendizajes útiles y pertinentes que manifiestan.

Lo que se concluye de este tipo de acompañamiento es que, ayudar a identificar y analizar las características de los enfoques, y en consecuencia, a planificar y aplicar una metodología consistente y congruente con ellos, no es una tarea sencilla, pero debe buscarse que sea firme desde que se inicia en la docencia.

El tipo de acompañamiento observado permite inferir que la legitimación del liderazgo y reputación de los tutores, ocurre en la medida en que se busca crear desafíos interesantes con diferentes estrategias y materiales, así como permitir un diálogo entre pares, combinado con intervenciones y modelaciones puntuales sustentadas en referentes teóricos y ejemplos que se toman de una variada y extensa experiencia vivida en situaciones de aula.

El diseño de las secuencias, tópicos y la forma de trabajo en experiencias similares puede tener efectos diferenciados en rangos de calidad equiparable, o inferior, porque en gran medida, esto lo determinan las capacidades, experiencia y dominio de quienes lo diseñan y conducen, pero también del grado de implicación de los participantes y la calidad de sus interacciones. Tutores capaces más tutorados activos y críticos es una buena fórmula.

### **3.4 LA CUARTA ACCIÓN TUTORAL. LA TUTORÍA MEDIANTE ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA VIDEO GRABADA**

La estrategia de valoración de la práctica de los tutorados, puede realizarse con procedimientos que difieren de la visita y observación directa, como es el caso que se reporta y que nos deja ver las posibilidades de adaptación a las circunstancias, tiempos y recursos tecnológicos.

La decisión de sugerir la autovideograbación de la práctica docente de sus tutoradas para ser enviada a la tutora y preparar una retroalimentación a partir de este procedimiento, en etapas diferidas, nos lo explica la propia tutora:

A mi tutorada no considero muy objetiva la observación que le hice respecto del dominio del grupo, porque los niños estaban muy al pendiente de mí... Profe: ¿a qué vino?, ¡maestra qué bonita su bolsa! ¿a qué viniste?, ¿tú vas a revisarle al maestro? Le dije: ¿sabes qué? No voy a volver estar en tu salón, porque no te puedo evaluar ese aspecto. La próxima vez tú hazme tres videos: uno de la parte que tú quieras, si quieres de una fortaleza o de un área de oportunidad de la actividad de inicio, otra de una parte del desarrollo y otra de evaluación. Puede ser lo que te salga mejor o en dónde tú quisieras que yo te ayudara. Y eso hicimos (DTPocitosF14).

Otra razón fue que, esto ocurre en el último mes de clase, porque ella fue nombrada como tutora de manera tardía, por lo que además tiene poco tiempo para realizar las visitas y una forma de optimizar y adaptarse a esta restricción es mediante dicha estrategia. «Tengo muy poco tiempo, cuando ya los tenga, hago el análisis de los videos, lleno la visita de observación y los visito para la retroalimentación, yo este análisis lo voy hacer en casa» (DTPocitosF14).

El uso de este recurso puede despertar suspicacia respecto a sus efectos, dado que no es muy frecuente que se realice al menos en la educación básica, pero en la voz de algunos docentes que han vivido esta experiencia se expresan de la siguiente manera:

No sabemos cómo nos vemos de allá para acá, estamos acostumbrados a estar al frente, pero con el video nos vemos, nos damos cuenta de cómo hablamos, de la forma como nos expresamos, si somos claros o no, si hablamos bajito, cuánto grito, en mi caso, y en otros de mis compañeros me pregunto ¿hasta dónde me oiré yo? No debemos tener miedo, porque nadie es perfecto, todos tenemos nuestros detalles, nuestro sello personal. Damos cuenta que hay formas o maneras de trabajar, y darnos cuenta de ello para no darla igual. La finalidad de los videos es conocernos a nosotros mismos desde otra perspectiva (Alcalá, 2007, p. 44).

En el contexto actual, con generaciones de *millenials* entrando a la docencia y arraigada ya la cultura de los *selfies*, lo que antes podría ser difícil de realizar por la carencia de equipos para hacerlo, la desconfianza o la circunstancia poco común para filmarse a sí mismo, la petición a los tutorados para video grabarse se hizo sin mayor complicación, sin equipo especial y con buena técnica.

Al transcribir un fragmento del video de la clase de una de las tutoradas (CNPocitosF18), se muestra su desempeño al trabajar el proyecto de elaboración de recetarios con alumnos de tercer grado.

Ma. ¿Qué creen que sea necesario, ¿qué se necesita para que todos nuestros remedios los tengamos preparados, listos, ya acomodados, que no estén sueltos, que no lo traiga cada quien en su mochila?

Ao. Ponerlos en orden alfabético.

Ma. Ponerlos en orden alfabético. Entonces quiere decir que los vamos a qué...

Ao. Juntar.

Ma. ¿Hacer un qué?

Ao. Un recetario.

Ma. Oye Lupita, ¿Qué será un recetario?

Inv. La niña no responde. El grupo guarda silencio, hay algunas manos levantadas. La maestra deja un lapso relativamente largo de tiempo esperando alguna respuesta, se oye una voz que dice: ¡yo no sé!

Ma. ¿Qué será un recetario?

Ao. Como un libro.

Ma. ¡Re-ce- ta-rio! ¿A qué se parece... Recetar y re...pues recetario.

Aos. ¡Recetas!

Ma. Quiere decir que es un libro de ¿qué?

Ao. ¡Recetas...!

Ma. De muchas recetas. ¿Y recetas de qué?

Ao. ¡De remedios caseros!

Ma. De remedios caseros.

Ma. Bien, cada quien tiene sus remedios caseros y los vamos a ¿qué?

Ao. A juntar.

Ma. Andrik... ¿tú cómo crees que se deban ordenar o acomodar nuestras recetas, nuestros remedios?

Ao. Por... por formas de...por orden alfabético.

Ma. ¿Orden alfabético?... Emily. ¿Tú tienes otra idea?

Ao. Por remedios.

Ma. Por remedios. Por dolor de cabeza y demás. ¿Quién me lo puede explicar más?

Ao. Como por malestares.

Ma. Vamos hacer una votación, ¿quién vota por que sea por orden alfabético? o, ¿quién vota por que sea por malestar? Fíjense en las ventajas y desventajas.

¿En orden alfabético?

Ao. Se tarda mucho.

Ma. A lo mejor se tardará mucho, muchos comienzan igual. Y en cambio, por ejemplo, en la propuesta de Leonardo, si fuera por malestares, dolor de cabeza, dolor de estómago, estreñimiento. ¿Qué les parece que es más fácil?

Ao. Por malestares.

Ma. ¿Quién dice que por malestares?... ¿Quién dice que por orden alfabético?

Inv. Los niños votan levantando la mano.

Ma. Bien lo vamos hacer entonces por malestares.

El análisis de las actividades observadas, revela una habilidad para el manejo de los cuestionamientos, dejando que los alumnos fueran acercándose a los propósitos esperados, y al quedar esta experiencia video grabada, dicho registro puede verse tantas veces como la tutora quiera, incluso con intenciones de observación diferentes, y al hacerlo también junto con la tutorada le da un valor agregado a la reflexión sobre la acción.

Esta forma de estar en el aula de manera virtual elimina muchos de los inconvenientes que la misma tutora resaltó como interrupciones constantes de los alumnos ante la presencia de alguien desconocido, así como de la dificultad que para algunos representa la incompatibilidad de los horarios para acudir presencialmente.

Permite también que la retroalimentación se pueda hacer en un diálogo tutor-tutorado sobre la acción, como oportunidad para revisar lo acontecido desde los criterios e intenciones de ambas visiones. El aprendizaje entre pares se hace real mediante un recurso virtual.

Ruth A. Díaz, en Rivera (2007), sugiere una serie de preguntas que permiten identificar la percepción que tienen los docentes, sobre su desempeño en clase para hacer una evaluación cualitativa de la práctica pedagógica a través del video: «¿Cómo me veo como docente?; ¿Hay algo que quisiera cambiar de mi práctica docente?; ¿Cómo me hubiera gustado verme?; ¿Cómo veo a mis alumnos?; ¿Qué necesito para verme como me hubiera gustado?» (p. 137-139).

La discusión de estos cuestionamientos permite el inicio de un diálogo reflexivo centrado en la perspectiva del tutorado.

La tutora llegó a la conclusión de lo enriquecedora que resulta la auto video-grabación ya que permite analizar y reflexionar juntos el contenido del video para que la misma tutorada haga juicios, reflexiones, explicaciones o justificaciones de lo que ella misma observa.

Desde la perspectiva de la tutora que vivió este proceso, cuando se tiene experiencia y pericia, con una simple observación se puede predecir cómo será su comportamiento, si tiene herramientas para la toma de decisiones rápidas, su estilo y el manejo de su lenguaje corporal; por lo que se puede concluir que experiencia y pericia son cualidades que agudizan el ojo clínico de la observación hacia el tutorado.

### 3.5 CONCLUSIONES

Lo que nos muestra este capítulo, son dos niveles de acercamiento a la realidad del acompañamiento tutor, en el primero, desde una perspectiva amplia y global se



identificaron ciclos, fases, modalidades y tipos de la tutoría; y desde una perspectiva más específica, a partir de la inmersión a diferentes sesiones de acompañamiento, emergieron hallazgos sobre cuestiones relevantes implicadas en la tutoría a docentes.

Sobre los ciclos, el acompañamiento ajustado, que se definió por iniciar en cualquier momento del año, y no al inicio del ciclo escolar se concluye que fue el más visible en el periodo analizado en Aguascalientes, vinculado en este caso a la asignación tardía de tutores con las consecuencias que implica en muchos casos una atención extemporánea y apresurada.

En cuanto a las fases implicadas en la acción tutorial, éstas fueron producto de la combinación de la propia normativa y del contexto, así como de las necesidades y posibilidades del tutorado y el perfil, capacidad y experiencia del tutor; se caracterizaron por acompañamientos variables en tiempo y forma y con devoluciones frecuentemente postergadas.

Las tutorías no siempre fueron visibles, ni se conectaron con la dinámica del director y del colectivo escolar, lo que revela que es un apoyo para la individualidad, en un presupuesto de que pueda eventualmente ser reconocida y vinculada en otros espacios formativos.

Con respecto al análisis de las experiencias en el acompañamiento tutor, junto con las respuestas obtenidas en las entrevistas, se apreciaron diferencias en calidad, profundidad y magnitud de la acción tutora; observándose las tutorías individuales, pero también diferentes formas de gestionar el proceso, como la tutoría colectiva interna, intercolectivas, y a distancia mediante prácticas videograbadas, esto revela cómo las circunstancias y necesidades influyen en la decisión del acompañamiento; la tutoría en este sentido sí admite una suerte de autonomía y margen de actuación.

Lo que resultó ilustrativo desde la vertiente investigativa es que las observaciones de cada acompañamiento tutor, se analizaron como casos de estudio dada su propia dinámica, que fusiona y combina experiencias intersubjetivas y que llega a ser influido también por la dinámica contextual donde se realiza, hubo diferencias en la acción tutorial, según el tipo de emparejamiento y la forma de gestionar el proceso, en este sentido, no hay dos tutorías iguales, aunque las acciones pudieran parecer rutinarias.

Sobre los instrumentos de observación que usaron algunos tutores para valorar la actuación del tutorado, destaca la adaptación de instrumentos de otras funciones como en el caso de asesoría técnico pedagógica, puede inferirse que

los tutores, ante la premura del nombramiento, y al considerarse como una actividad adicional a la función, es decir, una comisión temporal para asumir ese rol, que resulta lógico que tiendan a apoyarse en sus bagajes y herramientas usadas para su función de origen.

Se pudo apreciar que la intencionalidad inicial de tutoría se enfocó fundamentalmente hacia las dimensiones 1 y 2 del «*Perfil, parámetros e indicadores*» (SEP, 2014b), que aluden a un docente que conoce a sus alumnos, sabe cómo aprenden y lo que debe aprender; y un docente que organiza y evalúa el trabajo educativo, y realiza una intervención didáctica pertinente; pero en la práctica se tuvieron que ajustar también a necesidades y demandas que no se encuentran explícitas en los perfiles, como la capacidad de resiliencia, la autogestión emocional, el manejo de la incertidumbre y las desmotivaciones personales, ya que algunas necesidades resultaron de una alta complicación para los tutores ante situaciones que traspasaron zonas sensibles de las personas, más allá de aspectos puntuales de la práctica, dejando interrogantes abiertas sobre cómo se resuelven éstas, en dónde se aprende sobre ello y cómo debe asumirlas y tratarlas el tutor.

A partir de lo que revelan los docentes noveles, en ocasiones se pueden combinar factores a su favor o en contra, por ejemplo, creándose ambientes de trabajo con los cuales es posible compensar sus carencias profesionales e incluso de índoles psicológica, por el contrario, algunos espacios pueden resultar tóxicos, donde se dan episodios de confrontación permanente, de discriminación y egoísmos, antes que un trabajo colaborativo, resultando para ellos un inicio menos pedagógico.

Al realizar la acción tutora, se abre el abanico de diversos tipos de acompañamientos cuyas estrategias dependen en gran medida de las habilidades, experiencia y condiciones de los tutores, siendo un factor determinante el bagaje personal, el acudir al reservorio interno que se tiene respecto a lo que implica una práctica docente idónea, su concepto de evaluación, la experiencia vivida, la formación, la teoría estudiada, todo ello aunado a la voluntad y habilidad para hilvanar fino.

Uno de los mayores desafíos de la práctica educativa efectiva es la apropiación de un lenguaje común y una sincronía en el manejo de los propósitos, enfoques y metodologías, por lo que los esfuerzos observados en algunos tutores para discutir, pero no sólo eso, sino comprender y asimilar las implicaciones de estos aspectos clave, resulta fundamental, además de prevalecer la idea de que en la medida en que se tengan claros estos aspectos, es más probable que resulten favorecidos en los exámenes de permanencia.

Cuando se conforman pequeños grupos, como en la dinámica intercolectiva observada, a partir de un trabajo persistente y objetivos amplios, la legitimación del liderazgo del tutor ocurre en la medida en que propone desafíos interesantes, con diferentes estrategias y materiales, cuando propicia la confrontación de los saberes previos con actividades que las cuestionan y movilizan, cuando permite un diálogo entre pares en el intercambio de estrategias didácticas, combinando con intervenciones y modelajes puntuales, sustentados en referentes teóricos y ejemplos que se toman de una variada y extensa experiencia vivida en aula; pero también resulta fundamental el grado de implicación y disposición de los participantes y la calidad de sus intervenciones para asegurar sesiones significativas, tal como lo señala Clutterbuck (2013), cuando afirma que «es notable cómo pocos estudios intentan medir los resultados para ambas partes. Sin embargo, la mentoría es una interacción entre dos socios, donde los resultados dependen en gran medida de la motivación de ambos» (p. 2).

Finalmente en referencia al último caso analizado, una consecuencia de la asignación extemporánea de tutores y el poco tiempo disponible para programar visitas pausadas, propició que se buscaran alternativas de acompañamiento asíncrono, en donde la video grabación hecha con un teléfono celular y el envío del mismo a la tutora, permitió una observación virtual de la práctica, para luego proceder en un tiempo diferente a la retroalimentación; esta forma de proceder aunque puede despertar suspicacias, se hizo sin complicación, sin equipo especial y con buena técnica, teniendo como un plus adicional que se puede hacer en conjunto con el tutorado permitiendo un diálogo que puede partir de preguntas sustanciales.

Hay coincidencia de los casos analizados con los aportes que ofrecen Hobson et al (2009), quienes analizan las condiciones de la tutoría efectiva, y su relación con el contexto, la selección y el emparejamiento, las estrategias tutoras, así como el apoyo y preparación de tutores, donde se reporta que se es más eficaz cuando se concuerda con los propósitos y hay sensibilidad a las necesidades del aprendiz, cuando se respeta a los tutorados como aprendices adultos y sus estilos de aprendizaje, cuando se conduce adecuadamente a identificar e interrogar críticamente sus concepciones sobre la enseñanza, y se recupera la importancia de la observación de la clase, con el subsecuente análisis de los procesos involucrados.

Varios aspectos problemáticos también se apreciaron: la tutoría en el periodo estudiado se caracterizó por los cambios tanto de docentes de un año a otro, como de la improbabilidad de tener continuidad con el mismo tutor al siguiente año; el

comenzar de manera tardía el proceso y la alta probabilidad de un acompañamiento apresurado y/o superficial.

Otro aspecto que conviene destacar es el momento histórico en que se realiza el acompañamiento, no es lo mismo ser tutor en tiempos de estabilidad y basada en rituales y rutinas que terminan por ser constantes, que la tutoría en tiempos de reformas o de implementación de nuevas metodologías, conceptos o requerimientos, como fue el caso de la planeación argumentada, que en el tiempo estudiado, al final de cuentas era nueva para todos y en donde tanto tutor como tutorado tenían que aprenderla en tiempo real y de manera simultánea.

De acuerdo con José Antonio Marina, entrevistado por Torres (2018), «para sobrevivir toda persona o institución necesita aprender a la misma velocidad a la que cambia el entorno» (p. 2), en el periodo estudiado coexistieron de manera simultánea varias reformas, a las que había que entender y atender.

Es cierto que hubo diferencias entre la calidad de la tutoría, dependiendo fuertemente de la experiencia vivida en el nivel y grado que se estuvo acompañando, la preparación profesional, el tacto pedagógico, la biografía personal, la mayor y más amplia visión panorámica, las estrategias detonantes de conflictos cognitivos-pedagógicos, y por la forma en que se asumió la implementación estatal.

## BIBLIOGRAFÍA

- Alcalá. E. (2007), «El video club como estrategia para la reflexión de la práctica docente» (Análisis de caso de una escuela en turno vespertino de la Ciudad de Aguascalientes) en Alcalá. E. y Barragán, M. *Primer acervo de experiencias documentadas de Formación Continua desde el Colectivo Docente*, Aguascalientes, IEA, pp. 39-44.
- Alcalá. E. (2020), *La experiencia de la tutoría como propuesta para el desarrollo profesional, en docentes de primaria de Aguascalientes, desde la perspectiva de sus actores*, Tesis de doctorado, Aguascalientes, UPN 011.
- Arnold, M. (1988), «Recursos para la investigación sistémico/constructivista», en *Cinta Moebio*, núm. 3, pp. 31-39.
- Barragán, G. (2015), *El saber práctico: phrónesis, hermenéutica del quehacer del profesor*, Bogotá, Ediciones Unisalle.
- Clutterbuck, D. (2013), Where next with research in mentoring? Commentary From: *International Journal of Mentoring and Coaching in education*, núm. 2. Obtenido de <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/IJMCE-09-2013-0048/full/html>.

- Danielson, Ch. (1996), *Enhancing Professional Practice. A framework for Teaching*, ASCD.
- DOF (2014), *Decreto por el que se expide la Ley General del Servicio Profesional Docente*, Diario Oficial de la Federación, México, 11 de septiembre de 2013.
- Domján, G. y Gabbarini, P. (2006), *Residencias docentes y prácticas tutorales. Propuestas de enseñanza implicadas en las prácticas tutorales*, Córdoba, Editorial Brujas.
- Giné, N. y Parcerisa, A. (2006), *Planificación y análisis de la práctica educativa. Las secuencias formativas, fundamento y aplicación*. Barcelona: Graó.
- Gudmundsdottir, S. (2012), «La naturaleza narrativa del saber pedagógico sobre los contenidos», en H. McEwan y K. Egan (Comps) *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*, Buenos Aires, Amorrortu, Editores, pp. 52-71.
- Hobson, J., Ashby, P., Melderez, A., y Tomlinson, P. (2009), «Mentoring beginning Teachers: What we know and what we don't», en *Teaching and Teacher Education*, núm. 25, pp. 207-216.
- Kemmis, S., Heikkinen, H., Fransson, G., Aspöfors, F y Edwards-Groves, Ch. (2014), «Mentoring of new teachers as a contested practice: Supervision, support and collaborative self-development», en *Teaching and Teacher Education*, núm. 42, pp. 154-164.
- Marcelo, C. (2008), *El profesorado principiante. Inserción a la docencia*, Barcelona, Octaedro.
- Martínez, F. (1989), *El oficio del Investigador educativo*, México, Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Montero, L. (2001), *La construcción del conocimiento profesional docente*, Rosario, Homo Sapiens.
- Ravela, P. (2006), *Fichas didácticas para comprender las evaluaciones educativas*, Santiago, UNESCO PREAL.
- Rivera, A. (2007), *Evaluación de la práctica pedagógica a través del video*, México, UPN.
- SEP (2013), *Matemáticas, Quinto grado. Libro del alumno*, México, SEP.
- SEP (2013a), *Matemáticas, Quinto grado. Libro para el maestro*, México, SEP.
- SEP. (2014), *Marco general para la organización y el funcionamiento de la asesoría técnico pedagógica con carácter temporal ciclo escolar 2014-2015*, México, SEP.
- SEP (2014b), «Perfiles», en *Parámetros e indicadores. Para docentes y técnicos docentes de educación básica. Ciclo escolar 2016-2017. Evaluación del desempeño. Docentes y técnico docentes*. Subsecretaría de Educación Básica. Subsecretaría de planeación y evaluación de políticas educativas, Coordinación del Servicio Profesional docente, México, SEP.
- SEP (2015), *Manual para el tutor del docente y del técnico docente de nuevo ingreso. Educación Básica. Ciclos escolares 2014-2015 y 2015-2016*, Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente, México, SEP.
- Serra, J. (2015), «¿Todos somos principiantes? Reflexiones a partir de las transformaciones en las

- instituciones de educación secundaria», en R. Menhini, y M. Negrin, *Docentes principiantes. Aventuras y desventuras de los inicios en la enseñanza*, Buenos Aires, Noveduc, pp. 39-61.
- Torres, A. (2018), «Es perverso decir que no hay que aprender las cosas de memoria», entrevista a José Antonio Marina. El País 5/02/2018. Obtenido de [https://elpais.com/economia/2018/02/02/actualidad/1517574177\\_327564.html](https://elpais.com/economia/2018/02/02/actualidad/1517574177_327564.html).
- Vaillant, D. y Marcelo, C. (2015), *El abc y d de la formación docente*, Madrid, Narcea.

## INSERCIÓN PROFESIONAL DOCENTE: UN RECORRIDO DESDE LA ESPIRAL EXPERIENCIA – SABER – FORMACIÓN

MARÍA CRISTINA AMARO AMARO  
YOLANDA LÓPEZ CONTRERAS

La inserción es una fase fundamental de la carrera docente que ha sido reconocida como tal hasta hace relativamente poco tiempo, tiene un efecto significativo en el desarrollo profesional e implica experiencias dentro y fuera del aula que permiten al novel socializar la profesión e integrarse al colectivo docente. Lo dinámico de la realidad y las reformas educativas promovidas en varios países de América Latina durante este nuevo siglo hacen que el tema se mantenga vigente, más aún en el contexto de las políticas impulsadas por México en el 2013, que colocaron al profesor como punto central para el logro de la calidad educativa y generaron un impacto en el proceso vivido por los noveles.

El presente texto es el resultado de una investigación que tuvo como propósito comprender la inserción a la docencia desde la experiencia del profesor novel de primaria, para conocer los saberes que emergen en esta etapa y analizar su impacto en el proceso de formación, en el marco de las mencionadas transformaciones impulsadas por la política educativa. Para lograrlo se empleó el método biográfico narrativo, que permitió acercarse a la experiencia vivida por los profesores noveles al reconocer la subjetividad como una condición necesaria del conocimiento social (Bolívar, 2002); particularmente se recuperaron relatos de profesores egresados de la Licenciatura en Educación Primaria Plan 2012 de diferentes Escuelas Normales Públicas de San Luis Potosí, que ingresaron al Servicio Profesional Docente (SPD) en el concurso de oposición del 2017 y laboraron en las distintas zonas geográficas del estado.

Los resultados permiten vislumbrar que los profesores noveles se ven inmersos en una espiral que se detona a partir de la diversidad de experiencias vividas durante la inserción profesional, mismas que los llevaron a construir determinados saberes

para sortear las dificultades propias del momento y que los condujeron hacia la formación, en un contexto plagado de incertidumbres.

#### EL CONTEXTO DE LA INSERCIÓN PROFESIONAL DOCENTE

Vonk (1995) define la inserción a la docencia como «la fase en la carrera de un profesor en la que se lleva a cabo la transición de estudiante-profesor a profesional autodirigido» (p. 7) y sostiene que el primer año resulta fundamental en el desarrollo profesional, ya que los profesores viven experiencias problemáticas y estresantes, desarrollan su identidad profesional y su autoconcepto como profesor, aprenden a utilizar recursos personales para enfrentar adecuadamente las situaciones que se presentan y suelen reorganizar los conocimientos, valores, actitudes y conceptos de la formación inicial para construir su propio estilo de enseñanza. Todo esto les permite sobrevivir y adecuarse a su nuevo rol como profesores y en general constituye una etapa de socialización en la que se desarrollan elementos para integrarse al colectivo profesional docente (Imberón, 1998).

Este proceso de transición ocurre en dos subetapas, la primera denominada umbral o antesala, caracterizado por la inseguridad, la disonancia y la confrontación con la realidad; posteriormente viene la subetapa de maduración o crecimiento en la que el novel se acepta a sí mismo y a su contexto, se siente más seguro y genera comportamientos acordes al entorno (Vonk, 1995).

De acuerdo con Veenman (1984), esta fase de inserción profesional puede ser dramática y hasta traumática, ya que ocurre lo que él ha denominado choque de realidad, choque de transición o choque de praxis, que refiere a un «colapso de los ideales misioneros fundados durante la formación inicial del profesor por lo duro y severo de la vida diaria en clase» (p. 143). También plantea que este choque se compone de indicadores que refieren a cambios en la percepción de los problemas por la presión y el estrés del nuevo rol y la carga de trabajo, cambios de comportamiento que los llevan a actuar y enseñar en forma contraria a sus creencias, cambios de actitud que implican modificaciones en su sistema de creencias sobre la enseñanza, como pasar de ser innovadores a tradicionalistas y cambios de personalidad que se reflejan en una falta de control emocional y modificaciones en el autoconcepto. El autor sostiene que el concepto de choque de realidad puede ser algo inapropiado porque sugiere que es un acontecimiento momentáneo, pero en el tema que se trata no ocurre así, porque este fenómeno se prolonga debido a las condiciones de inserción que viven los profesores participantes.



Marcelo (2012) señala que la inserción profesional se complejiza debido a que los profesores enfrenan el reto de enseñar a sus alumnos y aprender del contexto al mismo tiempo, por lo que durante este periodo de tiempo el principiante puede convertirse en un profesor frustrado, o bien, en un profesor adaptativo.

Ante el panorama anterior, es importante analizar lo que ocurre con la iniciación a la docencia en América Latina, ya que a pesar de su importancia en el desarrollo profesional del profesorado ha sido un tema recientemente considerado en el ámbito de las políticas educativas. En el 2009, Vaillant afirmaba que la inserción profesional de los docentes no era un tema prioritario en América Latina, pues escasos países contaban con programas de atención al docente novel, en comparación con los países europeos que ya mostraban un gran avance en la implementación de distintos modelos de inserción profesional docente (Marcelo, 2008).

Al respecto, Vonk (1996) plantea cuatro modelos de atención al profesorado principiante. El primero de ellos es el denominado nadar o hundirse, en el que la responsabilidad de la inserción recae únicamente sobre el profesor novel en función de la formación que ha recibido y no existe soporte ni orientación; incluso los noveles se ven sometidos a rituales de iniciación en los que se les otorga las peores condiciones para el desempeño profesional y/o se les presiona para ajustarse a las normas y patrones ya establecidos en la cultura escolar.

Por su parte, en el modelo colegial predomina la falta de compromiso institucional y por tanto emerge naturalmente el apoyo entre pares, por lo que los compañeros adoptan una postura de tutores informales ante las dificultades que perciben en el novel o bien, ante la petición expresa de ayuda por parte de ellos; todo esto fundamentado en la buena voluntad de los profesores con mayor antigüedad. El modelo de competencia mandatada ocurre cuando los noveles llegan a instituciones que poseen una cultura de alto rendimiento y alguien experimentado se asume como mentor para evitar que disminuya la calidad del centro, por lo que el acompañamiento es estrictamente profesional y no existe interés afectivo. Finalmente, el modelo de mentor protegido formalizado implica la existencia de un mentor capacitado que desarrolla un proceso de inducción para que el principiante se convierta en un profesional autónomo y maduro, lo que favorece plenamente el desarrollo profesional del docente.

Hasta hace poco tiempo, el modelo predominante en América Latina era el de «nadar o hundirse» y en los mejores casos el modelo colegial (Vaillant, 2009). En la actualidad parece ser que la situación ha cambiado un poco:

Décadas atrás [la inserción profesional docente] se consideraba como algo accesorio. Hoy se entiende como un elemento central en el proceso de retención del docente principiante y de mejora de la calidad de su enseñanza. Ahora resulta generalmente aceptado como un componente fundamental de un enfoque comprensivo del desarrollo del docente (Marcelo y Vaillant, 2017, p. 1229).

Prueba de lo anterior es que países como Brasil, Chile, Perú, República Dominicana y México ya implementan programas de mentoría formalizada, que varían en cuanto al nivel de institucionalidad, duración, componentes y características de los tutores o mentores, por tanto es posible afirmar que «la inducción poco a poco va contemplándose como una política educativa normalizada en muchos países de América Latina y el Caribe» (Marcelo y Vaillant, 2017, p. 1246).

Sin embargo, aún es necesario continuar los esfuerzos para mejorar las condiciones de inserción, pues tal como menciona Calderón (2020), actualmente Chile, Ecuador, México y Uruguay implementan programas de acompañamiento en el marco de una estrategia evaluativa de desarrollo profesional docente, que se fundamenta en las ideas de éxito, eficiencia, competencia y estándares de evaluación, que «está pensada desde y para el sistema educativo, el docente es un mejor ejecutor del currículo, controlado en sus gestos, y sujeto a evaluación en cada momento del proceso» (p. 62), situación que repercute en las experiencias vividas por los profesores noveles.

En México, las políticas de inserción a la docencia se establecen formalmente en el año 2013 con el decreto de la Ley del Servicio Profesional Docente, que en concordancia con la tendencia evaluativa dispone la implementación de un concurso de oposición para el ingreso al servicio público, un programa de tutoría para brindar acompañamiento a profesores de nuevo ingreso y un sistema de evaluación para asegurar la permanencia en el sistema.

En cuanto a la implementación del programa de tutoría para profesores noveles, los primeros resultados fueron presentados por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). Se concluye que no hubo una respuesta favorable por parte de los profesores para ser tutores, hubo bastantes dificultades para emparejar tutores y tutorados y no se consideró la diversidad de características geográficas, institucionales, organizacionales, administrativas y operativas en las que se desempeñan tanto tutores como tutorados. Además, la mayoría de los tutores sólo llegaban a las zonas urbanas mientras que la mayoría de los noveles comienzan a

laborar en zonas rurales; no todos los noveles tuvieron un tutor y en su lugar los estados implementaron cursos de capacitación que estuvieron predominantemente orientados a la evaluación del desempeño que presentarían para lograr su permanencia, y en general, la mayoría de los principiantes recibió un acompañamiento informal por parte de sus compañeros y organizaciones de maestros, antes que de los tutores formalmente asignados (INEE, 2017). Cabe aclarar que los profesores que participaron en la presente investigación no relataron experiencias relacionadas con el programa formal de tutoría.

También es importante destacar que quienes sí recibieron tutoría en su mayoría otorgaron una valoración satisfactoria del proceso. Señalaron que recibieron apoyo en temas relacionados principalmente con la planeación de clases y estrategias didácticas, la evaluación de aprendizaje de los alumnos, la organización del tiempo de sesiones de clase para cumplir con propósitos educativos del alumnado y desde luego en temas relacionados con su evaluación para la permanencia (INEE, 2017), lo que le otorga al programa un énfasis más administrativo que de acompañamiento.

El análisis presentado por Calderón (2020) muestra que la implementación enfrentó varios obstáculos, el más relevante refiere a un programa centralizado que obedece a una lógica de trabajo que justo trata de evitarse desde la Reforma Curricular a la Educación Normal (RCEN): un modelo diseñado e implementado de arriba hacia abajo, que ve a los usuarios como receptores pasivos, sin considerar su subjetividad en el proceso, que además prioriza aspectos administrativos y muestra una clara ausencia de reflexión y aprendizaje social. Con esto, queda claro que existe una fuerte tensión entre las intenciones de la formación inicial por egresar profesores críticos/reflexivos y la política de desarrollo profesional docente que preponderaba los estándares de evaluación, sin prestar la debida atención al proceso, la diversidad de experiencias y los saberes que comienzan a construirse en esta etapa.

Cabe señalar que en la actualidad tales condiciones políticas se encuentran derogadas, por lo que esta investigación sobre las experiencias de inserción a la docencia en el marco de la LGSPD resulta de gran valor, al asentar una memoria de tal intento por regular el ingreso y permanencia de los docentes en el sistema público y generar conocimiento para el planteamiento de futuras políticas educativas que procuren el periodo de inserción profesional y tomen en cuenta una perspectiva realista y cercana a las necesidades de los noveles.

## LAS EXPERIENCIAS DE LOS PROFESORES NOVELES

El término experiencia puede referir comúnmente a lo vivido o bien, a una acumulación de vivencias (Contreras y Pérez de Lara, 2010), pero la noción de experiencia en esta investigación no versa sobre tal simplicidad. Una experiencia ocurre cuando ese suceso vivido toca significativamente la interioridad del individuo, de manera que se experimenta a sí mismo, transforma su subjetividad y genera un significado personal para lo vivido. Desde la perspectiva de Contreras (2010), la experiencia es lo que *nos* pasa y no aquello que solamente pasa en la exterioridad; así, no todo lo que el sujeto vive llega a significarle experiencia.

Además, el concepto de experiencia está estrechamente ligado a la exterioridad, la alteridad y la alineación, en referencia a *eso* que nos pasa, pues se origina desde un acontecimiento ajeno a la persona y provoca una relación con algo que no es la persona. Eso que *nos* pasa tiene relación con la reflexividad, la subjetividad y la transformación, pues, aunque la experiencia supone un acontecimiento exterior a la persona, tiene lugar *en* la persona; de esta forma, el resultado de la experiencia es la transformación del sujeto en el que sucede.

De tal forma, las experiencias de transición que vivieron los profesores durante su inserción profesional les impusieron y les exigieron la construcción de nuevos significados sobre ser docente, sobre enseñar y aprender, sobre convivir y sobre las condiciones reales en las que se ejerce la profesión.

Justo una de las primeras experiencias que los profesores interiorizaron durante la inserción profesional es la referente al concurso de oposición y las tensiones para probar su idoneidad a través de un examen estandarizado. Se encontró que esta experiencia comenzó a vivirse incluso antes de egresar de la formación inicial, pues la incertidumbre sobre el proceso fue alentada por las instituciones formadoras durante los últimos semestres de la licenciatura, tal como lo narra uno de los profesores:

Yo pienso que el estrés y la preocupación comienzan mucho antes de que hiciera el examen, o sea, mientras uno está en su etapa de estudiante. Para el último año las mismas instituciones formadoras ya están muy al pendiente del examen, entonces desde ahí yo empiezo a sentir los nervios y todo (Andrés, p. 3).

Desde la experiencia del profesor Andrés y la de otros que mencionan dinámicas similares, la escuela formadora centró sus esfuerzos en la preparación para el examen de oposición. Tal como mencionan Careaga *et al.*, (2018), los profesores en

formación se ven tan agobiados por estudiar para el concurso durante los últimos semestres de formación inicial, que posiblemente disminuyen su atención en la formación misma.

En general se encuentra que este proceso de evaluación los coloca frente a situaciones en las que dudan de su propia formación, advierten temor por decepcionar a los suyos y experimentan significativos procesos de frustración al tratar de responder, por ejemplo, a situaciones hipotéticas que jamás han experimentado y sobre las que les es imposible tomar decisiones. Probar la idoneidad para la enseñanza a través de un examen estandarizado implicó una tensión significativa para los profesores recién egresados, pues experimentaron situaciones de duda, frustración e incertidumbre durante todo el proceso, incluso previo al egreso de la Escuela Normal. En estas experiencias se hacen visibles los estragos de la política evaluativa de desarrollo profesional docente (Calderón, 2020) vigente en ese momento, que afectó la interioridad de los noveles y dejó huella en su configuración subjetiva.

Posteriormente, recibir un nombramiento de idoneidad les trajo una certeza momentánea hasta enfrentarse al proceso de asignación, que los llevó a elegir un lugar en función de los privilegios dados por el número en la lista de prelación, pero que paradójicamente los retornó a la incertidumbre al experimentar distintas situaciones, ya que tal idoneidad no representaba una garantía para recibir una plaza. Por el contrario, varios tuvieron que recorrer caminos sinuosos para conseguir las órdenes de presentación a su centro de trabajo y finalmente laborar como profesores frente a grupo, varias veces mediante contratos hasta que su idoneidad caducara junto con el año escolar. En el caso del profesor Andrés, vivió fuertes momentos de ambigüedad mientras sus compañeros eran llamados para recibir sus órdenes de presentación y él aún no:

Se vive un momento incertidumbre porque se viene el periodo vacacional y todos estamos en espera. Les hablaron no sé, alrededor de unos 40 o 60 compañeros para ir a San Luis al otorgamiento de plazas y contratos. No fui de ellos [...] entonces empiezan cosas para las que no estábamos preparados. O sea, la escuela como institución formadora cumple su función: «aquí está tu examen profesional, egresaste de esta escuela y nosotros ya, nosotros ya continuamos con la generación que sigue y ahora ustedes van solos» (Andrés, p. 7).

La experiencia que narra el profesor sobre su periodo de espera para ser llamado a la asignación de una plaza refleja, primero, la conciencia de un panorama para el que no estaba preparado, pues si bien el Estado lo prepara para ejercer una profesión en su mismo sistema, no le garantiza un espacio y les envía el mensaje de «ahora ustedes van solos» (p. 7), marcando un significativo quiebre entre la formación inicial y la inserción profesional que es poco favorecedor para el desarrollo profesional, e incluso les deja una sensación de abandono.

Además, los profesores se enfrentaron a procesos significativamente largos y ambiguos para la asignación de un lugar, pues debían pasar días e incluso semanas en las oficinas de la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado (SEGE) para realizar los procesos administrativos y recibir un nombramiento de base o contrato, por lo que la etiqueta de idoneidad no era una garantía. Cuando fue el turno de elegir el lugar de asignación comenzó otra fase de incertidumbre, pues, aunque los profesores estaban conscientes de que ingresar al SPD implicaba trasladarse a cualquier lugar del estado, mantenían la esperanza de laborar cerca de su lugar de origen, justo como se narra en el siguiente relato:

Así como iban pasando se iban agotando los lugares. Nos dijeron «hay 30», pero pasaba un compañero o un conocido «yo ya pasé y me tocó en Rioverde, quedan cinco libres y en Rioverde no hay ni uno», y yo dije «no pues ya», veía a más compañeros que estaban delante de mí en la lista, o sea que ellos iban primero y ya, «pues me va a ganar en Rioverde», y pues Rioverde ya no era una opción (César, p. 3).

Asimismo, cuando los profesores principiantes eligieron el lugar para iniciarse en la profesión, lo hicieron guiados únicamente por nombre del municipio en el que se encontraba, sin saber la ubicación exacta, las condiciones, el tipo de organización de la escuela o las condiciones en las que iban a vivir, dejando su elección a una «corazonada» (Andrés, p. 19), lo que, como menciona Alliaud (2014), hace particularmente compleja la inserción profesional de los docentes:

Cuando llega uno a recoger sus órdenes, simplemente te dicen «Ok, aquí está la lista de lugares disponibles, busca el que más te convenga o que sientas que más te agrada», pero no te dicen qué tipo de escuela es, no te dicen en dónde está ubicada, ni cuántos maestros hay, ¡nada! no, o sea uno va como con los ojos vendados y nada más lo que escogiste con la mano ya, eso fue (Luis, p. 11).

Los noveles nuevamente enfrentaron la ambigüedad sobre el lugar que les fue asignado, pues hasta este momento sólo sabían en qué zona se ubicaba la escuela, pero desconocían más detalles. Llegar al escenario escolar provocó una nueva experiencia, el choque de realidad y el colapso de sus expectativas. Esta experiencia fue interiorizada desde cuatro modalidades; la primera de ellas: un choque de responsabilidad, es decir un colapso de las expectativas de inserción al encontrarse con una realidad educativa que les exigió afrontar las circunstancias por ellos mismos, en comparación con las experiencias previas de práctica o servicio social; así lo expresan los profesores:

Ya la responsabilidad cae en ti, y como yo era de servicio, yo nada más era el practicante, pero también había y estaba mi tutor, que en él era en quien caía toda responsabilidad y ahora es de nosotros (Omar, p. 3).

Por lo anterior, es necesario analizar la relevancia de unas prácticas realistas y adecuadas a los espacios escolares para aminorar el choque con la realidad, pues al parecer los noveles no experimentaron plenamente la realidad educativa durante la formación inicial, ya que su actuación se vio restringida a aquello que los tutores y asesores les indicaron, o bien, se limitaron a ser meramente espectadores:

Decir ¡Ah, pues ya soy más! en cuanto a que no eres el practicante, porque cuando eres el practicante el maestro te ayuda, es más, el maestro hace todo el trabajo y tu nada más te quedas viendo (p. 8).

Esta situación generó una segunda modalidad, el choque de limitación por la formación inicial, en el que los noveles colapsaron ante las experiencias no vividas y conocimientos no adquiridos durante su estancia en la Escuela Normal, pues al parecer las prácticas realizadas no les permitieron comprender la amplitud de la función docente y experimentar distintas situaciones implicadas en el proceso de enseñanza:

Y pues en la Normal no te enseñan a cómo vas a enfrentar a un papá muy enojado, un papá que te viene a decir tal vez hasta palabras altisonantes. No te lo enseñan, entonces ahí es cuando yo digo que empiezas a ganar experiencia (Miriam, p. 4).

Esta situación coincide con los análisis realizados por investigaciones precedentes en las escuelas normales, que evidencian una práctica profesional que se restringe al ámbito didáctico, dejando fuera el resto de las dimensiones de ser docente (Aguilera *et al.*, 2018; Ramírez y Cortés, 2018), o bien que analizan la práctica profesional desde una perspectiva amplia y encuentran que esta no es suficiente para la formación (Careaga, *et al.*, 2018; Méndez *et al.*, 2019).

Otra modalidad es el choque de realidad normalidad/anormalidad, en el que las expectativas construidas sobre lo esperado en el ámbito escolar se derrumbaron ante la realidad vivida. Lo anterior se hace evidente en los relatos de los profesores, al narrar que esperaban laborar en «escuelas normales» (de organización completa) y contrario a ello encontraron escuelas multigrado, escuelas de tiempo completo o escuelas de reciente creación en las que sólo había un terreno baldío. Asimismo, este choque de realidad es evidente cuando los profesores enfrentaron la diversidad en el aula, tal como lo relata uno de los profesores:

Me esperaban unos niños normales, normales en la personalidad. Estos fueron muy chiflados y cosas que se podrían decir. Los niños son normales en cuanto a que son poquito rebeldes, verdad, pero estos no, o sea, hasta el grado de que yo nunca en mis años de práctica, nunca me contestó ningún niño, nunca me levantó la voz ningún niño, llego aquí y aquí fue donde si ocurrió (Kevin, p. 12).

Una última modalidad refiere al choque de independencia vivido cuando se alejaron de su hogar y se vieron en la necesidad de reorganizar todo a su alrededor para comenzar una vida autónoma. Esto implicó decidir viajar diariamente a la comunidad o quedarse a vivir ahí, lo que significaba alejarse de su familia y contexto de vida; si decidían quedarse era necesario buscar un espacio donde vivir, adquirir algunas pertenencias y todo lo necesario para una vida en solitario o con algún colega novel que viviera cerca de la comunidad; todo esto dependía en gran medida del pago por su trabajo y que no llegaba sino hasta semanas después:

La expectativa es ¡Nos van a pagar a la primera! ¡No hombre! ¡Ahorita nos pagan, ahorita nos dan!, ¿Y cuál fue la sorpresa? que pasan y pasan los días, las semanas, las quincenas de pedir, pues de pedir prestado porque no hay otro sustento. Y te dicen «¿Ya te pagaron?» y tú de «¡Ah! ¿Por qué me hacen esa pregunta?» Llega el pago y ya ¡Sorpresa! lo debes, entonces hay que pensar en saldar cuentas (Kevin, p. 17).



Los profesores tuvieron que generar alternativas para su sustento en el lugar que les fue asignado por el concurso de oposición, pues la expectativa de trabajar y llevar una vida independiente se derrumbó cuando en realidad debieron depender de préstamos y apoyos familiares. Esta y las anteriores modalidades del choque de realidad reflejan que la inserción profesional impacta más allá del aula y la escuela, pues implica un cambio de vida en lo profesional, laboral, personal y social que al conformarse como experiencia transforma su configuración subjetiva.

Otra experiencia interiorizada por los profesores durante esta etapa de transición refiere al encuentro con el aula y la amplitud de la función docente, que los llevó a mirar la multiplicidad de aspectos que impactan en la enseñanza y les ayudó a profundizar su mirada, no sin experimentar situaciones de angustia y desconcierto. En esta experiencia, los profesores se iniciaron con grupos que tenían un significativo rezago académico o que habían permanecido bastante tiempo sin profesor, lo que volvió más compleja su tarea:

Cuando llegué aquí me encontré con dificultades, pero a razón de que, por ejemplo, los niños no tenían clases desde hacía dos meses por la falta de maestros. Llego yo y a veces en un fin de semana o en unas vacaciones se les olvida todo, y me pregunto ¿Ahora cómo le haré? (César, p. 13).

Si bien los profesores lograron concretar los objetivos de aprendizaje en sus estudiantes a través del conocimiento especializado que adquirieron en la Escuela Normal y el ímpetu característico de la iniciación a la enseñanza, durante el proceso tuvieron significativas desavenencias con la forma en que se regula la convivencia en el aula, por lo que la interacción con los estudiantes ya sin la mediación de un tutor de prácticas profesionales fue significativa:

Me tocó trabajar con uno de los dos grupos más conflictivos. Entonces, al momento de que llego tomo el salón y el salón quiso tomarme a mí [...] Yo acepto que uno cuando inicia es completamente un, no sé, un ingenuo completamente, uno no viene preparado, ni dices «a ok ya, ya voy a saber qué alumnos me van a tocar», ni nada. Durante el mes de octubre, todo el mes de octubre llegué a aceptar que a lo mejor sí se me subieron, sí me ganaron un poquito (Luis, pp. 15-16).

Estas situaciones en las que los noveles mostraron dificultades para gestionar las formas de convivencia en el aula, así como los hábitos de organización y respeto, han sido expuestas por otras investigaciones como dificultades con la disciplina del grupo (Inurrigaró *et al.*, 2012, Solís *et al.*, 2016). Pero lo relevante es señalar que, ante estas situaciones de encuentro con los sujetos de educación, es decir, con los estudiantes, la formación recibida en la Escuela Normal se desdibuja paulatinamente (Alliaud, 2014), pues la teoría aprendida, aunque es un referente importante, no puede aplicarse ante estas situaciones en las que los estudiantes desafían al profesor, de manera que los noveles cuestionaron sus carencias formativas.

Además, fue recurrente encontrar que a los noveles se les asignaban grupos que aparentemente fueron rechazados por profesores de mayor antigüedad, dejando clara una peculiaridad de la profesión docente que señala Marcelo (2009): a diferencia de otras profesiones, en el caso de la docencia se reserva a los «principiantes los centros educativos más complejos y las aulas y horarios que los profesores con más experiencia han desechado» (p. 9). De acuerdo con los relatos de los profesores, estas situaciones les representaron un impacto en su interioridad y los hicieron pensar si realmente eran aptos para la profesión:

Lo que hice en ese puente [periodo de descanso] fue reflexionar, pensar «¿Qué voy a hacer?» Porque yo decía «¿Qué voy a hacer?, o sea, si no les pongo un alto ¡Entonces no sirvo para maestro! ¿Qué voy a hacer otra vez a la escuela? o renuncio y me pongo a trabajar de otra cosa» (Luis, p. 19).

De acuerdo con Beca y Boerr (2009), «no pocas veces a los profesores principiantes se les asignan cursos de especial dificultad, que otros profesores no quieren asumir, pudiendo constituirse esto en otro factor de riesgo de deserción temprana de la profesión» (p. 110). En concreto, estas condiciones incluyen circunstancias de enseñanza que exigen un nivel de desempeño mayor al que se posee, exceso de actividades extracurriculares, falta de apoyo desde la administración y aislamiento de sus compañeros, circunstancias que constituyen motivos para que los profesores noveles piensen en abandonar la profesión recién la inician (Marcelo, 2009a). Sin embargo, en el relato del profesor se percibe una alternativa a estas situaciones de conflicto: la reflexión, que resultó de ayuda para enfrentar la amplitud de la función docente.

Una última experiencia que emergió de los relatos narrados por los noveles refiere a los avatares en el encuentro con los otros fuera del aula, es decir, a través

de la alteridad (Larrosa, 2006). Contreras y Pérez de Lara (2010) mencionan que «la experiencia del tú es dejar que el otro se convierta en una experiencia» (p. 30), pues la apertura a la experiencia es «lo mismo que dejarse tocar: reconocer al otro en su singularidad, dejarse decir, dejar que algo te llegue sin importar la propia mirada» (p. 31). Estas experiencias interiorizadas por los profesores ocurrieron en relación con sus compañeros de mayor antigüedad, con las autoridades inmediatas como directores y supervisores y con los padres de familia, todas ellas caracterizadas por una naturaleza dicotómica.

En el caso de los compañeros docentes de mayor antigüedad, los noveles generaron experiencias sumamente polarizadas, de apoyo o desaprobación. Sobre las experiencias de apoyo, los compañeros docentes representaron una figura de soporte y acompañamiento que atenuó la prolongada incertidumbre que los noveles vivieron durante la inserción profesional:

Las maestras se portaron muy bien conmigo, son de aquí de Cedral y una viaja conmigo, estamos muy bien. La verdad las maestras se portaron muy bien conmigo, tuvieron la disposición de trabajar, nunca me dejaron sola y siempre estuvieron ahí (Eli, p. 6).

Esa disposición constituyó un acompañamiento informal pero bastante relevante en el proceso de transición, que refleja el modelo colegial de Vonk (1996). Se observa que los profesores experimentados orientan y comparten sus saberes con los noveles para que mejoren sus prácticas, lo que contribuye a su proceso de formación. Esto les permite adentrarse a la cultura escolar e interiorizar las claves necesarias para interpretar lo que ocurre en la realidad educativa (Beca y Boerr, 2009).

Por otro lado, los noveles también vivieron experiencias de desaprobación por parte de sus compañeros de mayor antigüedad. En este contexto, es común que los profesores noveles busquen adaptarse al entorno institucional y eso implica asimilar las conductas de sus colegas mayores; esto resulta un conflicto porque los noveles se inician a la docencia con proyectos, sueños e ilusiones sobre la profesión (Beca y Boerr, 2009), mientras que otros profesores desaprueban sus innovaciones y ejercen presión para adecuarse a una determinada cultura escolar:

Una maestra ya muy grande de edad me dijo que le bajara a las actividades: «maestra ya no haga actividades para que no nos pongan a trabajar». Los maestros también me comentaban, «no, maestra mire no lo haga así, hay que ver a todos, hay que estandarizar», «no, no

traiga esto, mire porque luego nos van a poner a hacer más», «usted ahorita viene así porque acaba de egresar, pero en unos años también va a ver que el sistema mismo la va a consumir (Miriam, p. 5).

La narración anterior representa una invitación forzosa para ajustarse a la cultura escolar percibida por los profesores de mayor antigüedad. Cabe señalar que este tipo de experiencias dejan marca en la subjetividad de los principiantes y resultan contraproducentes para la necesaria renovación de lo que significa ser docente, pues son empujados a reproducir viejas prácticas (Beca y Boerr, 2009). La alternativa que encuentran es abandonar toda esperanza de establecer un ambiente de colaboración entre colegas y trabajar de manera individualista.

Por otra parte, las experiencias con directivos y supervisores implicaron un acercamiento con la autoridad, pero también con el acompañamiento. Los noveles encontraron en estas figuras un punto de referencia para adentrarse a las prácticas docentes, institucionales y en general del gremio magisterial; además recibieron orientación sobre las implicaciones de una vida independiente en un nuevo contexto.

Sobre las experiencias de autoridad, los supervisores son el primer punto de contacto con la realidad educativa, por lo que durante la asignación se les brinda el contacto para presentarse y tener más detalles del lugar donde comenzarán a laborar, no sin antes dejar clara la posición que los noveles deben tener ante tal figura: «me dijeron `no sabemos qué escuela, pero tú estás a lo que te diga tu supervisor´» (Juan, p. 8). En estas experiencias comienza a cimentarse el respeto y obediencia plena hacia las figuras de autoridad, como el caso de la profesora Eli, quien recibió nombramiento en una cabecera municipal por parte de SEGE, pero el supervisor consideró que por ser nueva no le correspondía esa posición, así que le pidió firmar como si estuviera en una cabecera municipal, aunque en realidad laboraba en una comunidad más alejada:

Si yo iba a SEGE le iban a decir a él, le iban a llamar la atención y le iban a decir que me diera mi lugar, pero como yo era nueva dije «¡no!, ¿cómo voy a llegar a echarme malas a una zona?» y pues le hice caso al supervisor (p. 5).

La experiencia que la profesora construyó en torno a esta situación muestra su auto posicionamiento como la nueva; además, evidencia la maleabilidad que suelen te-

ner los principiantes para con la autoridad, pero no porque desobedecer signifique sanciones legales, sino porque supervisores y directores personifican una autoridad de tradición. Se observa que los profesores noveles reconocen y acatan las instrucciones de las figuras de autoridad, pero de manera dicotómica reciben de ellos un acompañamiento que los ayuda a aminorar la incertidumbre característica de este proceso de transición:

Estaba muy nerviosa porque pues los papás... ya había escuchado rumores de que en la comunidad los papás eran muy... como que eran muy canijos. Entonces el día de la junta sí tenía muchos nervios, pero la directora estuvo conmigo, la directora estuvo conmigo; entonces como yo era nueva ella me apoyó en todo (Eli, p. 7).

Las experiencias de autoridad que los profesores noveles viven tienen dos perspectivas: primero, la que construye desde otros durante el transcurso de asignación de plaza y que les advierte sobre la disposición que deben tener ante sus indicaciones; esto hace que los principiantes tengan una noción sobre la autoridad previo al contacto directo con supervisores y directivos, situación que marca la interioridad de los noveles y los predispone a acatar cualquier indicación, pues en su situación no tienen alternativa. Y segunda, relacionada con el proceso de orientación, acompañamiento y apoyo que reciben una vez que se encuentran en contacto con directivos y supervisores, lo que les permite atenuar las dificultades e incertidumbres a las que se enfrentan.

Sobre las experiencias con los padres de familia, se observa que van del temor a la consolidación como figura de autoridad en la comunidad. Los profesores califican sus primeros encuentros con los padres de familia como una de las dificultades más grandes que pasaron durante la inserción profesional:

De toda mi experiencia, en la primera junta tenía mucho miedo a los padres, decía «¿qué les voy a decir? Para empezar ¡me veo muy chico!» [...] Me sentía muy nervioso, tartamudeaba mucho. Y es que cuando ya te enfrentas a la realidad de lo que es una junta de padres de familia, ahora sí que se te cierra las puertas, se te hace un nudo en la garganta al decir ¿Qué voy a decir? ¿Qué voy a hacer? (Luis, p. 18).

Si bien varios estudios señalan que la comunicación con los padres de familia, así como la habilidad para lograr su colaboración e involucrarlos en el aprendizaje de

sus hijos son las mayores dificultades para los noveles (Canedo y Gutiérrez, 2016; Inurrigaro *et al.*, 2012; Rodríguez, *et al.*, 2012), lo cierto es que estos no tienen otra alternativa que desarrollar estrategias para acercarse a ellos de una forma asertiva. Pronto encuentran la forma de generar una relación cercana con los padres de familia, como otorgar un apoyo académico adicional a los estudiantes, brindar orientación para que apoyen a sus hijos en la realización de las tareas, traer material didáctico a la comunidad y ser un punto de contacto con el exterior para la compra de diversos productos. Esto les permita moverse de las experiencias de temor a las experiencias de seguridad y posicionamiento en la profesión:

Las señoras siempre «lo que diga el maestro». A veces las decisiones que se toman en la escuela no les gustan, pero si yo les decía algo sobre lo que se tenía que hacer «lo que diga maestra, lo que diga», o sea, sí tienen mucho respeto. Como que también es mucho el aprecio (Eli, p. 16).

Los relatos muestran cómo poco a poco los profesores principiantes entablan una relación distinta con los padres de familia y eso les genera nuevas experiencias que interiorizan en su subjetividad y les permiten exteriorizarse de manera distinta ante los otros, pues la apertura hacia el otro siempre es formativa (Contreras, 2009). En concreto, es sumamente interesante observar la transformación subjetiva que viven los profesores principiantes en la relación con padres de familia y comunidad, pues después de que los primeros contactos fueron vividos como las situaciones más difíciles de la inserción profesional, se observa que las experiencias evolucionan hasta vivirse como profesionales que son aceptados y respetados por el trabajo que desarrollan, de tal forma que los profesores noveles construyen una especie de empoderamiento que repercute en su actuar dentro y fuera del aula.

#### LOS SABERES QUE EMERGEN DE LAS EXPERIENCIAS

La espiral que inicia con las experiencias de transición continúa con el saber que los profesores noveles construyen a partir de ellas. Jiménez, González y Hernández (2016) plantean el saber docente como un conjunto de «representaciones implícitas de lo que es la educación, la enseñanza y el aprendizaje, que guían el pensamiento y restringen el comportamiento de los docentes» (p. 22). Rojas (2014) lo define como el conjunto de conocimientos de índole diversa, que sirven de base al profesor, que se enriquecen a lo largo de la vida docente y resultan de gran influencia

al formar parte de un proceso básico de socialización. Esta visión amplia sobre la socialización de la profesión docente permite abrirse, como menciona Contreras (2010), a otras formas de sabiduría pedagógica que impactan en la formación del profesorado.

En tal sentido, los profesores principiantes desarrollaron saberes que les permitieron hacer frente a las demandas de la realidad educativa; pero estos saberes se construyeron a partir de las experiencias que el contexto les proveyó, que resultaron favorecedoras o no, e igualmente impactaron en su formación y desarrollo profesional.

Primero, el saber de adaptación les permitió enfrentar el cambio constante y comprender la realidad educativa como un ente dinámico, así como interiorizar una representación sobre la amplitud y complejidad de la función docente en los distintos contextos escolares, de manera que lograron organizar y realizar las distintas actividades pese a las desavenencias que enfrentaron. Conforme avanzó el proceso de inserción profesional los profesores configuraron una representación subjetiva para ajustarse a las condiciones del contexto y responder a ellas, de manera que en sus narraciones es posible vislumbrar ese ánimo adaptativo ante las circunstancias que se les puedan presentar:

Me voy a trabajar a otro municipio, conozco personas nuevas. Uno lo toma para bien, para empezar a recolectar sus experiencias de ellos. Pero a nosotros nos manejan por contratos, entonces se terminan y nuevamente viene el cambio, entonces es volver a empezar con otro contexto, con otros compañeros maestros. Así se termina el primer ciclo escolar y viene otro cambio, otra ubicación y ahora actualmente me estoy enfrentando nuevamente a otro cambio, conocer a maestros nuevos, alumnos nuevos, contextos y todo otra vez. Pero creo que es parte de la labor (Andrés, p. 2).

Este saber mantuvo a los noveles apegados a la realidad y los retroalimentó constantemente para poner en marcha su pensamiento y su acción. Concretamente, probar su idoneidad a través de un examen escrito, abandonar su posición como profesores en formación y enfrentar nuevos contextos de vida, responder a la variedad de exigencias en la labor docente cotidiana, hasta interactuar con los distintos actores educativos y responder a sus demandas, les configuró una representación dinámica y flexible sobre su función para responder adecuadamente a las complejas condiciones de la inserción. Este saber experiencial se manifestó a partir de tres

ámbitos: la interacción oportuna con los actores educativos, el compromiso hacia las labores asignadas y el aprendizaje a partir de la adversidad.

El primer ámbito refiere la interacción pertinente que lograron mantener con los distintos actores de la educación pese a que las circunstancias o las actitudes del otro no fueran las mejores. Ripamonti, Lizana y Yori (2016) mencionan que el profesor novel construye saberes a partir de incidentes críticos, que en este caso fueron atribuibles a su relación con otros como autoridades, profesores, padres de familia y estudiantes con quienes vivieron situaciones de tensión ante las que pudieron emitir una respuesta prudente y adaptarse. Esta respuesta se observó en la descripción de distintas experiencias, como en el caso de los profesores Miriam y Luis:

Los papás me dijeron que yo era la del problema porque estaba muy joven y no estaba preparada, que me hubiera quedado en la Huasteca [...] Yo me quedé callada, nada más les contestaba cuando hablaban sobre la calificación. No quise estar al tú por tú porque son padres de familia, aunque ellos no me respetaron (Miriam, p. 19).

Mi paciencia sí se acabó, pero actualmente no; actualmente mi paciencia está en un límite infinito, completamente, porque que los niños incluso han hecho su gritadero y todo eso y yo así tranquilo, claramente regañándolos, pero tranquilo: «oye, ¿se pueden sentar por favor?» y no de: «¡cállate! ¡siéntate!» (Luis, p. 32).

Lo anterior permite ver que la adaptación se manifestó los profesores enfrentaron situaciones de conflicto y actuaron de manera prudente para superar la situación en el momento. Esta interacción con los otros los llevó a vivir escenarios complejos y dinámicos, de manera que su subjetividad se mantuvo interactuando con el contexto para adaptarse. Asimismo, este saber adaptarse se manifestó a través del compromiso hacia las actividades asignadas, aun cuando algunas de ellas fueran desconocidas, como el uso de plataformas, el llenado de documentos, la asignación de comisiones o la enseñanza a grupos con rezago educativo e indisciplina. Las experiencias les permitieron generar una representación subjetiva sobre la necesidad de cumplir con su labor docente pese a cualquiera de las dificultades que se presentaron durante la inserción profesional:

Ahora me ha tocado enfrentarme a que no es si lo quieres hacer: ¡lo tienes que hacer! Y entonces a buscarle, a pedir ayuda y como sea sacar el trabajo adelante bien hecho. (Andrés, p. 27).



El tercer ámbito a través del que se manifestó el saber de adaptación se detona cuando los profesores, después del choque de realidad, se propusieron dar respuesta a las demandas de la realidad educativa hasta lograr reorganizarse para aprender a través de la adversidad; es decir, lejos de rendirse o renunciar, encontraron la forma de dar solución a las demandas del contexto:

Entré al salón y no había luz, los libros estaban maltratados. Pero dije «¡no!», no me preocupo porque es mi primer trabajo, debo de enfrentar todo, debo aprender, debo de salir adelante, no puedo dejar esto aquí. No importa el lugar, importa el conocimiento y las ganas que tenga. Yo sabía a lo que iba: iba a hacer un buen trabajo (Jorge, p. 8).

Esta intención de realizar un buen trabajo frente a las dificultades refleja su ímpetu y su compromiso con la profesión, lo que finalmente les permite manifestar su saber adaptarse a través de la capacidad para no rendirse y aprender en condiciones de adversidad. En general, este saber de adaptación les ayudó a asimilar la realidad educativa, desarrollar formas adecuadas de trato con padres de familia y compañeros de trabajo, desplegar habilidades para aprender y trabajar con los medios que tienen a su alcance, aprender que solicitar apoyo es algo necesario, encontrar una forma adecuada de enseñanza pese a las necesidades educativas de los estudiantes y desarrollar actitudes positivas que reforzaron su compromiso hacia la profesión. Cisternas (2016) y Sánchez y Jara (2019) afirman que la adaptación se ve favorecida por contextos de confianza y apoyo en los que hay una adecuada gestión directiva, apertura a la diversidad, colaboración y sintonía con los contextos socioculturales; aquí se afirma que los profesores también logran la adaptación positiva en contextos limitantes, pero con posibles afectaciones en su configuración subjetiva, debido a la trascendencia de las experiencias en esta etapa de su desarrollo profesional.

Al respecto se vislumbra una considerable tensión entre el saber adaptarse y un saber que los lleva a valorar las experiencias de precariedad, es decir, un saber sobre la resignación; mientras que el primero refiere a una representación subjetiva que le permite ajustarse a las condiciones de inserción para responder proactivamente a ellas y cumplir su labor docente, el segundo implica una representación subjetiva que valora positivamente la indefensión ante circunstancias de adversidad y se manifiesta a través de dos ámbitos: la idealización de la antigüedad y la disposición al sacrificio.

El primer ámbito comenzó a configurarse cuando los profesores llegaron a un escenario institucional donde eran simbolizados como los *nuevos* y se les otorgaban

menos privilegios que a sus compañeros, por lo que comienzan a interiorizar experiencias que los ubicaron en un espacio de incertidumbre en el que poco poseen pese a su nombramiento de idoneidad, de forma que se concibieron subjetivamente con menos valor y por lo tanto con menos derechos que un profesor con mayor tiempo de servicio y un nombramiento definitivo:

A veces me decían los comentarios como de que «ay, nada más porque la nueva hizo eso» o así, y yo, yo era la nueva. O sea, ellos no me hablaban por mi nombre, yo era la nueva (Lili, p. 16).

Se les da un poquito más de prioridad a mis compañeros: si alguien solicita el día para arreglar un asunto entonces sería el día completo, pero si yo solicito el día para arreglar también un asunto: «¡ah! tienes que trabajar a medio día», por mi condición de contrato (Luis, p. 29).

Los profesores noveles interiorizaron la importancia de poseer varios años de servicio para acceder a una situación laboral estable y de toma de decisiones. Por consecuencia, los principiantes construyeron en su subjetividad el arquetipo de un docente experimentado, que domina los conocimientos sobre la enseñanza y cuenta con bastantes años de antigüedad, constituyéndose como la figura a la que aspiran llegar, pero que en sus condiciones aún resulta inalcanzable, tal como se percibe en el relato narrado por la profesora Miriam, quien considera que ser llamada maestra es algo a lo que aún no se ha hecho merecedora:

Yo siento que la palabra maestra es muy fuerte, es un paquetote muy grande, que todavía no me siento maestra. Yo siento que a lo mejor maestra voy a ser cuando ya tenga muchos años de servicio y diga «¡ay no, ya! lo de la maestra ya lo domino» (Miriam, p. 13).

En este sentido, el profesor novel se percibe sin un estatus o posesiones significativas respecto a sus compañeros de mayor antigüedad. Rodríguez (2001) menciona que el saber resulta fundamental cuando se habla de la docencia puesto que este es el depositario de la imagen social de lo que representa ser maestro; en consecuencia, los profesores noveles construyen un saber de resignación que se manifiesta al idealizar un estatus de antigüedad y alimenta esa imagen social que aspiran llegar a ser.

Un segundo ámbito de este saber refiere a posturas que los profesores tomaron ante la incertidumbre, la inestabilidad y las dificultades de la inserción profesional, que los condujeron a idealizar las precarias condiciones de trabajo y las demandan-

tes cargas de responsabilidad, pues queda claro que ninguna otra profesión reserva las situaciones laborales más complejas para quienes comienzan (Alliaud, 2014; Castañeda y Navia, 2009; Marcelo, 2009a); todo esto los llevó a concebir tales circunstancias como algo de valor:

Yo inicié en una bodega, se podrá decir que un salón supuestamente, pero pues no, no tenía nada, nada. Entonces uno se tiene que adaptar a lo que tiene. Los demás salones, el de tercero y cuarto y quinto están equipados con Enciclomedia, de primero no, ese no tiene, pero ese también tiene mucho material didáctico y el mío pues no, no está, ni ventilador tiene y es de lámina. Entonces no me quejo (Luis, p. 32).

Tal indefensión ante las precarias condiciones de trabajo los llevó a interiorizar el valor de la disposición al sacrificio, bastante notorio cuando se habla de la docencia como una vocación (Tenti, 2008). Esta noción sobre el profesor que realiza su trabajo con entrega, generosidad y sacrificio se interiorizó y normalizó rápidamente, pues los profesores mostraron disposición a aceptar cualquier condición de trabajo asignada, además de poner todo a su alcance, incluso lo propio, para lograr la misión que se le había encomendado. Tres docentes noveles así lo manifestaron:

A los papás también a veces les pides una plastilina o unas copias y no lo traen, entonces tú tienes que ponerlo de tu bolsa. Yo pienso que el maestro siempre va a poner de su bolsa, pero si te gusta no lo sientes tanto (Miriam, p. 22).

Siempre vas aprendiendo conforme vas trabajando, no es que vayas a aprender en un lugar comodito; eso no, tienes que vivir para poder hacer de maestro (Jorge, p. 23).

Te das topes con el modelo, te das topes con los niños que se meten abajo y se emberrinchan, como dicen algunos compañeros vulgarmente «se enroscan ahí en su lugar», con papás que no apoyan, el sueldo que no es el suficiente, pero pues ¿qué más podemos pedir? (Kevin, p. 17).

Este ámbito del saber sobre la resignación destaca la tensión entre la profesión y la vocación, inclinado la balanza hacia la última. Si bien se considera que la vocación es un componente necesario en el trabajo docente (Tenti, 2008), no debe prevalecer la idea de la docencia como una actividad de entrega desinteresada y sacrificio porque puede acelerar el desgaste del profesor. Esto indica una contradicción en la formación docente, pues mientras el profesor pasa cuatro años en la Escuela Nor-

mal adquiriendo los conocimientos necesarios para la profesión, al encontrarse con la realidad educativa recurre al actuar misionero, desinteresado y sacrificado para solventar la amplitud de exigencias que la docencia implica, por lo que la inserción profesional está lejos de ofrecer un escenario para la profesionalización.

Este panorama permite afirmar que los saberes experienciales encontrados refieren a dos tipos amplios: los de adaptación y los de resignación. Los primeros abonan de manera inmediata a la profesionalización del profesor al permitirle la adaptación al entorno y la resolución de una serie de dificultades propias de la etapa, pero al ser contruidos en condiciones de desgaste, preocupación, abandono e incluso frustración, pueden tener desfavorables implicaciones a mediano o largo plazo en el desempeño del profesor, ya que la iniciación a la docencia es una etapa de suma importancia para la configuración subjetiva del ser docente. Por su parte, los segundos desequilibran la relación entre profesión y vocación preponderando esta última, ya que los profesores interiorizan representaciones de valor al trabajar en circunstancias adversas y no ser merecedores de mejores condiciones por su situación de noveles; en general, se considera que este saber favorece que las inadecuadas circunstancias de inserción se normalicen y repercutan en el desarrollo profesional del profesorado.

#### EL IMPACTO EN LA FORMACIÓN DOCENTE

La espiral que permite comprender lo que le ocurre al profesor novel durante la inserción profesional continúa con la formación. Esta última se entiende como una capacidad para transformar los acontecimientos externos en experiencias internas significativas a través de un continuo entre la exterioridad y la interioridad, es decir, es «una actividad por la cual se busca, con el otro, las condiciones para que un saber recibido del exterior, luego interiorizado, pueda ser superado y exteriorizado de nuevo, bajo una nueva forma, enriquecido, con significado en una nueva actividad.» (Honore, 1980, p. 20). Formarse es entonces «hacer algo con uno mismo» (Contreras, 2010, p. 66) y acortar la frontera entre saber y ser a partir de la transformación de la subjetividad (Larrosa, 2009) que se genera con la experiencia.

A partir tal perspectiva es posible plantear que la inserción a la docencia debe concebirse teórica y operativamente como un proceso de formación, pues las experiencias vividas y los saberes contruidos transforman la interioridad de los noveles. Además, conceptualizar la inserción profesional como un proceso de formación podría ayudar a subsanar su posición como «eslabón perdido» (Marcelo, 2008, p.

30) entre la formación inicial y la permanente, y evitar el quiebre que ocurre en el desarrollo profesional.

Sin embargo, los relatos dejan claro que los principiantes vivieron una espiral que los condujo a una formación de incertidumbre, circunscrita a las experiencias interiorizadas a partir del proceso de ingreso, el contacto la escuela, la comunidad y en general con los otros, lo que resultar favorecedor o no en función del contexto de inserción al que estuvieron expuestos, pues al ocurrir en la incertidumbre, no hay certeza del impacto que ocasionará en su subjetividad docente y cómo repercutirá en su desempeño a mediano y largo plazo.

En concreto, la formación en este periodo ocurre y los profesores cumplen los objetivos educativos que les son encomendados, tal como afirman Lizana, Ripamonti y Yori (2011), por lo que a simple vista pareciera que nada se requiere hacer. Sin embargo, es necesario prestar atención a todo el proceso vivido por los noveles y no sólo al resultado obtenido, pues las experiencias y saberes que construyen en este periodo conducen a una formación que no siempre es adecuada, pero que no se observa de inmediato por el ímpetu y la innovación que los noveles muestran en su iniciación.

Es posible que las consecuencias de esta formación de incertidumbre se manifiesten a mediano o largo plazo, con profesores que a temprana edad muestren estancamiento o conservadurismo, pues no resulta sencillo mantener la proactividad por mucho tiempo cuando se viven condiciones de desgaste. Al respecto, Inurrigaró *et al.*, (2012) coinciden en que «la inserción laboral es un momento clave en la vida profesional de un novel, ya que la formación en los primeros años define mucho su actuar posterior» (p. 55).

El panorama anterior hace necesaria la generación de acciones para avanzar de una formación de incertidumbre hacia una formación de transición, que represente un verdadero puente entre la formación inicial y permanente, de forma que la ambigüedad presente en este proceso se atenúe con un acompañamiento cercano y realista, pensado desde las experiencias de los profesores noveles y orientado hacia la construcción sistemática de saberes que impacten adecuadamente en su formación.

En tal sentido, una formación de transición requiere un dispositivo que logre su articulación con la formación inicial mediante espacios de práctica profesional realistas que provean a los profesores en formación de experiencias amplias sobre la función docente, con actividades que les permitan un contacto más pleno con estudiantes, compañeros docentes, padres de familia y autoridades, en espacios di-

versos como escuelas de organización completa y multigrado, rurales y urbanas, tal como les ocurrirá al egresar.

Posteriormente, se requiere un proceso de inserción profesional en el que las instituciones formadoras y las instancias burocráticas y administrativas implicadas se coordinen, bajo el entendido de que un docente que egresa de la Escuela Normal no cuenta con una formación acabada, sino que apenas ha alcanzado la primera etapa de un largo proceso de desarrollo profesional. Esta coordinación debe ser útil para proveer la mayor certeza posible al profesor sobre su proceso de inserción y para asegurar que esa etapa no sea el punto de quiebre en el desarrollo profesional.

Además, es necesario impulsar el acompañamiento formal a los profesores noveles, pero desde una estrategia contextualizada que incluya tres puntos básicos: la inducción, la mentoría y el acompañamiento entre pares. Sobre el primer punto, el diseño general de los programas de acompañamiento para profesores de nuevo ingreso debe considerar la implementación de planes de inducción que informen al docente sobre el sistema educativo y los detalles sobre sus labores, a fin de disminuir la ambigüedad que viven durante todo el trayecto de inserción; esto también requiere una mayor coordinación en la asignación de plazas para evitar el exceso de movimientos, pues los relatos muestran que algunos profesores solo permanecían un par de semanas en una escuela y luego eran asignados a otra.

Sobre el segundo punto, se sugiere implementar mentorías contextuales, diversificadas y flexibles, que sean cercanas a las necesidades reales de los principiantes. Esto requiere el diseño de un programa general que se concrete operativamente en las circunstancias de cada escuela, de forma que se implementen acciones acordes con el contexto y sean las instituciones escolares quienes designen a los mentores que puedan acompañar a los profesores que se integren, de esta manera se potencia el acompañamiento que surge naturalmente por parte de los profesores de mayor antigüedad hacia los noveles.

Como tercer punto, es importante fortalecer la camaradería natural que emerge entre los profesores noveles durante los breves contactos que mantienen en el proceso de inserción al compartir las mismas condiciones de incertidumbre, por lo que se debe considerar una modalidad de acompañamiento entre pares a través de la generación de redes docentes que sirvan de espacio para el intercambio de experiencias, la reflexión de la práctica y la construcción colectiva de saberes.

Se plantea que estas propuestas de acompañamiento pueden favorecer el paso de una formación de incertidumbre hacia una verdadera formación de transición

que asegure la continuidad en el desarrollo profesional de los docentes noveles, pues si bien estos logran realizar su trabajo aún en condiciones poco favorables, es necesario proveerles un contexto enriquecedor en el que no deban pagar altos costos personales, familiares o sociales y en su lugar se propicien situaciones y contextos formativos que repercuta adecuadamente en su formación.

## CONCLUSIONES

Las recientes transformaciones en la política educativa de América Latina y México ayudaron a dirigir la mirada hacia la parte del proceso de aprender a enseñar más desatendida: la inserción profesional docente. Sin embargo, el avance en lo político no ha logrado una transformación que asegure la adecuada transición de la formación inicial a la permanente para aminorar el quiebre en el trayecto de desarrollo profesional, más aún cuando se implementaron estrategias pensadas desde el cumplimiento de estándares y no desde las necesidades del profesorado novel.

En consecuencia, resulta necesario dejar claro que la inserción profesional es una etapa sumamente importante en la trayectoria docente, en la que se requiere desarrollar una amplia competencia en un corto periodo de tiempo, pues las experiencias y necesidades trascienden al aula. Por lo tanto, no debe acotarse a la presentación de un examen, la asignación de un espacio laboral y en algunos casos a la participación en un programa de tutoría cuyo trasfondo es evaluativo, sino que debe concebirse como un proceso de formación que tenga el potencial de articular el desarrollo profesional docente, para que la inserción deje de ser el eslabón perdido y se transforme en un puente (Marcelo, 2008).

Tal potencial se vislumbra a partir de los hallazgos, los cuales muestran que el profesor novel vive la inserción profesional a partir de diversos sucesos interiorizados como experiencias, que le modifican el sentido de las cosas y se constituyen como saberes que son exteriorizados a través de sus acciones educativas; en términos de Honoré (1980), lo anterior se considera formación porque favorece la transformación del profesor sobre sí mismo. En conjunto, experiencia, saber y formación mantienen una relación espiral que, dadas las condiciones de inserción, es atravesada por la incertidumbre.

Esta espiral permite mostrar que la inserción profesional no refiere únicamente a lo que los profesores viven en su encuentro con la escuela, el aula y los diversos agentes como padres, compañeros maestros y estudiantes, tal como se reporta en investigaciones previas realizadas en el contexto mexicano (Canedo y Gutiérrez,

2016; Gómez y Loredó, 2019; Inurrigaró, *et al.*, 2012; Rodríguez *et al.*, 2012). Implica una diversidad de situaciones que van desde la preparación para conseguir un lugar en el sistema educativo, la presentación del examen, el logro de la idoneidad, la asignación de una escuela, el cambio de vida para establecerse en un nuevo lugar, la obediencia a las autoridades, el encuentro con la diversidad en el aula, la interacción con los compañeros, la aprobación de los padres y todo lo que implica organizar la enseñanza en lo académico y administrativo, situaciones que los noveles vuelven a experimentar cuando termina su contrato o simplemente son llamados a ocupar un espacio en otra escuela.

A partir de tales experiencias, los profesores construyen saberes que les permiten sobrellevar las dificultades, la frustración y la incertidumbre de este periodo de transición. Se identificaron dos saberes opuestos que mantienen una tensión entre sí y complejizan la inserción profesional: el saber adaptarse y el saber resignarse. El saber adaptarse refiere a una representación subjetiva que permite ajustarse a las condiciones de inserción para responder proactivamente a ellas y cumplir con la labor docente, lo que los coloca en una posición activa; se manifiesta a través de la interacción oportuna con los actores educativos, el compromiso hacia las labores asignadas y el aprendizaje a partir de la adversidad. El segundo implica una representación subjetiva que valora positivamente la indefensión ante circunstancias de adversidad, lo que los mantiene en una posición pasiva y se manifiesta a través de la idealización de la antigüedad y la disposición al sacrificio.

Estos saberes ejercen una tensión entre sí y conducen la espiral hacia una formación de incertidumbre, es decir, un proceso de transformación subjetiva a partir de experiencias de ambigüedad, situaciones complejas de alta demanda y derrumbamiento de certezas, que ocasionan un quiebre en el desarrollo profesional. Si bien esto no representa un impedimento para que los profesores noveles cumplan con sus actividades, sí implica un elevado nivel de desgaste que puede repercutir a mediano o largo plazo en su desempeño, pues es difícil sostener la actitud proactiva y el ímpetu por innovar de manera prolongada ante tales circunstancias.

Por lo tanto, se plantea la necesidad de avanzar hacia una formación de transición, que se define como un proceso estable ocurrido durante la inserción profesional, en el que el novel se transforma a sí mismo a partir del acompañamiento para la reflexión de sus experiencias, lo que favorece su adaptación y representa la conexión entre la formación inicial y la permanente para mantener un continuo en su desarrollo profesional. Esta formación requiere de un dispositivo que articule las



acciones desde tres puntos primordiales: la práctica profesional realista, la coordinación de los procesos de ingreso al Servicio Profesional Docente y la implementación de un programa de inducción, mentoría y acompañamiento entre pares para los profesores de nuevo ingreso a la función docente.

En conclusión, queda claro que entre el egreso de la Escuela Normal y el ingreso al servicio público hay un espacio de incertidumbre que es determinante en el desarrollo profesional y en la socialización de la profesión, pero que en la práctica constituye un punto de quiebre. Esta situación debe atenderse con el diseño e implementación de políticas y acciones que conciban la inserción profesional docente como un proceso de formación que se configura a partir de las experiencias y saberes de los noveles, pues como mencionan Contreras y Pérez de Lara (2010), «de lo que se trata la educación es de la relación entre saber y experiencia» (p. 51).

## BIBLIOGRAFÍA

- Aguilera, M., Rafael, Z. & Gutiérrez, E. (2018), *La configuración de saberes docentes en estudiantes normalistas*. Memorias del 3er Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal, Aguascalientes, México. Recuperado de <http://www.conisen.mx/memorias2018/memorias/2/P346.pdf>
- Alliaud, A. (2014), Las políticas de desarrollo profesional del profesor principiante en el Programa de Acompañamiento de Docentes Noveles en su Primera Inserción Laboral de Argentina. *Revista Brasileira de Educação*, núm. 19, pp. 229-242. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v19n56/v19n56a12.pdf>
- Beca, C. & Boerr, I. (2009), «El proceso de inserción a la docencia», en Velaz, C. & Vaillant, D. (coords.), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*, España, Fundación Santillana, pp. 109-118.
- Bolívar, A. (2002), «¿De nobis ipsis silemus?»: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación, en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, núm. 4, pp. 1-26.
- Calderón, J. (2020), *Acompañamiento pedagógico: docentes noveles de Chile, Ecuador, México y Uruguay*, México, Taberna Librería Editores.
- Canedo, C. & Gutiérrez, C. (2016), *Mi primer año como maestro Egresados de escuelas normales reflexionan sobre su formación inicial y su experiencia de ingreso al Servicio Profesional Docente*, México, INEE.
- Careaga, F., Romero, M. & Aguilar, L. (2018), *Las prácticas profesionales en la formación de maestros*. Memorias del 3er Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal,

- Aguascalientes, México. Recuperado de <http://www.conisen.mx/memorias2018/memorias/2/P500.pdf>
- Castañeda, A. & Navia, C. (2009), *Experiencias de socialización profesional de profesores de Primaria*. Memorias del X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Veracruz, Veracruz. Recuperado de [http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area\\_tematica\\_15/ponencias/1885-F.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_15/ponencias/1885-F.pdf)
- Cisternas, T. (2016), «Profesores principiantes de Educación Básica: dificultades de la enseñanza en contextos escolares diversos», en *Estudios Pedagógicos XLII*, núm. 4, pp. 31-48. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v42n4/art03.pdf>
- Contreras, J. (2009), «Prólogo», en Skliar, C. & Larrosa, J. (coords.), *Experiencia y alteridad en educación*, Rosario, Homo Sapiens Ediciones, pp. 7-12.
- Contreras, J. (2010), «Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal», en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, núm. 24, pp. 61-81. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419198004>
- Contreras, J. & Pérez de Lara, N. (2010), «La experiencia y la investigación educativa», en Contreras, J. & Pérez de Lara, N. (Coords.) *Investigar la experiencia educativa*, Madrid, Morata.
- Gómez, M. & Loredo, J. (2019), *Los problemas de práctica educativa al ingresar al servicio en Educación Primaria. El caso de dos profesores noveles*. Memorias del XV Congreso Nacional de Investigación Educativa, Acapulco, Guerrero. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/1117.pdf>
- Honoré, B. (1980), *Para una teoría de la formación: dinámica de la formatividad*, Madrid, Narcea.
- Imbernón, F. (1998), *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*, España, Graó.
- INEE. (2017), «Las tutorías como estrategia de inserción a la docencia», en *La educación obligatoria en México, informe 2017*, México, INEE
- Inurriagarro, C., Balderas, M. & González, R. (2012), «Problemas y realidades de los docentes noveles en contextos de marginalidad», en Martínez, N. (coord.). *Alzando el vuelo, problemas y modelos de acompañamiento al docente novel*, Nuevo León, México, Fondo Editorial de Nuevo León, pp. 54-79.
- Jiménez, Y., González, M. & Hernández, J. (2016). De frente a la Reforma Educativa de segunda generación para la educación superior: ¿se han logrado los cambios en la epistemología docente? *Perfiles Educativos, XXXVIII*, núm. 154, pp. 20-40. Recuperado de [http://www.iisue.unam.mx/perfiles/perfiles\\_articulo.php?clave=2016-154-20-40](http://www.iisue.unam.mx/perfiles/perfiles_articulo.php?clave=2016-154-20-40)
- Larrosa, J. (2006), «Sobre la experiencia», en *Aloma, Revista de Psicología, Ciències de l'Educació i de l'Esport*, núm. 19, pp. 87-112. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2201318>

- Larrosa, J. (2009). Experiencia y alteridad en educación. En Skliar, C. & Larrosa, J., (coords.). *Experiencia y alteridad en educación*, Rosario, Homo Sapiens Ediciones, pp- 13-44.
- Lizana, P., Ripamonti, P. & Yori, P. (2011), «Representaciones sobre la Formación Docente y experiencias profesionales en el 3er. Ciclo de la EGB de egresados noveles de Institutos Superiores de la Zona Este de la provincia de Mendoza, problemáticas y alternativas para el abordaje de dinámicas institucionales», en Olalla, M., Ripamonti, P. & Yori, P. (coord.) *Formación docente: miradas críticas y perspectivas institucionales*, Mendoza, IESDyT 9-001/ Inca Editorial.
- Marcelo, C. (2008), «Políticas de inserción a la docencia: de eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente», en Marcelo, C. (Coord.), *El profesorado principiante, inserción a la docencia*, Barcelona, Octaedro, pp. 7-58.
- Marcelo, C. (2009), «Los comienzos de la docencia: un profesorado con buenos principios. Profesorado», en *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, núm. 13, pp. 1-25. Recuperado de <https://www.ugr.es/~recfpro/rev131ART1.pdf>
- Marcelo, C. (2012), «Empezar con buen pie: inserción a la enseñanza para profesores principiantes», en *Olhar de Professor*, núm. 15, pp. 209-221, Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=684/68425573002>
- Marcelo, C. & Vaillant, D. (2017), «Políticas y programas de inducción en la docencia en Latinoamérica», en *Cadernos de Pesquisa*, núm. 166, pp. 1224-1249.
- Méndez, A., Ibáñez, R. & Sharpe, J. (2019), *Percepción de los estudiantes normalistas sobre la retroalimentación de su práctica docente*. Memorias del 4º Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal, Baja California Norte, México. Recuperado de <http://www.conisen.mx/memorias2019/memorias/1/P712.pdf>
- Ramírez, L. & Cortés, E. (2018), *Las prácticas profesionales, un camino de mejora en la formación docente*. Memorias del 3er Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal, Aguascalientes, México. Recuperado de <http://www.conisen.mx/memorias2018/memorias/2/P975.pdf>
- Ripamonti, P., Lizana, P. y Yori, P. (2016), La construcción de los saberes prácticos docentes. Una mirada desde narraciones biográficas y pedagógicas. Saberes y prácticas. *Revista de Filosofía y Educación*, núm. 1, pp. 1-23.
- Rodríguez, L. (2001), «El saber de la formación docente y los procesos de legitimación de conocimiento», en Tlaseca, M. *El saber de los maestros en la formación docente*, México, UPN Fomento Editorial.
- Rodríguez, M., Tolentino, R. & Martínez, E. (2012), «La inserción de la docencia en contextos de vulnerabilidad», en Martínez, N. (coord.) *Alzando el vuelo, problemas y modelos de*

- acompañamiento al docente novel*, Nuevo León, México, Fondo Editorial de Nuevo León, pp. 39-53.
- Rojas, I. (2014), «La formación del profesorado en el contexto de la posmodernidad: algunas reflexiones sobre los saberes del docente de nivel básico», en Ducoing, P. (Coord.). *La escuela normal: una mirada desde el otro*, México, UNAM, Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación (IISUE educación), pp. 23-48.
- Sánchez, G. & Jara, X. (2019), «Las preocupaciones de docentes principiantes en contextos de ruralidad», en *Actualidades Investigativas en Educación*, núm. 14, pp. 1-25. Recuperado de <https://www.redalyc.org/jatsRepo/447/44759854010/html/index.html>
- Solís, M., Núñez, C., Contreras, I. & Ritterhaussen, S. (2016), «Inserción Profesional Docente: problemas y éxitos de los profesores principiantes», en *Estudios Pedagógicos*, núm. XLII, pp. 331-342. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1735/173548405019>
- Tenti, E. (2008), «Sociología de la profesión docente», en *Profesionalizar a los profesores sin formación inicial: puntos de referencia para actuar. Seminario internacional*. Recuperado de <https://www.ciep.fr/sources/conferences/cd-2008-professionnaliser-les-enseignants-sans-formation-initiale/es/docs/conferences/tenti.pdf>
- Vaillant, D. (2009), «Políticas de inserción a la docencia en América Latina: la deuda pendiente», en *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, núm. 13, pp. 27-41.
- Veenman, S. (1984), «Perceived problems of beginning teachers», en *Review of Educational Research*, núm. 52, pp. 143-178.
- Vonk, J. H. C. (1995), «Teacher induction: an essential element at the start of teacher's careers», en *Revista Española de Pedagogía*, núm. 200, pp. 5-25.
- Vonk, J. H. C. (1996), «A Knowledge Base For mentors of Beginning teachers: Result of A Dutch Experience», en R. McBride (ed.), *Teacher Education Policy*, London, Falmer Press., pp. 112-134.

# LAS Y LOS ASESORES TÉCNICO PEDAGÓGICOS EN LA EDUCACIÓN BÁSICA DE ZACATECAS. LA TRAYECTORIA DE UN OFICIO (1994-2020)

JAIME CALDERÓN LÓPEZ VELARDE  
ALMA DELIA TOVAR GONZÁLEZ  
TELMA GARCÍA SALAZAR

## INTRODUCCIÓN

El propósito de este capítulo es presentar un panorama general que permita conocer cuál ha sido el papel que han jugado los Asesores Técnico Pedagógicos (ATP en adelante)<sup>5</sup> en la educación básica en el estado de Zacatecas, así como las características que han configurado su identidad. Con este fin, se hace referencia a las políticas educativas nacionales sobre la asesoría técnico pedagógica que adquirieron mayor visibilidad a partir de la Reforma Educativa de 1992, hasta tomar carta de naturalización en el periodo reciente mediante la serie de documentos normativos que regulan su funcionamiento.

Este panorama abarcó tres etapas: (1994-2002); (2003-2012) y (2013-2018), en las cuales se examinan los requerimientos que dieron lugar a la asesoría técnico pedagógica que fue impulsada mediante la sucesión de Reformas Educativas que dieron comienzo en el primer lustro de los años noventa para adecuarse a los cambios económicos, políticos y sociales (equidad, calidad, descentralización, gestión, planeación estratégica, evaluación, etc.) Añadimos el primero y segundo año de gobierno de Andrés Manuel López Obrador, toda vez que introdujo cambios que redireccionaron la política educativa nacional que incluyeron la asesoría y acompañamiento pedagógico mediante la nueva Ley General de Educación y dos leyes secundarias: Ley reglamentaria del artículo tercero de la Constitución en Materia de Mejora Continua de la Educación y la Ley General

---

5 La sigla ATP en este estudio hace referencia a las y los asesores técnicos pedagógicos.

del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros de México (LGSCMM) de 2019.

En el transcurso de esas etapas se describe en qué momento surge la asesoría técnico pedagógica como parte de la política educativa nacional para la educación básica y sus principales agentes operativos conocidos como los ATP. De igual modo las regulaciones normativas, las propuestas de coordinación de estos servicios, así como el énfasis o concepción de asesoría que subyace en esas disposiciones (técnica, académica, etc.). Se indaga a su vez: i) los nombres con los cuales se identificaba a los agentes destinados a la operación de estos servicios; ii) sus responsabilidades; iii) el procedimiento para su ingreso; iv) las características de sus procesos formativos; y, v) datos sobre la distribución de los ATP en el territorio zacatecano y un acercamiento a su perfil profesional.

Posteriormente se describe la manera en la cual los elementos precedentes fueron instrumentados en el sistema de educación básica del estado de Zacatecas. Con esta finalidad, se consultaron, entre otros instrumentos de política educativa: Leyes, Programas Generales de Formación Continua, Reglas de Operación, Acuerdos, Decretos, estadística educativa, informes de evaluación y reportes de investigación educativa en esta materia. Estas fuentes de consulta fueron complementadas con cinco entrevistas,<sup>1</sup> aunadas a la reflexión de la experiencia de dos de las autoras de este trabajo que nos desempeñamos hoy día como ATP. En este sentido, también recurrimos a los aportes de la compilación de las *Experiencias zacatecanas sobre formación y asesoría académica en el centro escolar* (Fernández, 2010), que esclarecen puntos clave sobre el ser y hacer de los ATP hasta el 2010 (problemas, fortalezas, tensiones, logros, dispositivos de formación, perfiles, propuestas, etcétera). De hecho, en este estudio se confirman muchas de las características y avatares de los ATP al concluir la primera década del presente milenio que abarca la citada compilación y da continuidad en forma resumida al conocimiento de los cambios experimentados a lo largo de los últimos diez años.

Así, pues, consideramos que este estudio que explora la trayectoria de quienes se desempeñaron como ATP, así como de aquellos que hoy día se dedican a prestar ayuda pedagógica a otros docentes y a los futuros ATP, suscite reflexiones, críticas y alternativas para superar los retos de esta imprescindible función del sistema de

---

1 Se entrevistaron tres ATP que participaron en la primera etapa del Programa Nacional de Actualización Permanente (ProNap) y dos entre 2007 y 2018. Asimismo, se consultaron tesis de maestría y una tesina de especialización cuyos objetos de estudio fueron el análisis de la experiencia de este programa durante su segunda etapa.

educación básica de Zacatecas. Finalmente, para invitarlos a generar comunidades de práctica, colectivos, equipos, etc., de modo que analicen las líneas de reflexión propuestas al final de este trabajo.

#### **LA ASESORÍA EN LA ESCUELA. NOTAS INTRODUCTORIAS**

En la mayoría de los sistemas educativos, incluyendo los países iberoamericanos, la asesoría en las escuelas de educación básica obligatoria es un dispositivo de acompañamiento que tiene la finalidad de aportar consejos y orientaciones que permitan el mejoramiento de la organización escolar y el desarrollo profesional de los docentes mediante el fortalecimiento de los aspectos curriculares que constituyen su principal materia de enseñanza.

Para Antúnez (2006), la asesoría es un servicio de apoyo externo a las escuelas que conjuntamente con la supervisión, conforman espacios de articulación entre la escuela y las autoridades educativas. Sin embargo, puntualiza que en los centros escolares se requieren dos dispositivos: el primero al interior de ellos para motivar y dinamizar el proceso del cambio, en el cual se identifican los directivos y líderes informales, y el segundo, fuera de la escuela, para alentar, ayudar y facilitar procesos, asociados a los servicios de apoyo externo, entre los cuales figuran principalmente los asesores (pp.57-58).

Desde este último planteamiento, la asesoría debe ocurrir en las escuelas y en las aulas, a través del diseño y la implementación de procesos compartidos como la observación, acción y reflexión sobre la práctica (Antúnez 2006, p. 60). En este ámbito de intervención, la asesoría se ocupa del manejo apropiado de los aspectos curriculares que implica la mejora de las competencias docentes, es decir, de propiciar procesos de desarrollo profesional.

Por su parte Bolívar (2006), también enfatiza que la asesoría se inserta en la labor educativa y curricular del centro escolar para apoyar y contribuir en la reconstrucción en sus modos de ver lo que ocurre, iniciar procesos de autorrevisión, planificar acciones de mejora conjunta (p. 88). Este apoyo implica la elaboración de un plan de trabajo con tiempos, espacios y responsabilidades, de tal manera que el asesor se convierte en un facilitador y dinamizador de la acción didáctica.

Otro ámbito de actuación de la asesoría corresponde a la organización escolar, coadyuvando, entre otros asuntos, en el desarrollo de proyectos que la comunidad docente se ha dado para superar problemas al tiempo que prestigiar su imagen institucional ante la comunidad escolar. Cabe mencionar que ambos ámbitos de

intervención guardan una estrecha relación, pues el desempeño docente también depende de la organización y ambiente de relaciones que viven los docentes cotidianamente con sus colegas, directivos, padres de familia y otros actores. Como puntualiza Calvo, «la escuela es o debiera ser directa o indirectamente, el punto de partida y el punto de llegada de los asesores» (Calvo, 2009, en Martínez, 2018, p. 102).

Como se puede apreciar, el asesoramiento y quienes desempeñan esta función asumen un papel de mediadores o facilitadores entre las demandas provenientes ya sea desde las directrices de la política y administración educativa en sus diferentes niveles (local, regional o nacional) o desde los propios centros educativos interesados en resolver problemas que obstaculicen la consecución de los objetivos educacionales, especialmente el aprendizaje de los alumnos (Cano, 2004, Rodríguez, 2004, Bolívar, 2006). No sólo eso sino valorar y compartir las buenas prácticas. La asesoría consiste entonces en una «función mediadora entre el conocimiento pedagógico disponible y las prácticas y conocimientos profesionales de los profesores, aportando los conocimientos y estrategias que pueden contribuir a resolver los problemas» (Bolívar, 2006, p. 87 en Cordero, Fragoza y Vázquez, 2015, p. 58).

Sin embargo, es claro que, durante este proceso de mediación, los asesores pedagógicos si bien cuentan con mayor experticia y cualidades específicas (empatía, confianza, relaciones no jerárquicas, etc.), con respecto a los docentes asesorados, ambos adquieren aprendizajes, de tal manera que la asesoría constituye un componente de la formación continua y el desarrollo profesional.

Con respecto al ámbito de intervención de la asesoría en los procesos de mejora de la organización escolar, los vínculos incluyen no sólo a los docentes, sino a los directivos, supervisores, personal técnico, especialistas y en algunos casos a los padres y madres de familia. (Antúnez, 2006, p. 58).

En el contexto mexicano, el término de «asesoría», también es utilizado cuando se alude al asesoramiento a las escuelas, y aunque es un concepto en construcción con múltiples significados, para algunos especialistas, es vista como una función que realiza una figura de apoyo externo o interno a la escuela (Arnaut 2006, Bonilla 2006). Esta figura externa se le identifica hoy día como el Asesor Técnico Pedagógico y sus antecedentes y ulterior desarrollo se caracterizan a continuación.

#### ANTECEDENTES

La función de asesoría en México no es reciente, nace con la construcción del sistema educativo nacional y ha obedecido a diversos fines de acuerdo con las priori-



dades e intereses de la política educativa en cada etapa de su desarrollo histórico, así como de las orientaciones de cada administración (SEP, 2005, p. 12). Sus orígenes se asientan en una sucesión de etapas y procesos estrechamente vinculadas con la introducción de diversas reformas educativas en México de tal manera que los asesores fueron el principal recurso para su difusión (Bolívar, 2006, p. 76).

De acuerdo con Arnaut (2006), la asesoría tiene sus raíces desde el nacimiento de la escuela pública hasta la etapa posrevolucionaria en la cual inspectores y supervisores ocupaban sus actividades tanto en tareas administrativas como pedagógicas ante la expansión y auge de las escuelas rurales, las casas del pueblo y las misiones culturales cuyos docentes carecían de formación pedagógica, situación que predominó en las zonas rurales hasta la década de 1960.

Sin embargo, según el autor citado, la asesoría en México se promovió notablemente a finales de la década de los 70, al incrementarse considerablemente el número de figuras de apoyo al sistema educativo para garantizar la cobertura de programas experimentales y pilotos derivados del programa «Educación para Todos» (1979-1982). En este periodo se conformaron las Federaciones Generales de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en cada uno de los estados del país, propiciando a su vez el establecimiento y el desarrollo de las primeras mesas o equipos técnicos de cada nivel y modalidad educativa, integradas por profesores comisionados para poner al alcance de los docentes los métodos de enseñanza de lecto-escritura, la enseñanza de las matemáticas, la emergencia de la educación bilingüe indígena, así como de la educación especial (Arnat, 2006, p. 23).

En el año 1992, con la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) se inicia un vasto programa de reforma educativa cuyos principales ejes de actuación fueron: i) la reorganización del sistema educativo mediante la descentralización de los servicios educativos a los gobiernos de los estados; ii) la reformulación de los planes y programas de estudio de educación básica y normal; iii) el establecimiento del Programa de actualización para profesores en servicio,<sup>2</sup> y iv) la revaloración de la función magisterial mediante el Programa de Carrera Magisterial como vía para la promoción horizontal de carácter voluntario en educación básica, preescolar, primaria y secundaria (Poder Ejecutivo Federal, 1992).

---

2 A partir de esta decisión, se crearon de manera sucesiva el Programa Emergente de Actualización del Magisterio (PEAM) y el Programa de Actualización de Maestros (PAM). A pesar de su vida efímera, ambos programas fueron el punto de partida para la implementación del ProNap (SEP, 2018, 32).

Para la atención de este marco complejo de reforma, el apoyo técnico pedagógico fue uno de los pilares más importantes en la gestión del sistema educativo mexicano (Arnaut, 2006, p. 25) y algunas acciones de política educativa tuvieron su concreción en el desarrollo de diversos programas y proyectos, lo que dio lugar a la consolidación a partir del año 1992 de mesas técnicas a nivel federal y la creación de sus homólogos en las entidades (SEP, 2006, p.13). Estas mesas –al igual que en los años setenta–, tuvieron como propósito dar acompañamiento e impulsar la implementación del nuevo currículo y los programas de apoyo a la escuela, comisionándose a docentes para integrar equipos técnicos. Entre los programas de cobertura nacional destacaban: Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Lectura y la Escritura (PRONALEES), Programa Nacional de Actualización Permanente (ProNap), Rincones de Lectura, Programa para Abatir el Rezago Educativo (PARE), (SEP, 2005, p. 13).

#### PRIMERA ETAPA

##### *Los asesores en el marco de la Reforma Educativa y del Programa Nacional de Actualización Permanente (ProNap) (1994-2002)*

En el sexenio de 1994-2000, se dio continuidad a las políticas educativas y en 1995 la Secretaría de Educación Pública (SEP), de común acuerdo con el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) puso en marcha el ProNap cuyo propósito fue definir y organizar la formación de profesores en servicio en el país. Para ello la SEP y las autoridades educativas de los estados suscribieron convenios para su desarrollo de tal manera que cada entidad federativa estableció Instancias Estatales de Actualización (IEA) y desarrolló su Plan Rector de Formación Continua. Durante el desarrollo del ProNap se instalaron quinientos setenta y cuatro Centros de Maestros<sup>3</sup> en todo el país, comisionándose a docentes de educación básica bajo el nombre de «asesores» en el sentido de asesor de formación (Tapia, 2008, p. 6). A partir de ese año esta figura adquiere carta de naturalización, pues estos agentes eran los responsables de impartir los cursos y talleres de actualización, así como atender los requerimientos de los docentes (Cordero, G., Fragoza, A. y Vázquez, M. 2015).

Puede decirse, de acuerdo con González Fraga (2006), que desde la centralidad de la política educativa:

---

3 Estos centros se consideraban el “núcleo de desarrollo del ProNap y donde, por medio de los coordinadores general, académico, administrativo, el bibliotecario, y del cuerpo de asesores asignados al centro, se atienden directamente a los maestros de educación básica que desean participar en el ProNap” (SEP, 1996, p. 38).

una tarea fundamental para el establecimiento de las reformas en los diversos niveles, es la capacitación y asesoría de los equipos técnicos por personal especializado a nivel nacional, para que posteriormente dichos equipos logren bajar de una manera vertical y horizontal, la asesoría pedagógica hasta llegar a los centros educativos (p. 144).

De allí el interés por comisionar y capacitar a docentes en servicio para asumir la función de «asesores» desde cada instancia estatal de actualización hasta los equipos técnicos regionales y de zona escolar para hacer llegar a los docentes de las escuelas los cursos y talleres nacionales sobre los cambios curriculares, así como coordinar el conjunto de actividades que conllevan este proceso.

En resumen, durante este periodo se carece de regulaciones normativas sobre la asesoría cuyas prácticas están centrada más en tareas docentes que en la asesoría con los maestros en sus centros escolares, pues los asesores desde la IEA hasta los niveles intermedios de la administración educativa (equipos técnicos regionales y de zona escolar) reproducen en «cascada», los cursos y talleres del ProNap para hacerlos llegar a los docentes que acudían a los centros de maestros.

En el anterior contexto, emerge la figura de «asesores,» integrado en su mayoría por docentes en servicio de educación básica que a partir de su dominio en determinada área curricular o mediante criterios discrecionales, fueron comisionados por diversas autoridades educativas (instancias estatales de actualización o formación continua, jefes de departamento regionales de educación y supervisores) para desempeñar esta función en los quinientos setenta y cuatro Centros de Maestros distribuidos en todas las entidades federativas del país. Aunque, paradójicamente, para estos noventa asesores no se consideraron regulaciones normativas sobre su perfil y formación, lo que no significaba que no fueran objeto de procesos formativos.

En Zacatecas, la Instancia Estatal de Actualización (IEAZ), creada en 1996, asumió la coordinación operativa del ProNap para integrar el equipo técnico estatal y la conformación de los asesores<sup>4</sup> técnicos en lo estatal, regional y de zona escolar en diecisiete centros de maestros. Esta instancia según el reglamento interior de la Secretaría de Educación de este periodo dependía de la Dirección de Formación y Desarrollo Educativo cuyas atribuciones, entre otras, eran «propor-

---

4 La Instancia Estatal estaba integrada por diez profesores, siete de los cuales habían participado en algún Curso Nacional de Actualización y acreditado un examen nacional. (Martínez, et al., 2006, p. 25). En algunos casos, la impartición de estos cursos estaba a cargo de directores o supervisores.

cionar orientación y asesoría técnico-pedagógica al personal directivo y docente de la educación básica para el desarrollo de los programas académicos» (SEC, 1993, p. 9 en Villarreal, 2005, p. 70). La asesoría se asumió como una labor de acompañamiento para que los docentes establecieran estrategias autónomas en el estudio de los Cursos Nacionales de Actualización (Martínez, *et al.*, 2006, p. 47) y los asesores fueron considerados «mediadores entre las propuestas oficiales y grupos específicos de profesores» (SEC, 1993, p. 9 en Villarreal, 2005, p. 70).

Entre 1998 y 2000 inicialmente se contrataron ciento sesenta asesores para la atención de seiscientos sesenta docentes de primaria y secundaria para promover círculos de estudio, pero solamente once eran de tiempo completo. Su selección se hizo a partir de la aprobación del Curso Nacional con un dominio avanzado en el área de conocimiento respectivo, además de contar con experiencia en la coordinación de grupos y el reconocimiento en la escuela o zona escolar. (Martínez, *et al.*, 2006, p. 47). La principal misión orientada a la formación de los «asesores» por la Instancia Estatal de Capacitación y Centros de Maestros:

(..) estaba centrado en el análisis de los paquetes didácticos y los materiales de apoyo al trabajo docente, de los propósitos del curso, de la asesoría y de los contenidos, enfoques y metodología para impartir la asignatura (p. 48).

En consonancia con la dinámica centralista del ProNap, los ATP desarrollaron sus actividades muy ligadas a la impartición de cursos y talleres de este y otros programas nacionales para que los docentes se promocionaran en Carrera Magisterial.<sup>5</sup> En este sentido una ATP señalaba que:

En cuanto a los cursos y talleres, cuando se viene todo esto de carrera magisterial, nuestra función era también impartir talleres, pero eran con todos los docentes de todas las zonas del municipio y los docentes veían que no era una necesidad y menos si se les hace venir en la tarde, en contra turno, así se daban, pero los maestros me comentaban que la realidad era que eso les ayudaba poco a resolver la problemática con sus alumnos (Silvia).

---

5 Los datos sobre el número de docentes acreditados en los Cursos Nacionales de Actualización entre 1997 y 2004, así como la información estadística de Cursos Estatales (TGA) y otras ofertas formativas se pueden consultar en Martínez, *et al.* (2006). Asimismo, un balance sobre las fortalezas y debilidades del ProNap (1995-2006) en De la Torre y Martínez (2006).

Sin embargo, paulatinamente los «asesores» diversificaron sus actividades mediante procesos formativos, entre estos, el diseño e impartición de cursos estatales,<sup>6</sup> talleres, modelos de asesoría, y trabajo colectivo, incrementándose a su vez las actividades administrativas derivadas de la planeación y otras exigencias de este tipo que les eran delegadas por los supervisores u otras autoridades educativas e inclusive, asumiéndose como auxiliares o sustitutos de los supervisores (Fernández, De Luna, 2010, pp. 21 y 35). Al respecto un ATP señaló lo siguiente:

Mi primera experiencia en la asesoría duró dos años y empezó en el año 1998 bajo el nombre de asesor, me quedé en la función porque al llegar nuevo a la zona escolar mi supervisor me lo propuso, recuerdo que me preguntó, «¿qué tanto sabes usar la máquina de escribir?, porque necesito que te pongas a escribir en máquina para toda la documentación». Mi función principal era en aspectos administrativos, me dedicaba solamente a almacenar y ordenar los documentos que llegaban a la supervisión (Miguel).

## SEGUNDA ETAPA

### *El ProNap y los asesores (2003-2012)*

Los resultados del ProNap vistos en sí mismos eran exitosos durante su primera etapa (1995-2000), en el sentido de que un buen número de docentes estaban interesados en capacitarse principalmente por incentivos en el sistema de Carrera Magisterial (SEP-OEI, 2006: 21). Pero, de acuerdo con Martínez Olivé (2008) «era claro que los aprendizajes de los profesores no estaban convirtiéndose en mejores resultados de aprendizaje para los estudiantes, que es, a fin de cuentas, lo que le da sentido a un sistema educativo» (p. 7). Por esta razón, en los próximos años se trazó una nueva ruta cuyas acciones estaban dirigidas al apoyo de las escuelas y sus colectivos docentes para hacer de ellas recintos de aprendizaje para los estudiantes y maestros (en DOF, 17-02-2006).

En efecto, desde 2003 se transitó hacia un modelo dual que daba prioridad a la formación continua dentro y fuera de la escuela. La pretensión de la formación al interior de la escuela era propiciar la asesoría al colectivo docente a partir de contenidos acorde a sus requerimientos y motivados por su desarrollo profesional mediante capacitadores especializados y en el marco de trayectos formativos múltiples y estrechamente vinculado a los aprendizajes y al quehacer del aula

6 Estos cursos y los TGA fueron lo que tuvieron mayor auge a lo largo de los años noventa en Zacatecas (Martínez, et al., 2006, p. 59).

(Martínez Olivé, 2008, pp. 9-10). Por su parte la formación externa complementaba este cambio retomando la experiencia de los programas heteroformativos ofertados por las instituciones de educación superior. Sin embargo, dadas las dificultades para emprender este proceso novedoso que caracterizaba la formación continua como parte del desarrollo profesional, se emplearon a modo de guía del colectivo, *cuadernillos de estrategias didácticas*.<sup>7</sup> Además, la continuidad de este modelo se vio interrumpido al iniciar el nuevo periodo de gobierno en el año 2006 (Martínez Olivé, 2008, p. 11).

En Zacatecas, el desarrollo del ProNap y el fomento del trabajo colectivo en las escuelas en el marco del modelo dual antes mencionado, se vio alentado desde 1999 hasta el 2006 por el Programa «Transformación de la Educación Básica desde la Escuela» (TEBES) de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN),<sup>8</sup> pues muchos de sus integrantes que habían cursado el Diplomado «El maestro y la investigación en la escuela» y la Maestría en Educación de la UPN de Zacatecas ocuparon en 1999 cargos en las diversas instancias académicas y administrativas de la Secretaría de Educación, especialmente en el Departamento de Formación, Capacitación y Actualización, estableciendo e institucionalizando este programa conjuntamente con el ProNap.<sup>9</sup>

Entre 2002 y 2003 el programa citado bajo la convicción de que «formar a otros, forma al asesor», obtuvo financiamiento público para el desarrollo de sus actividades en el marco de las convocatorias de la SEP para apoyar proyectos de desarrollo educativo<sup>10</sup> y en 2004 de la Fundación Ford para el establecimiento de quince colectivos escolares una vez que formaron la Asociación Civil *Movimiento de Innovación y Transformación de la Educación Básica* (MITEB).

7 Estos cuadernillos con una estructura didáctica de tres fases que comenzaba con situaciones problemáticas, seguidas de procesos reflexivos, documentación y socialización de las experiencias resultaron muy novedosos para propiciar el trabajo en el colectivo docente.

8 Este programa, inició en 1996 y en 2001 contaba con un total de setenta y ocho colectivos escolares organizados en una RED Nacional que abarcaba trece estados de la República, incluyendo Zacatecas y el Distrito Federal. Inspirado en gran parte en la idea del profesor como investigador, el propósito de este programa era favorecer la transformación de las escuelas de Educación Básica, por y desde los mismos profesores mediante una *red de colectivos* escolares que innovaran e investigaran en sus escuelas mediante proyectos sobre contenidos curriculares y de gestión para generar y compartir saberes, al tiempo que favorecer el *desarrollo profesional* de los participantes. (Calderón, 2001).

9 Se integraron quince docentes de diversos niveles educativos denominado Colectivo Zacatecas (Ortiz, 2006, p. 228).

10 Proyectos de Innovación e Investigación y proyecto Transformación de la Gestión Escolar en la Educación Básica. Fundación Ford: Proyecto: Los colectivos escolares: Una alternativa para la profesionalización de los docentes en el estado de Zacatecas (Ortiz, 2006, p. 231).

Las primeras acciones de Tebes-Promep para habilitar a los ATP en las distintas regiones y zonas del Estado fue organizar a los colectivos docentes y orientarlos en la construcción y desarrollo de proyectos de mejora escolar. Esta iniciativa se concretó en el ciclo escolar 1999-2000 con la realización del *Primer Encuentro Estatal de Equipos Técnicos Regionales*; cuya asistencia mayoritaria fue de los profesores con funciones de asesoría y orientación técnico-pedagógica en los Centros de Maestros para «integrar en colectivo a los responsables de la formación continua de directivos y maestros frente a grupo (...), y contribuir en la resolución de problemáticas específicas de la asesoría técnico-pedagógica». (Ortiz, 2006, p. 234). Estas acciones guardaban estrecha relación con el *Programa General de Formación Continua de Maestros de Educación Básica 2005-2006* cuyos pilares eran el desarrollo profesional docente en la escuela, los colectivos docentes y el aprendizaje como razón de ser (SEP, 2005).

En este sentido en 2004 y 2005, particularmente en la tercera fase del PAREIB, y ante las dificultades para la conformación y permanencia de colectivos docentes, se sumaron los recursos técnicos del ProNap y el Programa Nacional de Lectura (PNL), así como los apoyos económicos del Programa Escuelas de Calidad (PEC) y la Fundación FORD, a través del MITEB A. C. para la consolidación colectiva «desde y para los centros escolares». Estos recursos se concentraron en diez escuelas primarias focalizadas del Estado, mientras que, en la región educativa de Jerez, cuatro ATP regionales acompañarían a veintiséis escuelas primarias de organización completa (Ortiz, 2006, p. 242).

Entre los logros de esta experiencia se reportaba en 2006 la conformación y consolidación en la región de Jalpa-Juchipila, de treinta y cuatro colectivos escolares con trescientos cuarenta y nueve docentes en casi cien escuelas de organización completa, multigrado y unitarias y más de cincuenta proyectos de centro escolar del programa PEC 2006. Asimismo, de la organización de la *Red Regional de Profesores para la Innovación de la Práctica*. (Ortega, 2006, pp. 151-153). Por último, diversos aprendizajes acerca de los obstáculos y factores que favorecen el proceso de construcción de colectivos docentes, entre éstos, concentrarse en un centro escolar, trabajar con todo el equipo de profesores alrededor de proyectos, el vínculo entre prácticas de enseñanza con la organización escolar y el liderazgo del director (Ortiz, 2006, Aguilar, 2010).<sup>11</sup>

11 Un trabajo que sistematiza los aprendizajes y retos a diez años de impulsar la creación de colectivos en el marco del MITEB se encuentra en Aguilar (2010) con el título *El MITEB: Una alternativa de trabajo en Red de*

A mitad del nuevo gobierno iniciado en septiembre de 2004 y ante la salida gradual de varios integrantes de la IEAZ, el programa TEBES, impulsado por muchos «asesores» se mantuvo hasta 2010 y paulatinamente perdió fuerza.<sup>12</sup> Sin embargo, dentro o fuera de este programa, los ATP valoraban la importancia del trabajo colectivo como se aprecia en el siguiente testimonio:

Dentro de mis mejores experiencias, fue estar trabajando junto a otros ATP, nos fortalecía porque nos preparábamos más, e inclusive hacíamos una Red de Asesoría e íbamos a brindar apoyo a otros municipios (...), realizábamos una calendarización y nos íbamos todo el equipo (Antonio).

Puede decirse que un rasgo identitario de los ATP durante cual operó el modelo dual de formación docente impulsado por la SEP y la influencia del Programa TEBES fue su proclividad al trabajo entre pares, pero principalmente proyectando su labor como animadores o promotores del desarrollo profesional docente. Así lo expresaba uno de sus integrantes:

El ser asesor es una *actitud*: (...) de optimismo, de permanente formación, de trabajo, deseo de superación, y compromiso, pero sobre todo de servicio a la educación donde la principal finalidad es inyectar energía y motivación a maestros, alumnos y directivos para orientar su propia transformación» (Ortega, 2006, p. 139).

Cabe mencionar que durante estos años surgió la figura de asesor técnico rural (ATR) destinado a las escuelas multigrado y posteriormente a las escuelas de organización completa del medio rural.<sup>13</sup> Un ATR señaló que «nuestro trabajo era propio y específico con escuelas multigrado de nuestra zona escolar, pero también trabajábamos con escuelas de organización completa cuando empezaron los programas compensatorios de multigrado». Y Agrega que:

---

*maestros de educación básica desde el proyecto TEBES* de Elizabeth Aguilar, que forma parte de la compilación citada de Fernández (2010).

12 Para una caracterización más amplia sobre el desarrollo de este programa, consúltese las tesis de Maestría en Educación, con Campo en Formación Docente de la UPN 321 de Víctor Fernández Andrade, Rafael Cervantes, Elizabeth Aguilar y Javier Everardo Pérez de Santiago.

13 En este Programa cada ATP atendía mediante dos visitas mensuales a dos escuelas durante el ciclo escolar para brindar asesoría, acompañamiento y dar seguimiento a los maestros, alumnos, padres de familia, así como orientaciones sobre la gestión escolar. Asimismo, percibía un incentivo económico cuatrimestral (González, 2009, pp. 136-137).



El propósito fundamental de la asesoría era evitar el rezago escolar, así en pocas palabras. Si veíamos alumnos que estuvieran en peligro de deserción había que ir hasta con los padres de familia para ver cuáles eran la razones. (Antonio).

Por otra parte, la IEAZ reguló desde 2004 la asesoría técnica mediante un manual de organización en el cual se establecieron las funciones y niveles de responsabilidad de los ATP y de otros programas y proyectos educativos.<sup>14</sup> Entre las funciones de los ATP de primaria, además de impartir cursos, talleres, conferencias, así como la evaluación de estos, les correspondía la elaboración del programa anual de trabajo, detectar las necesidades de apoyo y asesoría de los docentes en servicio y distribuir todos los materiales de apoyo para el docente (SEC, 2004, p. 42, en Villarreal, 2006, p. 72).

Sin embargo, en la investigación realizada por Villarreal sobre la actualización de los docentes de educación primaria en el marco del ProNap (2006) se apuntan cuatro inconsistencias en la ejecución y el desempeño de los ATP: i) precisión sobre el quehacer operativo de los centros de maestros, pero confusión en los equipos técnicos regionales y de zona escolar; ii) ausencia de delimitación de las funciones de los ATP estatales, regionales y de zona escolar, ya que su nombramiento no depende la IEA sino de los jefes de departamentos regionales de educación y de los supervisores; iii) relación ambigua entre la IEAZ y los centros de maestros con los equipos técnicos regionales y los ATP de las zonas escolares. 4) ausencia a nivel regional y de zona escolar de referentes normativos sobre la actualización ceñida en última instancia a los lineamientos de ProNap, y de la IEAZ (Villarreal, 2006, pp. 72-74).

Con respecto a la desarticulación entre las instancias de actualización, otro ATP mencionó su desconcierto sobre la relación confusa con su autoridad inmediata en los siguientes términos:

Nosotros teníamos una autoridad inmediata superior que era el Asesor Técnico Estatal (ATE) y con él nos dirigíamos e inclusive había ciertas inconformidades de por qué tendríamos que dirigirnos a él y no a nuestros Supervisores, había cierto celo profesional con los supervisores. (...) Más tarde la relación se daba de manera directa con la asesora de Centro de Maestros, que era nuestro enlace. (Antonio).

---

14 Entre estos, Programa Nacional de Lectura, Plan de Actividades Culturales de Apoyo a la Educación Primaria, Atención Preventiva y Compensatoria (SEC, 2004).

Sin embargo, la desarticulación no se reducía a las instancias de actualización sino a las instituciones que participaban en los programas de formación continua. En este sentido se apuntaba que:

Otro elemento que aún está pendiente es la desarticulación existente entre las instituciones que participan en la formación continua. La lógica imperante propicia saturación, paralelismo y dispersión, llegando en ocasiones a constituirse más en una carga que en un apoyo a las escuelas (De la Torre y Martínez, 2006, p. 16).

Y en cuanto al desempeño, un ATP manifestó que:

La función y rol que le compete al asesor es tan amplio, implica muchas funciones, incluso con los padres de familia (no tiene delimitadas sus funciones, son diversas y cambiantes de acuerdo con la necesidad de cada maestro y de sus alumnos). A mí me tocó atender problemas con niños donde intervino el DIF y otras autoridades, me tocó ir a las casas a platicar con los padres de familia (E).

Al realizar en 2006 un balance sobre los diez años del ProNap en Zacatecas se apuntaba que uno de los retos a mediano plazo en el marco del Servicio de Apoyo Técnico Pedagógico a la Escuela, era la elaboración de un perfil específico para los ATP adscritos a la IEAZ y los Centros de Maestros, incluyendo «las formas para llevar a cabo con calidad estas funciones» (Martínez, *et al*, 2006, p. 71).

Otro obstáculo de los ATP era su alta movilidad, puesto que no podían participar en los estímulos de Carrera Magisterial y su marginación de los programas compensatorios. (De la Torre y Martínez, 2006, p. 29). Además, esta decisión estaba sujeta a criterios ajenos al desempeño profesional, como lo señala una ATP:

El tiempo en que alguien estaba comisionado como asesor y más en espacios regionales o estatales, dependía de las políticas locales y las relaciones con diferentes actores que podían llegar a apreciar la permanencia o dictar el regreso a grupo por criterios personales. (Ruvalcaba, 2021, p. 226).

En resumen, durante este periodo, particularmente desde 2004 se estableció el *Programa Rector Estatal de Formación Continua* y tuvo lugar el diseño y desarrollo de

trayectos formativos en las escuelas de preescolar y primaria, incluyendo a los colectivos de asesores (cursos, talleres, diplomados, etc.) (Martínez, *et al.*, 2006, p. 52).

### **EL SERVICIO DE ASESORÍA ACADÉMICA A LA ESCUELA (SAAE) Y EL PROGRAMA DEL SISTEMA NACIONAL DE FORMACIÓN CONTINUA Y SUPERACIÓN PROFESIONAL DE MAESTROS DE EDUCACIÓN BÁSICA EN SERVICIO (PSNFCSP) 2006-2012**

A lo largo de este periodo, pero hasta la segunda etapa del ProNap que concluye en 2008, hubo avances en la regulación de la asesoría técnico pedagógica y un viraje en la política de formación continua y cambios en los espacios para la prestación de este servicio mediante propuestas de integración y regionalización que mencionamos a continuación.

En 2004 quedó conformada la Comisión SEP-Autoridades Educativas Estatales para estudiar y proponer una normativa que regulara el Servicio de Apoyo Técnico Pedagógico a la Escuela que derivó en la propuesta «Orientaciones generales para construir y operar el servicio de asesoría académica a la escuela» (SEP, 2006, p. 5).

En ese documento se definió una política educativa para el establecimiento del SAAE, incorporándose en 2006 por primera vez en las Reglas de Operación del PRONAP en las cuales este servicio se definía como un «conjunto de acciones, procesos y relaciones sistémicas y coordinadas de las instancias y servicios que institucionalmente tienen la facultad y responsabilidad de ofrecer apoyo a la escuela» (DOF, 17-02-2006). Y la asesoría se entendía como un proceso de ayuda basado en la interacción profesional y orientado a la resolución de problemas asociados a la escuela; gestión, organización, enseñanza y prácticas educativas de directores y docentes, es decir, académica y dirigida a la escuela (SEP, 2006, p. 25).

A dos años de las anteriores disposiciones, se puso en marcha en 2008 el Programa del Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros de Educación Básica en Servicio (PSNFCSP)<sup>15</sup> que sustituyó al ProNap para consolidar las acciones emprendidas por este programa. El SAAE quedó incluido en las Reglas de Operación del Programa del 2008 al 2013 y se define como un servicio especializado y permanente de asesoría académica para los maestros y las escuelas que lo requieren, y que tienen como fin la mejora de las prácticas edu-

---

15 Este sistema fue definido como “un conjunto de instituciones, organismos, servicios, productos y relaciones, articulados y regulados por la Secretaría de Educación Pública bajo la dirección de las autoridades educativas estatales, con un alto grado de adaptabilidad a las necesidades y condiciones locales, que impulsa la profesionalización de los maestros en activo como una vía para mejorar la calidad y equidad de los servicios de Educación básica en el país” (SEP/DGFCMS, 2008, p. 37).

cativas y de gestión (DOF, 18-12-2008). En este programa (SEP, 2008), se define al ATP como:

Un profesional que se desarrolla dentro o fuera de la Secretaría de Educación Pública con amplio conocimiento de los problemas de la escuela y de las prácticas educativas de los profesores en servicio, reconocido en el ambiente educativo y escolar por su trayectoria, experiencia, responsabilidad y formación profesional, que domina diferentes campos de conocimiento y de la realidad educativa (p.33).

Con respecto a los espacios institucionales de trabajo, el PSNFCSP dio continuidad a los 548 Centros de Maestros, pero a partir del año 2011 y simultáneamente con la conformación del SAAE, la SEP inauguró los Centros de Desarrollo Educativo (CeDE) como una estrategia de regionalización, estableciendo zonas escolares por regiones, para que la asesoría pedagógica pudiera responder de mejor manera a las necesidades de los docentes al concentrarse en un sólo lugar los supervisores y los asesores comisionados (INEE, 2018, p. 103).

Otra decisión para fortalecer la anterior estrategia fue creación del Sistema Regional de Asesoría Académica a la Escuela (SIRAAE)<sup>16</sup> que se propuso un cambio en la cultura escolar, con miras a la profesionalización entre pares para propiciar la actualización de asesores, docentes y directivos, pero desde la escuela y el colectivo docente (SEP, 2012, p. 23). Para una ATP, este sistema no sólo tuvo una duración muy corta, sino que propició:

una gran carga administrativa para los docentes y eso vino a fracturar un poco la relación entre directivos, supervisores, docentes y asesores. Los maestros no les gusta, decían bueno todos nos piden papeles y muchísimas cosas, falta que usted también nos pida, yo les decía sí, lo de los programas compensatorios, hay que llenar los formatos. Entonces fue tanta la carga administrativa que ellos quería justificar esa carga para hacerlo en horas laborales, entonces no hacía ni una cosa ni otra (Silvia).

Por otra parte, en este periodo se ofertó el *Catálogo Nacional de Formación Continua y Superación Profesional para maestros de Educación Básica 2012-2013* que incluía poco más de mil programas académicos (diplomados, cursos, talleres y programas

---

<sup>16</sup> La propuesta del SIRAAE se generó con la convocatoria a la Primera Reunión Nacional para el Fortalecimiento de la Asesoría Académica a la Escuela, realizada del 14 al 17 de junio de 2011.

de posgrado de Instituciones de Educación Superior [IES] públicas y privadas) distribuidos en diecinueve áreas de conocimiento y un campo de trayectos formativos. En este sentido, gran parte de las actividades de los ATP de Zacatecas durante este periodo estuvo centrado en el diseño de los trayectos formativos del catálogo estatal, además de celebrar convenios con varias instituciones educativas del estado para ofertar diplomados, entre estas: la UPN, la Universidad Autónoma de Zacatecas, el Centro de Actualización del Magisterio (Ruvalcaba, 2020).

En cuanto a lo nacional, esta estrategia formativa no tuvo el efecto esperado en la calidad dado que muchos de los cursos y diplomados provenían de grupos de consultores u organizaciones pequeñas que elevaron su costo. Tampoco había transparencia en el manejo de los recursos y no tenían un reconocimiento académico como IES (INEE, 2015, pp. 19 y 23). Puede decirse que se transitó de la actualización coyuntural y colaborativa a la actualización permanente de tipo competitiva, basada en el mérito personal (Alcalá, 2020).

Como se puede observar, se retoma nuevamente la perspectiva externa de los especialistas antes que en la experiencia y los saberes adquiridos por los ATP durante sus trayectorias profesionales. Así lo manifestó una ATP que se desempeñó en esos años:

La asesoría durante este periodo se tornó más a cursos, conferencias<sup>17</sup> y talleres. (...). Considero que esos cursos no son bien empleados, más bien sería darle una modalidad de talleres, donde realmente vayamos nosotros como docentes a construir conocimientos y aprendizajes que nos van a redituár en nuestras aulas porque el hecho de ir a escuchar a alguien nada más hablar es cansado y monótono (...) (Antonio).

Queda claro que la asesoría no es una competencia exclusiva de los ATP sino de los supervisores y directivos, así como de las instancias responsabilizadas de su coordinación estatal. Sin embargo, los esfuerzos de coordinación primero como servicio, y después como sistema, recayeron en el SAAE y posteriormente en el SIRAAE mediante la apertura de los Centros de Desarrollo Educativo (CeDE) para concentrar a los supervisores y acercar los servicios de asesoría a los docentes en servicio. Sin embargo, las condiciones de precariedad de la mayoría de los diecisiete Centros de Maestros de los cuales solamente treinta por ciento contaba con edificio propio

---

17 En 2006 la asistencia a conferencias, con respecto a la categoría de “siempre”, Zacatecas estuvo por encima del promedio nacional con cuarenta y cuatro punto siete por ciento (SEP-OEI, 2007, p. 140).

(Martínez, *et al.*, 2006, Ortega, 2006, Herrada, 2008)<sup>18</sup> y su vinculación con los recién creados CeDE<sup>19</sup> fueron insuficientes para lograr su integración.

A lo largo de este sexenio se reitera la asesoría denominada académica que abarca tanto la gestión escolar como el mejoramiento de las prácticas de docentes y directivos y se consolida la figura de ATP, cuyos atributos son la experticia no sólo en los problemas escolares y del aula sino en varios campos de conocimiento al tiempo que se legitimaba la noción de *acompañamiento académico* como una modalidad de asesoría.<sup>20</sup> En la práctica, esta amplitud de tareas propiciaron que los marcos de intervención de los ATP se diversificaran, oscilando su papel entre reproductor de cursos y talleres y en actividades contingentes para dar respuesta a lo urgente, principalmente asuntos de corte administrativo dentro y fuera de las escuelas y ocasionalmente ofreciendo ayuda pedagógica a los docentes en sus escuelas. Al respecto una ATP señalaba que hubo lineamientos para poner en marcha el SIRAAE, pero quedó inconclusa al finalizar el sexenio del 2007-2012. «Entonces la formación del ATP no estaba definida, hacíamos lo que podíamos desde el espacio en donde nos encontrábamos y con las encomiendas que se nos daban» (Ruvalcaba, 2020).

Con respecto a la selección de los ATP, prevaleció su designación por las autoridades, especialmente de los supervisores quienes no siempre se ajustaban a criterios académicos.<sup>21</sup> Sin embargo, en algunos casos esta decisión dependía de otras instancias. Al respecto un ATP de la región norte de Zacatecas manifestó que «Para la selección de los ATP al inicio se le daba la facultad a las supervisiones escolares de que eligieran a personas que creían ellos que eran buenos para realizar el trabajo de Asesoría». Sin embargo, este procedimiento en algunos casos tenía variantes: pues era en las reuniones de la zona escolar a partir del consenso en donde se designaba al ATP, quien tenía que ser «una persona con empatía con todos los docentes». «En mi zona no lo seleccionaba el supervisor, más bien él daba algunos nombres» (Silvia).

18 De acuerdo con las Reglas de Operación del ProNap de 2006, Zacatecas contaba con dieciocho mil cuatrocientos ochenta profesores en servicio (docentes y directores de educación básica), quinientos ochenta y nueve ATP, seiscientos colectivos docentes y diecisiete Centros de Maestros.

19 En el Estado de Zacatecas se encuentran siete Centros de Desarrollo Educativo en los municipios de: Guadalupe, Jalpa, Jerez, Loreto, Pinos, Río Grande y Zacatecas.

20 En el glosario de términos de la Reglas de Operación del ProNap se define como “asesoría calificada que se brinda a los maestros y colectivos docentes para desarrollar con éxito sus procesos formativos”. (SEP, 2006, p. 3).

21 Otras vías de selección eran mediante instancias sindicales, por antigüedad, escalafón, interinato, convocatoria (De Luna, 2010, Ibáñez, 2010). Solamente en 2004 y 2005, el PAREIB seleccionó a los ATP mediante concurso.

En cuanto a la formación de los ATP en distintas instancias del sistema de educación básica, se reconocía la necesidad de ofertar programas específicos para las funciones de asesoramiento y de directivos, especialmente para el acompañamiento a los colectivos docentes (De la Torre y Martínez, 2006, p. 56). En este sentido en 2007 la IEAZ invitó a los coordinadores académicos regionales de los Centros de Maestros a cursar el Diplomado en línea «Asesoría Académica en la Escuela» de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco. Y en el ciclo escolar 2008-2009, la UPN 321 y la IEAZ ofertaron a 539 ATP de dieciséis subsedes, el Diplomado en «Un acercamiento a la asesoría académica en la escuela» con el fin de abarcar gran parte del territorio zacatecano y acordar una política de asesoría desde una «perspectiva del proceso» («formación en los centros escolares»).

Entre los resultados de un estudio sobre el perfil de egreso de este Diplomado (Hernández, 2010), se reportó un cuarenta por ciento de abandono atribuido a la sobrecarga de actividades de los ATP y «a las expectativas puestas en el diplomado que chocaron con un concepto de formación condescendiente y de simulación (...)». Asimismo, a la «tutela de su autoridad inmediata». En los casos de regiones con alto egreso, «los niveles de compromiso extraescolar y sistematización de los contenidos del diplomado en su realidad concreta, dejaron mucho que desear debido al mayor nivel de exigencia de los coordinadores en los grupos del diplomado (Hernández, 2010, pp. 53-54 y 59). Las mujeres tuvieron mayor solidez en su proceso formativo que los varones. Finalmente, el estudio considera el predominio de una asesoría prescriptiva derivada de la hegemonía de los programas federales que impiden procesos de innovación y cambio en las escuelas, de manera que el enfoque de asesoría «del proceso» aún está en permanente construcción, pero sin un rumbo claro. Cabe mencionar que los datos aportados por De Luna (2010) sobre el perfil del asesor en el marco del diplomado citado, coinciden en que la multifuncionalidad es el principal obstáculo para ejercer la función de ATP (p. 43). Otro estudio sobre el diplomado señala que un ciclo escolar es insuficiente para la ejecución y sistematización de un primer ciclo de investigación y la propuesta de TEBES es factible de consolidarse a largo plazo. Destaca a su vez, la importancia de la narración escrita como recurso de retroalimentación en los procesos formativos (Barraza, 2010, p. 71).

En el siguiente apartado nos ocupamos de los cambios que afectaron la situación de los ATP en la tercera etapa (2013-2018).

### TERCERA ETAPA (2013– 2018)

#### *Los Asesores Técnicos Pedagógicos en la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD)*

Con el arribo del gobierno de Enrique Peña Nieto en 2012 se emprendieron varias reformas estructurales, entre estas: la educativa, cuyo principal instrumento fue la entrada en vigor en 2013 de la LGSPD y el establecimiento de la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente (CNSPD). En esta ley, la Asesoría Técnico Pedagógica fue motivo de varias regulaciones para subsanar vacíos y dar mayor certidumbre a quienes desempeñaban esta función, pero fundamentalmente para evaluar el ingreso, la permanencia, el reconocimiento y la promoción de estos agentes educativos y del magisterio de educación general básica en el sistema público.

Estos cambios se concretaron en cinco medidas: i) la inclusión de los Perfiles Parámetros e Indicadores (PPI); ii) la creación del Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela (SATE); iii) el proceso de ingreso; iv) las responsabilidades de los ATP; v) la formación.

A continuación, se describen estos cambios y su instrumentación en el sistema de educación básica de Zacatecas. Posteriormente las continuidades y rupturas contenidas en la nueva Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros de México (LGSCMM, 2019), una vez que Andrés Manuel López Obrador asumiera el gobierno el 1 de diciembre de 2018, derogando la LGSPD y el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE).<sup>22</sup>

#### **LOS PERFILES, PARÁMETROS E INDICADORES (PPI) PARA LOS ATP**

Los PPI constituyen el conjunto de conocimientos y prácticas deseables que a modo de guía para la evaluación se espera que cumplan los docentes que ingresan al sistema público de educación básica. De igual modo para los docentes en servicio y directores interesados en desempeñar la función de ATP.

Los PPI fueron aprobados por la SEP desde 2016, para los tres niveles de educación básica (preescolar, primaria y secundaria), así como para la educación especial y física; cada año se hacían modificaciones y se publicaban junto con la convocatoria. En los perfiles se concebía al ATP como especialista en una de las

~~~~~  
²² El 15 de mayo de 2019, la citada Ley y el INEE fueron derogados. En sustitución de este fue creada la «Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación». Cfr. (Artículo tercero Constitucional, fracción IX, DOF 15-05-2019).

siguientes áreas: Lenguaje oral y escrito, Pensamiento matemático, Educación especial y Educación física (SEP, 2017, p.11). La razón de estas especializaciones era precisa, ya que tanto el lenguaje oral y escrito como el pensamiento matemático constituyen las bases para el desarrollo de otros aprendizajes del currículo. Con ello, se pretendía mejorar los bajos puntajes obtenidos en la Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE) en estas asignaturas, en tanto que la educación especial y la educación física fortalecerían el servicio de estas áreas prioritarias.

En el marco de los PPI, el ATP se caracterizaba por ser:

el responsable de asesorar, apoyar y acompañar, en aspectos técnico-pedagógicos, a docentes de forma individualizada y colectiva, en colaboración con otros actores educativos (...) para coadyuvar, en su ámbito de competencia, a una formación docente orientada a la autonomía pedagógica y a la mejora de los aprendizajes de los alumnos, a través del uso de los resultados de evaluación educativa y la consideración de las características de los docentes, los contextos socioculturales y lingüísticos en que se ubican las escuelas y el dominio del campo de conocimiento en el cual se inscribe su función (SEP, 2017, p. 11).

Para cada uno de los niveles educativos se incluyeron cinco dimensiones y los correspondientes parámetros e indicadores. La idea central de cada dimensión era que los ATP:

1. Cuenten con saberes sobre el aprendizaje de los alumnos y lo que deben aprender, así como de la práctica docente de acuerdo a cada una de la especialidad.
2. Organicen y desarrollen la asesoría para los docentes para mejora sus prácticas y los aprendizajes de los alumnos.
3. Muestren disposición a la mejora continua.
4. Promuevan principios legales y éticos propios de su función y al trabajo educativo.
5. Mantengan vínculos con las comunidades, agentes educativos e integrantes de la zona escolar.

En la educación primaria se incluyeron en las cinco dimensiones, 16 parámetros y un total de 66 indicadores en los cuales se pormenorizan la serie de acciones a realizar por los ATP. (SEP, 2017).

El Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela en la Educación Básica (SATE)

Una vez establecidos los PPI, pero a casi un año y medio de concluir el gobierno de Peña Nieto se publicaron los «Lineamientos generales para la prestación del Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela en la Educación Básica» (LSATE). La creación del SATE²³ —que sustituyó al SIRAAE de 2012— estaba propuesto en la LGSPD y su objetivo general era:

coadyuvar a la mejora del funcionamiento de la escuela y de las prácticas profesionales docentes y directivas, por medio del apoyo, la asesoría y el acompañamiento especializados, a fin de brindar a los alumnos una educación de calidad con equidad e inclusión (SEP, 2017^a, p. 14).

Asimismo, en la Ley citada (arts. 17 y 18), se precisaba que este servicio estaba a cargo de los directivos, supervisores y ATP.

El primer servicio de apoyo se refería a una o varias acciones específicas dirigidas al personal directivo, docente y técnico docente, de manera individual o colectiva, pero estrechamente relacionados con el desarrollo de la Ruta de Mejora Escolar.

El segundo correspondía a la asesoría, entendida como un proceso formativo que observa y analiza colectivamente las prácticas educativas en los planteles escolares para que el personal arriba mencionado mejorara sus prácticas educativas (SEP, 2017^a, p. 37).

El tercero y último servicio comprende al acompañamiento que consiste en «la colaboración continua, planificada y sistemática que brinda la supervisión de zona escolar durante un ciclo escolar a, por lo menos, dos escuelas bajo su responsabilidad, que prioritariamente lo requieren» (SEP, 2017^a, p. 41).

En cuanto a su organización y puesta en marcha, así como su seguimiento y evaluación, estaría a cargo de las Autoridades Educativas Locales, mediante la conformación de equipos técnicos para proporcionar Acompañamiento a las supervisiones de zona escolar (SEP, 2017^a, pp. 17-19).

Por último, en los lineamientos antes mencionados se establecía que en cada zona escolar de nivel primaria se deberían contar por lo menos con: i) un supervisor escolar, ii) dos ATP por promoción, iii) un ATP temporal por reconocimiento y

23 En mayo de 2019, la extinta CNSPD estableció provisionalmente el Sistema de Asesoría y Acompañamiento a las Escuelas (SISAAE) con la finalidad de dar continuidad al SATE, pero en 2020 fue sustituido por el Servicio de Asesoría y Acompañamiento a las Escuelas en Educación Básica (SAAE).

iv) un asesor técnico con funciones de asesoría técnica en apoyo a actividades de dirección a otras escuelas (SEP, 2017^a, p. 21).

Como se puede observar, en ese marco normativo, un punto clave fue el hecho de haber extendido al personal directivo las funciones de asesoría técnica destinadas a sus pares para fortalecer las prácticas directivas, así como el funcionamiento y la organización de las escuelas.

Proceso de ingreso para los ATP

Antes de la LGSPD bastaba que alguna autoridad educativa (director, supervisor, etc.), invitara y comisionara a docentes en servicio para ejercer esta función, pero una vez aprobada, se establecieron diversas disposiciones normativas que regularon el ingreso de los ATP de las cuales se derivan dos vías de acceso.

La primera mediante un proceso de promoción sujeto a un concurso de oposición que daba lugar a la obtención de un nombramiento definitivo, una vez concluidos dos años y superada la evaluación de permanencia (artículos 41-44) y la segunda, por reconocimiento temporal (movimiento lateral), es decir, al personal de la educación básica con un desempeño destacado y responsable en el ejercicio de su función.

En el anterior marco, en abril de 2015 se publicó en Zacatecas la primera convocatoria para la promoción de funciones de Asesoría Técnica Pedagógica, emitida por la extinta CNSPD y dirigida a los docentes en servicio y a los docentes que en esos momentos estaban comisionados desempeñando esta función; este proceso implicaba: i) cumplir con los requisitos solicitados²⁴ (SEDUZAC, 2015); ii) aprobar un examen en línea mediante una evaluación estandarizada, autoadministrable, monitoreada por un aplicador en alguna sede y basada en los PPI como principal referente.

En la segunda convocatoria de febrero de 2016, solamente participaron docentes en servicio frente a grupo; cumpliendo con los mismos requisitos de la convocatoria del ciclo anterior y en la tercera,²⁵ de marzo de 2017, solamente se añadió haber obtenido resultados de suficiente en el examen de oposición para ingresar al sistema educativo. La cuarta y última convocatoria, publicada en febrero de 2018, fue la que reportó el mayor número de docentes idóneos, no obstante que hubo otros requisitos por cubrir.

~~~~~  
24 Entre estos, acreditar el grado académico de licenciatura o equivalente; participar en el nivel educativo en el cual prestaba sus servicios en Educación Básica (federal o estatal); ocupar plaza(s) con nombramiento definitivo o equivalente; estar en servicio activo; contar con un mínimo de dos años interrumpidos de experiencia.

25 [http://file-system.uscmm.gob.mx/Convoca/2017-2018/promocion/ba/convocatorias/ord/atp/Convocatoria\\_Zac\\_ATP.pdf](http://file-system.uscmm.gob.mx/Convoca/2017-2018/promocion/ba/convocatorias/ord/atp/Convocatoria_Zac_ATP.pdf)

En síntesis, en los cuatros ciclos escolares de 2015 a 2018, 198 ATP de Zaca-tecas resultaron idóneos por la vía de la promoción, pero solamente ciento sesenta y ocho desempeñaban la función debido a situaciones laborales, entre estas, no demostrar idoneidad en el examen evaluación después del proceso de inducción, renuncia, y por no habérseles asignado un lugar durante el periodo de validación del examen de oposición.

La segunda vía de ingreso de los ATP fue mediante el reconocimiento,<sup>26</sup> ya que la LGSPD (artículos 48 y 49) daba lugar a movimientos laterales para desempeñar temporalmente funciones de Asesoría Técnica Pedagógica y Asesoría Técnica en la educación básica, por lo que los docentes y directivos seleccionados recibirían incentivos económicos en reconocimiento a su mérito, con una duración de hasta por tres ciclos escolares. Precisaba a su vez que el trabajo de los ATP estaba centra-do en el aula y con un grupo o grupos de alumnos (SEP, 2018, p. 14).

Se constata que los requisitos eran propiamente los mismos que los solicitados a los ATP por promoción, pero el principal instrumento de evaluación fueron las evidencias solicitadas en la Ficha Técnica que fueron calificadas mediante puntajes en tres rubros.<sup>27</sup> Concluido este proceso se elaboraba la lista de prelación de los docentes participantes en la Zona Escolar, enviándose al Comité Colegiado de Re-visión en cada una de las supervisiones para que valorara los expedientes.

### *Las responsabilidades de los ATP*

En los lineamientos del SATE se establecieron las responsabilidades de los ATP que accedieron a esta función ya sea por promoción o por reconocimiento (cinco y seis respectivamente). De manera resumida un ATP por promoción es aquél que:

Participa en la gestión del SATE (planeación, organización, desarrollo, se-guimiento), propone al supervisor de zona a quiénes y en qué escuelas realizará acciones de apoyo, asesoría y acompañamiento mediante la visita a las escuelas, observa el trabajo de los docentes y técnicos docentes con sus alumnos y, por úl-timo, colabora en el desarrollo de proyectos colectivos y en el fomento de redes, comunidades de aprendizaje que favorezcan el trabajo entre pares (SEP, 2017<sup>a</sup>, pp. 23-24). Estas responsabilidades con respecto a los ATP por reconocimiento, son

~~~~~  
26 Los criterios de selección del ATP se incluyeron en el documento, “Marco General de Asesoría Técnica Pedagógica temporal por Reconocimiento Educación Básica, SEP, CNSPD, Ciclos Escolares 2018-2019 al 2021-2022; así como en la convocatoria respectiva de junio de 2018.

27 El primero corresponde a los *requisitos para desempeñar la función*; el segundo, a los aspectos vinculados con el *desarrollo profesional*; y el tercero, los puntos concernientes con la *mejora de la práctica profesional*.

casi las mismas, excepto que no proponen a los supervisores de su zona escolar planteles específicos en donde realizarán sus actividades (SEP, 2017^a, pp. 24-25).

La formación de los ATP

La investigación sobre los procesos formativos de los ATP, son escasos y coinciden en que es uno de los aspectos más desatendidos por las políticas educativas de desarrollo profesional docente (Vázquez, Cordero y Patiño, 2001, Calvo, 2009, Guerra, 2018). En este sentido, muchos de los ATP que resultaron idóneos en los concursos de oposición declaran que el examen es insuficiente, ya que durante los primeros años de ejercicio requieren de habilidades específicas para desempeñar el puesto (elaboración de diagnósticos socioeducativos, técnicas de observación, estrategias de retroalimentación y seguimiento). Al respecto una ATP mencionó lo siguiente:

Yo me jubilé en el año 2016, pero alcancé algo de lo que es el SATE, y los cambios más significativos que yo noté, no en mi zona, en general en todas, fue que los asesores estaban desinformados de sus acciones, no tenían información de lo que deberían de hacer, porque la mayoría eran jovencitos que llegaron mediante un concurso, a través de un examen, entonces les faltó orientación de lo que es la función, los mandaron a la práctica así sin nada, desinformados (...) (Silvia).

También señalan que la oferta formativa no sólo es insuficiente, sino que enfatiza el trabajo individual, abunda en lineamientos normativos y en excesiva información sin tomar en cuenta enfoques que partan de la sistematización de sus experiencias (Calderón y García, 2021). En efecto, la permanencia y asignación de clave de los ATP que fueron promocionados mediante el concurso de oposición estaba sujeta, conforme a la LGSPD, a un sistema de dos años de inducción antes de asignarles dicha clave, al igual que otras figuras en promoción, pero los mecanismos para llevar a cabo la formación durante ese lapso no lograron concretarse (INEE, 2018, p. 13).

Otro ATP también subrayó que:

el desempeño de la función no la están haciendo como debiera ser porque no dominan los PPI de la función de asesoramiento» (...) enfocan sus actividades a otras tareas y pierden de vista el enfoque de la función (Benjamín).

Con la finalidad de resolver este vacío, en el ciclo escolar 2015-2016 el Departamento de Capacitación Docente²⁸ de la SEDUZAC, en coordinación con la UPN ofertaron a los ATP por promoción de la primera generación, el Diplomado en línea «Formación para la Función de Asesoría Técnica Pedagógica», mientras que, en el segundo año, la oferta formativa estuvo a cargo de otras universidades, como el Diplomado en línea de la UNAM, «Desarrollo de habilidades para la asesoría técnica». Concluido el periodo de inducción y a fin de acceder a la clave definitiva de ATP por promoción mediante la evaluación respectiva, el Departamento de Capacitación Docente ofertó un «Taller para ATP».

Cabe mencionar que la evaluación para la promoción del ATP incluía dos partes: la primera consistía en elaborar un proyecto de intervención con algún «docente focalizado» para subirlo a una plataforma, la segunda era presentar nuevamente un examen en línea. Con esta finalidad, el Departamento antes mencionado, asignó a cada ATP una persona para apoyarlos mediante el análisis de sus proyectos, indicándoles sugerencias respectivas. La oferta de cursos en línea continuó con los ATP de la segunda generación (2016-2017), y constituyó un importante apoyo para el proceso de evaluación, pero –desde el punto de vista de la segunda autora de este trabajo– el acompañamiento durante el periodo de inducción fue inexistente.

La oferta formativa para los ATP que ingresaron en el 2017-2018, consistió en talleres que se calendarizaron con periodicidad mensual, pero por falta de financiamiento, fueron pocos los que se cursaron al término del ciclo escolar. Los talleres estuvieron a cargo de los ATP de la primera y segunda generación, los contenidos abordaban modelos de asesoría y acompañamiento, elaboración de diagnósticos de zona, registros de observación de clase, la elaboración del plan anual de trabajo y de asesoría, así como el análisis de las funciones del ATP conforme a los lineamientos del SATE.

Durante el ciclo escolar 2018-2019 se implementaron algunos espacios formativos mediante talleres con temáticas similares a los anteriores. Para los ATP por reconocimiento, que se incorporaron ese ciclo escolar, se estableció un sistema de acompañamiento virtual que les permitió subir evidencias de manera mensual y al finalizar el ciclo escolar, realizar un balance de sus actividades. Sin embargo, al

28 Actualmente Dirección General de Fortalecimiento Docente, cuyo funcionamiento se describe dentro de la estructura organizativa de la Secretaría de Educación. Cfr., núm. 16, del Periódico Oficial del Gobierno del estado de Zacatecas, 24 de febrero del año 2018.

carecer de asesoría y retroalimentación de las actividades realizadas, este proceso significó para los ATP un mero requisito por cumplir.

Por otra parte, las escasas actividades formativas y de acompañamiento destinadas a los ATP, son frecuentemente suplantadas por actividades administrativas, no obstante que la normatividad lo impide porque son ajenas a su cargo y responsabilidades (SEP, 2017^a, p. 24). El caso de la región 05 Federal de Río Grande ilustra este hecho, ya que la mayoría de los ATP por reconocimiento (ATR) se desempeñaron durante el ciclo escolar 2018-2019 como auxiliares de apoyo administrativo en la supervisión escolar. Asimismo, gran parte de sus visitas a las escuelas fueron en compañía del supervisor escolar, pero las actividades se limitaban a la atención de aspectos administrativos y a detectar problemas para ofertar cursos o talleres. Esta situación –como lo constata un ATP entrevistado– también ocurre en algunos casos en las instalaciones de las regiones educativas, CeDE, Ex Centros de Maestros, en donde los ATP se concentran por varias semanas para realizar actividades de oficina concernientes a su función, pero con menor vinculación con los centros educativos.

Estaban aquí cuatro días de la semana y un día se iban a la escuela a visita, así han estado mucho tiempo ya de varios ciclos hasta el pasado y esa es la tendencia. (Benjamín).

Los ATP en el inicio de la etapa actual (2019-2020)

Una vez que Andrés Manuel López Obrador asumiera el gobierno el 1 de diciembre de 2018, y derogara la LGSPD y el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE)²⁹ al hacerse eco de las críticas a la reforma educativa del régimen de Peña Nieto,³⁰ introdujo mediante la «Nueva Escuela Mexicana» cambios que implicaron rupturas y continuidades en la política educativa nacional que incluyeron la asesoría y al acompañamiento pedagógico mediante la Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros de México (LGSCMM) de 2019. En seguida mencionamos solamente tres rupturas pues la pretensión de hacer un análisis comparado es motivo de otro estudio.

La primera fue una narrativa desligada de los exámenes de permanencia y la sustitución de la calidad por la excelencia educativa, entre otros conceptos y énfasis. En este sentido, quedó suprimido el ingreso de los ATP, por la vía de la

29 El 15 de mayo de 2019 la citada Ley y el INEE fueron derogados. En sustitución de este fue creada la «Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación». Cfr. Artículo Tercero Constitucional, fracción IX (DOF 15-05-2019).

30 Principalmente el énfasis laboral de la LGSPD y las críticas a la evaluación punitiva del magisterio nacional.

promoción mediante concursos de oposición y nombramientos definitivos, y se dio continuidad al proceso de ingreso por reconocimiento hasta por tres años. Cabe mencionar que esa vía implicaba el abandono de funciones docentes y generó fricciones, desconfianza y climas laborales nocivos con los ATP por promoción que dificultaron su cohesión como grupo (estatus laboral, diferenciación salarial, horarios, etc.).

Por el contrario, el acceso por reconocimiento permite retornar a la docencia en el marco de un proceso de desarrollo profesional docente. Sin embargo, propició que 135 ATP de la 3ª. y 4ª, promoción de 2017 y 2018 (37 y 98 respectivamente) que se encontraban en el periodo de inducción, quedaron sin nombramiento, generándoles una situación de malestar e incertidumbre laboral, no obstante que al amparo de la LGSCMM continúen ejerciendo esta función con el incentivo otorgado y la opción de participar en otros procesos de promoción, entre estas la de director(a).

La segunda ruptura fue la anulación en la versión actualizada de los *Perfiles, Criterios e Indicadores* (SEP, 2020^a) de las especialidades de los ATP en lenguaje y matemáticas que significó un retroceso, pues hoy día los ATP abarcan todas las áreas y ámbitos de conocimiento cuando no todos poseen un dominio pleno, desconociendo aquellas en las cuáles tienen mayores fortalezas.

Otra ruptura fue caracterizar al ATP como un «docente especializado en pedagogía» que si bien, cumplen las mismas funciones de apoyo técnico, asesoría y acompañamiento, ha suscitado incertidumbre para los futuros ATP, ya que supondría acreditar dicha especialidad cuando solamente se requería contar mínimamente con estudios de nivel superior.

Queda ahora por saber en la etapa que recién comienza, el contexto institucional en el cual se desempeñan los ATP de Zacatecas y aportar datos que se aproximen a su perfil profesional.³¹

¿Quiénes son los ATP de Zacatecas?

En Zacatecas la educación básica cuenta con 13 Direcciones Regionales, divididas en dos sistemas: uno federal y otro estatal, cada una con características propias acorde a su población de docentes y alumnos. En las Direcciones Regionales, ade-

31 Un estudio realizado en 2008 sobre el perfil de ciento ochenta y cuatro asesores que cursaron en la UPN 321 el diplomado “Un acercamiento a la asesoría académica en la escuela”, permite conocer otras variables sobre la situación de estos agentes educativos hace una década (De Luna, 2010).

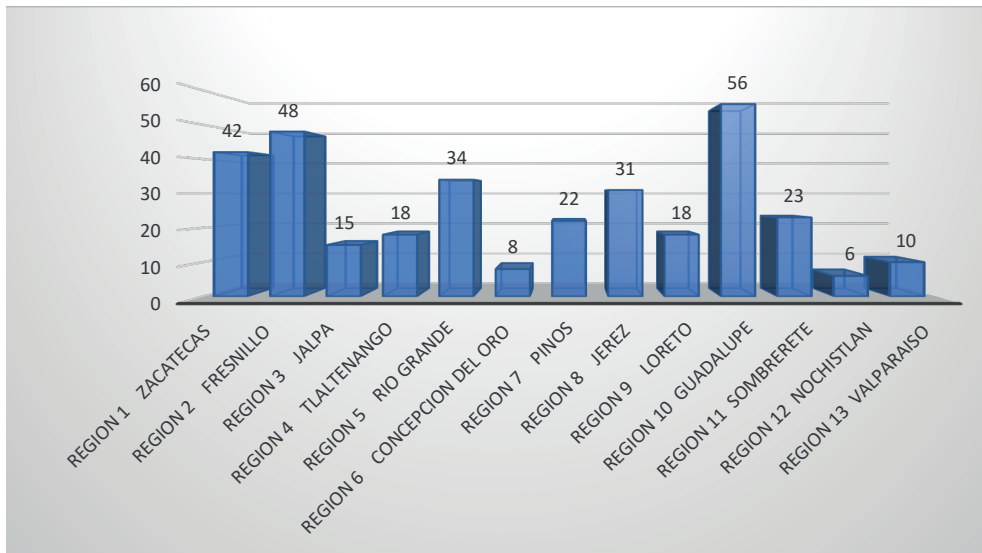
más de otros agentes educativos se encuentran las Jefaturas de Sector, divididas en un determinado número de zonas escolares que abarcan más de un municipio del estado. Asimismo, cada zona está dirigida por una supervisión que puede tener a su cargo desde seis hasta catorce centros escolares o más.

Algunas jefaturas de sector y sus respectivas supervisiones se concentran en los siete Centros de Desarrollo Educativo que son los espacios destinados a la gestión institucional centrada en la escuela, desde la perspectiva de zona y región. Asimismo, se proponen integrar la asesoría y la profesionalización de supervisores, ATP, directores y docentes, además de impulsar el trabajo colegiado a través de los Consejos Técnicos para fortalecer el sistema educativo estatal. Los ATP también se reúnen en estos centros y en las Unidades Regionales de Asesoría Académica (URAA) ubicadas en las trece regiones. Estas unidades son las responsables de la formación y desarrollo profesional docente, es decir, de la puesta en marcha de las ofertas académicas de formación en línea y mixtas; distribución de los materiales electrónicos e inscripción de docentes, ATP, supervisores y directores participantes (SEDUZAC, 2018).

En este marco contextual, a continuación, se mencionan las características de los ATP en el estado de Zacatecas.

Hasta el ciclo escolar 2019-2020, el número de ATP distribuidos en las trece direcciones regionales es de trescientos treinta y uno, concentrándose el mayor número en los municipios con mayor densidad de población: Guadalupe, Fresnillo y Zacatecas. Por el contrario, su presencia es menor en los municipios más apartados de los grandes centros urbanos: Concepción del Oro, Nochistlán y Valparaíso (Gráfico 1).

GRÁFICO 1. ZACATECAS. CICLO ESCOLAR 2019-2020. NÚMERO DE ASESORES TÉCNICO PEDAGÓGICO Y SU DISTRIBUCIÓN POR REGIÓN EDUCATIVA.



Fuente: Secretaría de Educación del Estado de Zacatecas. Dirección de Fortalecimiento Docente.

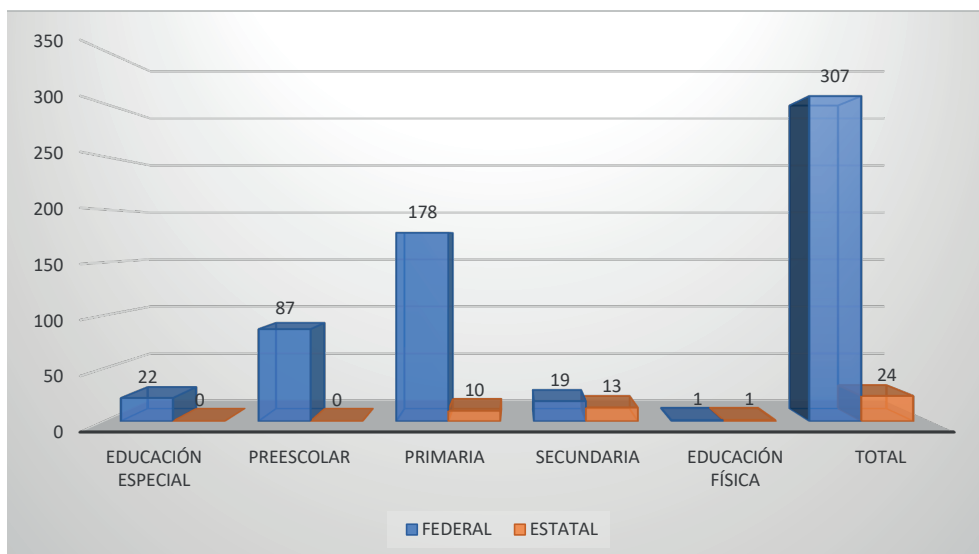
Al revisar la relación que guarda el número de ATP con respecto a las zonas escolares es notoria la desigualdad en la distribución de estos agentes educativos, pues en algunas de estas cuentan con tres ATP como lo marcaba la LGSPD, pero en varias supervisiones, especialmente aquellas que se encuentran en zonas aisladas, lejanas o en condiciones de pobreza no se cuenta con ningún ATP. Sin embargo, cabe aclarar que, aunque la actual LGSCMM sólo incluye dos por zona escolar, varias permanecerán con tres, dado que la autoridad educativa decidió conservar el lugar del ATP que no obtuvo clave, asignándole el nombramiento definitivo en la zona escolar en donde realizó su proceso de inducción.

Es claro entonces la necesidad de establecer políticas educativas que establezcan prioridades de atención que permitan aminorar estos desequilibrios que afectan a la población en edad escolar más vulnerable, lo que implica que la función de ATP ofrezca condiciones favorables para atraer un número suficiente de docentes para desempeñar esta función y permanecer los tres años para evitar su temprana movilidad. Se aprecia a su vez, una disminución del cincuenta por ciento de ATP con respecto a los seiscientos setenta y siete docentes comisionados que, en térmi-

nos estimados, desempeñaban esta función en 2008 (Fernández, 2010, p. 12), es decir, un déficit de estos servicios.

Con respecto a su distribución por nivel educativo, un total de ciento ochenta y ocho ATP, es decir, poco más de la mitad (cincuenta y cuatro por ciento) se desempeñan en la educación primaria y ochenta y siete (veintiséis por ciento) en preescolar, mientras que solamente treinta y dos (diez por ciento) en las escuelas secundarias generales, técnicas y telesecundaria. En estas últimas se concentra el mayor número de ATP. Únicamente veintidós ATP se dedican a la educación especial y dos en educación física (Gráfico 2). Casi la totalidad de ATP (noventa y tres por ciento) son de sostenimiento federal.

GRÁFICO 2. ZACATECAS. CICLO ESCOLAR 2019-2020. DISTRIBUCIÓN DE ASESORES TÉCNICOS PEDAGÓGICOS POR NIVEL EDUCATIVO Y TIPO DE SOSTENIMIENTO

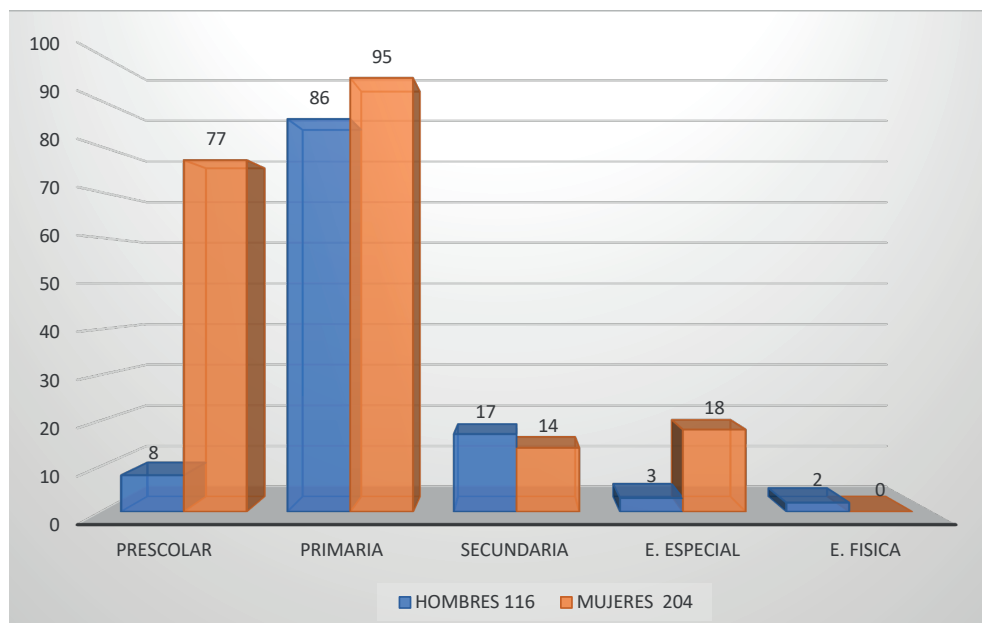


Fuente: Secretaría de Educación del Estado de Zacatecas. Dirección de Fortalecimiento Docente.

En cuanto al sexo, los datos disponibles corresponden al ciclo escolar 2018-2019 con una población de trescientos veinte ATP de los cuales doscientos cuatro ATP, casi dos terceras partes (sesenta y cuatro por ciento), son mujeres y ciento dieciséis (treinta y seis por ciento) son hombres. Es clara la predominancia de las mujeres, especialmente en la educación preescolar y en la educación especial; también se

observa casi en la misma proporción el número de hombres y mujeres en primaria y secundaria (Gráfico 3). La usual expresión de «Los ATP» que denota hegemonía masculina no es apropiado porque desconoce el predominio femenino, lo que da lugar en lo sucesivo a referirse a las y los ATP.

GRÁFICO 3. ZACATECAS. CICLO ESCOLAR 2018-2019. DISTRIBUCIÓN DE ASESORES TÉCNICOS PEDAGÓGICOS POR SEXO.



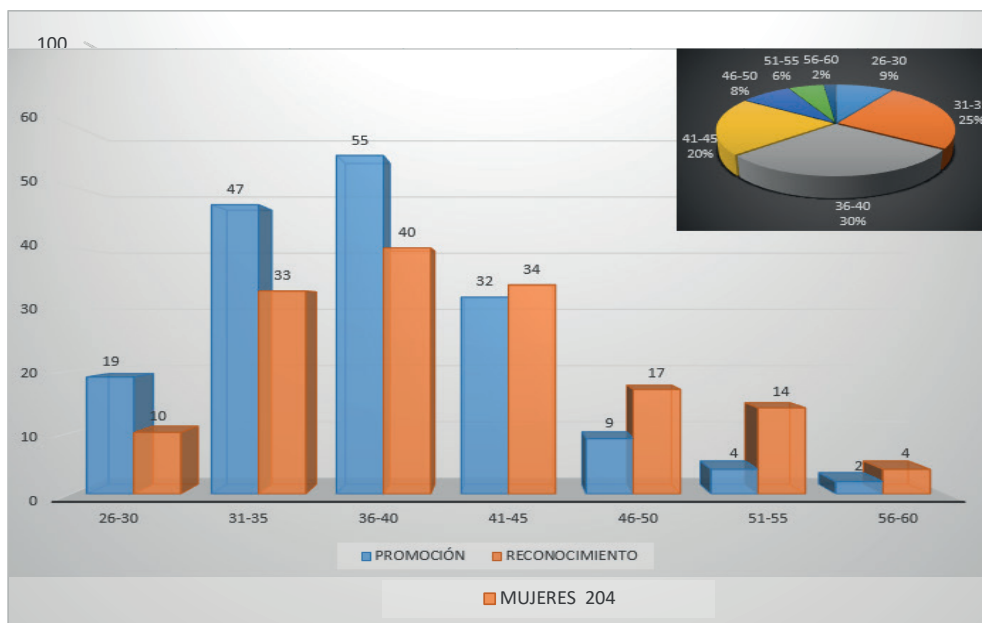
Fuente: Elaboración propia con datos de la Secretaría de Educación del Estado de Zacatecas. Dirección de Fortalecimiento Docente del Estado de Zacatecas.

Por lo que a edad se refiere, pero tomando en cuenta los trescientos veinte ATP del ciclo escolar 2019-2020,³² los más jóvenes, con veintiséis a treinta años, representan el nueve por ciento, pero el principal grupo se concentra en el rango de treinta y seis a cuarenta años con treinta por ciento, le sigue el de treinta y uno a treinta y cinco años con veinticinco por ciento, y el siguiente grupo de cuarenta y un a cuarenta y cinco años, llega al veinte por ciento. Solamente veintiséis

³² Los datos del ciclo escolar 2020-2021 no estaban disponibles en la SEDUZAC.

ATP pertenecen al grupo de cuarenta y seis a cincuenta años y veinticuatro entre cincuenta y uno y sesenta años (Gráfico 4). De acuerdo con estos datos, más de la mitad (cincuenta y cinco por ciento), tiene entre treinta y cuarenta años, es decir, cuenta con por lo menos con una experiencia docente mínima de siete años y se encuentra en un ciclo profesional de estabilidad y compromiso (Sikes, *et al.*, 1985), lo que representa un personal con óptimas condiciones para potenciar su desarrollo profesional, situación que también es válida para los más jóvenes sin desestimar los de mayor edad, próximos a la jubilación. Por otra parte, las diferencias entre ATP por promoción con respecto a los de reconocimiento es ligeramente superior entre los veintiséis y cuarenta años y casi igual entre los cuarenta y uno y cuarenta y cinco años (Gráfico 4).

GRÁFICO 4. ZACATECAS. CICLO ESCOLAR 2019-2020. DISTRIBUCIÓN DE ASESORES TÉCNICOS PEDAGÓGICOS POR EDAD Y MODALIDAD DE INGRESO.



Fuente: Elaboración propia con datos de la Secretaría de Educación del Estado de Zacatecas. Dirección de Fortalecimiento Docente.

En cuanto a la situación laboral, ciento sesenta y ocho ATP, es decir, poco más de la mitad (cincuenta y dos punto cinco por ciento) fueron promocionados y ciento

cincuenta y cinco, equivalente al cuarenta y siete punto cinco son ATP por reconocimiento. Cabe mencionar que solamente dos de cada diez ATP promocionados cuentan con clave y nombramiento ya que el resto no fueron evaluados para obtener su permanencia al entrar en vigor la LGSMM de 2019.

Por otra parte, si se toma en cuenta la formación académica de los trescientos treinta y un ATP,³³ su nivel de habilitación profesional es muy satisfactorio porque dos terceras partes realizaron estudios de posgrado (cincuenta y ocho por ciento de maestría y cinco por ciento de doctorado). Solamente una tercera parte (sólo el treinta y cinco), cuenta con licenciatura. Sin embargo, este nivel académico al igual que la experiencia docente no necesariamente implican haber adquirido una formación específica para desarrollar actividades de asesoría técnico pedagógica.

Queda por conocer en un estudio más amplio el estado civil, los años de servicio, motivaciones para desempeñarse como ATP, sus concepciones y representaciones de asesoría, acompañamiento y otros aspectos que permitan conocer con mayor detalle el desarrollo de su quehacer profesional.

PARA LA DISCUSIÓN

El panorama antes descrito confirma que los ATP zacatecanos han sido y son actores fundamentales para hacer llegar a los docentes los cambios promovidos por las diversas reformas educativas desde 1992 mediante el ProNap hasta la reciente Reforma de la «Nueva Escuela Mexicana». Muestra a su vez, la complejidad y diversidad de procesos y dimensiones que implica asumir el papel de mediadores para desarrollar procesos de asesoría y acompañamiento pedagógico.

A lo largo de las tres etapas, las prácticas de los ATP, lejos de ser uniformes son diversas, pues se han ajustado a los requerimientos de múltiples programas nacionales, especializándose en algunos casos en la gestión y desarrollo en uno o más de estos dispositivos y en otros, a la dedicación exclusiva de la reproducción de cursos y talleres, incluyendo el diseño y operación de ofertas formativas a nivel estatal y regional. En no pocos casos ocupándose en el fomento de colectivos, en la difusión de convocatorias y en asuntos meramente administrativos o realizando simultáneamente las actividades antes mencionadas.

33 Datos recabados de una encuesta elaborada por los autores y aplicada a 260 ATP que asistieron al taller: La asesoría para la mejora de la enseñanza en las escuelas (Taller Breve, 28 de noviembre 2019). SEDUZAC. Dirección de Fortalecimiento Docente.

Estas prácticas tampoco son homogéneas porque si bien se ciñen a los lineamientos normativos nacionales, son resignificadas por las autoridades educativas a nivel estatal y por los ATP, cuyo desempeño obedece a las particularidades de los distintos espacios institucionales en los cuales planifican y dan seguimiento a sus intervenciones (instancia estatal, regional y de zona escolar, CeDe, etc.) y a los contextos socioeducativos en donde se ubican las escuelas y los docentes a los cuales prestan sus servicios.

La asesoría pedagógica para acompañar a los docentes en las aulas de sus escuelas y ayudarlos a superar las dificultades en el desarrollo de contenidos curriculares no fue el esperado porque las múltiples actividades para operar la diversidad de los programas educativos nacionales,³⁴ aunado a la alta movilidad, laxitud en los criterios de selección, insuficiente formación para desempeñar funciones de asesoramiento, falta de apoyos económicos y escasa coordinación de las instancias de actualización a nivel estatal, regional y de zona escolar, impedían cumplir con este cometido.

Puede decirse que, en ese contexto adverso y de prácticas multifuncionales, los ATP zacatecanos han construido el oficio a partir de la experiencia, pero el cúmulo de saberes y aprendizajes a lo largo de sus trayectos discontinuos y la heterogeneidad en su composición, afectaron su legitimación pedagógica al predominar la dimensión técnica. Pero no porque los ATP desconocieran esta responsabilidad –reiterada en el discurso normativo de las dos últimas etapas– sino por las condiciones institucionales y laborales arriba mencionadas en las cuales se han desempeñado.

También es claro que las prácticas de los ATP, así como la dimensión ética (disposición al diálogo, corresponsabilidad, empatía, afecto, escucha activa, etc.) obedecen a la heterogeneidad de sus trayectorias docentes, a la cultura y organización jerárquica de la escuela, pero son determinantes para conquistar la confianza, la apertura y el respeto a la profesionalidad docente, en otras palabras, tomar distancia de funciones directivas y de supervisión (Fernández, 2010, p. 15).

No obstante, conjeturamos que los vínculos más cercanos para asesorar a los docentes en sus aulas, tuvo mayor visibilidad durante la promoción y conformación de los colectivos ProNap–Tebes mediante *La Red Regional de Profesores para la Innovación* y en algunos programas compensatorios, específicamente el PAREIB III, entre otras cosas, por el incentivo económico percibido, el mayor tiempo de dedi-

34 En 2009, los ATP participaban en once Programas nacionales y estatales (Ibáñez, 2010, p. 79).

cación y la selección de ATP mediante concurso. La experiencia de ProNap-Te-bes, fue muy promisorio y aportó saberes entre los ATP sobre qué tomar en cuenta en la construcción y desarrollo de colectivos docentes y dejó abierta la invitación a indagar qué otros avances y mejoras se realizaron en los centros educativos (Aguilar, 2010, p. 100).

Los nombres con los cuales se ha identificado el quehacer educativo de los ATP se fueron modificando según cada periodo, programa y política educativa, así como del lugar desde el cual se desempeñaban y van desde «enlaces», «auxiliares técnicos», «mediadores de propuestas oficiales», «asesores estatales», «asesores «apoyos», «asesores técnicos rurales», «tutores académicos», «acompañantes» hasta reconocer la figura actual de asesores técnico pedagógicos. De igual modo ocurre con la manera en la cual se ha definido su papel con arreglo a cada política educativa y en consonancia con el énfasis de la asesoría que transita desde la «asesoría técnica», «técnica pedagógica», «académica», «promotores de colectivos docentes», «gestores del conocimiento» hasta la expresión vigente de «especialistas en pedagogía». En todos estos casos, ya sea desde los enfoques teóricos sobre la formación basadas en competencias o en la acción crítico-reflexiva, está presente un componente ideológico y prescriptivo de idealización del buen maestro, o del ATP, especialmente cuando se apela a la necesidad y voluntad personal para formarse en los conocimientos socialmente necesarios desde la exterioridad de los centros escolares (Castañeda, 2009).

El panorama de incertidumbre normativa en cuanto a la desarticulación de niveles de los servicios de asesoría permaneció hasta 2005, año en el cual comenzó la regulación de los servicios de apoyo y asesoría académica mediante el SAAE (2005), posteriormente el SIRAAE (2012) y en 2013 y 2019 con el SATE y SISAAE.

Sin embargo, la responsabilidad de operarlo por los supervisores escolares, no tuvo los efectos deseados porque no se contaba con la cantidad de asesores necesarios para cada supervisión, ni se tomaron en cuenta sus necesidades formativas. (Cordero, Fragoza y Vázquez, 2015, p. 66). Además, la demora de tres años para ponerlo en marcha propició que su rumbo fuera muy desigual y casi inexistente en varios estados de la república, incluyendo Zacatecas y en aquellas donde se implementó, se adecuó a las realidades locales o funcionó con acciones parciales (INEE, 2018, p. 76). En este sentido, la articulación de los servicios de asesoría y acompañamiento mediante la propuesta actual (SEP, 2020), del Servicio de Asesoría y Acompañamiento a la Escuela en Educación Básica (SAAE), todavía está lejos de

cumplirse, pues es una meta de mediano plazo que requiere de condiciones institucionales, recursos materiales y humanos suficientes. Por esta razón, convendría fortalecer las URAA para que se enriquezcan con las experiencias de instancias similares y el apoyo de la Dirección General de Fortalecimiento Educativo de la SEDUZAC.

En cuanto a la indefinición de funciones de los ATP, los Perfiles recientes (SEP, 2020^a) disminuyeron los indicadores, pero no dejan de ser excesivos, pues se llega a la hiper regulación con cuatro dominios desglosados en doce criterios (tres en cada uno) y un total de 48 indicadores que, en gran medida, reproducen la multiplicidad de actividades de años atrás que desbordan la capacidad de atención de los ATP, pero principalmente porque las nueve responsabilidades que se les confieren en las nuevas disposiciones normativas (SEP, 2020b, p. 21) están claramente delimitadas.

En este sentido, queda claro que los ATP deben proporcionar asesoría individual o colectiva a los docentes en sus aulas, pero se reitera su apoyo en la gestión escolar (Consejo Técnico Escolar, colectivo docente); además de fungir como enlaces para establecer vínculos con agentes educativos y organismos gubernamentales y no gubernamentales para coadyuvar en el mejoramiento de los servicios educativos de los alumnos. En otras palabras, cumplir por parte de los ATP asuntos en materia de organización escolar y servir de enlaces es más factible de realizarse en muchas zonas escolares del medio rural que carecen de directivos dedicados a la asesoría técnica de otras escuelas (ATD). Cuando no es así, se dispersa la atención de los ATP en estas actividades.

Esta situación no significa que los ATP mantengan una estrecha coordinación con los directores para que colaboren en asuntos técnicos ligados a su función pedagógica. Entre éstas, capacitaciones de nuevos programas, exposición de temas demandados por los consejos técnicos escolares, apoyo a las evaluaciones de los estudiantes (diseño de instrumentos de evaluación, formatos), explorar plataformas digitales, etc.). Además, no se puede desconocer que los ATP se encuentran en una situación limitada y difícil porque su papel como agentes externos a la escuela, les impide conocer a fondo la dinámica y vida institucional y su presencia no en pocas ocasiones se percibe como intrusiva, generando muchas resistencias de los docentes asesorados, sin que ello impida que hagan lo necesario para que tengan una mayor implicación con el colectivo docente.

En cuanto a la formación, resulta alentador que habrá un proceso de inducción

para el ATP antes de entrar en función, ya que esta propuesta no se concretó con anterioridad.

Cabe mencionar que, en Zacatecas, hoy día, se aprecia un incremento notable de actividades formativas para los ATP con respecto a los años precedentes que estuvieron marcados por procesos formativos, incipientes, desiguales, individuales y desarticulados y bajo lógicas meritocráticas. Asimismo, es claro el interés por impulsar procesos alternativos y sistemáticos de formación e investigación colegiada de los ATP para superar el trabajo aislado e individual, pero los talleres ofertados de carácter intensivo de no más de dos días dependen en gran parte de las instancias centralizadas de capacitación estatal que posteriormente los ATP reproducen a nivel regional. Por ello, consolidar la formación especializada de los ATP mediante ofertas diversificadas, flexibles e iniciativas que propicien redes, grupos, comunidades de aprendizaje, etc. para retomar los saberes de su experiencia desde las trece Direcciones Regionales como Unidades Regionales de Asesoría Académica (URAA),³⁵ es un desafío.

En otras palabras, se requiere ir más allá de los procesos de formación heterónomos, verticales y uniformes e impulsar una práctica profesional reflexiva, dando lugar a interacciones y conocimientos de las prácticas de otros que «implique procesos de democratización, participación y una relación horizontal, entre iguales» (Bonilla, 2006, p. 43). Asimismo, es claro que los docentes y los ATP no son un cuerpo homogéneo, pues tienen distintas exigencias de formación (Vezub, 2007).

La iniciativa del «Grupo Ampliado» en el cual confluye al menos un ATP de las trece regiones educativas, permitiría abrir alternativas de formación no sólo en temáticas comunes, sino en formas organizativas que pongan en el centro de la formación de los ATP la socialización de sus saberes a partir de la diversidad de contextos socioeducativos en los cuales se desempeñan. Asimismo, de un mayor acercamiento con ATP de zonas escolares circunvecinas.

Por otra parte, el déficit de ATP en las zonas escolares con mayores carencias requiere el diseño de políticas de planeación que reviertan estas inequidades, pero la disponibilidad de ATP para la educación básica también dependerá en gran medida de que esta función temporal sea atractiva para los docentes interesados en su desarrollo profesional mediante condiciones institucionales y laborales que favorezcan su desempeño (incentivo económico, horarios, procesos formativos, apoyo

³⁵ En 2018, las URAA sustituyeron a los Centros de Maestros y hoy en día son las responsables de la formación y desarrollo profesional docente en la educación básica (SEDUZAC, 2018).

para gastos de traslado, materiales didácticos, etcétera). Para contar con un panorama general sobre el contexto socioeducativo en el cual se desempeñaron las y los ATP, elaboramos dos cuadros. En el primero se presenta una síntesis cronológica de las principales características de las reformas educativas y curriculares, así como de las políticas de formación docente para la educación básica en México. Y en el segundo, el conjunto de elementos que integran las regulaciones normativas sobre el ser y quehacer de estos agentes educativos y las tendencias observadas a lo largo de las etapas analizadas.

PARA LA INDAGACIÓN

Es claro que las nuevas regulaciones en los discursos de la política educativa han reconfigurado la situación de los ATP, lo cual no significa que sus prácticas cambien de manera automática, pues las tradiciones, inercias y modos de actuación requieren procesos graduales de cambio para aprender de la experiencia y de las buenas prácticas para superar los problemas y nuevos desafíos en entornos sociales cada vez más complejos. Más aún en la situación actual de pandemia que hoy se vive y ha agudizado las inequidades educativas, lo que ha significado para los ATP movilizar estrategias a distancia y otras alternativas para acompañar a los docentes.

Abundar sobre estos aspectos rebasa la pretensión de este trabajo, pero invitamos a quienes desempeñan estas funciones (ATP, Asesores Técnicos, tutores y supervisores), así como a los formadores de docentes, estudiantes de posgrado en educación, investigadores educativos y autoridades educativas estatales, a ampliar y profundizar hoy día acerca del ser y hacer de los ATP zacatecanos y en cada una de las etapas que abarcó este estudio. En este sentido proponemos la construcción de una agenda de investigación cuyos resultados sirvan de base para mejorar estos procesos y redunden en los aprendizajes de los alumnos. Algunas de estas preguntas son:

¿Cuáles son las motivaciones que llevaron a los docentes a desempeñarse como ATP?; A partir de sus experiencias, ¿Cómo entienden la asesoría y el acompañamiento pedagógico?; ¿Cómo y con quiénes planifican sus visitas a las escuelas?; ¿En qué tipo de escuelas y apoyos se concentra la asesoría?; ¿En qué consiste la asesoría técnica?; ¿Es apropiado el término de ATP?; ¿Tiene alguna implicación que se considere en la actual normatividad a los ATP como especialistas en pedagogía?; ¿Predominan las asesorías individuales o grupales?; ¿Cuáles son los principales problemas que enfrentan?; ¿En qué tipo de temáticas y cómo les gustaría desarrollar procesos de formación?; ¿Qué opinión les merece la versión actual de los

perfiles, criterios e indicadores del ATP? ¿Cuáles estrategias han desarrollado para acompañar a los docentes en la situación de confinamiento actual con motivo de la pandemia? Con respecto a los procesos de retroalimentación:

¿De qué instrumentos se valen para observar a los docentes?; ¿Qué hacen los ATP para brindar apoyo pedagógico a los docentes una vez que fueron observados en clase?; ¿Cómo dan seguimiento para saber en qué medida han mejorado las prácticas de enseñanza de los docentes?; ¿Cómo se documentan estos procesos?; ¿Qué prácticas les ha dado resultados para asesorar y acompañar a los docentes? ¿Cómo se ganan la confianza de los docentes?; ¿Cuáles son sus principales logros y satisfacciones?

CUADRO. 1. LAS Y LOS ASESORES TÉCNICO PEDAGÓGICOS EN EL MARCO DE LAS REFORMAS EDUCATIVAS Y LAS POLÍTICAS DE FORMACIÓN DOCENTE PARA LA EDUCACIÓN BÁSICA EN MÉXICO (1992-2020)

Periodo	1992- 2000	2001-2011	2012 – 2018	2019-2020
<i>Acuerdos/ reformas legislativas</i>	Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (1992) Descentralización educativa Reformulación de planes y programas de estudio de educación básica y normal	Compromiso Social por la Calidad de la Educación (2002) 13 actores sociales Desarrollo de comunidades comprometidas con el aprendizaje Alianza por la Calidad de la Educación (2008) SEP-SNTE	(2012-2013) Art 3º; Ley General de Educación; Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (Autonomía) Ley General del Servicio Profesional Docente (2013) Calidad, equidad, profesionalización docente, actualización curricular, evaluación docente Escuelas de Tiempo Completo	Derogación de la LGS-PD y el INEE (2019) Ley reglamentaria del artículo 3º constitucional en Materia de Mejora Continua de la Educación (2019) Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros de México (2019)
<i>Reformas curriculares</i>	Plan de Estudios 1993 Enfoque constructivista	Preescolar (2004) Educación Secundaria (2006)	Plan de Estudios 2017 Coexistencia de planes 2011 y 2017	2020 Nueva Escuela Mexicana: Democrática, nacional, humanista,

	Nuevos materiales y libros de texto	Educación Primaria (2009) (1º y 6º) Educación Primaria (2010) (2º y 5º) Articulación de la Educación Básica (2011).	Modelo educativo: Aprendizajes clave para la educación integral Enfoque humanista, socio-constructivista y competencial Educación socioemocional La escuela al centro	equitativa, integral, inclusiva, intercultural y de excelencia Centralidad de los niños, niñas y adolescentes Revalorización del magisterio
<i>Rasgos distintivos</i>		Plan de Estudios 2011 Modelo por competencias escolares y docentes Estándares curriculares		Plan de Estudios 2020 Incorporación a los programas “Vida saludable” La escuela es nuestra
<i>Políticas de formación docente</i>	Revaloración de la función magisterial	PRONAP (2ª. Etapa, 2001-2005)	Oferta gratuita, diversa y de calidad	Sistema Nacional de Mejora Continua de la Educación
	Carrera magisterial (promoción horizontal)	Transferencia operativa estatal (Plan Rector Estatal de Formación Continua)	Supresión de Carrera Magisterial Programa de Promoción de Incentivos	Comisión Nacional de Mejora Continua de la Educación Consejos Técnicos Escolares (Programa Escolar de Mejora Continua)
	Acciones coyunturales: Programa Emergente de Actualización Magisterial PEAM (1992)	Cursos y Talleres Estatales (2001) Modelo dual (al interior y exterior de la escuela) Trayectos formativos	Reconocimiento, permanencia y promoción mediante evaluación Estrategia de tutorías para docentes de nuevo ingreso durante dos años	Evaluación no punitiva Permanencia de la estrategia de tutoría
	Programa de Actualización Magisterial (PAM) (1993)		Líneas de formación (cursos, talleres, diplomados) con base en los perfiles, parámetros e indicadores del desempeño docente	Asesoría Técnico Pedagógica (docentes y técnicos docentes)

<i>Rasgos distintivos</i>	Programa Nacional de Actualización Permanente PRO-NAP (1ª Etapa)	Desarrollo profesional (2006–2012)	Consolidación de las figuras de acompañamiento (supervisor, director y ATP mediante el Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela (SATE)	Asesoría Técnica (directivos)
	Talleres Generales de Actualización (1995)	Ingreso y promoción mediante concurso de oposición		Oferta formativa de la autoridad educativa estatal de: talleres y cursos presenciales y en línea.
	Cursos Nacionales (1996)	Tres Diplomados nacionales (lograr un lenguaje común).	Modelos de aprendizaje docente por comunidades de aprendizaje	Becas comisión (estudios de posgrado)
	Talleres breves (1999)		Aprendizaje entre pares: docentes, colectivo escolar, entre escuelas:	
	Talleres en línea (2000)	Programa del Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros de Educación Básica en Servicio (PSNFCSP, 2008)	Consejos Técnicos y Ruta de mejora escolar.	
	Exámenes Nacionales			
	IEA (Instancias Estatales de Actualización)			
	Centros de Maestros (1995)	Catálogo Nacional de Formación Continua y Superación Profesional, 2012	Modelo evaluativo	
	Modelo “caren- cial”, centralizado (capacitación “en cascada”, meritocrático).	Trayectos formativos Modelo heterónomo y meritocrático		

Fuente: Adaptación de Alcalá (2020).

**CUADRO 2. CARACTERÍSTICAS DE LAS Y LOS ASESORES TÉCNICO PEDAGÓGICOS
EN LA EDUCACIÓN BÁSICA DE ZACATECAS. ENTRE REGULACIONES NACIONALES
Y ESTATALES Y PRÁCTICAS EDUCATIVAS (1994-2020)**

<i>Etapas</i>	<i>1994-2002</i>	<i>2003-2012</i>	<i>2013-2018</i>	<i>2019-2020</i>
<i>Normatividad</i>	Reglas de Operación ProNap (1995)	Plan Rector Estatal de Formación Continua	Sistema Regional de Asesoría Académica a la Escuela (SIRAAE, 2011)	Reglamento Interior SEDUZAC (art. 30)
<i>Organización y operación de los servicios de asesoría</i>	SEC/ Instancia Estatal de Actualización (1996) Equipo Técnico Estatal, Regionales y de Zona Escolar	Servicio de Asesoría Académica a la Escuela (SAAE, 2006, 2008)	Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela (SATE, 2017)	Sistema de Asesoría y Acompañamiento a las Escuelas (SISAAE, 2019) Servicio de Asesoría y Acompañamiento a las Escuelas (SAAE, 2020).*
<i>Funciones</i>	Sin regulaciones	SEC. Manual de Organización (2004)	Perfiles, Parámetros e Indicadores (2017) Responsabilidades EAMI (Etapas, Aspectos, Metodos e Instrumentos, Procesos de evaluación para la promoción) Marco General de Asesoría Técnica Pedagógica temporal por Reconocimiento	Perfiles, Criterios, Indicadores** Responsabilidades*** Supervisiones Escolares
<i>Espacios/puntos de encuentro</i>	Centros de Maestros (2005)	Centros de Maestros Centros de Desarrollo Educativo (2011)	Supervisiones Escolares (2016) Unidades Regionales de Asesoría Académica (URAA, 2017)	Unidades Regionales de Asesoría Académica
<i>Figura institucional</i>	“Asesores estatales” “Mediadores” “Enlaces”; “Asesores”	“Enlaces”; “Asesores”, “Asesor técnico rural”, “Acompañante,” “tutor académico”, Asesor técnico pedagógico”	Asesores Técnico Pedagógicos por promoción y especialidad ATP temporal por reconocimiento	Asesores Técnico Pedagógicos ATP por Promoción ATP por Reconocimiento

<i>Principal criterios de ingreso</i>	Invitación de autoridades educ. Aprobación de Curso Nacional Experiencia en coord. grupal	Invitación de autoridades educativas (supervisor, jefes de departamento regional),	Por Promoción (concurso de oposición)	Por Reconocimiento*** (méritos, trayectoria destacada)
		Comisión sindical, antigüedad, otros	Ficha Técnica (requisitos generales; evidencias del desarrollo profesional y la mejora de la práctica profesional)	Ficha Técnica (requisitos generales; evidencias del desarrollo profesional y la mejora de la práctica profesional)
<i>Situación laboral</i>	Docentes comisionados de tiempo parcial	Docentes comisionados de tiempo completo	ATP Promocionado de T/C con nombramiento y clave	ATP temporal por Reconocimiento (movimiento lateral hasta tres ciclos escolares)
		Alta movilidad	ATP Promocionado de T/C sin nombramiento y clave	
			ATP temporal por Reconocimiento (movimiento lateral hasta tres ciclos escolares)	
			Incentivos económicos	Incentivos económicos
<i>Formación/dispositivos</i>	En la práctica “formar a otros formadores al asesor”	Diplomado “Análisis de la práctica docente” y Diplomado de la UAM para equipos y coords. de Centros de Maestros	Diplomados en Línea SEDU-ZAC/UPN; UNAM; Otras Acompañamiento virtual; Talleres	Cursos de inducción, capacitación y actualización*** Grupo Ampliado de ATP
<i>Énfasis de la asesoría</i>	Acompañamiento para el estudio de Cursos Nacionales de Actualización	Académica (orientación en problemas de gestión, organización y prácticas educativas)	Especializada en: Lenguaje oral y escrito; Pensamiento Matemático Educación Especial Educación Física	Generalista Técnica y pedagógica (individual y colectiva)
		En la escuela	Evaluación de permanencia	Acompañamiento de la supervisión de zona a dos escuelas durante un ciclo escolar

<i>Principales actividades</i>	Promotores de círculos de estudio	Diagnósticos de asesoría: Promotores de colectivos escolares y de proyectos de mejora escolar	Diseño e impartición de cursos y talleres estatales del catálogo de formación continua	Asesoría técnica y pedagógica (individual y colectiva) Acompañamiento a escuelas
	Analistas y distribuidores de paquetes didácticos	Diseño e impartición de cursos y talleres estatales	Asesoría a docentes noveles y en servicio para la evaluación de permanencia	
	Reproductores de cursos y talleres nacionales	Trámites administrativos		
<i>Tendencias del saber hacer</i>	Multifuncionalidad		Especialización	Acompañamiento pedagógico generalista e individual

Fuente: Elaboración propia.

* *Lineamientos Generales para la Operación del Servicio de Asesoría y Acompañamiento a las Escuelas en Educación Básica.* (SEP/ USICAMM, febrero, 2020).

** *Perfil profesional, criterios e indicadores para personal con funciones de asesoría técnica pedagógica.* (SEP/USICAMM, marzo, 2020).

*** *Disposiciones para normar las funciones de asesoría técnica pedagógica y el proceso de selección del personal docente que se desempeñará como asesor técnico pedagógico en Educación Básica* (SEP/USICAMM, marzo, 2020).

BIBLIOGRAFÍA

- Aguilar, E. (2010), «El MITEB: Una alternativa de trabajo en Red de maestros de educación básica desde el proyecto TEBES», en Víctor Fernández (coord.). *Experiencias zacatecanas sobre formación y asesoría académica en el centro escolar*, México, SEC/ UPN, pp. 89-101.
- Alcalá, E. (2020), *La experiencia de la tutoría como propuesta para el Desarrollo Profesional, en docentes de primaria de Aguascalientes, desde la perspectiva de sus actores*. Tesis de Doctorado en Desarrollo Educativo con Énfasis en Formación de Profesores. México, UPN, Unidad Aguascalientes.
- Antúñez, S. (2006), «Principios generales de la asesoría a los centros escolares», en *La asesoría a las escuelas. Reflexiones para la mejora educativa y la formación continua de maestros*, México, DGFCMA-SEP, pp. 57-74.
- Arnaut, A. (2006), *La función de apoyo técnico pedagógico: su relación con la supervisión y formación continua*, en *La asesoría a las escuelas. Reflexiones para la mejora educativa y la formación continua de maestros*, México, SEP-DGFCMA, pp. 13-27.

- Barraza, R. (2010), «El quehacer docente en el estado de Zacatecas», en Víctor Fernández (coord.). *Experiencias zacatecanas sobre formación y asesoría académica en el centro escolar*, México, SEC/ UPN, pp. 61-72.
- Bolívar, A. (2006), «La asesoría al colectivo docente y el trabajo en el aula», en *La asesoría a las escuelas. Reflexiones para la mejora educativa y la formación continua de maestros*, México, SEP-DGFCMA, pp. 75-104.
- Bonilla, O. (2006), La asesoría técnica a la escuela, en *La asesoría a las escuelas. Reflexiones para la mejora educativa y la formación continua de maestros*, México, SEP-DGFCMA, pp. 29-48.
- Calderón, J. (2001), «Los colectivos de maestros. ¿alternativa en la formación de docentes?», en *Investigación Educativa Revista de los Talleres Regionales de Investigación Educativa*, año 3, núm. 6, México, UPN, Zacatecas, pp. 56-76.
- Calderón, J. y García. T. (2021), *Acompañamiento y asesoría técnica pedagógica: problemas, desafíos y líneas de actuación* (en prensa).
- Calvo B. (2009). *Los asesores técnico pedagógicos y el fortalecimiento de las escuelas en educación básica*, Ponencia presentada en el IX Congreso Nacional de Investigación Educativa, Yucatán, México.
- Cano, N. (2004). Modelos de asesoramiento a organizaciones educativas, en *Asesoramiento al centro educativo*. México: Octaedro, pp. 147-166.
- Castañeda, A. (2009). *Trayectorias, experiencias y subjetivaciones en la formación permanente de profesores de educación básica*, México, UPN.
- Cordero, G., Fragoza, A. y Vázquez, M. A. (2015), «El Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela: aproximaciones a su configuración en México», en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, núm 17 (1), pp. 55-71. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol17no1/contenido-cordero-fragozav.html>
- De la Torre, E. y Martínez, R. (2006), *Consolidación de los consejos directivos de centros de maestros en Zacatecas: Hacia un cambio desde las escuelas* (Tesina) Diploma de Especialista en Gestión y Asesoría para la Formación Continua, México, UPN.
- De Luna, M. (2010), «El perfil del asesor», en Víctor Fernández (coord.). *Experiencias zacatecanas sobre formación y asesoría académica en el centro escolar*, México, SEC/ UPN, pp. 29-45.
- Fernández, V. (2010), «Dichos y hechos sobre el acompañamiento académico a las escuelas de educación básica en Zacatecas», en Víctor Fernández (coord.). *Experiencias zacatecanas sobre formación y asesoría académica en el centro escolar*, México, SEC/ UPN, pp. 7-28.
- González, D. (2009), «La función del asesor técnico pedagógico en la gestión educativa», en Yolanda López (coord.) *La asesoría técnico pedagógica en la educación básica. Diagnóstico, pronóstico y alternativas*, México, UPN, pp. 121-152.
- Guerra, M. (2018), «La investigación sobre la asesoría y los ATP», en Rivera, L. (coord.) 2018,

- Asesores técnico pedagógicos. Polifuncionalidad, legitimidad e idoneidad*, México, UPN, pp. 12-36. Recuperado de: <http://editorial.upnvirtual.edu.mx/index.php/9-publicaciones-upn/425-asesores-tecnico-pedagogicos-polifuncionalidad-legitimidad-e-idoneidad>
- Hernández, M. (2010), «Una función inacabada. El caso de la asesoría académica a la escuela en Zacatecas», en Víctor Fernández (coord.) *Experiencias zacatecanas sobre formación y asesoría académica en el centro escolar*, México, SEC/ UPN, pp.47-59.
- Herrada, G. (2008), *La incidencia del Centro de Maestros 321 en los docentes de la Región Norte del Estado*. Tesis de Maestría en Educación, Campo Formación Docente, Zacatecas, México, UPN 321.
- Ibáñez, J. (2010), «Esbozo potencial para la formación de asesores pedagógicos en Zacatecas», en Víctor Fernández (coord.). *Experiencias zacatecanas sobre formación y asesoría académica en el centro escolar*, México, SEC/ UPN, pp. 73-85.
- INEE, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2018), *Directrices para mejorar las políticas de formación y desarrollo profesional docente en la educación básica*, México, INEE.
- Martínez, A. (2018), «La función de asesoría. Contraste entre las políticas y los actores», en Rivera, L. (Coord.). *Asesores técnico pedagógicos. Polifuncionalidad, legitimidad e idoneidad*, México, UPN, pp. 65-105. Recuperado de <http://editorial.upnvirtual.edu.mx/index.php/9-publicaciones-upn/425-asesores-tecnico-pedagogicos-polifuncionalidad-legitimidad-e-idoneidad>
- Martínez-Olivé, A. (2008), «Profesionalizar a los profesores sin formación inicial: puntos de referencia para actuar. Seminario Internacional: 2-6 de junio. El caso del Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio 1995-2006». Recuperado de https://www.ciep.fr/sources/conferences/cd-2008-professionnaliser-les-enseignants-sans-formation-initiale/es/docs/conferences/alba_martinez.pdf
- Martínez, R., et al (2006), «Zacatecas. Actualización de maestros: 10 años de experiencia», en *Documentación del Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio*, México, SEP/SEC.
- Ortega, M. (2006), *El Programa TEBES en Zacatecas: Una propuesta alternativa de formación permanente para maestros de educación básica en servicio. El caso de Jalpa - Juchipila, Zac.*, Tesis de Maestría en Educación, Campo Formación Docente, México, UPN 321.
- Ortiz, F. (2006), «Mejores prácticas, mejores aprendizajes: Una propuesta de formación continua en y desde la escuela», en Alba Martínez (coord.) *Historias de aprendizaje sobre la asesoría y la formación continua en México*, México, SEP, pp. 223-256.
- Rodríguez, M. (2004), «Asesoramiento en la educación. Identidad y construcción de una práctica controvertida», en *Asesoramiento al centro educativo*, México, Octaedro, pp. 69-87.

- Ruvalcaba, R. (2021), «Asesora técnica pedagógica: Reconstrucción de la trayectoria para llegar a ser», en Jaime Calderón y L. M. Aguayo (coords.) *Formación y profesión docente. Entre prescripciones, teorías y prácticas educativas*.
- SEC (Secretaría de Educación y Cultura) (1996), *Manual de organización de la escuela de organización primaria*. Zacatecas, México, SEC.
- SEC (2004), *Manual de organización de la instancia estatal de capacitación de la dirección de formación docente y desarrollo educativo*, Zacatecas, México, SEC.
- Secretaría de Educación del Estado de Zacatecas (SEDUZAC) (2015), «Convocatoria», en *Funciones de Asesoría Técnica Pedagógica*, 17/04/2015. En <https://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/convocatorias/>
- SEDUZAC (2018), «Reglamento Interior de la Secretaría de Educación», en Periódico Oficial del Gobierno del Estado de Zacatecas, núm. 16, 24 de febrero.
- SEP Secretaría de Educación Pública [SEP] (1996), *Programa Nacional de Actualización Permanente. Lineamientos Generales para el establecimiento y operación del ProNap en las Entidades Federativas. Primera Etapa*, México, SEP.
- SEP (2005), *Orientaciones generales para constituir y operar el servicio de asesoría académica a la escuela*, México, SEP-DGFCMS.
- SEP (2006), *Reglas de Operación del Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio*, México, SEP.
- SEP-OEI (2007), *Evaluación externa del programa nacional de actualización permanente para maestros en servicio. Informe técnico primera fase*. Recuperado de https://www.oei.es/historico/quipu/mexico/EvaluacionProNAP_informe_parcial.pdf
- SEP (2008) *Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio*, México, SEP. Recuperado de <https://formacioncontinuaedomex.files.wordpress.com/2010/08/sistema-nacional-de-formacion-continua.pdf>
- SEP. (2012). *Criterios para el Seguimiento y la Evaluación del Sistema Regional de Asesoría Académica a la Escuela*. Recuperado de <http://basica.sep.gob.mx/dgddie/cva/sitio/pdf/matsistema/saae4.pdf>.
- SEP (2017). *Perfil, Parámetros e Indicadores para personal con funciones de asesoría técnico pedagógico en educación básica*. Ciclo Escolar 2017-2018. México: SEP.
- SEP (2017^a), *Lineamientos generales para la prestación del servicio de Asistencia Técnica a la Escuela en la educación Básica (SATE)*, México, SEP-CNSPD.
- SEP (2020), *Lineamientos generales para la operación del Servicio de Asesoría y Acompañamiento a las Escuelas en Educación Básica (SAAE)*, México, SEP.

- SEP (2020^a), *Perfil profesional, criterios e indicadores para personal con funciones de asesoría técnica pedagógica. Ciclo escolar 2020-2021*, México, SEP.
- SEP (2020^b), *Disposiciones para normar las funciones de asesoría técnica pedagógica y el proceso de selección del personal docente que se desempeñará como asesor técnico pedagógico en Educación básica. Ciclo escolar 2020-2021*, México, SEP.
- Sikes, P. et al (1985), *Teacher Career: Crisis and Continuities*, Londres, The Palmer Press.
- Tapia, G. (2008), «Formación para el asesoramiento a las escuelas: un proceso emergente en México», en *Revista de currículum y formación del profesorado*, núm. 12, núm. 1, pp. 1-15. Recuperado de: <https://www.ugr.es/~recfpro/rev121COL6.pdf>
- Vázquez, M. A., Meza, M., Cordero, G. y Patiño N. (2011), «La oferta formativa aprobada para la función de asesoría. Análisis de los catálogos nacionales 2008-2012», en *Revista Diálogos sobre Educación*, año 2, núm. 3. Recuperado de http://www.revistadiálogos.cucsh.udg.mx/sites/default/files/dse_a2_n3_jul-dic2011_vazquez.pdf
- Vezub, L. (2007), «La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos en la escolaridad», en *Revista de currículum y formación del profesorado*, núm. 11, pp. 1-23. Recuperado de: <https://www.ugr.es/~recfpro/rev111ART2.pdf>
- Villarreal, J. (2005), *Relaciones de poder-saber en la actualización de los docentes de educación primaria*. Tesis de Doctorado en Educación, México, UPN.

Documentos

- DOF, Diario Oficial de la Federación [DOF] (1992). Acuerdo Nacional para la modernización de la educación básica. Publicado el 19 de mayo del 1992. Recuperado de: <http://dof.gob.mx/index.php?year=1992&month=05&day=19>
- DOF, (2006), *Reglas de operación del Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio (ProNap)*. Publicado el 17 de febrero del 2006. Recuperado de: [http://www.ordenjuridico.gob.mx/Federal/PE/APF/APC/SEP/Reglas/2006/17022006\(1\).pdf](http://www.ordenjuridico.gob.mx/Federal/PE/APF/APC/SEP/Reglas/2006/17022006(1).pdf)
- DOF, (2008), Acuerdo número 465 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa del Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros de Educación Básica en Servicio. Publicado el 18 de diciembre del 2008. Recuperado de http://archivos.diputados.gob.mx/Comisiones/Ordinarias/desarrollo_rural/Informacion%20sector%20rural/REGLAS%20DE%20OPERACION%202009/06%20sep/17_SistemaNacionaldeFormacionContinuaySup.pdf
- DOF, (2011), Acuerdo número 625 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa del Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros de Educación Básica en Servicio. Publicado en el Diario Oficial de la Federación el 28 de

diciembre de 2011. Recuperado de http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5227091&fecha=28/12/2011

DOF, (2013), *Ley General del Servicio Profesional Docente* (11/09/2013).

DOF (2019), *Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros* (30/09/2019).

ASESORÍA TÉCNICA-PEDAGÓGICA: RECONSTRUCCIÓN DE LA TRAYECTORIA PARA LLEGAR A SER

RITA RUVALCABA RUIZ

En los discursos de las últimas reformas educativas, la formación de profesores ha ocupado un lugar central por el que atraviesan las apuestas de mejora de los resultados educativos. Los modelos para la educación obligatoria centran en la profesionalización de la docencia, fines, estrategias y guías para la realización de las propuestas y programas gubernamentales. A partir de la reforma educativa de principios de los noventa, y hasta la reforma vigente, las pautas regulatorias intensificaron el control sobre el trabajo de los profesores e indujeron directrices concretas para la profesionalización de la docencia (Jiménez, 2018). Una primera cuestión por dilucidar en este contexto es precisamente cómo se alinean los programas formativos en la conformación de un dispositivo para guiar las prácticas y mejorar los resultados educativos, en el caso concreto de la Asesoría Técnica-Pedagógica y la producción del Asesor Técnico-Pedagógico (ATP).

Escribir sobre uno mismo no es fácil, sobre todo cuando se busca hacer una indagación narrativa con la intención de reconstruir los sentidos sobre la formación del ATP desde una experiencia personal a lo largo de una década realizando labores de asesoría en diferentes espacios y condiciones. Compartir esta experiencia compromete. El relato provoca un proceso de reflexión en proceso de construcción, que seguiré profundizando como estrategia autoformativa. Agradezco a la doctora María de la Luz Jiménez Lozano por invitarme a realizar el presente texto y acompañarme en el proceso.

Divido mi experiencia en diferentes etapas y momentos en los que realicé tareas de asesoría: primero en oficinas regionales, posteriormente en oficinas centrales dentro de la Instancia Estatal de Capacitación (IEC), para culminar este trayecto en Educación Básica como Asesora Técnico-Pedagógico por promoción dentro de una zona escolar.

La indagación narrativa promueve la escritura de relatos de la experiencia como reconstrucción de sentidos que median nuestras relaciones con el mundo. Se trata de situarnos en las dinámicas productivas de sentido, como un modo de contribuir a formular otras epistemologías de la formación de profesores a partir de acontecimientos vividos, situados y localizados en nuestras trayectorias e historias de vida. Narrar y documentar mi experiencia como Asesora Técnico-Pedagógica, me prepara para indagar la experiencia de otros. Esta propuesta:

Se basa en la posibilidad de la narrativa como estrategia para que cada uno produzca su historia y sitúe, reúna, organice los acontecimientos que marcan su experiencia. El principal objetivo es promover la escritura de texto autobiográfico como estrategia formativa que contribuya al reconocimiento y valoración de las propias iniciativas, motivos y deseos. Partimos de pensar que la reflexividad sobre la historia narrada ofrecerá oportunidades para identificar y trazar el proyecto personal de cada uno de los participantes (Jiménez M. d., 2017, p. 29)

Algunos de los principios de la indagación narrativa están expuestos en el párrafo anterior, entonces, quien pretende realizar este ejercicio, debe estar abierto a que lo lean, reflexionando sobre sus acciones en su trayecto, en este caso formativo, en la experiencia, en íntimas motivaciones, en decisiones, aciertos y desaciertos que hicieron razonables nuestras elecciones.

Por consiguiente, me propuse ir tejiendo una experiencia en asesoría con un comienzo a edad muy temprana y con poco tiempo en la docencia, sitúo cada desplazamiento en las tramas de diferentes reformas educativas. Los referentes institucionales definieron sentido y posición sobre el ser y hacer asesor. La inducción en este proceso de descubrimiento respecto de la autoformación, ha generado ideas contradictorias entre las situaciones vividas y las ideas reformuladas en la acción, que son puestas a contraluz cuando inicio la investigación sobre la asesoría en los contextos escolares como proyecto de mi formación doctoral.

Hago énfasis en realizar la reconstrucción analítica de una experiencia particular, situada en determinado contexto, refiriendo hitos que marcaron el trayecto personal. La intención es doble: prepararme para leer las narrativas de otros asesores y provocar la reflexión en ellos, para que, desde su experiencia, logren comprender como han llegado a pensar lo que piensan, pero, sobre todo, cómo y con qué fin llevan a cabo unas prácticas cotidianas asesoras, en contextos y procesos institucionales que disponen lo que se debe o se espera de cada uno.

Considero que cualquier docente que realiza o en algún momento actuó como ATP puede llegar a sentirse identificado con este relato personal, con el que invito a reflexionar sobre los procesos de formación y autoformación en los que llegamos a ser quienes somos.

FORMACIÓN DOCENTE Y CONSTITUCIÓN DEL SUJETO ASESOR

Los programas mediante los cuales se ha intentado dirigir la profesionalización conllevan un signo particular según los contextos en los que se formulan y se presentan. Un primer desplazamiento es el que cuestiona la pretensión instrumentalista de entrenamiento y capacitación para el uso de medios y recursos, o de los requerimientos de formación para concretar los programas preestablecidos, hacia la intención generadora de procesos y prácticas situadas. Los sentidos comunes han compartido y «naturalizado» la formación para la docencia desde una visión instrumental que sobrevive entre las pretensiones de realización transformadora del sujeto y la praxis.

En la cotidianidad escolar, se comparte la idea de que quien estudia para maestro, sabe a lo que va. Es una frase común entre quienes estamos sumergidos en este medio, anclada en los principios fundacionales que definieron la enseñanza como núcleo de la formación docente tanto en los programas en las instituciones formadoras como las propuestas en los espacios de profesionalización. Para ser maestro se requiere saber enseñar y saber aprender.

Esta arraigada expresión, sin embargo, ha sido puesta en entredicho en las definiciones recientes sobre estándares de competencia, perfiles profesionales, idoneidad docente o colaboración profesional; las cuales representan las modelaciones impulsadas en las últimas cuatro reformas educativas en nuestro país a partir de las cuales podríamos identificar a los sujetos de la formación y los mecanismos para formarlos. Las reformas constituyen proyectos políticos y pedagógicos; definen reglas y guías para validar los procesos y las prácticas de la escolarización acompañados de procedimientos y mecanismos para ordenar y dirigir las acciones en los distintos ámbitos de realización. Los ordenamientos, las guías prácticas y los medios de seguimiento forman parte de un complejo dispositivo desde el cual se generan principios que gobiernan, no sólo quienes «deberíamos ser» sino los criterios de diferenciación entre lo deseable y lo inaceptable; identificar problemas y proponer alternativas para resolverlos.

La exigencia de profesionalización docente se moviliza con el establecimien-

to de perfiles que señalan cualidades que es preciso formar. En este sentido, nos proponemos identificar los desplazamientos y modelaciones para ser docente y ser profesional que las reformas han pretendido instalar; y en estos referentes, focalizar lugares y acciones de los asesores técnico pedagógicos, las sensibilidades que movilizan y las valoraciones que conllevan al autorreconocimiento como tales, es decir, las configuraciones en las que se constituyen. Realizo narrativamente la reconstrucción de un caso. Analizaré en un primer plano reglas, intenciones y propuestas en los programas institucionales, como acotamiento para situar acciones, relaciones, valoraciones sobre la actuación, suposiciones subyacentes y principios ordenadores de las prácticas en las tramas en que alguien llega a reconocerse como ATP.

Antes que pretender la descripción confirmatoria del modelo institucional, me propongo mostrar disposiciones que mueven a la aceptación de propuestas y prácticas, así como de las particularidades con las que se realizan y producen efectos sobre «los modos de hacer» y «los modos de ser». Se trata de mostrar la producción subjetiva en la trama que se teje entre las propuestas institucionales, las condiciones de contexto y los modelos sobre el ser docente profesional y ser asesor técnico pedagógico, que los articulan (Jiménez, 2018).

Pretendo replantear las significaciones en el ámbito de las prácticas institucionales, que aun cuando han sido acotadas desde las políticas educativas cobran forma propia en las disposiciones y experiencia de los sujetos. ¿Cuáles son las racionalidades que se entrecruzan en la realización de la asesoría técnica pedagógica? ¿Desde dónde se piensa el modelo de formación y se deciden las orientaciones y las prácticas de formación y autoformación? ¿Quién es la asesora técnica pedagógica? ¿Cuáles son los procesos y las prácticas en las que se constituye?

En esta contribución, me he propuesto compartir incursiones, prácticas y desplazamientos en la conformación del dispositivo para inducir modos de ser asesor y la expresión de mis adhesiones, convicciones, intereses y motivos para ser ATP.

EL COMIENZO EN EL OFICIO

Inicié mi preparación para el oficio docente en la Escuela Normal Experimental «Salvador Varela Reséndiz» en Juchipila, Zacatecas; una de las cuatro normales que ofrecen formación inicial docente en el estado. Estaba vigente el plan de estudios 1997 para Licenciatura en Educación Primaria, con una orientación hacia el estudio y la enseñanza de las asignaturas que se manejan en el nivel buscando el dominio de contenidos por parte del estudiante normalista y al análisis de la práctica

profesional. Se apostaba a la formación de un docente especialista en la enseñanza, es decir que dominara los contenidos del plan y programa de estudio de las escuelas primarias y actuara en su propia formación a partir de la «práctica en condiciones reales de trabajo docente».

La Reforma a la Educación Primaria en 1993, había integrado nuevos enfoques en las propuestas curriculares, los cuales no correspondían a los que se abordaban en las normales, ni lograban instalarse en las prácticas cotidianas en las escuelas primarias. En atención a estos desfases, se despliega el Programa Nacional de Actualización Permanente de los Maestros en Educación Básica (PRONAP) como vehículo de una política nacional de formación de profesores de educación básica en el país, que impulsara las iniciativas curriculares.

En paralelo, fue impulsado el Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales (PTFAEN), el cual contemplaba cuatro líneas de acción: transformación curricular, actualización y perfeccionamiento profesional del personal docente, mejoramiento de la gestión institucional y elaboración de normas y orientaciones para la gestión institucional y regulación del trabajo académico.

La formación por competencias comenzó a ser parte de la estrategia para moldear los rasgos deseables del nuevo maestro. Las competencias del perfil de egreso se agruparon en cinco grandes campos: habilidades, competencias didácticas; identidad profesional y ética; capacidad de percepción y respuesta a las condiciones de los alumnos y del entorno de la escuela;

El mapa curricular del Plan 97 estaba integrado por tres áreas de formación distribuidas en ocho semestres:

1. *Actividades principalmente escolarizadas*; dirigidas a la formación general en el campo de la enseñanza
2. *Actividades de Acercamiento a la práctica escolar*; a partir de las que se desarrollaría el conocimiento y la comprensión de los contextos de realización de la práctica.
3. *Práctica intensiva en condiciones reales de trabajo*; como eje de la formación que suponía la realización de una práctica teóricamente orientada y seminarios de análisis del acontecer en la práctica (SEP, 1997, p. 35)

La Reforma en normales se encontraba estrechamente ligada a los inicios a la Propuesta de PRONAP, si bien los programas de Educación Superior no formaban

parte de este proceso como tal, sí los contenidos de los programas en Educación Básica. A la vez, las modificaciones a los planes de estudio en normales se inscribieron en la perspectiva de la formación permanente, que supone la participación de los formadores en procesos autoformativos.

El Plan de Estudios 1997 tenía la intención de que los futuros profesores estuviéramos en contacto en todo momento con el campo del trabajo docente, así que la incursión en las escuelas y el contacto con alumnos estaban presentes desde el primer semestre, comenzando con la observación y posterior análisis de la práctica de algún maestro para progresivamente y con ayuda de un asesor-tutor tener acercamientos a los grupos, hasta llegar al cuarto año, séptimo y octavo semestre, donde se alternaban periodos de trabajo docente y seminarios de análisis de su realización en contextos reales. La mayor parte del ciclo escolar se estaba frente a grupo como estrategia de formación, desarrollo de competencias profesionales para el fortalecimiento de las relaciones cotidianas, la conformación de nuestra identidad.

Durante ese proceso pude comenzar a conformar maneras de relacionarme con los alumnos y los docentes. Me di cuenta de que tenía facilidad para entablar relaciones de confianza con ambos actores, además de un cierto dominio respecto a los contenidos y enfoques presentes en el Plan de Estudios 1993 con el que trabajaría culminando mi etapa de formación inicial. Lo que realizábamos en la escuela normal estaba basado en esa propuesta. Como objeto de estudio, marcó la actualidad de los referentes para mi inserción laboral. Como docente recién egresada representaban una ventaja, llegar al campo de acción, donde los profesores lidiaban entre los saberes de su experiencia y los requerimientos de propuestas y nuevos enfoques, aunque seguía siendo un proceso inconcluso, con oportunidades de formación y autoformación.

«La formación docente sigue siendo una tarea inconclusa y compleja en América Latina, si la pensamos como un diálogo entre sujetos, antes que como una propuesta curricular enmarcada en las reglas institucionales» (Calderón, 2020, p. 19). En este sentido, las reformas tanto en normales como en educación básica si bien están articuladas, tienen que ver con cambios estructurales gubernamentales y no precisamente con una formación situada del futuro docente, lo que la mayoría de los que pasamos por normales podemos darnos cuenta al momento de ingresar de manera formal a la docencia.

Durante el trayecto de la escuela normal, siempre estuve acompañada por un asesor que se encargaba de observar mis prácticas y hacerme ver aspectos que podía

mejorar, sin embargo, nunca llegué a procesos de reflexión de la práctica. Otro aspecto presente, es que cuando se realizaban las prácticas, estaba completamente consiente de que el grupo no era mío, enfrentaba por tanto ciertas reglas establecidas por el docente titular y los alumnos sabían que era una practicante que sólo estaría unos días y que su «verdadero maestro» continuaría con el trabajo que realizaban cotidianamente, por lo que aspectos como la disciplina o el dominio de un contenido no se tomaban mucho en cuenta, sólo se esperaba poder realizar las prácticas.

Incluso en los dos últimos semestres cuyo peso respecto de la formación puede estimarse considerando la práctica durante todo el ciclo con el grupo, la responsabilidad final recaía en el docente encargado del mismo. En este sentido reconozco ahora que fui una «estudiante en prácticas» y como estudiante que depende del programa, de las asesorías y del acompañamiento experimentado de un tutor fue donde empecé a configurar los sentidos sobre carencias en mi formación de inicio, de necesidades formativas que se colman institucionalmente y del potencial constructivo de acompañar-nos entre pares.

Las materias que cursé durante los cuatro años que estuve en la normal ayudaron de manera general en el acercamiento a los programas y libros de texto con los que trabajaría al iniciar mi labor docente. Desarrollé competencias alineadas al perfil de egreso inducidas en los trayectos formativos que se repetían como consignas de lo esperado, las cualidades que pretendía desarrollar PRONAP me parecían lejanas a mi formación inicial, de modo que, al implicarme en las propuestas de actualización, fui asumiendo el compromiso de seguir procesos profesionalizantes al modo en que institucionalmente se reconocían. «En síntesis, y a riesgo de forzar la analogía, una parte importante del oficio del maestro se aprende como se aprende la lengua materna» (Tenti, 2013, p. 123). No es hasta que se forma parte del sistema y de sus reglas cuando se aprende mediante la práctica el oficio docente.

El modelo de educación normal siempre ha buscado estar a la par del de educación básica por la relación que debe de existir entre formación de docentes noveles y su incorporación al mundo laboral, sin embargo, no se ha logrado entablar esa relación por completo, las reformas no comienzan a la par y los contenidos abordados no cubren todas las necesidades el futuro profesor, como fue mi caso, al enfrentarme a una realidad para la que creía estar preparada y darme cuenta que no era así. Hago notar la circunscripción del proceso formativo al definido institucionalmente.

En mi inserción al campo ya comprometida laboralmente, cada uno, cada una, iba trazando rutas y enfrentando desafíos; ahora, se propone que un tutor acompañe al docente novel en su ingreso al servicio. Durante los dos primeros años se espera que ofrezca apoyo de inducción y reflexión de la práctica como base para que los iniciados logren crear una identidad propia. Sin embargo, queda en guías prácticas para acercamiento a la docencia y sus particularidades. ¿Qué significa formar-se? Esta es una cuestión que busco replantear en la reconstrucción de mi trayectoria, pero en ese mismo trayecto, que significa formar el otro.

EL CAMINO HACIA LA PROFESIONALIZACIÓN

Egresé de la Escuela Normal en 2005. Había sido una «buena estudiante». Para obtener una plaza como docente me favoreció el que se asignaran a partir de una lista de prelación determinada por el promedio obtenido en la normal. Comencé en el sistema federal con un grupo multigrado, primer y segundo grados, para posteriormente cambiarme al sistema estatal a un turno vespertino en una escuela de organización completa, con sexto grado.

Creo que mi primer encuentro con un grupo multigrado me hizo ver por primera vez más mis carencias como docente, carencias desde los sentidos comunes de esperar de la escuela normal respuestas para todo. Ahora sitúo y me sitúo en los desplazamientos. Hablo de sentir las exigencias de contextos y sujetos que me comprometieron con procesos formativos para mí y para quienes comparten conmigo el compromiso profesional. Aunque tuve prácticas en escuelas multigrado y cursé una materia al respecto, tratar de relacionar los contenidos y atender niños con diferentes necesidades en un contexto lejano al mío, resultaba muy complicado. No tenía la capacidad para esa tarea. Un primer impacto con una realidad distinta a la «normalizada» en los supuestos de una profesora que media la propuesta curricular a un grupo cuasi-homogéneo o por lo menos cursando el mismo grado,¹ me hizo sentir que mi formación no había sido suficiente, y debería hacer algo al respecto.

Fue unos de mis primeros acercamientos al Asesor Técnico Pedagógico. En la zona escolar, un compañero fungía como tal y trató de orientarme en la planeación para atender a ambos grupos al mismo tiempo; sin embargo, no tuve la oportunidad de seguir con el proceso puesto que me cambié de lugar de adscripción a una

¹ Un aspecto que incluso no es considerado al abordar los programas de estudio en educación primaria, están diseñados para docentes que trabajan con un solo grado escolar y no contemplan las particularidades y necesidades de escuelas multigrado o unitarias.

escuela de organización completa, lo que sinceramente aligeró mi preocupación por la atención a dos grupos ya que sentía mayor seguridad al atender sólo a un grado, puesto que la mayoría de mis prácticas habían sido en estas condiciones.

En ese momento, pude percatarme que, si bien mi formación inicial dentro de la Normal me había dado las bases para trabajar aspectos dentro y fuera del aula, hay ciertos procesos que se van desarrollando con la práctica. Contar con la teoría y conocimientos sobre el campo es indispensable para cualquier docente; estos pueden aminorar las dificultades que se presentan en el aula. En palabras de Tenti (2013), existen dos modos en que los docentes nos apropiamos del aprendizaje: uno formal, el cual brinda las escuelas normales u otras instituciones y programas y otro no formal o espontáneo, que se adquiere con las prácticas en el aula que incluye las formas en cómo «nos dieron clases» en el transcurso de nuestra formación. El plan 1997 hacía énfasis en que los estudiantes, futuros docentes, pudieran formarse en un ambiente de trabajo que incluye el acompañamiento por parte de sus docentes para así reflexionar sobre la práctica. Fortalecidos históricamente los sentidos sobre las habilidades instrumentales para conseguir resultados exitosos demostrables en la inmediatez, la reflexión sobre la práctica se va dejando de lado. La experiencia, los reconocimientos en los contextos de trabajo, la posibilidad de referir lo que se hace a lo que hacen otros, van configurando una identidad desde la cual se validan las propias prácticas y se alientan los procesos para conformarse como un «buen docente» tal cual se establece por los participantes en determinado espacio o nivel.

Las reformas propuestas para la formación de docentes se han justificado en la pretensión de la actualización y capacitación al docente en servicio. Cuando me integré al grupo, ya estaba en puerta la Reforma del 2006, cuya distinción fue la introducción del enfoque por competencias. Si bien en el nivel de primaria comienza en su totalidad hasta 2009, en preescolar los programas piloto se implementaron desde el 2004. Esos detalles son áreas de oportunidad para los docentes, la autoformación e interés por conocer estos cambios debe ser parte de su inquietud por conocer nuevos enfoques y programas con los que trabajaría.

Me enteré de la oferta educativa del campus Jalpa de la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ) para los docentes de la región. Convocaban para la segunda promoción de la Maestría en Docencia y Procesos Institucionales. En un primer momento no creí estar lista para cursar una Maestría, sin embargo, decidí comenzar el curso propedéutico para conocer el programa y ver si tenía la oportunidad de

ingresar, el proceso comenzó en octubre de 2005, así que con apenas unos meses de trabajo decidí un trazo en mi trayectoria académica.

La formación es un movimiento del sujeto que surge de la duda, la insatisfacción y la necesidad (...) Entendida así, como la formación es fruto de la negación, mientras que los otros procesos (enseñanza, instrucción, capacitación, adoctrinamiento, guía consejo) están orientados por un sentido de positividad y perfeccionamiento (Yurén, 2008, p. 31)

Con esta idea, inicié el taller de selección, pude percatarme del interés que despertaba en mi este proceso, me sentí motivada para ingresar al programa, así que enfoqué toda mi atención al proceso de selección. En la entrevista individual, ya para finalizar el curso propedéutico, me preguntaron: para qué una maestría, si apenas tenía unos meses de servicio. Mi respuesta automática fue que precisamente por eso, porque en los primeros años de práctica prefiguran la forma en como será tu actuar docente y por ello es importante encontrar espacios de autoformación para la práctica docente. Respondí con una convicción que desde la normal te forjaron, o lo hice de manera personal, la verdad no lo sé, pero no fue sino hasta que me enfrenté a un grupo a cargo, cuando me di cuenta de que la formación inicial no puede ser lo único para continuar con el trabajo. Aunada a ello, no puedo negar el peso de las dinámicas de reconocimiento en la movilidad docente; conseguir el lugar de trabajo más conveniente dependía de los puntos en el sistema escalafonario, lo cual actuó como un incentivo para cursar la maestría de manera temprana.

Afortunadamente mi desempeño y quizá la respuesta a la pregunta durante la entrevista me hicieron acreedora a uno de los lugares de un grupo reducido de docentes, éramos veinte los que iniciamos el proceso y después de los primeros meses quedábamos trece, los mismos que culminamos la Maestría y entre quienes sólo dos logramos titularnos. El resto de mis compañeros tenían varios años de servicio e incluso ocupaban puestos administrativos dentro de las oficinas regionales. Como recién egresada e iniciándome en la docencia, desconocía muchas áreas administrativas de las cuales dependía mi trabajo. Así que éste fue uno de mis aprendizajes no formales adquiridos dentro del programa, los espacios académicos y de organización que eran parte de la cotidianidad del oficio docente.

La Maestría no tocaba contenidos particulares de ningún nivel, tenía la intención de desarrollar en el maestrante herramientas teóricas para el análisis y mejora de su práctica; pero también de los sucesos que ocurrían dentro de la institución

donde laborábamos, con un sentido etnográfico. Esta terminología no había sido abordada en la normal, así que fui adquiriendo diversas herramientas metodológicas y teóricas que podían utilizarse en el aula, para analizar lo que ahí ocurre. Esto hizo cambiar el sentido de mi práctica, sentido que no había encontrado desde mi formación inicial y el reconocimiento del aprender en la práctica. En la perspectiva teórica que realizo esta narrativa, por formación se entiende al proceso que sigue un docente en su trayecto formativo particular, que va desde una orientación inicial, hasta procesos complejos en los que se va desarrollando y transformando su práctica. «En el ámbito educativo, la palabra formación suele referirse a procesos de instrucción, principalmente a la adquisición de conocimientos teóricos prácticos para el desempeño profesional» (Anzaldúa, 2009, p. 6). Estos conocimientos se van entrelazando, encontrando sentido entre lo teórico y lo práctico.

Estar en el lugar y en un grupo en el que participaban funcionarios regionales, favoreció la proyección de mi competencia profesional y produjo beneficios laborales. Estaba entablando relaciones con personajes con capacidad de decisión en el sistema, que propiciaron ventajas respecto de mi lugar de trabajo, pero también oportunidades de formación profesional que, dada mi edad y tiempo de servicio, impulsaron mi carrera profesional. Otro aspecto que favoreció ese aspecto, era formar parte del sistema educativo estatal, que es más pequeño que el federal y los docentes tenemos mayor movilidad en diferentes espacios.

Al final del primer semestre, recibí una propuesta. Ocupar una vacante en el área de primarias, como enlace del nivel. ¿Te interesa ocupar este puesto? Me preguntó uno de mis compañeros de maestría, quien coordinaba el área administrativa del departamento regional. En un primer momento creí que era una broma, al ver que no lo era, acepté pensando: no tengo nada que perder. Así llegué al iniciar el ciclo escolar 2006-2007, a formar parte del equipo regional.

Me integré como enlace de primarias al Departamento de Servicios Educativos 03 con sede en Jalpa, Zacatecas en agosto de 2006, con ideas triviales sobre cuales serían mis funciones dentro de este espacio. Mi único acercamiento a la asesoría había sido en mi experiencia con un grupo multigrado y por un tiempo breve; en la zona donde yo laboraba no existía esta figura y no tenía contacto directo con alguien que llevase a cabo tareas de este tipo. Por las reflexiones que hacían mis compañeros en la maestría sobre lo que realizaban en su espacio de trabajo, podía darme una idea de cuáles serían algunas de mis funciones, pero realmente no contaba con las herramientas necesarias para llevar a cabo labores de asesoría.

Recién se habían publicado las primeras orientaciones para la Asesoría Académica en la Escuela (2005), comenzándose a configurar dentro del ámbito educativo. Cuando me integré a este proceso como docente, surgen todos estos cambios que no fueron abordados dentro de mi preparación normalista, no los conocía, no tenía relación previa con ningún programa y sin embargo tenía que atenderlos dentro de mi espacio laboral; lo que sentí como omisa responsabilidad institucional, me llevo a buscar por mí misma. Considero que mi autoformación en la Maestría me ayudó a comprender estos procesos de cambio, sobre todo en el sustento teórico que había detrás de estos, y así posteriormente poder trabajarlo con los supervisores y directivos, como un acompañamiento que era parte de los lineamientos establecidos por PRONAP.

Comenzaban a tomar sentido mis funciones dentro del departamento regional, comprendía los cambios que se avecinaban y trataba de prepararme para las encomiendas que tenía como enlace regional, cuando, por disposición oficial del director regional, el coordinador académico regresa a su puesto como directivo de primarias dejando vacante el lugar, para mi sorpresa y con compañeros de otros niveles que tenían mayor tiempo dentro de las oficinas, se me ofrece el cargo de coordinadora académica del Departamento Regional. Ahora que analizo la situación, me gustaría pensar que notaban en mis las habilidades necesarias para poder llevar a cabo las tareas que me eran asignadas, pero, pensando en los juegos de poder que se entaban en ese tipo de espacios, quizá sólo pensaban que sería más fácil «mandar» a alguien con menor edad y experiencia.

Otro aspecto para resaltar durante el tiempo que fui ATP por invitación en puestos de confianza son los roles de género. Nunca fui discriminada por el hecho de ser mujer, pero si era muy complicado ser «jefa» en un mundo de hombres. La mayoría de mis compañeros lo eran y por mi edad y experiencia tenía que mediar y ser muy cuidadosa en las situaciones que se presentaban. Si bien este aspecto pudo haberme traído beneficios, también hizo lo contrario. Desgraciadamente el machismo y el acoso eran comunes en esos espacios, así que tuve que cuidar todos estos aspectos en su momento para no caer en malas interpretaciones laborales.

Entonces comenzaba a jugar en una posición distinta; ahora tenía a mi cargo al resto de enlaces regionales de todos los niveles de educación básica: preescolar, primaria, secundaria y telesecundaria. También otros compañeros ATP que su única función era la atención de algún programa, un ejemplo, Programa Escuelas de Calidad (PEC), dadas las exigencias de éste, una compañera se encargaba de la

organización de las escuelas para llevar cabo su plan de mejora y ejercer los recursos que recibían a través de este.

También entablaba relaciones directas con oficinas centrales y Centros de Maestros (CdM) pertenecientes a la región. Durante la duración del PRONAP, se crearon las Instancias Estatales de Capacitación (IEC), en la Secretaría de Educación y Cultura (SEC) se tenía la propia, conformada por un grupo de docentes que fungían como ATP estatales, en conjunto con CdM, que fueron creados a la par, un total de 17, en diferentes municipios del estado, especialmente dónde existen oficinas regionales. Aún operan estos espacios, aunque no con el impacto y recursos con los que comenzaron. En un primer momento las acciones implementadas estaban dirigidas al trabajo individualizado con docentes y directivos, posteriormente se repensó la estrategia para trabajar «trayectos formativos» con colectivos escolares completos y así poder atender una mayor cantidad de docentes.

Con dos años de servicio me enfrenté a un nuevo reto, el cual me traería oportunidades laborales que no había considerado, pero, sobre todo, un crecimiento académico con respecto a la asesoría y las formas en como relacionarme con docentes, directivos y autoridades de diferente índole. Siendo parte de un sistema, el cual fijaba las reglas, llegué a identificarme con las formas de hacer las cosas, con patrones preestablecidos y reproducidos en mi función asesora.

Referirse a la formación docente, requiere del reconocimiento de un conjunto de procesos que se expresan con significados culturales y de valores, apuntan hacia la apropiación de procesos asociados al campo de conocimiento y de la realidad, ello implica que la producción de conocimiento no es propiedad exclusiva de las instituciones de enseñanza. De este tipo de reconocimientos parte el movimiento de enseñanza reflexiva: el conocimiento rebasa los límites de una institución y su construcción requiere del proceso de confrontación con la «realidad». Un prácticum es una situación pensada y dispuesta para la tarea de aprender una práctica. En un contexto que se aproxima al mundo de la práctica, los estudiantes aprenden haciendo, aunque su hacer a menudo se quede corto en relación con el trabajo propio del mundo real (Schön, 1992).

Convertirse en un prácticum no se logra de un día para otro, de hecho este texto es sólo el comienzo de reflexión y formación que sigue en proceso constantes y que me llevan a cada día a repensar mi actuar desde el espacio en que desenvuelvo de momento.

ASUMIR LOS COMPROMISOS DEL ACOMPAÑAMIENTO

El Programa Nacional de Educación (2001-2006) consideraba uno de los principales retos de la Educación Básica el de «Regular la operación de los servicios de apoyo técnico pedagógico para transformarlos en un servicio especializado y permanente de asesoría y acompañamiento académico para los maestros y las escuelas» (SEP, 2005 p. 62). Se resaltaba la importancia de operar el Servicio de Asesoría Académica a la Escuela (SAAE) desde una perspectiva objetiva, con las bases necesarias para mejorar la calidad educativa, teniendo como punto de partida el acompañamiento a los centros escolares por parte de los Asesores Técnico Pedagógicos.

Si bien es cierto que desde 1992 con el proceso de modernización educativa empieza a aludirse a los asesores y este «reconocimiento de la existencia» abre el camino para llegar a definir funciones y claves de trabajo, laboral y profesionalmente se ha mantenido con cierta incertidumbre, mientras se asegura en diferentes documentos oficiales, que constituyen una pieza calve para la mejora educativa.

Diversos documentos normativos introducidos desde 2005, prefiguran el perfil deseable para el asesor y modelan programas para que lleve a cabo su labor y se sitúe respecto de sus principales funciones. El primer documento que aparece es el de «Orientaciones generales para construir y operar el servicio de asesoría académica en la escuela» (SEP, 2005). El propósito de la asesoría se plantea como «impulsar y apoyar la mejora continua de los procesos educativos fundamentales que afectan la enseñanza y el aprendizaje de los niños y jóvenes que asisten a las escuelas de educación básica (SEP, 2005, p. 26). En ese año sólo se publicó la propuesta.

No es sino hasta el 2008 que se publica en el Diario Oficial de la Federación (DOF) el acuerdo 465 con las Reglas de Operación del Programa del Sistema Nacional de Formación continua y Superación Profesional de Maestro de Educación Básica en servicio, en el que se les define como «Servicio especializado y permanente de asesoría académica para los maestros y las escuelas que lo requieran, y que tienen como fin la mejora de las prácticas educativas y de gestión» (DOF, 2009, p. 5)

Estaba destinado a trabajar con colectivos docentes, directivos y maestros en lo individual, así como en colectivos interescolares, especialmente para zonas con escuelas multigrado. Los ATP se encontraban en supervisiones, centros de maestros o instancias estatales y federales para la capacitación del magisterio. No existía una estrategia particular sobre el quehacer del asesor, cada uno tenía su propio diseño para realizar sus funciones, que estaba contextualizado a su espacio de trabajo, al no existir lineamientos que regularan su función, las orientaciones daban una idea

vaga de lo que debía hacer, por eso la diversidad de tareas. Del 2008 al 2013 se hicieron pequeñas modificaciones a lo publicado en el DOF sobre asesoría, pero se seguía resaltando la importancia de la figura, sin crearse documentos normativos oficiales.

Un primer problema, que no se consideró con el proceso de descentralización, fue la creación de varias figuras y espacios con la misma encomienda, pero al mismo tiempo independientes. Estaban las oficinas centrales en Zacatecas dentro del organigrama Secretaría de Educación, de ahí se desprendían los departamentos regionales, divididos en dos sistemas: uno federal y otro estatal, dependiendo de éstos, los Centros de Maestros que en algunas regiones educativas para atender a la población docente, se crearon dos. La coordinación académica debía tener contacto directo con los CdM, tanto federal como estatal. Si bien las relaciones entre quienes representábamos a ambas coordinaciones eran buenas, el trabajo con los coordinadores de CdM se tornaba complicado, puesto que no creían pertinente depender de los jefes regionales, ni tampoco necesitar el apoyo de los integrantes de las coordinaciones académicas.

Este tipo de situaciones creaba tensiones en el trabajo que muchas de las veces entorpecían el mismo, tenía que ser muy cuidadosa para mediar con las relaciones de todos los actores, pero al mismo tiempo, tratar de llevar a cabo las tareas que me correspondían. Proponer actividades para el trabajo colaborativo no era opción.

En el transcurso de año y medio tuve la oportunidad de trabajar en este espacio, lo que considero el inicio de mi desarrollo profesional como ATP, el cual aún no culmina, es un proceso constante, pero al enfrentarme a las labores de asesoría sin tener formación previa y sin referentes² claros sobre como llevar a cabo esta labor, tuve que desarrollar mi propia autoformación. Los mecanismos para el ingreso a este tipo de espacios eran muy ambiguos, dependía más de contactos políticos o de amistades que de procesos reales para seleccionar el personal que conformaba estos espacios. Durante este trayecto, busqué espacios para formarme como asesora, puesto que lo que se ofrecía para la actualización del magisterio, estaba destinada en gran medida para los docentes y eran muy pocas las específicas para los asesores.

Desde una percepción personal, durante los dos años que estuve dentro del Departamento Regional, con tres años de servicio, pude desarrollar habilidades

2 Prejuicio derivado de la convicción de que existe un modo específico de formación para “la función”. Esta convicción está siendo cuestionada desde la epistemología de la formación y las deliberaciones teóricas sobre la formación docente, que ahora reviso en el doctorado.

para la implementación de cursos, reproducción de estos con otros actores educativos, en su mayoría supervisores y directivos, atender a diversas acciones que me correspondían, además, dirigir concursos regionales, a un equipo de trabajo, dar cuentas a los jefes, entre otras tareas que se me encomendaban, muchas de carácter administrativo.

Uno de los acercamientos a esta labor fue ofrecida en el 2007 por parte de oficinas centrales, por la Instancia Estatal de Capacitación (IEC) se nos invitó a todos los coordinadores académicos a cursar un Diplomado en la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco titulado «Asesoría Académica en la Escuela». La modalidad era en línea con algunas sesiones presenciales en el estado Guanajuato. Creo que a todos los involucrados nos ayudó a comprender cuál era la labor del ATP, sobre todo en lo que respecta al asesoramiento a los centros educativos, que era en lo que centraba la asesoría en ese momento. Sin embargo, la mayoría realizábamos acciones de administración por tener a nuestro cargo las coordinaciones, independientemente de ello, el contenido abordado me ayudó para mi futura labor.

En un intento por formalizar desde la normatividad la figura del ATP, en el 2008 se publican oficialmente los primeros lineamientos generales para establecer el Servicio de Asesoría Académica a la Escuela (SAAE). Aprobada la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) en el 2011, la dirección General de la Gestión Educativa (DGDGIE) propone un esquema de fortalecimiento de la asesoría académica a la escuela. Esta propuesta conocida como Sistema Regional de Asesoría Académica a la Escuela (SIRAAE), se comenzaron a crear algunos lineamientos para su implementación, quedando inconclusa al terminar el sexenio del 2007-2012. Entonces la formación del ATP no estaba definida, hacíamos lo que podíamos desde el espacio en donde nos encontrábamos y con las encomiendas que se nos daban.

La formación para realizar labores técnicas procede de su experiencia acumulada por haber participado en varios procesos de difusión o introducción de componentes de la reforma. A diferencia del personal de equipos técnicos estatales, son reconocidos por el manejo que tienen de cualquier procesos o programa, Por lo que nos son especialistas o expertos en un campo específico. En el nivel de la zona o sector escolar, suele haber otros profesores comisionados por razones laborales o administrativas que no siempre realizan labores técnicas, sino de carácter administrativo (García, 2007, p. 8)

Todo lo que se ofrecía tanto en CdM como en los Departamentos Regionales dependía directamente de oficinas centrales, de la Instancia Estatal de Capacitación que era el área asignada para atender PRONAP desde la Dirección de Formación Continua Estatal. En 2007, el equipo estaba integrado por niveles y programas, había un ATP estatal para cada aspecto, con quiénes se tenía relación directa en todo momento para organizar las acciones de formación en la Región.

Consistía en ofrecer cursos del catálogo nacional y estatal a los maestros en servicio como condición si querían promoverse en carrera magisterial; también organizaban lo referente al Programa Nacional de Lectura (PNL) con las bibliotecas de aula, organizaban las acciones de programa SEVIC-INNOVEC (Los Sistemas de Enseñanza Vivencial e Indagatoria de la Ciencia), coordinaban a los Centros de Maestros los cuáles dependían directamente de esta instancia. Sin embargo, otros programas como el caso de PEC, REDES, la naciente RIEB, entre otros, dependían de otros departamentos que deberían estar vinculados con capacitación, lo que no era el caso. Esto provocaba una carga excesiva de trabajo para la coordinación académica y quiénes la integrábamos, con pocas oportunidades de formación, pero muchas responsabilidades.

Una de las principales características de PRONAP, era la de ofertar propuestas para la actualización de los docentes a partir de la publicación del Catálogo Nacional de Formación Continua y Superación Profesional para Maestros de Educación Básica en Servicio a través del Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Educación Básica en Servicio (SNFCSP), si bien es cierto que desde aquel entonces se consideraba la importancia de la figura del ATP para la mejora de la calidad educativa, dentro de los cursos tanto del catálogo nacional como del estatal no se pensaba la formación y actualización del asesor aunque este fuera en la mayoría de los casos, quién impartía dichos cursos de actualización a los docentes.

Al mismo tiempo, es un personal que carece de formación básica necesaria para realizar labores de asesoramiento, de acompañamiento y apoyo a las escuelas, directivos y docentes. En el largo ciclo de la reforma, iniciada en 1992 y hasta 2005, no se planteó como asunto relevante la formación específica del personal que realiza labores de asesoramiento, más allá de ser capacitado en los contenidos particulares del componente de la reforma en el que estaba involucrado (Consulta Mitofsky, 2003) en (García, 2007, p. 10)

Con la creación del Servicio de Asesoría Académica en el 2005 y las constantes actualizaciones a PRONAP, particularmente la del 2006 se fue reconstruyendo el quehacer del ATP sobre todo por la experiencia que iban adquiriendo desde su espacio de trabajo, pero no necesariamente por su formación. Incluso se les llegó a considerar desde documentos oficiales como:

Especialistas con conocimientos y dominio de los propósitos educativos, de los principios generales y de las bases legales que orientan y norman el sistema educativo en su conjunto, así como de las implicaciones de estos elementos en la enseñanza, de la organización y el funcionamiento cotidiano de la escuela en el nivel, grado y/o modalidad correspondiente, apoya, retroalimenta y estimula al profesor en la formación continua y el estudio autodidacta (SEP, 2006)

Pero en la historia de la profesión, hasta entonces, «la función y el nombramiento del supervisor, la función de apoyo-técnico no se cubre mediante un nombramiento y plaza específica, sino de maestros en servicio, comisionados, como auxiliares, apoyos o asesores técnicos» (Arnaut, 2005, p. 26)

Cuando hace referencia a una especialidad, es por que la mayoría se encargaba de programas particulares que con el paso del tiempo los hacía conocedores sobre el tema y lograban acompañar a los docentes y colectivos de maestros desde particulares de los lineamientos establecidos en dichos programas, por ejemplo, cuando aparece PEC los ATP que coordinaban este proyecto tenían claro el contenido que debía tener el Plan de Mejora para obtener el beneficio económico derivado de este, y en cada Región había un encargado de dicho programa, por lo que los directores buscaban al asesor para disipar sus dudas y diseñar su plan, por consecuencia se consideraban especialistas, pero no necesariamente por tener la capacidad para atender diversas problemáticas inmersas en las escuelas y mucho menos en las prácticas de los docentes, lo mismo ocurría con REDES, PNL, entre otros programas que en su momento operaron.

Los asesores eran considerados como autodidactas, puesto que cómo era poca la oferta para llevar a cabo sus labores, buscaban por sus propios medios hacerse de las herramientas necesarias para poder atender a los docentes a su cargo, en particular lineamientos de los programas en los que participaban.

Son pocos los programas o cursos que se dedican específicamente al desarrollo del saber y las competencias profesionales particulares de la labor del asesoramiento, menos frecuentes son

aquellos que se centren en el análisis y sistematización de las prácticas asesoras como fuentes de aprendizaje (García, 2007, p. 13)

En este sentido, puede observarse como la formación del asesor no fue una prioridad, tanto por la falta de lineamientos definidos para llevar a cabo sus labores, en ese entonces y ahora, por la poca continuidad en la función, incluso en el período del sexenio 2006 a 2012 la oferta de cursos a los docentes queda un poco de lado, incluyendo la formación del ATP.

Para mí no es muy fácil la solución al problema administrativo y laboral del personal de apoyo técnico pedagógico, porque lo ideal sería que estuvieran en mejores condiciones y, al mismo tiempo, existiera las posibilidades de renovar permanentemente los cuadros, evitando que quiénes sean renovados queden fuera del servicio o sin ocupar el lugar que les corresponde, después de desempeñar durante mucho tiempo esta función tal delicada y especial (Arnaut, 2005, p. 26)

Independientemente de los lineamientos para operar los cuadros de asesoría, las prácticas administrativas siguen presentes, lo que condiciona al ATP en sus decisiones sobre el acompañamiento académico. La estructura de la cual depende puede crear reglas propias para seguir realizando tareas administrativas y dadas las circunstancias laborales actuales, la sujeción burocrática se impone. En este escenario y con las condiciones antes descritas inicié mi proceso de formación como ATP, casi para culminar el ciclo escolar 2007-2008 y por constantes roces con mi jefe inmediato por mi cercanía con oficinas centrales, se notificó sobre mi regreso a grupo para iniciar ciclo escolar 2008-2009, lo cual significaba que dejaría las labores de ATP para atender un grupo en primaria.

LA ASESORÍA TÉCNICA PEDAGÓGICA EN EL ÁMBITO ESTATAL

Me trasladé a la ciudad de Zacatecas, puesto que mi lugar de adscripción en educación primaria estaba muy cerca de la capital, además tenía que realizar trámites administrativos para reintegrarme a grupo. Como coordinadora académica tuve la oportunidad de relacionarme en diferentes espacios dentro de la Secretaría de Educación, entre ellos el área de primaria de la cual dependía. En ese momento, la SEC estaba bloqueada por profesores por demandas laborales, lo que ocasionaba una dificultad para regresarme al grupo.

El convertirse en ATP dentro del ámbito educativo me posicionó en la estructura de la administración; más que prestigio o reconocimiento por mi desempeño durante el tiempo que estuve en oficinas regionales, las relaciones con autoridades inmediatas me confrieron ventajas laborales. Así que, dadas las dificultades administrativas para reintegrarme a grupo, me dejaron «prestada» en el Departamento Regional 10, de Guadalupe, al que pertenecía; con la encomienda de acompañar a las escuelas que estabas inscritas a PEC. En ese entonces era muy fácil comisionar personales docentes a labores administrativas o académicas dentro de estos espacios.

La estrategia de operación del PEC delegó en cada entidad federativa la definición de los instrumentos guía, las reglas de operación, las políticas estatales de transformación de la gestión, los diagnósticos y el manejo de los fideicomisos estatales (Jiménez L., 2018, p. 29)

Nunca había asesorado de manera directa a los colectivos para trazar sus proyectos de PEC, pero como coordinadora si tuve la oportunidad de conocer cuáles eran los lineamientos para llevar a cabo las acciones que mencionaba el programa. Tenía apenas unos días de haberme integrado a esta comisión provisional cuando llegó un oficio girado de la subsecretaría de educación donde me tenía que presentar de nuevo a oficinas centrales para darme una nueva comisión, la verdad no sabía a que se referían y al siguiente día me presenté donde correspondía.

Una de las principales desventajas de la asesoría en ese momento, era la movilidad en la función. El tiempo en que alguien estaba comisionado como asesor y más en espacios regionales o estatales, dependía de las políticas locales y las relaciones con diferentes actores que podían llegar a apreciar la permanencia o dictar el regreso a grupo por criterios personales. En mi caso, renovaron la comisión sin siquiera preguntarme. Si lo digo, no es que no quisiera quedarme, pues realmente disfrutaba trabajar como ATP, pero no tener estabilidad laboral era desconcertante. Como se menciona a continuación en un análisis hecho por la SEP sobre asesoría en el 2013:

«La construcción histórica del apoyo técnico muestra que sus funciones y fines se han modificado para responder a las demandas y prioridades del propio sistema educativo en los distintos momentos. Quizás es por ello por lo que en algunos de éstos se percibe una falta de claridad y de control sobre este personal, su adscripción y sus funciones, así como un debilitamiento de esta estructura «clave» para el mejoramiento de la calidad y equidad educativa» (SEP, 2005, p. 13)

Esta inestabilidad provocaba la poca continuidad a la formación de asesores, puesto que podían estar en la función cierto tiempo y de un día para otro los regresaban a grupo, truncándose su trayecto y la experiencia adquirida. En mi caso fue reconocida mi labor como enlace y coordinadora y la nueva comisión consistía en unirme al cuadro académico de la Instancia Estatal de Capacitación, de la cual había estado dependiendo con antelación y conocía su forma de trabajar y a diferentes actores que colaboraban en la misma. Me sentía cómoda en este espacio y si bien era un nuevo reto en mi cuarto año de servicio, desarrollé varias competencias para poder desempeñarme en este ámbito.

Se me asignó la coordinación de los diecisiete Centros de Maestros que operaban en ese momento en el estado. Durante el período de la implementación de PRONAP en Zacatecas, se consolidó un tiempo en que la formación y actualización del magisterio fuera uno de los temas centrales académicamente hablando, sobre todo por el presupuesto que se destinaba para este aspecto. Tuve la fortuna de formar parte por un periodo corto, un ciclo escolar 2008-2009, lo que llamo «La época de oro de la IEC». Lo considero como tal porque en todo momento se estaba pensando en la oportunidad de ofertar cursos a los docentes a través de los centros de maestros, espacios en donde el docente encontraba recursos disponibles para su autoformación, sin duda uno de los referentes más significativos de esta etapa.

Como parte del equipo estatal, además de tener a mi cargo los centros de maestros, colaboraba en diferentes espacios y áreas académicas que pertenecían a la SEC. Para ese entonces ya se encontraba conformando el equipo de la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB) que venía operándose en la etapa piloto desde 2004 en preescolar y 2006 en primarias, para el 2009 se esperaba que se pusiera en marcha en toda la Educación Básica.

Sin duda alguna esta reforma inducía cambios no sólo en contenidos curriculares con el enfoque por competencias a Educación Básica, sino en la transversalidad entre niveles. Era la primera vez en la historia que se trabajaría desde un mismo enfoque en toda la educación básica y más adelante integrándose en la Educación Media Superior.

Esto me dio la oportunidad de conocer el proceso de diseño de la Reforma en Primarias específicamente, recibiendo cursos directamente de algunos de los diseñadores de la materia de Geografía. Fue una experiencia sumamente interesante, aunque de nuevo utilizaban el efecto en cascada para la capacitación sobre el tema, lo que considero no es la mejor manera de que llegue al aula puesto que

están presentes interpretaciones y juicios particulares sobre los contenidos que se abordan.

En el contexto local, el trabajo separado entre departamentos marcaba una dinámica de sobreposiciones y traslapes entre propuestas de trabajo. Como mencioné anteriormente, aunque en muchas de las ocasiones tuviese relación no se ponían de acuerdo para su concreción. Cada área de la SEC pedía cosas diferentes en diferentes momentos, lo que provocaba una gran desorganización y desgaste para los docentes, supervisores, directivos y ATP.

Mi participación en la RIEB tuvo que ver con que dentro de este departamento no contaban con el personal necesario para capacitar a toda la población de jefes de sector y supervisores para que arrancase de manera formal el proceso en todos los grados de educación primaria, así que nuestra primera tarea era impartir un primer taller pero, la orden era que sólo podían asistir a esta primer etapa jefes de sector y supervisores, nada de ATP, porque al final, estos últimos terminaban haciendo las cosas y los primeros se desatendían y su labor era acompañar a los docentes en el proceso.

Por primera vez desde que tenía contacto con este tipo de trabajo veía la relación entre diferentes espacios de la SEC, todos los ATP con perfil de primaria, independientemente de área a la que pertenecíamos, colaboramos para arrancar de manera formal la RIEB. Un primer inconveniente fue ponernos de acuerdo como se hacían las cosas, ya que cada espacio trabajábamos de manera diferente, coordinarnos fue algo complicado, sin embargo, considero que eso nos dio la oportunidad de conocer como abordábamos los talleres de formación y actualización desde cada departamento y conocer un poco mejor todo el sistema. Además de entablar relaciones que nos ayudaban a realizar de mejor manera nuestro trabajo y apoyarnos mutuamente.

Otro inconveniente, fue la decisión tomada por las autoridades, de que en la etapa estatal no participaran los ATP de zona u oficinas regionales. Los jefes de sector y supervisores no se tomaban en serio este tipo de procesos con la frase «es lo mismo pero dicho de manera diferente» un primer impedimento para implementar Reformas Educativas tan importantes como lo fue la RIEB. Sin embargo, se realizó la jornada de trabajo de tres días y posteriormente se implementaría con docentes dentro de sus zonas escolares. Donde nos dimos cuenta en poco tiempo que al final de cuentas quienes reprodujeron el taller, fueron los ATP en sus zonas escolares o Centros de Maestros.

Mi tiempo en la IEC fue muy poco, sólo un ciclo escolar. Mas en sólo un año

pude apropiarme de un mayor número de herramientas para el trabajo de asesoría. Además de tener la oportunidad de vivir procesos como el del REIB o bien asuntos de carácter administrativo como lo fue cursar un taller sobre elaboración de matrices de organización con la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLAC-SO) todo este tipo capacitaciones se hacían en diferentes estados, regularmente en la Ciudad de México, lo que me dio una visión mucho más amplia del sistema educativo, aspecto que muchas veces en el aula se queda algo distante. Además de conocer de primera mano propuestas educativas.

Como parte del diseño de los trayectos formativos del catálogo estatal, se hicieron convenios con varias instituciones educativas del estado la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 321 (UPN), Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ), Centro de Actualización al Magisterio (CAM) y Normal Ávila Camacho, para que diseñaran diplomados acordes a las necesidades de los docentes, pero también con las áreas de especialidad de dichas instituciones, me correspondía organizar dicho aspecto, dándome otra oportunidad de conocer ahora instituciones de Educación Superior.

Con lo que respecta a la asesoría y en colaboración con UPN 321, Zacatecas, en el 2009, se diseñó e implementó un Diplomado titulado «Un acercamiento al centro Educativo» el cual se impartió en línea, por personal que laborábamos en la IEC y UPN, fue un trabajo en conjunto desde su diseño hasta su implementación. La intención era que lo cursaran todos los ATP del estado, si bien todos se inscribieron, no todos los culminaron. Pero este fue uno de los intentos más significativos en la entidad, para tratar de colaborar con la capacitación y formación del asesor.

Con esta actividad cerré mi colaboración en la IEC. Las nuevas relaciones que había entablado con UPN me dieron la oportunidad de conseguir un contrato para trabajar medio tiempo en esta institución en el nivel Licenciatura, mi grado de Maestría y mi experiencia en asesoría tenían impacto en el área laboral que había naturalizado. El no continuar comisionada de nuevo dependía de autoridades que no creían que pudiera realizar ambas cosas al mismo tiempo y decidieron quitarme la comisión para regresarme a grupo.

Desde la parte estatal, el aspecto de organización estaba muy disperso. Había muchos equipos desde diferentes espacios haciendo las mismas cosas, pero con miradas y argumentos diferentes, que, si hubiesen pensado en trabajar colaborativamente, los resultados podrían haber sido mejores. Algunas reflexiones que hago sobre ese tiempo son las siguientes:

- Las relaciones de poder que se entretienen en estos espacios pesan mas que tu desempeño, un día estas al otro no.
- Que el presupuesto destinado para capacitación aprovechado de manera adecuada era sin duda una buena oportunidad para la formación de maestros.
- Y, sobre todo, que la asesoría realmente académica no tenía nada que ver con la parte administrativa, sin embargo, ésta siempre estaba presente.

Al iniciar el ciclo escolar 2009–2010 y con la RIEB recién implementándose en las aulas, me integré a grupo a la par de mi incursión un programa de formación de docentes en servicio en la Licenciatura en Educación Plan 1994 en UPN. En este inicio me interpelaba una propuesta formativa con una mirada diferente del ser y hacer docente y un cumulo de experiencias que seguirían marcando mi paso por la docencia en Educación Básica.

OTRO MODO DE ASESORÍA: FORMAR PARA LA TUTORÍA

En el momento en que me enfrenté a tareas de asesoría, el acompañamiento estaba en el discurso político y en documentos administrativos, pero no en la realidad. No había ATP en mi zona, lo cual no me sorprendió, como mencioné en líneas anteriores, en el sistema estatal no se destinaban recursos para que se cubrieran este tipo de espacios, sin embargo, tenía conocimientos inmediatos sobre la RIEB, desde el deber ser, lo que me permitió comprender lo que se esperaba de mi como docente. Como varios de los compañeros del Centro de Maestros me conocían por la relación que tuvimos cuando coordinaba en IEC, se me pidió que apoyará de nuevo como externo en las capacitaciones a docentes sobre el inicio de la RIEB, siempre tuve la disposición a colaborar en este tipo de espacios, además de gustarme este tipo de actividades, me daba la oportunidad de fortalecer mis propios procesos de formación.

A partir del 2013 con una nueva Reforma Educativa, hubo grandes cambios respecto a la estabilidad laboral de los maestros, derivados de la normativa para ingreso, promoción y permanencia en el sistema educativo. Con la creación de la Ley Orgánica del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (LINEE) y la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) suceden los primeros cambios, uno de ellos es que se reconocen los servicios de apoyo técnico como parte de un intento real por regularizar y transformar el apoyo técnico pedagógico en un servicio especializado y permanente para el acompañamiento y asesoría académica para maestros de educación básica. Especializado porque se enfocaba

en dos áreas de oportunidad del sistema educativo mexicano, en las asignaturas de Español y Matemáticas.

La iniciativa de la tutoría al docente novel, consiste en que quienes ingresan al servicio, deben estar acompañados por un docente con mayor experiencia quien funge como su tutor. Supone el acompañamiento durante los primeros dos años para desarrollar un plan de trabajo en conjunto que será guía de la práctica durante ese período.

Este docente que empieza a trabajar en la enseñanza ha sido caracterizado como un sujeto que sabe que esta empezando algo nuevo, como un sujeto en transición, con poca experiencia en lo que se está abordando. En este marco, la responsabilidad del sistema educativo es justamente generar un lugar colectivo de experiencias y reflexión con los noveles, sin jerarquías, donde primen relaciones igualitarias que impulsen sus ganas de ser (Calderón, 2020, p. 27)

En el 2014 se integró un grupo de docentes de UPN y de las cuatro normales del estado para ir a la Ciudad de México a recibir una capacitación para impartir un diplomado sobre tutorías para docentes noveles, esa fue una de las primeras acciones respecto al tema, se pretendía que todos los que se fueran a acompañar a los nuevos profesores tuvieran las herramientas necesarias para llevar a cabo dicha tarea, es así como me integro de manera indirecta a procesos de asesoría y a acompañamiento pero con un sentido diferente al que yo conocía. Si bien como parte de los lineamientos que ya habían sido publicados para la asesoría no contemplaba la tutoría, las concepciones sobre cada uno de ellos eran muy similares, pero con encomiendas distintas.

Participé en tres promociones de este diplomado. Desde ahí analicé el efecto para quien se integraba a la docencia. En Zacatecas un primer fenómeno sobre el tema fue que muy pocos docentes quisieron participar como tutores, aunque había una remuneración económica, la LGSPD inició como una propuesta de carácter punitivo, por eso muchos docentes se resistían a participar en este tipo de procesos, así que en las primeras generaciones los supervisores y personal de CdM tuvieron que realizar el trabajo y acompañar en el inicio de labores a los nuevos docentes, pues era parte de su evaluación para su ingreso y permanencia. Después omitieron el diplomado, sólo se publicaba una convocatoria con los requisitos para poder ser tutor. Al conocer el proceso de tutoría desde el deber ser, en el año 2016 mi super-

visora me invitó a acompañar a una docente novel que se integraba a nuestro colectivo en su primer año de servicio necesitando un tutor para cumplir con los requisitos establecidos en los lineamientos para ingreso al Servicio Profesional Docente.

Para llevar a cabo las actividades propuestas para el trabajo de tutorías, nos reuníamos una vez por semana para ir analizando diferentes temas que tenían que ver con la evaluación, planeación de clases, control de grupo y otros aspectos que ella consideraba que se le dificultaban, también realizamos un plan de acción a partir de un diagnóstico que hicimos con una de las tres visitas que tuve en su aula y que tanto ella como yo detectábamos, conformándose como un dispositivo de acompañamiento.

Un dispositivo de acompañamiento pedagógico sistemático de los noveles está constituido por programas de iniciación docente, cuya finalidad es proporcionar un espacio de encuentro para aligerar sus preocupaciones y contribuir a la resolución, en las mejores condiciones posibles, de las situaciones problemáticas que se presentan al integrarse a la cultura escolar, así como asumir la responsabilidad de propiciar los aprendizajes de sus estudiantes en contextos socioeducativos diferentes (Calderón, 2020, p. 37).

Con esa experiencia pude darme cuenta de algo. Desde mi concepción y experiencia, ser ATP implicaba impartir cursos y desarrollarlos con docentes, pero no el acompañamiento directo al docente, en un primer momento no lo visualicé como una experiencia formativa, pero podía percatarme de mis carencias al pensar en acompañar al otro, lo que hizo que tuviera que documentarme al respecto, puesto que no tenía las herramientas necesarias para hacerlo. Sólo tuvimos la oportunidad de trabajar durante un ciclo escolar ya que ella hizo cambio de adscripción y no continuamos el proceso.

Entonces comprendía que acompañar al otro requería de otro tipo de formación, una que fuese personalizada y que pudiera atender a las necesidades inmediatas, en este caso, del docente novel, pero también la de cualquier profesor, aspecto que no había contemplado en el tiempo que me desempeñé como ATP, puesto que mis tareas eran más de reproducción que de acompañamiento pedagógico, particularmente, de mentoría.

En sentido amplio, por mentoría se entiende la relación establecida entre una persona con mayor experiencia en el ámbito (mentor) y otra con menor o ninguna experiencia (men-

torizado) con el objetivo de facilitar y desarrollar sus competencias y socialización incrementando así sus posibilidades de éxito en la actividad a desempeñar (Ureta, 2009, p. 211).

Ese mismo ciclo (2015-2016), se iniciaba en Zacatecas la etapa piloto de evaluación para la permanencia en el servicio, una de las polémicas mas contundentes de la Reforma Educativa en 2013. Yo era parte de un grupo de docentes que se resistía a este proceso, por lo que al salir en la lista de los primeros evaluados no la realicé en un primero momento, siendo notificada en 2015, para decidir evaluarme hasta enero de 2016, con resultado de idónea para la función. Ese mismo año se publicó la convocatoria para certificarse como evaluador para la revisión de expedientes de enseñanza que era uno de los procesos que había que realizar en caso de ser evaluado, así que pensé, sino puedes contra el enemigo, únete, o juega con sus reglas. Es distinto ser ejecutor de las políticas de evaluación docente, a participar estratégicamente para librar las condiciones institucionales y obtener ventajas laborales y profesionales. Posteriormente esta decisión me dio la oportunidad de conocer de manera clara lo que esperaban del maestro al ser evaluado y así poder asesorar a docentes en la elaboración de sus portafolios de evidencias y planeación argumentada.

Durante los nueve ciclos escolares que regresé a grupo a la par que colaboraba en UPN, mi proceso de profesionalización se fue conformando con miras a la asesoría académica en los entretelones de dos Reformas Educativas y procesos de actualización docentes que todos los maestros del país vivimos de manera diferente. Considero que trabajar al mismo tiempo en la formación de docentes y ser docente frente a grupo, me permitió tener una mirada diferente de como se aplicaban todos estos cambios, pues los vivía en mi aula.

ASESORA TÉCNICO-PEDAGÓGICA POR INICIATIVA: CONCURSAR PARA SER DESDE QUIEN HE SIDO

El Artículo Tercero de la Ley General del Servicio Profesional Docente establecía que: «Son sujetos del servicio que regula esta Ley los docentes, el personal con funciones de dirección y supervisión, así como los asesores técnicos pedagógicos» (SEP, 2014. p. 18), dejando claro que adquirirían un nombramiento definitivo para la función de asesoría. Así pues, la ley contemplaba la posibilidad de crear un nombramiento definitivo como ATP, para que ello ocurriera tendríamos que pasar por

un proceso similar al del supervisores y directores para promoverse en la función, es decir, realizar un examen de conocimiento y habilidades que validaba sus capacidades para poder acceder a una nueva actividad fuera del grupo.

Con esta oportunidad en puerta por primera vez en el Sistema Estatal en Zacatecas y con sólo diez lugares disponibles, decido participar para un lugar como Asesor Técnico Pedagógica en el 2018, derivado de la LGSPD.

En diciembre de 2014 se publicaron los primeros lineamientos de evaluación para la promoción de docentes a cargos de dirección, supervisión y asesoría técnica pedagógica en educación básica y media superior, señalando que:

El personal seleccionado por concurso para desempeñar funciones de Asesoría Técnico Pedagógica estaría sujeto a un periodo de inducción con duración de dos años ininterrumpidos, a cursos de actualización profesional y a una evaluación para determinar si cumple con las exigencias propias de la función. Una vez que este personal acredite la suficiencia en el nivel de desempeño correspondiente al término del periodo de inducción, la Autoridad Educativa Local otorgará un Nombramiento Definitivo correspondiente (INEE, 2014, p. 4)

Dicha evaluación no contemplaba la trayectoria docente, sólo el examen, el cual determinaba si un docente era idóneo para la función. Mi trayectoria podía ser un parámetro para evaluar mi ingreso a la función, además de trece años de servicio, sin embargo, este aspecto no estaba contemplado dentro de los lineamientos de la evaluación para la promoción.

El ingreso a la función de Asesor Técnico Pedagógica (promoción) se llevaba a cabo mediante la aplicación de un examen estandarizado elaborado y coordinado por CENEVAL (Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior) en coordinación con el derogado INEE, en un proceso estrictamente regulado desde la emisión de la convocatoria hasta la publicación de resultados y -se supondría- la entrega de nombramientos y asignaciones.

Obtuve la cuarta posición con lo que aseguraba una de las plazas disponibles en el área de Lenguaje y Comunicación, había que estar dos años en la función para obtener una clave definitiva. Sólo las dos primeras generaciones que se promovieron por este medio lograron obtener una clave de este tipo, el resto de los asesores por promoción se encuentran a la fecha con incertidumbre laboral, en espera de la definición que establezca la Reforma de la Nueva Escuela Mexicana (NEM). Cabe mencionar que este proceso era parte del SATE «Servicio de Asistencia Técnica

a la Escuela», los lineamientos establecidos en estos documentos correspondían al proceso de selección para poder llevar a cabo la función de manera adecuada.

Para delimitar las funciones y características de cada uno de los actores que participarían del SATE, derivados de la LGSPD se establecieron Perfiles, Parámetros e Indicadores que especifican las características para acceder al sistema educativo o bien para promoverse.

Partir del análisis de esos perfiles, queda claro el tipo de figura educativa que se desea lleve a cabo las funciones de asesoría, sin embargo, para lograr dicho objetivo, pienso ahora en dos vías: la primera, fortalecer el dispositivo institucional de formación. En mi adhesión a las directrices, espero opciones previstas desde la normatividad, mecanismos claros sobre los pasos a seguir para que el docente que se promovía en la función pudiese llevar a cabo en concordancia. La segunda, desde mi aun débil distanciamiento, y pese al reconocimiento de la autoformación en mi trayectoria, me inquieta la posibilidad de compartir prácticas reflexivas y generar mecanismos de acompañamiento tanto para el docente, como para el supervisor, director o ATP en un plano dialógico y colaborativo.

Todo dispositivo de formación proviene de una institución con intenciones de modificar la identidad del sujeto, ya sea de manera explícita o implícita. Si éste las interioriza se convierte en sujeto de la institución en cuestión, pero en el trayecto siempre habrá tensiones «generando resistencias de los saberes, a los discursos y a las formas de ejercicio del poder, que toda institución instaura» (Anzaldúa, 2009, p. 9).

Tenía claro los lineamientos sobre las tareas que desarrollaría dentro de una zona escolar, los del SATE y sus disposiciones. Nunca había acompañado a docentes directamente como asesora. Me integré a una zona de Guadalupe para iniciar ciclo escolar 2018-2019. Estaba conformada por solo tres escuelas oficiales, pero por su tamaño las integraban alrededor de sesenta docentes, más nueve escuelas particulares. El sistema estatal de Zacatecas se encarga de su organización institucional.

Era nueva en la zona escolar y tenía que ganarme mi lugar como acompañante de docentes. Mi llegada a la zona fue una especie de ayuda en todos los sentidos para la supervisora, pues su único apoyo era la secretaria y si bien entendía los lineamientos del SATE y cuales eran las labores que me correspondían, también sabía que ella tenía cierto poder sobre mis acciones. El ATP se encuentra en medio del ser y el deber ser, siempre ha sido así. Existen ideas y ahora lineamientos claros

que definen cuáles son las tareas para realizar, sin embargo, la cultura institucional proviene de la incorporación de otras si el supervisor así lo considera, frente a lo cual, la opción ha sido mediar entre las situaciones que se van presentando.

Ahora, en la reflexión sobre mi trayectoria y los desplazamientos, asumo que he fortalecido mi disposición para contribuir tanto a la conformación de la asesoría como en el cumplimiento de metas de los programas institucionales; he ido ubicándome como parte del dispositivo de la formación para la asesoría.

Es la disposición del formado, del enseñante, y de las personas en formación, la que confiere sentido al dispositivo, y si no hay disposición, se está sobre un modo organizado de orden, de la organización, pero no en búsqueda de sentido. Ningún dispositivo puede prescindir de la disposición, es decir, de la mirada y de la práctica con la que se trabaja un dispositivo (Bernad, 2004, p. 55).

En este dispositivo inscribo las iniciativas para el trabajo. Decidí durante la etapa del Consejo Técnico Escolar (CTE) con docentes, en la semana intensiva de darme a la tarea de realizar un diagnóstico de la zona del que resultaron dos temas que creí necesario abordar:

- Los compañeros que habían sido notificados para evaluarse y tenían que realizar su planeación argumentada.
- El trabajo con los nuevos planes de estudio del Modelo 2017 y los libros de texto, que se habían modificado en primer y segundo grados más de forma que de fondo.

Inicié mis nuevas labores en asesoría con algunas ventajas, por ejemplo, era evaluador certificado y ya tenía diseñado por parte de UPN un taller para trabajar este aspecto, por lo que fue relativamente sencillo, veía a los docentes los martes en la tarde noche puesto que algunos eran de un turno vespertino. La intención era sólo atender a los de mi zona, pero ellos invitaron a unos amigos y de ser un taller para nueve docentes, se convirtió en uno para veinte. Considero que la disposición del ATP a la atención del docente es una de las oportunidades para que vayan reconociendo cual es tu papel dentro de la zona escolar. Todos los maestros resultaron idóneos y algunos sobresalientes, ese fue uno de los aspectos que hizo ganarme la confianza de los maestros.

Con respecto de mi segunda tarea propuesta, que era el acompañamiento di-

recto a los docentes de primer y segundo grado de la zona para abordar los nuevos contenidos del Modelo Educativo 2017, fue un proceso lento y complicado, al principio los maestros no estaban muy conformes en que entrara a su aula aunque lo habíamos acordado, así que mis acercamientos eran mas para ayudar que para observar solamente y también organizaba talleres para ver aspectos como la planeación con el nuevo enfoque, el cual sólo omitía las competencias por aprendizajes claves y que les resultara mas fácil el trabajo, además de conocer los materiales de trabajo, el gran cambio estaba en los libros de texto, el diseño de plan de clase partía de los mismos.

Durante todo el proceso el trabajo de mediación estuvo presente con mi supervisora, pues quería en muchas de las ocasiones, que la ayudara con la parte que le correspondía o bien que atendiese a escuelas particulares, lo que resultaba complicado al negarme a ciertas peticiones que me llevaron incluso a tener que cubrir maestras en estos espacios que tenían compromisos personales. Pero creo que todo es parte de la indefinición que en su momento tuvo la figura del ATP, si bien existen los lineamientos establecidos para llevar a cabo sus labores, existen aún vacíos que dan cabida a iniciativas profesionales desde la experiencia y formación.

La Reforma de 2013, propuso la Asesoría Técnico Pedagógica como una actividad docente que tiene la intención de acompañar, asesorar y apoyar a los maestros en servicio. La guía se establece en los lineamientos del Sistema de Asistencia Técnica a la Escuela (SATE). Dentro de los lineamientos establecidos desde la Secretaría de Educación Pública para brindar el servicio de asesoría técnica a la escuela, disponen que cada estado es el responsable de la capacitación y actualización del personal que adquiere funciones de dirección, supervisión y asesoría, después de haber concursado por un espacio (SEP, 2020, p. 17). En el caso particular de Zacatecas, la dirección de Formación a partir del ciclo escolar 2016-2017 reunió a un grupo de ATP de la primera generación por promoción para atender a docentes que se integraban a las funciones de asesoría, por los mecanismos establecidos en ese momento.

La intención, era guiar a los docentes sobre las labores que debían desempeñar desde la asesoría, formular el plan de trabajo, conocer los lineamientos, etc. para atender a la población docente de las zonas donde se integraban. Entre los ciclos escolares 2017-2018 y 2018-2019 crece en gran medida el número de docentes asesores del estado, debido a que el número de vacantes consideradas por el Servicio Profesional Docente para la promoción eran alrededor de 100 entre las dos especialidades, pensamiento matemático y lenguaje y comunicación, además de que

cada supervisión tenía la oportunidad de tener un asesor por reconocimiento lo que hizo a las autoridades pensar una medida emergente para su atención y acompañamiento sistemático a los nuevos asesores técnico pedagógicos en el estado.

De esta manera se crea de manera formal lo que hasta el momento se conoce como «Grupo Ampliado de ATP» o «Enlaces Regionales», donde también se organizaron colectivos similares para supervisores y directores. Este grupo que se conformó en un primer momento por aproximadamente 20 ATP de diferentes regiones del estado, que no trabajan directamente en oficinas centrales, siguen en sus centros de trabajo y a la par colaboran con la autoridad local con la intención de continuar con el trayecto formativo de los ATP que se integran cada ciclo escolar.

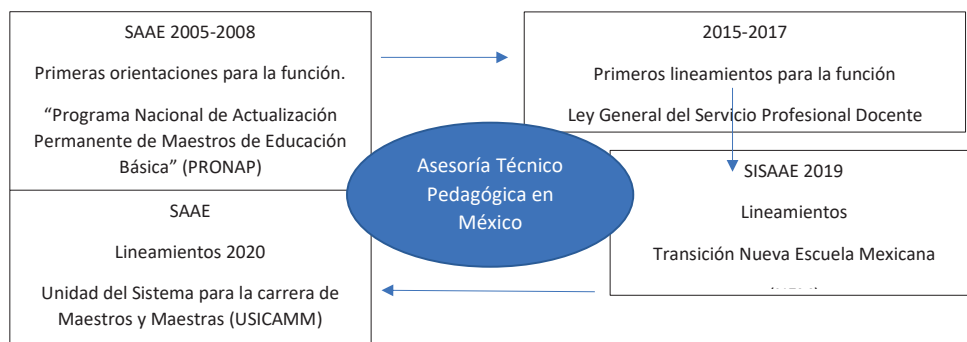
Cuando me integré para las primeras capacitaciones para la asesoría, me encontré con varios conocidos por mi paso dentro de oficinas centrales. Quien coordinaba estos procesos en aquel momento hacía lo propio en la RIEB, así que me invitó a formar parte del grupo ampliado, en un primer momento me negué, no me sentía lista para acompañar asesores, en enero de 2019 me volvieron a hacer la invitación y viendo que no se me dificultaba el trabajo dentro de mi zona, decidí integrarme al equipo. El grupo ampliado asume el encargo de diseñar e impartir cursos o talleres que son decididos desde la parte oficial y que tienen la intención de dar un mayor número de herramientas al asesor para que pueda llevar a cabo su función, en un primer momento se les capacita a quienes integran el grupo para posteriormente trabajarlo en sus regiones con el resto de ATP.

Para cuando se logra en su totalidad la integración las tareas de este grupo, se me presentó la oportunidad de obtener una plaza de con tiempo completo en UPN, para iniciar ciclo escolar 2019-2020, así que, con sólo un año en labores de ATP por promoción, renuncié a Básica, sin dejar de tener contacto con las acciones que se realizan desde el grupo ampliado, puesto que serán parte de una investigación que estoy realizando sobre el tema. Es así como en catorce años de estar en educación básica pude transitar por diferentes espacios y desplazamientos en las orientaciones para los procesos de asesoría en los que encuentro el comienzo hacia una consolidación académica que puede llegar a ser el principio del cambio.

Cierro provisoriamente el relato sobre mi paso por Educación Básica particularmente en la Asesoría Técnico Pedagógica para presentar algunas precisiones y reflexiones sobre los principales cambios propuestos a partir del 2005, formalizados en 2013 que definen el carácter académico de la labor del ATP en el país y que he atravesado en esta trayectoria compartida.

En la figura 1. presento los diferentes documentos normativos en los que encontré las guías para mi actuación y respecto de los cuales fui consolidando un posicionamiento en la estructura local.

FIGURA 1. DOCUMENTOS NORMATIVOS DE LA ASESORÍA TÉCNICO PEDAGÓGICA EN MÉXICO (2005-2019).



Fuente: Elaboración propia.

Es compartido entre colegas que en la mayoría de los casos la realidad se sobrepone a la norma. Era y sigue siendo complicado lograr la realización de acciones y el cumplimiento cabal de metas establecidas para el trabajo de asesoría. En los contextos de realización se encuentran presentes condiciones, situaciones y formas de relación entre diferentes actores que acotan la acción de los asesores y de las cuales también toman parte. Prácticas y relaciones construidas en los procesos institucionales son cuestionadas y definidas como objetos de transformación; no obstante, la reiterada intención de lograrla desde las propias prácticas, se afirma el esquema vertical de directrices y ordenamientos para precisar cómo hacer y cómo ser.

Después de mi primera reconstrucción narrativa, puedo decir que la experiencia cuenta en el momento en que cualquier docente se integre a tareas de Asesoría Técnico Pedagógica. Particularmente me sentía mucho más preparada para llevar a cabo las mismas cuando fui ATP por promoción que por invitación. «El Saber surge de una triple relación cuyos vértices esenciales son: práctica, reflexión, tradición del oficio» (Tezanos, 2007, p. 13). Para acompañar, asesorar y apoyar a un

docente, es necesario haber recorrido un camino en el oficio de la docencia, lo cual no se cumplía en mi caso, de ahí que se convirtiera en una invitación a la profesionalización. Posiciones y relaciones en la estructura y en la Universidad propiciaron valorar el acompañamiento entre pares y la construcción colectiva de opciones formativas diseñadas desde la experiencia de los participantes y el conocimiento de los contextos de práctica de los profesores a quienes se convocó.

La formación y autoformación también se produce en la atención a los docentes. Frente a los espacios que se ofrecen por parte de las autoridades para el acompañamiento, empiezo a valorar las iniciativas personales-profesionales que convocan a aprender juntos, entre pares, en las que se compartan el análisis de contextos y prácticas y se formulen alternativas situadas para la mejora. Un proceso en el que se transite, de la sujeción al dispositivo institucional del ATP, generalista y vertical hacia la conformación del dispositivo en el que decidan qué es formación y fortalezcan la autonomía profesional, para llegar a conformar comunidades de aprendizaje.

Las relaciones que se entablan con los docentes, la cercanía, empatía y ponerse en el lugar del otro, son piezas importantes para comenzar a cambiar la idea de ser ATP. El trabajo colaborativo, la colegialidad, creación de redes de aprendizaje son piezas indispensables para realizar trabajos de asesoría.

El asesor apoya a los maestros a pasar de la toma de decisiones basada en creencias arraigadas y rutinas a la toma de decisiones informadas y con propósito. Por lo que la necesidad de formación profesional con potencialidades de respuesta a las demandas de los colectivos docentes es una de las convicciones indispensables en la formación de ATP (Olivé, 2008, p. 9).

La intención del relato fue escribir la experiencia como una maestra que vive desde locaciones distintas, una relación con las propuestas para la Asesoría Técnica Pedagógica, donde fui conformando un modo de pensar y de ser ATP. Es también una invitación a escribir experiencias y reflexiones como un modo de analizar los procesos de asesoría no sólo desde el deber ser, sino desde una realidad inmediata que expresa los sentidos construidos y los compromisos con los modelos que promovemos en la asesoría y los acompañamientos. En esta tarea me encuentro sobre la narrativa y la vinculación con las directrices institucionales en la que he configurado el modo de pensar la asesoría y definir cómo ser asesor que aquí comparto, tomo distancia para escribir en consecuencia, un autoanálisis que me compromete

a convertir en acciones sobre mí misma. No es un proceso terminado, la reflexión sobre el actuar propio es complicado, así que considero al presente como un primer intento.

BIBLIOGRAFÍA

- Anzaldúa, R. A. (2009), *La formación: una mirada desde el sujeto*. Obtenido de Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), Memoria electrónica
- Arnaut, A. S. (28 de Noviembre de 2005), «La asesoría a las escuelas. Reflexiones para la mejora educativa y la formación continua», en *La función de apoyo técnico-pedagógico: Su relación con la supervisión y formación continua*, México, Tlaxcala, México, SEP.
- Bernad, M. (2004), «Arquitectura y dispositivo de formación», en C. N. Adelina Castañeda, *Formación, distancias y subjetividades*, México, LIMUSA, pp. 55-72.
- Calderón, J. (2020), *Acompañamiento pedagógico: Docentes Noveles de Chile, Ecuador, México y Uruguay*, Zacatecas, Taberna Librería Editores.
- DOF. (2009), *Acuerdo 51*, México, Diario Oficial de la Federación.
- García, G. T. (2007), «Formación para el asesoramiento a las escuelas: Un proceso emergente en México», en *Profesorado*, pp. 1-15.
- Jiménez, L. (2018), *Supervisiones Escolares. Trayectorias, sensibilidades y disposiciones al acompañamiento pedagógico*, México, Colofón.
- Jiménez, M. d. (2017), «Trayectoria biográficas: Reflexiones del YO en relación, del SÍ en construcción», en *Trayectoria biográficas: Tradiciones y perspectivas*, San Luis Potosí, COMIE, pp. 21-33.
- Olivé, A. M. (2008), «La función del asesor técnico pedagógico en la formación continua», en *Inauguración del Diplomado en Asesoría Técnico-pedagógica para la calidad en la Educación Básica*, San Luis Potosí, pp. 1-10.
- Rockwell, E. *Reflexiones sobre el trabajo etnográfico*.
- SEP. (2019), *Lineamientos generales del Sistema de Asesoría y Acompañamiento a las escuelas de Educación Básica*, México, SEP.
- SEP. (2020), *Lineamientos generales para la operación del Servicio y Acompañamiento a las Escuelas de Educación Básica*, México, SEP.
- SEP. (2017), *Lineamientos generales para la prestación del Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela SATE*, México, SEP.
- SEP. (2020), *Disposiciones para normar las funciones de asesoría técnica-pedagógica y el proceso de*

selección del personal docente que se desempeñará como asesor técnico-pedagógico en educación básica, México.

SEP. (2017), *Guía de Estudio. Educación Primaria Asesoría Técnico-pedagógica*, México.

SEP. (2005), *Orientaciones generales para la construir y operar el servicio de asesoría académica a la escuela*, México.

SEP. (2005), *Orientaciones generales para construir y operar el servicio de asesoría académica a la escuela*, México.

Tenti, E. (2013), «Riqueza del oficio docente y miseria de la evaluación», en E. Tenti, *Políticas docentes. formación, trabajo y desarrollo profesional*, Buenos Aires, IIPE-UNESCO, pp. 121-142.

Tezanos, A. (2007), «Oficio de enseñar-saber pedagógico», en *Revista Educación de Calidad*, pp. 7-26.

Ureta, C. V. (2009), «Competencias del profesor-mentor para el acompañamiento al profesor principiante», en *Profesorado*, núm. 13, pp. 209-229.

Yurén, M. (2008), «Dispositivos de formación sociomoral, mecanismos de exclusión y fugas autoformativas», en R. & Yurén, *La formación de los jóvenes en México. Dentro y fuera de los límites de la escuela*, México, Juan Pablos, pp. 24-48.



Lenguaje y Comunicación

SER DOCENTE Y FORMAR LECTORES DEBUTANTES
A PARTIR DE LOS ENCUENTROS INICIALES
CON EL LIBRO EN LA ESCUELA

FERNANDO BERNAL ACEVEDO
MAURA VERÓNICA MATA DE LA PAZ

INTRODUCCIÓN

Este trabajo forma parte de una investigación más amplia que trata de establecer el potencial didáctico y el margen de utilización que tienen los docentes de los materiales editoriales que se han propuesto para la formación del lector en la alfabetización inicial. En este capítulo nos centraremos en un análisis de las ediciones del libro de lectura para primer grado que han surgido como resultado de las reformas curriculares en México y de un tipo particular de producto editorial conocido como álbum ilustrado. La adopción en México de un libro de texto gratuito y generalizado hizo aparecer un dilema importante que atañe a la disponibilidad de materiales de lectura dentro del aula: conciliar la aspiración de ofrecer un producto editorial atractivo que posibilitara el acceso a las prácticas sociales más relevantes con la necesidad de contar, al mismo tiempo, con un material didáctico para focalizar ciertos aspectos del aprendizaje de la lecto-escritura. En el caso del libro álbum, esta propuesta editorial, dirigida principalmente a niños y jóvenes, ha cobrado una especial relevancia como material de lectura a partir de la puesta en práctica de propuestas alternativas para la alfabetización inicial en México y en general en América Latina. La discusión, no obstante, está lejos de ser terminada y las implicaciones de la incorporación de este tipo de materiales en la tarea de alfabetización continúa hoy en día.

El análisis de los libros de texto ha aparecido, eventualmente, en las discusiones que tratan de dar cuenta del impacto de las sucesivas reformas a la educación básica en nuestro país. Una parte importante de estos estudios se ha referido a las implicaciones políticas e ideológicas que son consecuencia inevitable de estos procesos

de reforma. Como lo señalaron en su momento autores como González (1982) y Vargas (2001), son más escasos aquellos trabajos que se centran en las dimensiones técnicas, pedagógicas o de contenido. Para el caso del Español, se han abordado cuestiones como el tipo de ejercicios que se proponen a los niños o la atención que reciben al interior de los materiales los diferentes elementos vinculados a la enseñanza de la lengua (Vargas, 2001).

Un estudio más reciente y cercano a nuestro interés es el desarrollado por las autoras Alvarado, García y Jiménez (2018). Estas autoras se propusieron evaluar la naturaleza de los textos incluidos en el libro de lecturas de cuatro ediciones realizadas entre 1996 y 2015. Analizando aspectos como la extensión, la tipología textual y el origen de los textos compilados, las autoras concluyen que en dichos materiales se observa un predominio de los textos ficcionales en detrimento de una mayor diversidad textual. Por otra parte, tomando como base un análisis exhaustivo del léxico presente en las diferentes ediciones, se concluye que la predominancia de textos provenientes de la tradición oral, no favorece el acercamiento al registro escrito ni la ampliación del vocabulario de los niños que pueda darles un conocimiento del mundo con mayor riqueza.

La revisión de los estudios que analizan los libros de texto referidos al ámbito de la lectura nos muestra con claridad que, en los años recientes no se han realizado trabajos de análisis e investigación que pongan énfasis en la relación que existe entre criterios editoriales que se han seguido en nuestro país para el diseño de los libros de texto, en lo que concierne a la lectura, y las posibilidades didácticas que estos materiales pueden ofrecer realmente a los docentes.

En razón de lo anterior, nuestro estudio tiene como primer objetivo establecer las características del trabajo didáctico para la formación de lectores que subyacen a las ediciones del libro de lecturas de las reformas que comprenden el periodo 1960 – 2017. En segundo término, llevaremos a cabo un análisis similar para el caso del objeto editorial denominado libro álbum.

La enseñanza de la lectura en el proceso de alfabetización inicial ha estado determinada por las concepciones sobre el aprendizaje y sobre la escritura, que han sido predominantes en cada época. Para los años sesenta, prevalecía en nuestro país una concepción de lectura basada en el descifrado, principalmente a través del método ecléctico de enseñanza de la lecto-escritura que combinaba procesos sintéticos y analíticos para abordar las unidades del lenguaje. Esta concepción dominante marcaba dos momentos muy claros en la evolución del niño como lector:

una primera etapa de aprendizaje mediante procesos mecánicos de asociación letras-sonidos y una fase posterior de práctica de estos aprendizajes en los inicios de una lectura comprensiva que abordara textos más significativos y completos.

A finales de los años setenta y principios de los ochenta, predominaban los enfoques basados en la percepción y la adopción del método global de análisis estructural para la enseñanza de la lectura, que pretendía la comprensión del significado a partir de la percepción global, más que la decodificación (Díaz y Saulés, 2013). Los procedimientos de enseñanza basados en esta nueva aproximación, si bien concedían una mayor importancia a la búsqueda del significado, no abandonaban la concepción de la escritura como un código de transcripción de los elementos sonoros del lenguaje por lo que la lectura como un procedimiento mecánico seguía teniendo vigencia.

Con la publicación de las investigaciones sobre la psicogénesis de la escritura (Ferreiro y Teberosky, 1979) y el desarrollo en América Latina de propuestas para la alfabetización inicial que trataban de tomar en cuenta estas aportaciones (Ferreiro, 1989), las concepciones sobre enseñanza y aprendizaje de la lectura cambiaron radicalmente. No obstante, el proceso de adopción de estos postulados dentro de las escuelas del nivel básico ha sido un proceso más complejo y no exento de conflictos.

Las formas de trabajo didáctico surgidas a partir de esas investigaciones y que forman parte del núcleo básico de las propuestas alternativas, se basan en cuatro principios fundamentales (Ferreiro, Richero y Barreiro, 1993):

- a) Considerar el proceso de adquisición que sigue cada alumno. Los niños elaboran construcciones intelectuales que les permiten apropiarse del sistema de escritura.
- b) Las actividades didácticas no siguen una secuencia rígida. No hay un orden establecido de situaciones didácticas para que los niños logren aprender a leer y escribir.
- c) La interacción entre los alumnos es indispensable para abordar la heterogeneidad del saber. Este proceso implica comprender en colaboración cómo funciona este sistema alfabético de marcas.
- d) Posibilitar el acercamiento a los materiales escritos de uso social. Este principio plantea el necesario contacto de los sujetos con los materiales que tienen una función comunicativa.

Es a partir de este último principio, como surge la idea de poner al alcance de los niños materiales de lectura «reales», entendidos como aquellos que se encuentran en circulación y que se elaboran con finalidades sociales como informar, recrear, narrar, entre otras. La intención era dejar atrás los materiales demasiado escolarizados, sin funciones comunicativas reales que habían proliferado en las escuelas por seguir las prescripciones de los métodos tradicionales de enseñanza de la lecto-escritura. Sin embargo, trabajar este tipo de objetos de lectura reales con alumnos en edades muy tempranas, ha implicado un gran reto para el docente pues no resulta fácil atender su sentido social y al mismo tiempo cumplir los propósitos didácticos necesarios (Lerner, 2001).

Ante la necesidad de acercar a los niños a materiales de lectura con un significado de mayor riqueza, se pensó en un tipo particular de producción editorial que parecía ajustarse a las características de los niños en esta etapa de escolarización: el álbum ilustrado. Los álbumes ilustrados tienen en la actualidad un gran auge entre la comunidad lectora. Como lo han señalado algunos estudiosos de este tema, integran un género que se encuentra en una época de oro y en el cual los artistas de la ilustración producen obras de gran calidad y variedad (Colomer, 1998; Arizpe y Styles, 2004; Peña Muñoz, 2006; Van der Linden, 2015). La propuesta innovadora de lectura que plantea este tipo de materiales, influyó poco a poco en las decisiones de edición que se tomaron para el diseño de los libros de texto en nuestro país y también para la conformación del acervo de las bibliotecas que se ha venido distribuyendo en las escuelas de educación básica (Pérez-Buendía, 2010).

En los álbumes influye la técnica de la ilustración empleada en relación con el texto que la acompaña, la disposición de distribución y ubicación de cada uno de los elementos en la página, así como el manejo del color en función de lo que se desea comunicar y del efecto que se quiere transmitir al lector, quien a partir de sus propios conocimientos y habilidades para descifrar y construir un significado, tendrá la oportunidad de interactuar con estos libros de tan variada clasificación y formato, producto de las casi infinitas posibilidades de relación entre los elementos que los constituyen (Van der Linden, 2015).

A partir de este auge del libro álbum, se abrieron nuevas posibilidades de acceso para los niños a obras de gran calidad. Las recientes iniciativas oficiales para dotar de bibliotecas a todas las escuelas del país, revelan este interés creciente por incluir la amplia diversidad y riqueza de los libros álbum como un material de lectura privilegiado para los niños de los primeros grados de la escolarización. No obstante,

los especialistas en el análisis de estos materiales en particular han puesto también de relieve la gran complejidad que supone el acercamiento a este tipo de obras (Colomer, 1998). En nuestra apreciación, el libro álbum posibilita, sobre todo, la lectura autónoma o la actividad de exploración de materiales escritos por parte del niño en un momento en el que no está aún alfabetizado convencionalmente.

NUESTRA APROXIMACIÓN

El estudio realizado dentro de este trabajo es un análisis de tipo documental, centrado, en las características editoriales de los libros de texto de lectura oficiales que se elaboraron en México desde 1960 hasta 2017 y en un segundo momento, en los rasgos distintivos de esta propuesta editorial contemporánea conocida como álbumes ilustrados. Este análisis estuvo focalizado en la propuesta textual específica del material de lectura ofrecido: géneros y tipologías, y, por otro lado, en lo relativo a las decisiones editoriales concretas que se asumieron en el proceso de elaboración de estos textos. Estas propuestas de diseño editorial determinan las formas materiales concretas en las cuales se dan a conocer estas obras a los niños y a los docentes. Nuestra perspectiva metodológica retoma, en lo fundamental, las aportaciones de la historia de las prácticas culturales sobre el libro y la lectura que sostiene que las significaciones de un texto dependen de las formas a través de las cuales es recibido y apropiado por sus lectores (o auditores) (Chartier, 1995) y de manera más específica, los estudios que analizan, desde una perspectiva histórica y textual, materiales escolares como son los cuadernos y los libros del alumno (Chartier, 2007, 2009).

El análisis de nuestro trabajo consiste, de esta manera, en determinar las concepciones específicas sobre el proceso de lectura que subyacen a tales propuestas editoriales, así como las posibilidades didácticas que pueden establecerse a partir de estas decisiones. Esta revisión estuvo basada en las siguientes categorías fundamentales:

- a) Extensión del texto
- b) Formas de relación imagen-texto
- c) Género textual y tipo de texto y
- d) Posición del alumno frente a la lectura

LOS LIBROS DE TEXTO PARA LA ACTIVIDAD DE LECTURA EN MÉXICO

Los libros de texto gratuitos que se han producido en México a lo largo de varias décadas, han tenido una gran relevancia como recursos para la enseñanza y el

aprendizaje y han constituido una guía fundamental para la conducción del trabajo docente.

Los libros de texto relativos a la enseñanza de la lengua que se elaboraron en 1960 y en 1962, no contemplaron un material de lectura en específico. Hubo dos ediciones de *Mi libro de Primer Año* que sólo cambiaron en la portada. Este libro se dividía en dos partes, en la primera se trabajaba el aprendizaje de la lecto-escritura desde una concepción muy mecánica: se leían palabras, oraciones y textos descriptivos de extensión corta principalmente, con una función netamente escolar que limitaba la elaboración del significado por parte de los niños. La segunda parte se integraba, esencialmente, por un conjunto de textos para ejercitar la lectura con una estructura de tipo narrativo- anecdótico sin autor, en los que se abordaban temas relacionados con la vida cotidiana y los valores. Se incluían, además, algunos títulos de género literario, estos sí, de escritores reconocidos: textos rimados breves, escritos en verso y estrofas, organizados en párrafos separados.

Los textos de este material contenían imágenes sencillas a color, alusivas al texto con un estilo homogéneo a lo largo de toda la obra. La tipografía empleada no variaba. Había una propuesta de lectura implícita centrada en la extensión corta de los textos y no tanto en la reflexión sobre el significado, dado que se trataba de textos poéticos con un amplio uso de la metáfora, evidentemente difíciles de interpretar para los niños. Los textos más largos presentaban una estructura narrativa y se enfocaban en el fomento de una cultura de la formación del ciudadano personal y social de ese tiempo. Por el análisis realizado, las formas de lectura posibles serían la mediación a través del docente y el descifrado de los textos por parte de los niños.

En 1972 tampoco se editó un libro de lectura. El libro de *Español Primer grado*, no significó un cambio importante con respecto a la edición anterior ya que privilegiaba la ejercitación de la lectura con textos cortos repetitivos. Se dividía en dos grandes partes: la primera se componía de actividades para aprender la lecto-escritura mientras que la segunda se integraba por una sección denominada «Lecturas» en la que se proponían textos literarios cortos en forma de verso como coplas, nanas, canciones y juegos infantiles, retahílas, adivinanzas, además de cuentos y fábulas y textos descriptivos, narrativos y anecdóticos. Por último, se presentaba también una serie reducida de textos narrativos sobre conmemoraciones históricas y de símbolos patrios. Algunos textos que integraban esta parte del libro no tenían autor, otros eran firmados con las iniciales y solamente algunos pocos eran suscritos por escritores reconocidos.

La edición de este libro era uniforme en lo correspondiente a la tipografía y la ilustración. La propuesta de lectura que subyace a un material con las características descritas no se centra, al igual que la edición anterior, en el significado, sino en la extensión corta y la estructura repetitiva de los textos. Se infiere que las formas de lectura que promovía este material se centraban en el descifrado del escrito mediante la repetición y en la mediación por parte del docente, en los textos de mayor extensión.

Los materiales elaborados en la reforma de 1982 se enfocaron, por un lado, en la ilustración, al conferirle una mayor atención al detalle e introducir la fotografía y por el otro, en el aumento de la cantidad de textos. De igual forma que en las ediciones anteriores, se proponía un trabajo de la lectura por mecanización de textos repetitivos. Este conjunto editorial se conformaba por: *Mi libro de primero. Parte I* y *Mi libro de primero. Parte II*. Cada libro se organizaba por unidades con temas y una sección final llamada «Lecturas». Como parte de las unidades de trabajo, se proponían ejercicios para el dominio de diferentes aspectos de la lecto-escritura. En los apartados destinados para llevar a cabo una actividad de lectura, prevalecían textos literarios de los mismos subgéneros que en la edición de 1972 y algunos elaborados por niños (según se indicaba en el propio texto). El primer libro era más extenso en cuanto al número de títulos y el segundo presentaba textos más largos. En suma, la propuesta de lectura para los alumnos que se infiere en esta reforma implicaba leer a través del profesor y practicar el descifrado, como en las dos ediciones pasadas.

Para el año 1988 no se observaron cambios relevantes ya que los libros eran prácticamente iguales, sólo en el de *Mi libro de primero. Parte I* se cambiaron dos textos por otros parecidos en su extensión.

En la reforma curricular de 1993 aparece por primera vez un libro específico de lectura para primer grado. En esta etapa se elaboraron dos producciones editoriales en este sentido, una en este mismo año y la otra en 1997. El primero de estos materiales redujo la cantidad de textos con relación a la edición anterior y contempló otros de mayor extensión, sin embargo, la lectura continuaba planteándose como el desarrollo de una habilidad. Este material retomó la mayoría de los textos que se habían trabajado en 1982. Era un libro corto de treinta y cinco títulos y los textos seleccionados eran principalmente literarios, entre los que se incorporaron como nuevos tres cuentos largos, con ilustración más compleja. Los cuentos incluidos sugieren el inicio de una mayor atención a la ilustración y la promoción de lectura de textos más extensos. Este libro declaraba como intención promover en los niños

un acercamiento a la lectura y generar interés por los Libros del Rincón que habían llegado a las aulas y las escuelas. Consideramos que proponer estrategias para lograr esta aspiración se asumía como una responsabilidad del docente.

El segundo libro que se editó en 1997, proponía una lectura más autónoma por su diseño editorial, por la inclusión de textos fácilmente memorizables y por la incorporación de libros álbum. Esta edición ha sido reconocida por docentes y alumnos como un material muy atractivo en su conjunto. Vale la pena preguntarse por las concepciones y los saberes docentes que están detrás del éxito inusitado de este material. Es muy posible que los docentes hayan reconocido su potencial para favorecer en el niño actitudes de exploración y de lectura autónoma que le confiere la amplia utilización de imágenes y la disposición editorial que favorece, por ejemplo, las anticipaciones de los niños. Este libro de lectura se conformó por treinta y nueve textos que correspondían al mismo número de lecciones y, por lo tanto, era el eje temático articulador de los materiales de la asignatura de Español: libro de actividades, recortable y del maestro. Es evidente que la forma editorial que adquirió este libro de lectura se basaba en los resultados de investigaciones acerca de la adquisición de la lengua escrita y las habilidades comunicativas en los niños que se habían difundido para esa época, sobre todo en las posibilidades que tienen para anticipar el significado a partir de considerar los diferentes elementos textuales y no textuales presentes en el libro. En cuanto a los distintos géneros que abarcaba esta compilación de escritos la mayoría eran literarios: cuentos en prosa y en verso, textos anecdóticos y tradicionales. Varios de los textos narrativos incluidos en este material presentaban una estructura y una secuencia cíclica, justificada dentro de la propia trama, que favoreció sin duda, los procesos de anticipación por parte de los niños. Complementaban esta propuesta de lectura algunos mitos y textos rimados como las retahílas. Se incluían también, aunque en menor medida, algunos escritos con una función informativa.

La propuesta editorial de este libro se caracterizaba por integrar algunos álbumes ilustrados y por conferir el formato de este tipo de libros a la mayoría de los textos. Por lo tanto, había una mayor variedad en aspectos como la relación imagen-texto, tipografía, ilustración, extensión, elementos que enriquecen la página como unidad de significado y que contribuyen a la construcción del sentido. Esta selección de textos, integrada en un libro de lectura se puede considerar como una «biblioteca personal» para cada niño por su variedad de contenidos y decisiones de carácter editorial. De hecho, cada uno de los textos mantenía su propio diseño y es-

tilo de ilustración, lo que convertía a este libro en un objeto un tanto extraño a los ojos de editores tradicionales, pero con una riqueza evidentemente atractiva para sus destinatarios. La propuesta de lectura que subyace a los materiales con este tipo de diseño favorece la formación de un lector autónomo debido a que promueve en los niños pequeños la interpretación de la imagen y el texto para elaborar el significado. Pensamos que con esta edición se había logrado un gran avance en la formación del lector autónomo en los momentos iniciales del proceso de alfabetización.

En la reforma de 2011 el libro de lectura volvió a un diseño editorial poco atractivo para los niños y enfocado en textos rimados que privilegiaban la lectura oralizada. En la presentación aludía a un interés por la formación de los nuevos lectores y el fomento a la lectura; mencionaba que la selección de los textos se orientó por tres propósitos: leer para tomar decisiones, leer para disfrutar la experiencia literaria y leer para aprender. Esta propuesta consideraba la participación de los padres de familia en el fomento de la lectura y planteaba un conjunto de sugerencias dirigidas a ellos y otras a los alumnos y maestros. Proponía también una sección «Para comentar la lectura» que incluía algunas preguntas sobre el contenido de cada texto.

La edición en cuanto a la ilustración se caracterizaba por una paleta de colores limitada al azul, amarillo, blanco y verde. Las imágenes estaban elaboradas a partir de trazos en color negro y en ocasiones se presentaban a doble página sin límite de márgenes. La tipografía era la misma a lo largo de este material de lectura, lo que le confería una cierta monotonía y sólo se agregaba algún tipo de letra diferente como parte de las imágenes. Por lo tanto, este libro resultaba, como lo hemos mencionado, poco atractivo para los niños. Es verdad que los materiales de esta edición propugnaban por una mayor participación de los actores vinculados a la formación lectora del niño, pero las decisiones editoriales limitaban claramente la posibilidad de que este último se interesara en ellos y los explorara de manera autónoma.

En la edición de 2014, el libro de lectura se proponía favorecer el desarrollo de estrategias para la lectura mediante textos repetitivos y cuentos sin palabras. Este recurso constituía también, como en la edición de 1997, un eje temático articulador de las actividades didácticas de la asignatura de Español. En su declaración, pretendía promover la formación de lectores desde los primeros grados de la escolaridad, que comprendieran lo que leen y se interesaran por leer cotidianamente. En este material se señalaba que los textos fueron modificados con un sentido es-

colar sin cambiar el significado original y que se cuidó que fueran variados y atractivos. Algo interesante en este libro es que enuncia algunos «derechos del lector» que propugnaban por una mayor autonomía y libertad para el niño en cuanto a sus prácticas de acceso al texto.

La propuesta de lectura de esta edición se integraba principalmente por textos literarios, de subgéneros que ya se habían editado en publicaciones anteriores. Al final de cada texto se sugería leer títulos de las Bibliotecas de aula y/o escolar. Como parte de esta compilación se presentaban dos álbumes sin palabras que eran cuentos para mirar, leer las imágenes y formular el sentido. Sobre este tipo de materiales los autores de esta propuesta mencionaban que, al leer imágenes, el niño desarrollaba habilidades para la comprensión lectora como la inferencia y la interpretación.

El diseño editorial que prevalecía en este material de lectura contemplaba una ilustración homogénea, con dibujos a color y trazos similares en varios de los textos, situación que no favorece, por ejemplo, que el niño que recién se inicia en la lectura distinga y elabore criterios para determinar en dónde comienzan o terminan algunas de las historias. La tipografía que se observaba era la misma a lo largo de todo el libro, si bien los títulos manejaban tintas de dos a tres colores diferentes. La extensión de los textos era corta, de dos a cuatro renglones breves por párrafo y más adelante aumentaba la cantidad. Consideramos que las formas de abordar el texto con este diseño privilegiaban la lectura en voz alta a través del maestro y la narración de historias, también de manera oral, a partir de secuencias de imágenes.

Finalmente, la reforma de 2017 integró una propuesta de libro denominada: *Lengua materna. Español. Lecturas. Primer grado*, que trata de acercar a los niños a la lectura a partir de textos cortos, fácilmente oralizables y de un diseño de ilustración atractivo por el color y la doble página, aunque no relacionado con los textos en el sentido propuesto, por ejemplo, por el libro álbum. Esta forma de relación imagen-texto, en la que los criterios para el diseño de la imagen son un tanto independientes de las necesidades de la interpretación, no favorece que el niño pueda explorar y reconstruir de manera autónoma el significado. Este libro señala, en términos generales, que el docente leerá en voz alta los textos y que el niño puede leer en casa los que sean de su interés.

La transformación más importante a la materialidad del libro de texto de la más reciente edición, podemos verla en las modificaciones que se han introducido en este año 2020 para hacer accesible este material a los alumnos a través de medios como la televisión y los programas videograbados. ¿Cuál es el sentido que han to-

mado estas modificaciones? ¿Sobre cuáles aspectos editoriales se han llevado a cabo estas transformaciones? En este trabajo hemos incluido el análisis de una situación de lectura que se propone a los alumnos de primer grado en el programa *Aprende en casa II* (SEP, 2020), de la modalidad de educación a distancia que ha implementado la Secretaría de Educación Pública en México a causa de la pandemia.

La actividad de enseñanza conducida por una docente y transmitida como programa de TV, comienza sugiriendo a los niños en casa que realicen la anticipación del contenido del cuento a partir de las imágenes y del título: «La junta de los ratones». Enseguida realiza una breve pausa para dar tiempo a que los niños hagan sus predicciones y posteriormente le solicita la misma tarea de anticipación a una de las conductoras, a manera de ejemplo. Luego les pide a los alumnos responder las siguientes preguntas: ¿De qué crees qué trata la historia? ¿Para qué querrán hacer un plan los ratones? ¿Qué tendrá que ver su plan con el gato que aparece en la ilustración? ¿El gato será su amigo o le tendrán miedo?

A continuación, en el programa se propone una modalidad específica de lectura: escuchar el cuento *La junta de los ratones* a partir de un video que desarrolla la historia. En el video se efectúa, por parte de un actor que colabora con el programa, una lectura dramatizada del cuento en la que hace entonaciones y expresiones similares a las que se realizan usualmente en la representación de obras teatrales. La actividad de los niños en casa se concreta a escuchar esta lectura y a observar el tipo de relación que se propone en este video entre el texto y los diferentes elementos gráficos y de materialidad que lo integran. Es importante señalar, además, que el texto que se presenta en la pantalla, constituye una versión diferente a la que los niños pueden encontrar en su propio libro de texto, no sólo en cuanto al contenido de la historia sino también en lo referente a su presentación material. Esto desde luego plantea un problema importante en el caso de que los niños deseen llevar a cabo, posteriormente, una relectura del mismo.

A partir de recursos tecnológicos, la presentación del texto que se hace en la pantalla transforma profundamente la propuesta original del libro del alumno. Mientras transcurre la lectura en voz alta y el texto se desarrolla mediante subtítulos, se realizan acercamientos de la cámara que establecen una relación imagen-texto muy distinta a la planteada originalmente dentro del libro. Se realizan, por ejemplo, acercamientos a cada uno de los personajes en el momento justo en el que toman turno en su diálogo dentro de la historia.

Al analizar el video de la actividad de lectura de esta fábula en particular, se observa un formato que nos remite al uso de varios recursos de construcción y edición que se utilizan en los libros álbum, estos son las imágenes, el texto y la relación directa entre estos elementos, es decir, que hay congruencia entre la secuencia y contenido de imágenes con la narración que se presenta en forma de texto. Hay un recurso adicional que corresponde al formato del cine: la animación mediante los acercamientos de cámara. Esta técnica le da un cierto dinamismo a la presentación del cuento, pero al tratarse de un recurso principalmente audiovisual implica la pérdida de la interacción física con el objeto escrito. ¿Qué tanto puede considerarse esta modalidad de trabajo una actividad de lectura real por parte de los niños? ¿Es posible que la demanda cognitiva hacia el niño sea más del orden de la observación habitual de un programa de televisión y no tanto la de un acercamiento efectivo al texto y la lectura? Lo cierto es que en esta estrategia el cuento dejó de ser un material escrito y se presentó más como un objeto audiovisual.

Elaborar una propuesta de libro de lectura para niños que se encuentran en las etapas iniciales del proceso de alfabetización, ha significado un reto editorial y pedagógico muy importante. Las propuestas surgidas de las sucesivas reformas en México, reflejan las concepciones sobre aprendizaje de la lectura, así como una representación particular del niño como lector que han imperado en cada época. La necesidad de plantear textos cortos, dada la edad y momento de desarrollo de los niños, se ha resuelto de diferentes maneras: en las primeras ediciones de los libros, estos textos cortos privilegiaban las destrezas de descifrado por lo que el significado global no resultaba una prioridad. Cuando se juzgaba que los niños habían adquirido cierta habilidad en la lectura, se proponían igualmente textos cortos, pero, en muchos de los casos, al corresponder éstos al género de la poesía, representaban un desafío importante para los niños en cuanto a la construcción del significado.

Con relación a las decisiones editoriales, y en lo que respecta a las relaciones específicas entre el texto y la imagen, observamos una tensión importante entre los criterios que provienen de los ámbitos artísticos y del diseño con aquellos que se originan en el ámbito pedagógico y que tratan de propiciar un acercamiento más amigable de los niños pequeños al mundo de la lectura. En el recorrido que hemos hecho revisando las diferentes ediciones de los libros de lectura, observamos esta tensión que da como resultado un producto concreto en el que confluyen, a veces de manera conflictiva, las representaciones particulares sobre los criterios editoriales que en cada época se juzgan como contemporáneos y de avanzada, las conside-

raciones específicas sobre el proceso de la lectura dominante y una representación particular de lo que significa el niño pequeño como lector.

LOS MATERIALES DE USO SOCIAL PARA FORMAR AL LECTOR

Conocer los textos en su contexto comunicativo y asumir dentro de la escuela las prácticas sociales asociadas a dichos objetos, es una condición central en la construcción de la lengua escrita por parte del niño (Ferreiro, 1989). En la actualidad, y como lo hemos señalado anteriormente, esta condición constituye uno de los principios fundamentales de las propuestas actuales para la alfabetización inicial.

Los materiales escritos que conforman hoy en día la literatura infantil con toda su diversidad no son en su origen, didácticos, este sentido lo plantea el docente al establecer el tipo de actividades de aprendizaje derivadas del propósito a lograr con los alumnos. En efecto, a diferencia de los materiales escritos de uso social, los materiales escolares han sido elaborados con la intención de facilitar la enseñanza. Algunos de estos manuales se encuentran en el mercado porque se piden en la escuela como complemento para promover el aprendizaje de la lecto-escritura, sin embargo, en ellos siguen prevaleciendo las posiciones de los métodos tradicionales que en general consideran que la escritura es sólo un código y por lo tanto la actividad de lectura se reduce a una técnica de descifrado.

Como ya lo hemos señalado, los métodos para aprender la lecto-escritura no consideraban la función comunicativa del lenguaje que algunos autores como Lerner (2001) han planteado como eje del aprendizaje de la enseñanza de la lectura y la escritura. Esto puede ser uno de los problemas centrales de la alfabetización inicial puesto que las prácticas sociales del lenguaje no se han constituido plenamente como el objeto fundamental de enseñanza.

El trabajo didáctico con materiales sociales implica un desafío aun mayor cuando los niños se encuentran en una etapa previa a la lectura y la escritura convencionales. Se trata, por un lado, de tener presente que los niños pequeños tienen un conocimiento muy elemental o escaso del sistema de escritura en general. Sabemos que ello depende del ambiente alfabetizador que su contexto familiar y social les ofrezca, cuando los niños crecen en ambientes aislados esta situación limita, por ejemplo, que realicen la lectura de textos en forma autónoma. Por el otro, se trata de desarrollar dos propósitos: los didácticos y los comunicativos (Lerner, 2001). Los primeros son aquellos que definen las intenciones a lograr por parte del docente, establecen qué contenidos se trabajarán, hasta qué punto y qué tipo de

actividades harán posible el desarrollo de los aprendizajes esperados a conquistar por los alumnos; los segundos, también nombrados sociales, son los que traducen las funciones del tipo de texto a abordar y orientan el producto a realizar por parte de los alumnos.

El reto de trabajar con los materiales reales de lectura, en este caso, con alumnos de edades muy tempranas, implica una gran complejidad para el docente y para los especialistas en la elaboración del currículum y en el diseño de situaciones para el alumno puesto que implica un complejo proceso de transposición didáctica (Chevallard, 1997). El problema fundamental a resolver es, en este sentido, realizar la escolarización de dicho material sin que pierda su propósito social y comunicativo y que al mismo tiempo cumpla con la finalidad didáctica necesaria (Lerner, 2001).

¿Cómo puede leer el niño antes de saber leer? Este es el gran desafío que nos permite plantearnos una oportunidad interesante para identificar, definir y debatir sobre los retos que representa propiciar la adquisición de la lectura en su sentido convencional. Cómo lograr trabajar textos reales con alumnos en proceso de adquisición del sistema de escritura no es tampoco un interrogante resuelto (Ferreiro, 1989). La lectura en voz alta ha sido una modalidad que se utiliza prioritariamente en el preescolar para promover el acercamiento a los materiales escritos (Ferreiro, 2012), de esta manera se dice que se inicia a los pequeños en la lectura. A esta actividad Kaufman (2007) la llama «lectura a través del maestro» y señala que de esta manera los niños tienen la oportunidad de interpretar el texto, de interactuar y familiarizarse con el lenguaje escrito. Este tipo de actividad requiere la participación de un mediador quien lee el texto a los niños y posibilita su acceso al contenido que el autor expresó.

Como vemos, es fundamental la mediación en la adquisición, fomento y promoción de la lectura y esta actividad o intervención de los mediadores la podemos observar en diferentes ámbitos de nuestra sociedad como lo son las escuelas, las bibliotecas, las editoriales, las ferias del libro, los proyectos itinerantes en los que se lleva la lectura a la gente. En estos espacios se desarrollan diferentes tipos de actividades que involucran la lectura, por ejemplo, talleres, clubes, presentaciones de libros y convocatorias relacionadas con el mundo de los libros. En muchas partes del mundo hay fundaciones nacionales e internacionales, editoriales, programas de gobierno, políticas públicas, que de igual manera pretenden contribuir a la formación de lectores, esto a través de distintos proyectos y acciones. En la mayoría de estas entidades la mediación de la lectura tiene un papel fundamental, por esa razón

se busca la participación y el asesoramiento para desarrollar esta tarea con una preparación adecuada y con expectativas de éxito.

El Programa llamado *Rincones de lectura* que inició en 1986 en México, en la educación pública, tenía el propósito de ampliar el acceso a la letra escrita (Acevedo, 1992). Se pretendía fomentar la lectura por placer y no como una actividad instrumental. Se buscaba generar una actividad de acercamiento a los libros con libertad, en la que no se tuviera la presión de la evaluación. Se sugería a los docentes que los niños tuvieran la oportunidad de interactuar con los Libros del Rincón y que ellos mismos eligieran el libro a leer, en qué espacio hacerlo y de qué forma; que a partir de las lecturas de los libros se escribiera y comentara. En esta colección había libros, por supuesto, para los niños, pero también los había para los padres de familia y para los maestros, puesto que todos debían participar en un contexto alfabetizador. Un aspecto también muy importante es que se proponía el préstamo de libros para que los alumnos los llevaran a casa y pudieran leerlos como quisieran y compartirlos con su familia.

La puesta en marcha del programa de *Rincones de lectura* se conformó por tres momentos: el primero, la selección, edición y distribución de libros a sus destinatarios: niños y adultos; el segundo, el seguimiento del programa en cada una de las escuelas y la capacitación al personal encargado de aplicarlo. El tercer momento consistía en la investigación para analizar los resultados de implementación del proyecto y realizar los ajustes necesarios.

La colección de los Libros del Rincón se organizó posteriormente en cinco series: *al sol solito* (para los más chiquitos), *pasos de luna* (para los que empiezan a leer), *astrolabio* (para los que leen con fluidez), *espejo de urania* (para los lectores autónomos) y *cometas convidados* (para los lectores de diversas edades). Esta colección organiza los libros también por niveles o etapas de lectura. El acervo de los Libros del Rincón forma parte actualmente de las Bibliotecas de aula y de las Bibliotecas escolares de educación básica.

EL ENCUENTRO CON EL LIBRO ÁLBUM EN LA ESCUELA

Como vimos, los materiales curriculares de lectura para primer grado son objetos escritos que nos permiten reconstruir las concepciones que se han considerado en el diseño editorial y didáctico. Pudimos observar que el álbum ilustrado se ha utilizado principalmente en una de las reformas curriculares, y que en las subsiguientes se retomaron algunas características editoriales de este tipo de material impreso.

Enseguida profundizaremos en este recurso pues es el tipo de libros que más circula en los espacios para formar a los primeros lectores. Podemos afirmar que el álbum, es el material social que ingresó más fácilmente a la escuela por su composición editorial, pero es evidente que rompió esquemas en las formas de abordar la lectura debido a la complejidad que representa su constitución material.

Sabemos que en la alfabetización inicial es necesario que la lengua escrita se presente a los alumnos en su forma compleja (Ferreiro, 1999), ello con la finalidad de que tengan oportunidad de interactuar con los objetos culturales y las prácticas que le subyacen (Lerner, 2001). De ahí que, en la formación de lectores de niños pequeños, se considera que uno de los materiales escritos más usados para acercarlos a la lectura, es el libro álbum por sus características particulares (Colomer, 2002; Arizpe y Styles, 2004; Silva-Díaz, 2005; Rabasa y Ramírez, 2013). Al tener contacto con el libro álbum el lector pone en juego inmediatamente sus habilidades para interpretar el «código visual» y/o «el código verbal». A partir de esto es que se puede formular el significado que la historia propone (Arizpe y Styles, 2004). Es preciso aclarar que al hablar de «código» en este apartado, lo hacemos atendiendo a la terminología que los especialistas en literatura emplean para referirse al tipo de lenguaje semiótico que se utiliza en los álbumes ilustrados: el texto y las imágenes.

El álbum es un tipo de libro que se caracteriza por articular imágenes y texto para contar una historia. Es un género editorial muy demandado en la actualidad por el público infantil y juvenil y se utiliza cada vez más en los centros escolares y de promoción de la lectura. La imagen, que es un elemento indispensable en estos materiales, ha sido catalogada como un medio que favorece la participación del niño que recién se inicia en la lectura, al propiciar la interpretación del significado a partir de los indicios de la obra (Colomer, 2002). Esto es relevante porque el texto en algunos álbumes puede no estar presente en la secuencia de la historia. A estos libros álbum, sin texto, se le llama silenciosos o sin palabras (Arizpe, 2013).

En los álbumes existen dos órdenes de significación que se encuentran presentes en la obra en su conjunto (Doonan, 2003, en Silva-Díaz, 2005). Uno corresponde a los medios de representación: fonéticos y métricos, línea, forma, color y diseño. El otro se enfoca a los elementos que se representan en imágenes y palabras: el léxico y la iconografía. Dichos órdenes tienen una relación estrecha con el soporte (Van der Linden, 2003, en Silva-Díaz, 2005). Con ello podemos darnos una idea de cada uno de los aspectos que entran en juego para la construcción del

significado por parte del lector, y que nos lleva a tener en cuenta que la interacción con un álbum implica varios momentos de lectura, que se traducirían en una interpretación cada vez más enriquecida.

El álbum ilustrado es un tipo de libro cuya definición no es aún muy precisa. Diferentes autores sostienen como principal característica que el álbum utiliza dos lenguajes: el texto y las imágenes, y que éstos contribuyen a la formulación del significado. Sin embargo, el desacuerdo surge al tratar de definir las formas de interacción entre los dos códigos citados. Una posición deja de lado esta relación y se concentra en uno de los códigos, y la otra ha intentado decantar al álbum hacia lo artístico y lo literario o hacia el texto y las ilustraciones, restándole importancia al segundo elemento constitutivo (Silva-Díaz, 2005). Además, algunos autores lo catalogan como un género, pero otros no le atribuyen tal condición, es el caso de Lewis (1995) en Silva-Díaz (2005), quien señala que el libro álbum es mucho más flexible y abierto porque retoma, en realidad, distintos géneros literarios y formas de representar la realidad.

Arizpe y Styles (2004) retoman algunas aportaciones de varios autores que han contribuido a precisar qué es el libro álbum: Bader (1976) señala que es un tipo de literatura en el que hay texto, ilustraciones y diseño; es un objeto social, cultural e histórico; es un libro artístico con interdependencia entre las imágenes y el texto, que puede presentarse en doble página y que maneja «el drama de dar vuelta a la página». Nodelman en Hunt (1996), define el álbum como un medio para acercar a los niños a la ideología de nuestra cultura, porque nos invita a ver y comprender los sucesos y a las personas como el narrador los presenta. Stephens (1992) sostiene a su vez que estos materiales tienen una intención socializadora y educativa que influye en los lectores.

En el origen del libro álbum, se han considerado diferentes producciones que datan desde varios siglos atrás (Silva-Díaz, 2005; Hanán Díaz, 2007): las ilustraciones en forma de rollo elaboradas por los japoneses para los niños entre los siglos XII y XIII (Carpenter y Prichard, 1984); el primer libro ilustrado con relación imagen y texto, el *Orbis Pictus* de Comenius en 1658 (Marantz, 1995) dirigido a niños de la cultura occidental; los «álbumes Stahl» publicados en Francia en 1860 por Pierre-Jules Hetzel (Van der Linden, 2003); los primeros libros impresos a color de Edmund Evans entre 1867 y 1892. En relación al inicio de la interdependencia entre los códigos escrito y visual se considera la obra *Der Struwwelpeter* de Heinrich Hoffman (Durán, 2001) y Sendak (1990) quien afirma que Randolph

Caldecott hacia 1870, es el precursor de esta relación dialógica entre los dos lenguajes. Caldecott es conocido por muchos como padre del libro álbum. Para Lewis (2001) y Doonan (1999) el álbum moderno, el que conocemos hoy en día, surge en la segunda mitad del siglo XX como consecuencia del avance en las técnicas de impresión con la reproducción fotográfica a través del *offset*. Duran (2001) afirma, finalmente, que el álbum se crea con libertad, fuera de reglas.

Es en los años sesenta cuando el álbum se desarrolla en Europa y más tarde en Latinoamérica. En los últimos cuarenta años es cuando más se ha acentuado una revolución en la literatura infantil y juvenil. La edición de los libros infantiles se ha identificado con el diseño de los álbumes ilustrados tal y como se ha observado en los estudios específicos sobre este tipo de libros y en la evolución que han presentado (Silva-Díaz, 2005; CRA, 2006; Rabasa y Ramírez, 2012).

La principal característica del álbum es, entonces, la interdependencia entre el texto y la imagen y con base en el tipo de vínculo entre estos elementos es que autoras como Nikolajeva y Scott (2001) en Silva-Díaz (2005) proponen una clasificación de los álbumes:

- *Álbumes simétricos*. La información es redundante en el lenguaje verbal y el visual.
- *Álbumes complementarios*. Tanto el código escrito como el icónico se complementan uno al otro, llenan huecos en ambos códigos.
- *Álbumes de expansión o incremento*. Se da un soporte ya sea en la narrativa visual o viceversa.
- *Álbumes contrapunto*. El lenguaje verbal y el visual son mutuamente dependientes.
- *Álbumes silépticos*. Presentan dos o más historias independientes entre sí. Pueden ser con o sin palabras.

Como puede observarse, hay diversas posibilidades en la relación imagen-texto en los álbumes ilustrados lo que permite hacer una caracterización de estos materiales de lectura, pero no siempre encontramos estas clasificaciones en forma estricta. Sin embargo, consideramos que para el docente es importante tener una guía sobre cómo distinguir un álbum de otro y disponer de criterios más precisos para la selección de estas obras.

Enseguida, presentamos el análisis de un álbum a partir del cual podemos identificar algunas de sus características distintivas, en particular, la relación imagen-texto tan peculiar que posee. Nuestra intención es proporcionar un ejemplo

del reto que representa para el docente considerar las condiciones materiales de este tipo de libros al momento de analizar su viabilidad y pertinencia dentro de una situación de lectura.

El libro de *Caperucita Roja (tal como se lo contaron a Jorge)* de Pescetti, con ilustraciones de O'Kif (1997), es una obra en la que podemos apreciar una relación por una parte simétrica, y por otra de expansión, entre la imagen y el texto. Mediante este recurso se presentan dos historias paralelas pero independientes, siguiendo la perspectiva de interpretación de los personajes principales en este álbum: la del padre, por un lado y la del niño, por el otro.

La obra analizada plasma dos interpretaciones sugeridas por las imágenes del libro: la del padre coincide con la historia que se narra en el texto, mientras que la otra recrea una historia muy diferente imaginada por parte del niño. Esas dos formas de interpretar los episodios del cuento se representan dentro del libro en globos, a la manera de un cómic, y expresan el pensamiento de cada uno de los protagonistas. El libro utiliza diferentes recursos gráficos para enfatizar las diferencias en las ideas de los personajes: en el globo del padre se usa una paleta de color sepia, que ilustra las imágenes que evoca a partir de la trama contada por las palabras, mientras que, en el globo del niño, se utiliza una paleta de colores brillantes para expresar su interpretación particular.

En la historia, el papá narra a Jorge (su hijo) el cuento clásico de Caperucita roja y esta versión se comunica a través del texto. En forma simultánea, el lenguaje visual reproduce las interpretaciones del cuento que hacen los personajes. La obra que crearon el escritor, el ilustrador y el editor, dice más de lo que expresan las palabras, representa las ideas que evocan los dos protagonistas en la narración de este cuento: uno al contarle y el otro al escucharlo, respectivamente. Las narraciones visuales construidas a través de las imágenes sugieren además ser acordes a las experiencias con la imagen de ambos personajes, correspondientes a la generación a la que pertenecen, expresadas con las ilustraciones que pasan por la mente en cada uno de ellos: en uno evocando las ideas que enuncia la historia y en el otro representando la interpretación que hace del relato escuchado.

Cuando la narración del padre se acerca al desenlace de la versión clásica de este cuento, en el libro se muestra, mediante las imágenes, la historia que imagina el niño: su padre es el cazador valiente, un súper héroe que arribó abruptamente en una nave espacial al lugar donde se encontraba el lobo, rescata a la abuelita, todavía presentada como el platillo que había sido degustado por el lobo, quien a su vez

yace en el suelo con una evidente herida que ha sido atendida con un par de «curitas». Al llegar a la frase «Y colorín colorado, este cuento se ha acabado» ya no hay historias visuales paralelas, sólo queda la del niño que imagina que su padre, al ser el cazador-héroe que rescató a la abuelita de Caperucita roja, le firma un autógrafo y el pequeño lo espera orgulloso. La historia finaliza en el texto con la invitación del papá al hijo para ir a la cocina a prepararle «un sándwich bien, bien rico...». En el lenguaje icónico, Jorge, al escuchar la invitación, integra un elemento del cuento clásico narrado: imagina en el sándwich al lobo y muestra antojo en su expresión. Como vemos, en esta obra se aprecia lo que afirma Shulevitz (2005): el significado de las palabras en un libro álbum no está claro o queda incompleto sin las ilustraciones.

El lenguaje visual de esta historia muestra, en el caso del papá, la concepción clásica de este cuento y en el caso de Jorge, una concepción contemporánea. En la fusión de ambas, se representa la ironía y el humor que utiliza el autor en este libro. La imagen complementa el texto escrito y cumple con las dos grandes funciones de este elemento: crear el mundo ficcional (ambiente, personajes, punto de vista) y la narrativa (acciones) (Silva-Díaz, 2006).

Como vemos, los libros álbum pueden no mostrar o presentar exactamente una relación imagen-texto que se apegue totalmente a las clasificaciones que se han intentado. Por ello, consideramos que estos objetos editoriales son un material de lectura difícil de clasificar en una categoría, se requiere analizarlos a profundidad, uno a uno, para identificar sus características y considerar los retos que es necesario enfrentar para utilizarlos en la formación del lector autónomo.

Enseguida presentamos una aportación de Van der Linden (2015) sobre algunos principios para analizar, caracterizar y entender los álbumes. Estos elementos muestran la diversidad en posibilidades que podemos encontrar en este tipo de obras.

La materialidad. Es un aspecto que se refiere a la selección de una cubierta, el papel, las guardas, que impactarán en el producto editorial final.

El formato. El álbum es uno de los soportes impresos de mayor variedad de formatos y dimensiones. Esta característica es una decisión que se puede tomar con anticipación para determinar, por ejemplo, si el libro formará parte de una colección o se realizará por una petición especial o por indicación del autor.

El pliego. Se refiere a la división en dos partes iguales de la superficie de los libros en-

cuadernados, el pliego puede delimitar dos espacios o se puede desbordar o cubrir por completo con los mensajes.

El estilo. Es una decisión que se relaciona con la técnica, pero también es una expresión de cultura. De igual forma que en otras características del álbum, hay diversidad en el estilo como consecuencia de la evolución de estos materiales y por las tendencias en la edición. El estilo responde a la intención de los creadores.

El punto de vista. Lo definen las capacidades del texto y de la imagen para expresarlo, para focalizar un elemento de la historia, pero en especial para combinar las narraciones.

El montaje. Se refiere a la compaginación de las imágenes enlazadas. En el álbum se recurre a las artes secuenciadas como el cómic o el cine. Las imágenes han de integrar una sucesión articulada.

El espacio/tiempo/movimiento. La expresión de estos elementos con imágenes fijas es un reto. La secuenciación de las imágenes define el ritmo, los encuadres, las elipsis y la ubicación de los personajes en el espacio de la página.

El ritmo. En el álbum se define a través de la sucesión de las dobles páginas. Las imágenes en las dobles páginas dan efecto de movimiento.

La construcción. Se trata de la conformación de la historia que cotidianamente se presenta mediante un desarrollo lineal página tras página, pero que también puede plantearse por capítulos, alternando narraciones paralelas o presentando varias en un mismo espacio.

La sucesividad. En los álbumes narrativos se presenta página tras página, pero en los álbumes definidos como de «lista» o «catálogo», es a través de una sucesión de enunciados.

El cine. Se plantea por la articulación de la sucesión de imágenes, particularmente en los álbumes sin palabras.

El ilusionismo. En los álbumes esta característica se hace presente al dar idea de que el álbum se anima de manera autónoma.

Las hibridaciones. Se refiere a la libertad de realización de los álbumes, presentan hibridación de formas y diversidad editorial.

Los principios descritos anteriormente varían en cada álbum ilustrado. El producto elaborado como objeto, es el resultado de las decisiones del autor, del ilustrador y del editor, quien o quienes piensan en el efecto que pretenden crear en el lector.

La mayoría de los libros álbum son narrativos, pero también los hay secuencía-

les que son llamados de «lista» o «catálogo» (Van der Linden, 2015). Los primeros cuentan una historia y los segundos presentan temas mediante una sucesión de enunciados. La extensión de los álbumes en general es corta (Silva-Díaz, 2005), lo que facilita condensar el mensaje a comunicar, pero esto no significa que pierdan calidad literaria.

Los álbumes ilustrados pertenecen a la categoría de libros infantiles y juveniles, presentan características de la literatura contemporánea cuya definición se deriva de la influencia del postmodernismo en este campo. Algunas características del postmodernismo en la literatura, y siguiendo a Silva-Díaz (2005), son las siguientes: el rechazo al realismo ordenado, en cuanto a elaboración de las obras en contenido y estructura (Waugh, 1984); la construcción de artefactos, en los que la realidad no es permanente propone simultáneamente distintas estructuras; la hibridación, que mezcla distintos géneros y registros considerados incompatibles, que retoma diferentes culturas como la popular y la alta cultura, por ejemplo, la novela policial con la novela histórica; la conciencia lingüística de que el lenguaje no fija la realidad; el juego de las posibilidades de significación; la intertextualidad productiva, en la que se retoman alusiones de obras con ironía y nostalgia; y por último, la participación y perplejidad del lector, en la que éste puede ser el autor al elaborar el significado (Hutcheon, 1980).

Es en el siglo XVIII cuando surge en Europa el sistema de la literatura infantil, cuando se identificó a los niños como potenciales destinatarios de los libros al conocer su interés por los textos que circulaban en la escuela y en la sociedad. En esta época se editaron obras similares a las de la literatura popular (chapbooks o folletines) para este mercado. Es hasta el siglo XIX cuando se separan y diferencian estas dos producciones editoriales. La separación entre los sistemas de la literatura para niños y la literatura para adultos se mantuvo hasta principios del siglo XX. Se consideraba que los niños tenían una visión ingenua y poco crítica de los textos, y que las obras infantiles eran imitativas, atrasadas y sin seriedad (Metcalf, 1997, en Silva-Díaz, 2005).

Con la postmodernidad, cambió la condición de separación entre la literatura infantil y la literatura para adultos, y se puede apreciar cómo se han ido desdibujando las fronteras entre estos segmentos de la producción literaria. Los cambios en la literatura infantil no sólo se definen por el ingreso de las convenciones de la literatura de adultos, sino que se derivan de ámbitos como el cine, las tiras cómicas o los juegos de ordenador (Nikolajeva, 1996, en Silva-Díaz, 2005). Esto lo pode-

mos observar en los álbumes ilustrados que en el campo de la literatura infantil son los materiales de lectura en los que más se puede apreciar la influencia de estas condiciones culturales y sociales.

Por lo tanto, los temas que tratan los álbumes son diversos, en muchos casos rompen con los estereotipos de la literatura infantil tradicional centrada en la formación de valores o aprendizaje de la cultura adulta. Los álbumes suelen abordar temas difíciles para la infancia, sin embargo, lo hacen de una manera creativa y de fácil asimilación, por ejemplo, temas como la muerte, el duelo, el miedo... son situaciones cotidianas de interés y de preocupación para los pequeños (Turin, 2014).

Es importante resaltar que una de las características de estos libros es el uso del suspenso, de lo inesperado, que dan como resultado en algunos casos, álbumes irónicos o humorísticos. Un elemento más que podemos encontrar en los álbumes ilustrados es la intertextualidad, que en algunos se identifica de forma sutil en el código escrito y/o en el código icónico y en otros de manera muy explícita. Autores como Anthony Browne son expertos en esta construcción. Por ejemplo, en una de sus obras: *En el bosque*, publicada en 2004, se presenta una trama que hace alusión al cuento de Caperucita roja, en la que el personaje principal es un niño que pasa por un conjunto de aventuras que implican un pasaje por varios cuentos de hadas. En este álbum el elemento de la sorpresa está presente a través de la sinécdoque, recurso de la metonimia que hace que el lector se encuentre a la expectativa de cualquier indicio que represente una aportación a la configuración del sentido (Bajour, 2010).

Como podemos advertir, leer libros álbum requiere que el lector esté atento a cada detalle que comunique el lenguaje textual y el lenguaje icónico porque ambos aportan información para la elaboración del significado, las posibilidades son infinitas (Sipe, 1998, en Silva-Díaz, 2005). Pero no sólo estos códigos contribuyen a dicha construcción, también lo hace el diseño editorial que presentan estas obras. Este tipo de literatura demanda un lector muy activo y crítico, que participe en forma constructiva en la producción del sentido a partir de los significantes presentados (Hanán Díaz, 2007, Bajour, 2010).

En la actualidad, especialistas en literatura, grandes ilustradores, editores e investigadores, han contribuido a definir con mayor precisión y a diversificar este tipo de libros tan interesantes y complejos. Enseguida revisaremos algunas investigaciones en torno al libro álbum en las que podemos apreciar el tipo de habilidades que pueden desarrollar los destinatarios al interactuar con este género editorial.

LAS HABILIDADES QUE LOS NIÑOS DESARROLLAN CON EL LIBRO ÁLBUM

El álbum ilustrado es uno de materiales de lectura que ha sido objeto de análisis y discusión sobre sus potencialidades didácticas y de formación literaria. Podemos advertir que los investigadores hacen una selección de álbumes con base en su complejidad editorial y temática para indagar cómo ocurre la formación y el desarrollo de habilidades en los destinatarios que son niños o jóvenes.

Arizpe y Styles (2004) realizaron una investigación sobre el álbum como material visual, cuyo principal objetivo era saber cómo lo interpretan los niños. Las autoras utilizaron algunos álbumes ilustrados complejos de autores como Anthony Browne y Satoshi Kitamura. Trabajaron con niños de entre cuatro y once años, en siete escuelas primarias multiétnicas y multilingües de sectores pobres y de diversas áreas. Las autoras entrevistaron a un niño y a una niña por salón, de tres grados distintos (preescolar, primaria menor y primaria mayor) en cada escuela. Interrogaron a doce alumnos por escuela y en forma preliminar a los docentes durante tres días completos. Visitaron a la tercera parte de la muestra durante varios meses después de las primeras entrevistas. Los niños pudieron observar los álbumes, hablar, escuchar, dibujar, reflexionar y pensar sobre ellos. Estas autoras señalan que los álbumes son los libros por excelencia para la infancia temprana, que los niños son muy hábiles para analizar imágenes complejas de los libros, y que desarrollan además sus capacidades de expresión. Las autoras sostienen que son las imágenes en estos libros las que hacen posible que los lectores debutantes accedan a la narrativa y a las ideas, lo que de otra manera no podría ocurrir.

Silva-Díaz (2005) se enfocó en su investigación en los álbumes en los que la condición de metaficción se presenta a los destinatarios infantiles en su forma más radical. Su intención era conocer las variaciones que presenta este tipo de libros y el impacto de éstas en los aprendizajes literarios. En este estudio se observó a los lectores cuando se enfrentaron a estas obras, para determinar si reconocen las rupturas que éstas presentan, si hacían uso de sus conocimientos sobre las convenciones y si explicitaban o no estas apropiaciones. Se seleccionaron y analizaron diez álbumes (ocho en forma resumida y dos en forma extensa). De este análisis surgió una propuesta de sistematización didáctica para la enseñanza aprendizaje de la literatura. También se observaron y analizaron las respuestas (orales y escritas) que los lectores de Primero de Enseñanza Superior Obligatoria (ESO) presentaron al interactuar con dos de estos materiales, los analizados en forma extensa, en una situación de aula. La investigación implicó como trabajo

de campo la observación de actividades de lectura y discusión de álbumes con las características ya señaladas. Como resultado del análisis de las respuestas de los lectores, se confirma la potencialidad didáctica de la metaficción y que este tipo de álbumes es un recurso para activar, recomponer y expresar saberes sobre cómo funcionan las narraciones. Esta autora concluye dando algunas pautas para trabajar con álbumes metaficcionales en la enseñanza de la literatura, entre las que destaca generar espacios de discusión y construcción de respuestas interpretativas. Estas experiencias contribuyen, sin duda, a la formación del lector literario.

De la Vega (2012), abordó en su investigación el libro álbum para entender el tipo de posibilidades que tienen los niños para coordinar la información del código escrito y la del código visual para la reconstrucción de la historia. Esta autora trabajó con niños de entre cinco y diez años de edad mediante una situación de indagación en la que recontaron la historia de un libro álbum complejo. La tarea consistía en dictar a los entrevistadores esta reconstrucción de la historia que resultaba un reto importante porque el álbum presenta dos tramas simultáneas y discordantes, una de ellas contada principalmente en el texto y la otra a partir de la secuencia de imágenes. Los resultados de este estudio sugieren que hay diferencias en las posibilidades de los niños para reconstruir la historia que se presenta en este tipo de libros, relativas al grado escolar que cursen y a la manera en que se les hace interactuar con los códigos visual y textual.

Después de haber caracterizado al álbum ilustrado y de revisar algunos ejemplos de los estudios que se han realizado para analizar la potencialidad de estas obras en el desarrollo de habilidades para la lectura, presentamos enseguida algunas consideraciones que pueden realizarse a la hora de trabajar la formación de lectores utilizando este material en particular.

LOS RETOS QUE PLANTEA LA MATERIALIDAD DEL ÁLBUM ILUSTRADO

Los álbumes pertenecen a un tipo de literatura que se ha definido como contemporánea por las características tan específicas que posee. En este apartado presentamos algunos de los retos que hemos identificado para la utilización de los álbumes para formar lectores en los primeros grados de la educación primaria. Estos retos los hemos definido a partir de las características propias de estos libros.

La selección del libro álbum. Se refiere a la búsqueda del material pertinente, relativo al propósito didáctico y la práctica del lector que pretende desarrollarse.

En este proceso es importante considerar la edad de los alumnos, el tema y la complejidad editorial del libro.

El tipo de relación imagen-texto. Existen distintos tipos de interdependencia entre estos elementos que determinan la variación que podemos identificar en estas obras, y son los que definen en gran medida el grado de complejidad a la que se enfrentará el lector para elaborar la interpretación de la historia.

Favorecer la interacción con el libro álbum. Planteamos este reto porque este material de lectura demanda que el niño lo observe, tenga contacto con las imágenes, la textura del papel de las hojas, de la portada, de las guardas y de las páginas. Habrá que preguntarse si la presentación del libro será a través de proyecciones, si se elaborará una versión de gran tamaño para mejor visualización por parte del grupo escolar, si se proporcionará un ejemplar del libro por equipo, o si se mostrará el álbum al grupo completo cuando esté distribuido lo más cerca posible de la obra para observarla y hasta tocarla.

Considerar quiénes participarán en la lectura del libro. ¿Habrá mediador o mediadores? Este reto lo pensamos desde la perspectiva de que el niño de primer grado no sabe aún leer de manera convencional y es necesario entonces que lea a través de otros. Es importante contemplar si además del docente podrán tomar el rol de mediadores los padres de familia, un compañero del grupo o de otros grupos, o una persona externa a la escuela. Habrá que tomar en cuenta también las condiciones y finalidades específicas con las que se realizará esta actividad.

Decidir cómo se leerá el libro. Aquí nos referimos a las formas o modos de lectura: si se hará en voz alta, en voz baja, en silencio; o en combinación de varias modalidades. En cuanto a los momentos de la lectura consideramos pertinente contemplar las actividades que se harán antes, durante y al final de leer. En el momento antes de leer, se puede analizar si habrá preguntas, si se hará muestreo del material; durante la lectura, es importante definir si se harán pausas en ciertos momentos o ante alguna información que se presente ya sea en el texto o en las imágenes, para que los alumnos puedan anticipar, corregir y autocorregir la construcción del sentido; al final de la lectura, es necesario valorar si se hará una reconstrucción de la historia completa y la forma más adecuada para realizarlo.

Establecer una organización del grupo para la lectura. Es importante prever si los niños trabajarán de forma autónoma, es decir, si leerán por sí mismos, si lo harán en parejas, en equipos, o en grupo completo. Además, es necesario definir la forma y los momentos en que intervendrá el mediador o los mediadores en la

organización que se haya propuesto. ¿Habrá una distribución de personajes para hacer la lectura?

Establecer con claridad el propósito didáctico. Cabe recordar que el objetivo principal es favorecer en los niños la adquisición de la lectura en esta etapa de alfabetización inicial. He aquí un desafío de orden curricular que implica organizar el abordaje de los contenidos involucrados, además de tomar en cuenta la perspectiva didáctica que en la actualidad demanda la formación de lectores en situaciones de prácticas sociales (Lerner, 2001).

Sabemos que la organización y el diseño de una escena de lectura implica tomar un conjunto de decisiones de orden didáctico. Varios autores han hecho referencia a este reto fundamental y en la actualidad podemos dar cuenta de algunos consensos. En esta parte final haremos referencia a algunas de estas recomendaciones.

Es importante considerar, en primer lugar, quiénes son los destinatarios y cuántos son; seleccionar el libro álbum que se va a trabajar e identificar en éste los elementos específicos a partir de los cuales habrá que sustentar la situación de lectura con ese objeto en particular. Es indispensable, además, que, desde la primera interacción con el álbum, éste se lea en forma completa, dado que, en esta forma de libro en específico, los diferentes elementos están relacionados de una manera tan estrecha y compleja, que difícilmente pueden aceptar una lectura fragmentada.

Hace falta, además, prever el escenario de lectura: el espacio con el que se cuenta, el mobiliario y los libros. Es necesario, en este caso, colocar el acervo en un lugar visible y de acceso libre, así como organizar los materiales de lectura y adecuar el mobiliario de tal manera que los alumnos puedan explorar por sí mismos los textos.

Algo central, es tener definidas las actividades que se van a desarrollar con los niños antes, durante y al finalizar la lectura, de tal manera que los propósitos establecidos con referencia a la construcción del significado se logren. Las situaciones de lectura propuestas deben permitir que los pequeños experimenten las operaciones intelectuales y de orden social que están involucradas en las prácticas que realizan los lectores al contacto con los libros.

Se pueden retomar algunas de las actividades que se han desarrollado en el campo de la animación de la lectura, tales como la exploración de la portada y de los elementos más notorios del libro; quizás considerar también recomendaciones y anuncios publicitarios sobre obras particulares y atender a las sugerencias de otros

lectores. Es posible contemplar además actividades de profundización en el significado después de abordar los materiales, tales como promover el análisis de personajes, situaciones, lugares y tiempo. Finalmente, desarrollar asimismo las actividades de creación personal, al pedirles a los niños, por ejemplo, compartir su experiencia lectora y lo que les sugiere el haber leído una obra en específico.

Como sabemos, estas experiencias de acercamiento a los objetos de la cultura escrita promueven la formación del lector y los libros álbum son, sin duda, un medio para contribuir al logro de este objetivo. Retomamos el planteamiento que hace Munita (2014) al expresar que, al inicio de este siglo, se ha establecido una tendencia: los proyectos institucionales de lectura. Esta iniciativa ha surgido de las necesidades y los objetivos de la promoción de la lectura en la escuela. En ella se ha buscado lograr la interrelación entre los ámbitos: aprender a leer, leer para aprender y el gusto por la lectura como un eje central. Creemos que es esencial lograr unificar los ámbitos mencionados y el trabajo con los libros álbum abona de sobremanera a tal encomienda.

BIBLIOGRAFÍA

- Acevedo, M. (1992), «Rincones de lectura: apertura a la comunidad», en *Lectura y Vida. Revista latinoamericana de lectura*, año 13, núm. 2.
- Alvarado, M., García, A. y Jiménez, K. (2018), «Los libros de lectura para el primer ciclo de la escolaridad Básica en México, 1996-2015», en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 23, núm. 6.
- Arizpe, E. (2013), «Imágenes que ayudan a pensar», en *Revista Reflexiones Marginales*, año 3, núm. 18.
- Arizpe, E. y Styles M. (2004), *Lectura de imágenes. Los niños interpretan textos visuales*, Fondo de Cultura Económica.
- Bajour, C. (2010), «El arte de la sorpresa: La metonimia de la imagen en los libros-álbum», en T. Colomer et al., (Ed.) *Cruce de miradas: Nuevas aproximaciones al libro-álbum*, Banco del libro-Gretel, pp. 116-125.
- Browne, A. (2004), *En el bosque*, Fondo de Cultura Económica.
- Chartier, A. M. (2007), *L'École et la lecture obligatoire. Histoire et paradoxes des pratiques d'enseignement de la lecture*, Retz.
- Chartier, A. M. (2009) «Los cuadernos. Ordenar los saberes escribiéndolos», en *Lectura y Vida. Revista latinoamericana de lectura*, vol. 30, núm. 3.

- Chartier, R. (1995), *El mundo como representación. Historia cultural: entre práctica y representación*, Gedisa.
- Chevallard, Y. (1997), *La transposición didáctica*, Aique.
- Colomer, T. (1998), *La formación del lector literario. Narrativa infantil y juvenil actual*, Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Colomer, T. (2002), *Las siete llaves para valorar las historias infantiles*, Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- CRA, (2006), *Ver para leer. Acercándonos al libro álbum*, Bibliotecas escolares CRA.
- Díaz, M. A. y Saulés, S. (2013), *La enseñanza de la lectura en México: reseña histórica*, INEE.
- De la Vega, T. de J. (2012), *Las posibilidades de los niños para interpretar los libros álbum* (Tesis de Maestría en Desarrollo y Aprendizajes Escolares, dirigida por Mónica Alvarado Castellanos, Universidad Autónoma de Querétaro, México, Facultad de Psicología).
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979), *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, Siglo XXI editores.
- Ferreiro, E. (Coord.) (1989), *Los hijos del analfabetismo. Propuestas para la alfabetización en América Latina*, Siglo XXI editores.
- Ferreiro, E. Richero, N. y Barreiro, S. (1993), *Red Latinoamericana de Alfabetización. Informe de actividades 1991-1993*, W. K. Kellogg's Foundation.
- Ferreiro, E. (1999), *Vigencia de Jean Piaget*, Siglo XXI editores.
- Ferreiro, E. (2012), *Los niños, los libros y la escritura en preescolar*, Dirección de Desarrollo Curricular para la Educación Preescolar, SEP.
- Hanán Díaz, F. (2007), *Leer y mirar el libro álbum: ¿un género en construcción?* Norma.
- Kaufman, A. M. (Coord.) (2007), *El día a día en las aulas*, Aique Grupo Editorial.
- González, E. (1982). *Los Libros de Texto Gratuitos*. Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos, SEP.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela. Lo real, lo posible y lo necesario*. Fondo de Cultura Económica.
- Munita, F. (2014). *El mediador escolar de la lectura literaria. Un estudio del espacio de encuentro entre las prácticas didácticas, sistemas de creencias y trayectorias personales de lectura* (Tesis Doctoral dirigida por Teresa Colomer, Universidad Autónoma de Barcelona).
- Peña Muñoz, M. (2006), «El libro álbum, un objeto cultural», en CRA (Ed.) *Ver para leer. Acercándonos al libro álbum*, Bibliotecas escolares CRA, pp. 34-39.
- Pérez-Buendía, R. (2010), *Las bibliotecas escolares en México. Un diagnóstico desde la comunidad escolar*, SEP-OEI.
- Pescetti, L. M. (1997), *Caperucita Roja (tal como se lo contaron a Jorge)*, Alfaguara Infantil.

- Rabasa, M. y Ramírez, M. M. (2012), *Desbordes: una mirada sobre el libro-álbum*, Universidad Nacional del Sur-Ediuns.
- Rabasa, M. y Ramírez, M. M. (2013), «Leer libros-álbum en el Jardín Maternal», en M. Rabasa, y M. M. Ramírez *Desbordes 2: Las voces sobre el libro-álbum*, Universidad Nacional del Sur-Ediuns, pp. 143-156.
- SEP (2019), *Conaliteg*, SEP. <https://www.conaliteg.sep.gob.mx/primaria.html>
- SEP (2020), *Aprende en casa II*, SEP. <https://aprendeencasa.sep.gob.mx>
- Shulevitz, U. (2005), «¿Qué es un libro álbum?», en *Parapara Clave. El libro álbum: invención y evolución de un género para niños*, Banco del libro, pp. 8-13.
- Silva-Díaz, M. C. (2005), *Libros que enseñan a leer: álbumes metaficticiales y conocimiento literario* (Tesis Doctoral dirigida por Teresa Colomer, Universidad Autónoma de Barcelona).
- Silva-Díaz, M. C. (2006). «La función de la imagen en el álbum», en *Ver para leer. Acercándonos al libro álbum*, Bibliotecas escolares CRA, pp. 42-53.
- Turin, J. (2014), *Los grandes libros para los más pequeños*, Fondo de Cultura Económica.
- Van der Linden, S. (2015), *Álbum[es]*, Variopinta ediciones, Banco del libro, Ekaré Europa.
- Vargas, M. A. (2001), «Actividades de producción oral y escrita en libros de texto de español. Aproximaciones a un análisis de dos libros destinados a primer grado de primaria», en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 6, núm. 12, pp. 249-261.

LOS SIGNOS Y LAS MARCAS DE PUNTUACIÓN. APORTES DESDE LA PERSPECTIVA PSICOGENÉTICA

IRMA ISADORA ORTEGA TRUJILLO
ELIZABETH AGUILAR CRUZ

Los niños pueden pensar sobre la puntuación y merecen ser escuchados (Möller y Ferreiro, 2013, p. 217).

Los usos y las ideas que se tienen sobre la puntuación son consecuencia de la evolución histórica que han tenido como un organizador del texto y como una manera de limitar las posibles interpretaciones de los lectores (Ferreiro, 1996), esto significa que ninguna práctica pedagógica es neutra, se sustenta en las formas particulares de entender el objeto de enseñanza y el proceso de aprendizaje.

La manera como evoluciona la puntuación en los textos escritos de los niños es un proceso difícil y complejo de comprender, debido a que los niños pueden usar los recursos de formas *desviantes* a los ojos de los adultos más alfabetizados. Esas producciones infantiles *no convencionales* pueden ser interpretadas desde una perspectiva histórica, por esa razón, para poder comprenderlas es necesario apartarse de los criterios normativos que regularmente rigen su enseñanza y aprendizaje en las escuelas. Muchos de estos criterios se han fundamentado en momentos específicos de la historia.

La puntuación es un «lugar natural de la respiración del lector» (Ferreiro y Zuccheromaglio, 1996; Ferreiro, Pontecorvo, Ribeiro y García, 1996), concepción que aparece en la Edad Media y que se utilizaba como una herramienta para pautar la interpretación oral en el escrito; cuando la tarea de puntuar era del lector, no del autor del texto, cuando algunos signos marcaban pausas en la lectura donde el lector descansaba y tomaba un poco de aliento. En el ámbito educativo esta acción generó un modelo de enseñanza conductual basado en un compendio de signos respaldado por normas de uso y actividades para ejercitar y adquirir su función, el propósito era aprender a usar el signo correcto en el lugar adecuado.

En la búsqueda de un estilo propio de escritura, algunos literatos del siglo XX encontraron en la puntuación los recursos para enriquecer su lenguaje y

transgredir las normas de uso, como una característica peculiar que «Du fait de son fréquent caractère de redondance, se prête particulièrement bien aux effets littéraires, à la liberté stylistique (...), les infractions au code permettent des effets stylistiques puissants et deviennent les éléments marqués du message» [Por su frecuente carácter de redundancia, se presta particularmente bien a los efectos literarios, a la libertad estilística [...], las rupturas del código permiten efectos estilísticos poderosos y se convierten en elementos marcados del mensaje] (Catach, 1980, p. 17).

Ejemplo de lo anterior es que James Joyce, en 1922, con su novela vanguardista *Ulises*, rompe los esquemas existentes, en su último capítulo sólo aparecen palabras sin puntos ni comas; García Márquez en su novela de 1968, *El último viaje del buque fantasma* escrita en una sola frase, muestra que con utilizar solamente la coma en todo el texto y un punto al final basta para generar el desconcierto e interés en el lector. Enrique Serna con la ausencia de puntuación en las tres cuartas partes de su cuento *Amor propio* escrito en 1974, expresa que sus personajes no tienen límites, incluso sintácticos. Joyce abre la libertad de pensamiento al lector, García Márquez confía en el fluir de conciencia y Serna exige un esfuerzo sostenido por parte del lector para constituir el texto. El sistema de puntuación que usan admite cierta flexibilidad y presenta más de una manera *correcta* de puntuar un texto,¹ un sistema que oscila entre la libertad y la norma.²

Sin embargo, desprenderse completamente de una mirada *pseudonormativa* no es tarea fácil, al hacerlo nos quedaríamos sin criterios para organizar las primeras producciones infantiles con el uso de puntuación³ (Ferreiro, 1996). Pero, si interpretamos el uso de las marcas de puntuación que los niños emplean en sus textos desde una mirada específicamente normativa, las respuestas sólo serán juzgadas como errores o tal vez como descripciones de lo retiradas que están de las reglas convencionales de uso. Esto conllevaría a la desvalorización de los conocimientos que los niños ejercen al producir un texto, no se reconocería al aprendizaje como constructivo sino como acumulativo y no sería posible descubrir cuáles son las explicaciones adjudicadas a tales errores y usos equivocados.

1 Ferreiro advierte que la puntuación es un “aspecto muy poco normatizado” de la ortografía y el juicio sobre los usos no es unívoco, “lo preferible no coincide con lo correcto” (1996, p. 134).

2 La historia ha dejado huella de las querellas entre autores literarios y editores: los primeros, defienden la puntuación en un espacio de libertad, los segundos, aducen que entre sus funciones está la obligación de entregar al público textos bien puntuados (Béguelin, 2000, p. 59 citado por Möller y Ferreiro, 2013, p. 201).

3 La posición metodológica no evita que el parámetro normativo se conserve implícito, por el contrario, permite advertir los juicios pertinentes respecto a los usos de los niños sobre la puntuación.

Desde una mirada normativa, los errores evolutivos no existen porque su desarrollo es simplemente lineal, acumulativo y guiado desde el exterior, lo que no quiere decir que la mirada evolutiva no los reconozca, simplemente no se precipita a juzgarlos; intenta analizarlos y comprenderlos puesto que *el error* puede ser un indicador de construcción (Ferreiro, 1996). «La historia nos ayuda a dar racionalidad a realizaciones gráficas que hoy parecen desviantes, pero que en otras épocas fueron consideradas normales o naturales» (Ferreiro, 1996, p. 34).

Al situar nuestra mirada sobre el uso de los signos de puntuación desde un posicionamiento psicogenético es posible entender cómo los niños se van apropiando de ellos a través de su inmersión y contacto con la lengua escrita. Las investigaciones que se han desarrollado en este campo demuestran que la puntuación sigue un camino evolutivo que comienza en los límites externos del texto y progresa hacia los internos (Ferreiro, 1991; 1996; Ferreiro y Pontecorvo, 1999; Rocha, 1995). Este texto, pretende dar cuenta de tal evolución al analizar las investigaciones psicogenéticas. A pesar de las particularidades que presenta cada una, es posible percibir puntos en torno a los procesos por los que atraviesan los niños para construir el sistema de puntuación, por ejemplo: la focalización de los estudiantes en ciertos aspectos, los obstáculos que se desprenden de estas centraciones y las actividades que realizan para resolver *sus dificultades*, la finalidad es comprender «la necesidad de preservar la integridad interpretativa de los textos mediante el uso de signos de puntuación» (Wallace, 2012, p. 17).

La puntuación como objeto de investigación es controvertida dadas sus funciones polisémicas y su uso normativo e irregular. El análisis de los estudios que a continuación se presentan, forma parte del estado del arte de un proyecto de investigación que se propone indagar las prácticas de revisión de textos producidas en situación didáctica en el aula multigrado de la escuela primaria y cuyo propósito es conocer el papel de la puntuación en la construcción textual de los niños y la manera cómo logran comprender los usos y funciones de las marcas de puntuación.

LOS NIÑOS DISTINGUEN LETRAS DE SIGNOS. UN PUNTO DE PARTIDA

Los primeros aportes al campo de la puntuación en textos infantiles los ubicamos en las investigaciones de Ferreiro y Teberosky (1979),⁴ demostraron que los niños

4 Las reflexiones están sustentadas en un trabajo de investigación realizado en la ciudad de Buenos Aires durante los años 1974, 1975 y 1976. Eligieron al azar un grupo de 30 niños de un preescolar provenientes de un medio social de clase baja.

entre cuatro y seis años distinguen las letras de los signos de puntuación. En sus respuestas los chicos evidencian en un primer momento que no discriminan entre signos de puntuación y letras, cuando logran percibir esta diferenciación sólo se limita a los signos compuestos por *puntos y rayas*. Esta distinción se desarrolla cuando comprenden dos clases de signos de puntuación; los que conservan un parecido gráfico con letras y/o números y los que no son ni letras ni números.

Posteriormente los niños identifican claramente la diferencia entre letras y signos «*no son letras, aunque van con las letras*» (p. 72) y le otorgan una denominación, lo que les permite reconocer el comienzo de la distinción de la función de estas *marcas o signos*. Sin embargo, estas determinaciones no permiten conocer las funciones que le adjudican a tales marcas, pero permiten comprender lo que los chicos piensan sobre la puntuación, debido a la relación previa que han tenido con este recurso a través del contacto con diversos soportes textuales de manera extraescolar.

Teberosky (1992) en su aporte al campo, señala que la puntuación forma parte de lo que se escribe no de lo que se dice. Son *marcas silenciosas* que guían la interpretación. Los recursos de presentación: *mise en page* y los signos de puntuación otorgan el rostro gráfico al texto, algo más allá de una pausa para tomar aire. «La dificultad de la puntuación se debe a que se trata de signos multifuncionales, es decir con funciones diversas y que constituyen la interface entre tres planos estructurales: plano sintáctico, textual y pragmático» (Teberosky, 1992, p. 165).

En la investigación que realizan Ferreiro, Pontecorvo, Rivero Moreira y García Hidalgo en 1996 (pp. 156-158), se recuperan las siguientes aportaciones al campo, puntos de referencia importantes para las investigaciones posteriores:

- «La puntuación, como conjunto de marcas, constituye un sistema que se sobre-agrega al de las letras y que le es en cierto modo heterogéneo. Las letras, en un sistema alfabético, tienden a ponerse en relación con los elementos fónicos de una lengua particular» (p. 156) los signos gráficos no forman parte del sistema fonográfico. En los primeros momentos de la evolución de la puntuación, las marcas gráficas que acompañan a las letras son observadas sin llegar a ser analizadas, debido a que los alumnos no cuentan con un esquema interpretativo que las convierta en visibles.
- «La puntuación, como conjunto de marcas, constituye en sí mismo un sistema que es a la vez homogéneo y heterogéneo. Homogéneo, en tanto conjunto de marcas

definido por la negativa: acompaña a las letras sin ser letras. Heterogéneo⁵ porque algunas de esas marcas tienen una relación más estrecha con elementos suprasegmentales» (p. 157), como los signos de exclamación e interrogación, que indican al destinatario del texto dónde debe realizar una entonación. Los demás signos de puntuación también pueden recibir una interpretación entonativa, no obstante, no es su característica principal, pues su función primordial es delimitar los límites de las unidades de procesamiento.

- La puntuación es primordialmente un conjunto de instrucciones para el lector, pareciera que problematizarse acerca de la puntuación es intrínseco al rol de revisor, así se constituyó durante la historia (Parkes, 1992) y así sigue funcionando. La dificultad de integrar la puntuación en los textos radica en desplegar al mismo tiempo el papel de escritor y lector. Un desglose de funciones difícil a cualquier edad, pero particularmente en edades tempranas, cuando los niños están más preocupados por la elección léxica, ortografía de palabras y hasta aspectos de graficación.
- «La introducción de la puntuación en un texto es quizás el aspecto más visible de la relectura y de la actividad de revisión» (p. 158). La corrección en un primer momento tiende «en aplicar a la escritura los procedimientos propios de lo oral. A nivel oral no hay manera de borrar lo dicho, las únicas correcciones son agregados o rectificaciones hacia adelante, porque es imposible eliminar hacia atrás, hacia lo ya dicho» (p. 158). Las difíciles distinciones entre los procedimientos de producción a nivel oral y a nivel escrito es otra de las dificultades de introducir puntuación.
- La puntuación obliga a distinguir nuevas unidades de análisis, que agrupan generalmente a series de palabras con criterios de organización sintáctica y semántica diferentes a los fónicos y de los espacios entre palabras. «La coordinación entre *unidades fónicas*, *unidades palabras* y *unidades (o fronteras) textuales* no es fácil de realizar» (p. 158). En tanto delimitadores de unidades internas interactúan con otros «medios de presentación» (formato: por ejemplo, los espacios de distribución del texto, las mayúsculas de inicio de frase, enunciación en discurso directo, los recursos léxicos disponibles, entre otros) no resulta ser una tarea fácil de llevar a cabo.

⁵ Nina Catach (1980) refiere que la puntuación es un sistema de signos no alfabéticos, más o menos ideográficos, que no corresponde a la concepción habitual de nuestros tipos de escritura, en principio copiada de las unidades de sonido y que ello, incluso al lingüista le plantea una serie de problemas teóricos.

Cuando el niño comienza a usar los signos de puntuación «Uno de los grandes problemas de conceptualización consiste en comprender que mientras las letras están ahí para decir algo, las marcas que las acompañan *no dicen nada, son marcas silenciosas*» (Ferreiro, 1996, p. 129), este proceso continúa paulatinamente cuando empiezan a apreciar la puntuación como un recurso que definirá la interpretación del texto.

UN MOVIMIENTO LENTO..., UNA ADQUISICIÓN TARDÍA

Rocha en 1995, analiza las producciones de la reescritura del cuento de Caperucita Roja en alumnos de primer a tercer grado en escuelas de Brasil y descubre que la puntuación aparece escasamente en los textos porque los chicos se enfocaron más en el contenido que en la forma. Un hallazgo trascendental es que la puntuación se desarrolla a medida que aumenta la escolaridad debido a que los alumnos de segundo y tercer grado puntúan más; por lo que, la puntuación es una adquisición tardía que comienza a desarrollarse cuando el niño comprende la naturaleza alfabética del sistema escrito y se vuelca en problemas ortográficos⁶ aproximadamente a partir de los siete años (Rocha, 1995).

De la misma manera que Rocha, otras investigaciones realizadas por Teberosky (1990), Ferreiro *et al.*, (1996), Ferreiro y Zucchermaglio (1996), Rocha (1996), Castedo y Waingort (2003) Rodríguez (2009) Möller (2010) y Wallace (2012) han evidenciado que la mayoría de los niños comienza a emplear la puntuación después de haber comprendido la naturaleza alfabética del sistema de escritura. Al respecto, Ferreiro (1996) destaca que:

La puntuación de los textos infantiles es posterior a las escrituras alfabéticas. Antes puede haber puntuaciones ocasionales, esporádicas, poco consistentes, tanto como marcas gráficas idénticas, en apariencia, a signos de puntuación (puntos o guiones) pero utilizados con una función bien diferente (separadores de palabras o indicadores de fin de línea, por ejemplo) (p.156).

Las investigaciones que realizan Castedo (2003), Möller (2010), Peláez (2016) y Wallace (2012) descubren que no todos los niños que introducen puntuación a los textos pueden justificar su uso. Esto significa que comienza cuando el aprendiz ya tiene un dominio mínimo del sistema alfabético básico de la escritura.

⁶ No obstante, las aportaciones que realiza Teberosky en 1992 mencionan que la adquisición de la escritura convencional en sentido estricto no es condición suficiente para el uso adecuado del sistema de puntuación.

Desde una perspectiva histórica, Parkes (1992) recupera la función que tuvo la puntuación en la antigüedad clásica durante seis siglos, cuando estuvo a cargo del lector, un lector intérprete (no del autor o del escriba). Las primeras producciones infantiles tienen escasa o nula puntuación, pareciera que como en el pasado, requieren de ese lector que introduzca las marcas. Sólo aparecerán si se dan las condiciones para que los niños asuman la revisión del texto como escritores, porque al revisar deben ubicarse como lectores, esto obliga a hacer cambios en la dinámica escolar tradicional donde el maestro es el único revisor autorizado (Lerner, 2001; Castedo, 2003; Peláez, 2016; Ferreiro, 2019).

La adquisición de la puntuación es una evolución tardía en la escritura de los niños, así como fue tardía en la historia de la escritura (Ferreiro, 1996; Parkes, 1992; Cavallo y Chartier, 1998) por lo que su aprendizaje es muy veleidoso.

Las diversas relaciones entre distintos planos del lenguaje oral y escrito, las condiciones en que la escritura se produce, las intenciones de los productores con respecto a los lectores y las necesidades de interpretación de éstos últimos en diversas circunstancias o, inclusive, los materiales e instrumentos de escritura parecen incidir de maneras diversas en esta compleja y tardía adquisición (Castedo, 2003, p. 106).⁷

La evolución histórica de la puntuación muestra la complejidad que implica puntuar un texto, complejidad que permite entender lo tardío de esta adquisición, incluso en relación de muchos de nosotros para solucionar este tipo de problemas.

LÍMITES EXTERNOS, GUIADOS POR CRITERIOS GRÁFICOS

En sus investigaciones Ferreiro (1991a; 1996) descubrió que las representaciones gráficas de las producciones infantiles que se delimitan externamente suelen tener ciertas características de formato y puntuación, los alumnos señalan *este es el inicio del texto y acá el final* y se guían por criterios gráfico-espaciales antes de demarcar los espacios dentro del texto, presentan un proceso similar al desarrollo histórico de los signos de puntuación porque siguen una determinada dirección que es adquirida del todo a las partes, de afuera hacia adentro (Rocha, 1995; Ferreiro, 1996).⁸

7 Investigación que tuvo por objetivo indagar una práctica de revisión de textos con cuatro grupos escolares (entre treinta y dos y treinta y ocho alumnos) de dos escuelas distintas (dos de segundo grado y dos de cuarto) en la ciudad de La Plata, Argentina.

8 Como describe Parkes (1992), cuando los escribas irlandeses se convirtieron al cristianismo en los siglos VII y VIII, consideraron al latín (que era una lengua segunda) fundamentalmente como una lengua escrita. Eligie-

Las formas para marcar los límites externos pueden ser muy variadas, cuando se encuentran en el nivel *cero de empezar a marcar* lo hacen con *mayúscula al inicio del texto y punto final*, aunque pueden agregar otras opciones. En los textos narrativos tradicionales por ejemplo, es probable distinguir el inicio por medio del *título* (diferenciado del texto, alineación centrada, uso de subrayados, letras iluminadas) o, *el comienzo o tipo de inicio* a través de expresiones formularias («Érase una vez», «Había una vez»..., «Hace mucho tiempo...», «He aquí un día...» (y *el final o cierre* con una expresión formularia, moraleja, episodio o cierre narrativo correspondiente al evento final) «Fin»... «colorín colorado»...) (Rocha, 1995; 1996; Ferreiro et al., 1996; Ferreiro y Pontecorvo, 1999; Teberosky y Sepúlveda, 2009a).

La puntuación en un primer momento sólo se guía por criterios *gráficos del texto* con la intención de dar cierto orden, de ahí que la ubicación de la puntuación no conserve una relación directa con el contenido o interpretación del texto. Teberosky y Sepúlveda (2009a)⁹ destacan la forma visual o gráfica, *disposición del texto en la página*: tipo bloque (llenado de toda la página) o separación en párrafos.

La mise en page. Organización gráfica del texto

Con respecto a los criterios gráficos, Rocha (1995) observó que el desarrollo de la puntuación está relacionado con la organización gráfica del texto «*mise en page*»,¹⁰ ya sea en la forma (formato gráfico espacial): márgenes, líneas, títulos, entre otros o en la función: diferencias gráficas intratextuales, entre narrativa y diálogos¹¹ (Te-

ron leer los textos sagrados con precisión, enfocándose en lo que podían observar en lo “visible”, al prescindir de una oralidad a la que no podían acceder. Con la intención de preservar la interpretación acertada de los textos latinos, estos monjes fueron los primeros en abandonar la scripto continua, dieron gran importancia a marcar el inicio de texto o secciones con mayúsculas (*littera notabilior*) e introdujeron varias señales (tres tipos diferentes de puntos, sistema de uno, dos y tres puntos) para pautar la prosa.

9 La investigación se llevó a cabo en una escuela pública de la ciudad de Barcelona durante dos cursos escolares a un grupo conformado por una maestra y diez alumnos.

10 Forma particular de presentación de un texto, que procede de la tipografía seleccionada, del tamaño y distribución de los caracteres, de la distribución de los blancos, de la ubicación de los números de la página, de la presencia o ausencia de recuadros, bordes de página, entre otros elementos semejantes (Védénina 1989). La disposición de los blancos es el elemento constituyente de la *mise en page*.

11 Nina Catach (1980) denomina puntuación en sentido amplio o extenso a los recursos visuales de organización y presentación de la página escrita. Parkes (1992) también refiere a la puntuación como convenciones gráficas que definen una “gramática de la legibilidad”. No obstante, el término es limitado en español, pues regularmente sólo alude a los signos de la tradición normativa. Cárdenas (2001) por ejemplo utiliza el neologismo “Zona visuográfica” para referir a la serie de recursos gráficos (espacio, color, mayúsculas, variaciones tipográficas y signos de puntuación) que permiten indicar al lector cómo debe interpretar el texto.

berosky y Sepúlveda, 2009b).¹² Ferreiro y Pontecorvo (1999) también encontraron y analizaron usos de puntuación al final de las líneas gráficas en las reescrituras de los niños de su estudio.

El desarrollo de la puntuación se da de forma paralela a la definición de un formato gráfico para el texto. «A evolução dos dois fatores ocorre de fora para dentro –o formato global antecede o formato interno do texto, assim como a pontuação externa antecede a pontuação interna» [la evolución de los dos factores corre de afuera hacia adentro: el formato global precede al formato interno del texto, al igual que la puntuación externa precede a la puntuación interna] (Rocha, 1994, p. 295). En primer grado, la mayoría de las producciones de los niños no mostraron organización gráfica y puntúan poco o nada. En segundo grado aproximadamente, ambos factores se presentaron en los textos, surge una organización paragrafíca y gradualmente la puntuación aparece.

Las investigaciones realizadas por Ferreiro y Baez (2008), Ferreiro y Kriscautzky (2003), han mostrado que hay una clara evolución en los procedimientos de formateo o *mise en page* para organizar la información y dar relieve a alguna parte del texto. Los cambios tipográficos, la puntuación y distribución en el espacio son recursos privilegiados para los niños porque les permiten expresar el análisis del texto, su comportamiento al dar formato a un texto es próximo al del revisor.

Sobre la adquisición de *mise en page*, Ferreiro (2013) ha mostrado cómo se organizan los textos de escritores debutantes, particularmente de niños que han tenido poco contacto con la lengua escrita. La *mise en page* es una característica importante para comprender una gran diversidad de los aparentes usos «atípicos» de la puntuación de escritores con poca experiencia. A través del análisis de la puntuación de los textos, así como de las intervenciones de los niños en las entrevistas, fue posible observar que los criterios determinantes de la puntuación fueron los gráfico-espaciales, que orientaron la puntuación externa seguidos de los criterios de naturaleza discursiva, es decir, los que permitieron la delimitación de diálogos en la narración. «Los espacios distribuyen la escritura en la página con efectos que, en algunos casos, parecen ser bastantes claros» (Castedo, 2003, p. 112). Desde la posición del escritor no sólo se eligen las palabras, sino que también las disponen en el espacio para que se lean de una determinada manera.

El dominio de la organización gráfica de la escritura está fuertemente influyen-

12 Propuesta de intervención/innovación en la enseñanza del lenguaje escrito que llevaron a cabo en cursos de primero y segundo de Educación Primaria, en escuelas de contexto multilingüe.

ciado por las formas impresas que son trasladadas a los textos manuscritos (Ferreiro, 2001), por tal razón es imprescindible que los niños participen permanentemente en actos de lectura, en la manipulación, observación y análisis de los portadores textuales para aprender a escribir y puntuar sus textos. «La operación de mise en page en el caso de la escritura manuscrita, es una operación secundaria que interviene en el momento en que se toma en cuenta las expectativas del lector» (Ferreiro, 2001, pp. 84-85).

Dávalos (2016) llama a esta fase como *centración exclusiva o excluyente*¹³ al observar que existe un eje que relaciona la puntuación con el espacio en que se utiliza. El texto es un todo que aún no se comprende como divisible por lo que los niños no buscan límites internos, se centran en la periferia del texto siempre con una función generalizada. Por ejemplo, respecto a la adquisición de los signos de exclamación e interrogación, indica que los signos en un primer momento aparecen en las periferias del texto, sea la línea gráfica o bordes de inicio y final de bloque escrito.

En este mismo sentido, las investigaciones de Möller (2010), Espinoza (2011a) y Dávalos (2016) confirman y ofrecen nuevas aportaciones sobre las justificaciones atribuidas a este tipo de marcación que han sido cruciales para comprender las respuestas gráficas, los chicos evitan dar un aspecto aglutinado al texto para «*que no se vea tan junto*», «*que no se vea amontonado*» (Dávalos y Ferreiro, 2019, p. 29). Si bien, en estos primeros momentos los niños saben graficar y/o pronunciar algunos signos por su nombre, aún no pueden coordinar los usos y funciones de los signos conocidos al mismo tiempo, por esa razón deciden resolver sus obstáculos en cierto orden.

La letra mayúscula ¿Signo o marca de puntuación?

«¿Debemos incluir las letras mayúsculas entre los signos de puntuación?» (1996, p. 130), se pregunta Ferreiro al expresar lo problemático que resultaría hacer una lista para estudiar la puntuación,¹⁴ si bien es cierto que no es una marca sino una letra, no obstante, «una de las pocas reglas verdaderamente normativas que hay en el uso actual de la puntuación se refiere a la mayúscula obligatoria después del punto» (p. 130). De manera que en el análisis de las producciones infantiles es imposible abandonar la mayúscula, frecuentemente olvidada después del punto.

Con el propósito de comprender el uso de las mayúsculas incluido en los usos

13 También referido como el “eje de ubicación gráfica de la puntuación” (Dávalos, 2019, p. 26).

14 Debido a que no todas las lenguas incluyen las mismas marcas ni tampoco conservan la misma función.

de la puntuación, Weisz (1998) lleva a cabo una investigación con niños de tres grupos de primer grado en una escuela de Sao Paulo Brasil, desarrolla actividades con narrativas infantiles; una de ellas consiste en *transcribir un texto* otorgado de manera impresa en letras mayúsculas a letra manuscrita con la intención de que los niños tomarán decisiones sobre dónde utilizar la mayúscula.

Con respecto al uso de mayúsculas en situación de transcripción, los resultados arrojan que en el *primer nivel* hay una total ausencia de letras mayúsculas o su presencia esporádica al inicio o al interior de las palabras, sin observar algún criterio de regularidad. En el *segundo nivel* hay empleo de mayúsculas, pero este uso parece responder a una referencia gráfico-espacial, en el texto se localizan mayúsculas al inicio de cada línea gráfica de forma sistemática para marcar el inicio del texto, sin considerar que su uso no corresponde a los límites sintácticos. La mayúscula ya es concebida a contraposición de la minúscula y su presencia muestra algo que ya no está en el texto, el inicio al comienzo de las líneas. En un *tercer nivel* el abandono de la mayúscula de naturaleza gráfico-espacial por un uso propiamente dicho, se ve motivado por la necesidad de indicar al lector los nombres propios (Mayúscula léxica- información semántica) o la segmentación del texto (Mayúscula textual- conocimiento sintáctico y pragmático) a través de un conocimiento sintáctico y semántico¹⁵ (Möller, 2010).

Al establecer una relación entre los niveles descritos y la presencia de las marcas de puntuación, hay una correlación entre la presencia de mayor cantidad de signos de puntuación y los niveles más avanzados de uso de mayúscula, en contraste, con menor cantidad de signos de puntuación en los niveles menos avanzados (Weisz, 1998). En situaciones de transcripción, considerar la presencia de signos de puntuación que los niños usan en su copia manual, está fuertemente relacionada con el uso de formas más avanzadas de la mayúscula, especialmente la mayúscula textual y el empleo de signos de puntuación tanto en cantidad como en variedad.

En relación con la reescritura del cuento, la autora señala que, del corpus de sesenta y siete textos obtenidos, cincuenta mostraron puntos internos que corresponden en su mayoría al nivel donde los niños emplean la mayúscula textual. «[...]

15 Celia Díaz-Argüero y Emilia Ferreiro (2013) mencionan que los niños deben reconocer que las mayúsculas tienen dos funciones principales: “delimitadores sintácticos” (junto con la puntuación) y son “diferenciadores semánticos” (la distinción entre nombres comunes o propios, rosa y Rosa). No obstante, refieren que eso no basta, pues es preciso establecer una relación de equivalencia entre dos conjuntos de elementos del sistema gráfico, definidos de forma simplemente figurativa sin hacer referencia a su función. A través de una serie de datos, muestran dificultades inherentes referidas exclusivamente al sistema gráfico.

que tiene que ver con capacidades que el escritor precisa desenvolver al segmentar un texto en unidades que indiquen al lector cómo debe procesar su texto y para ello deberá coordinar conocimiento sintáctico y pragmático» (1998, p. 4). En el primer nivel de uso de mayúscula no presenta textos con puntos internos, Wiesz (1998) señala que existe una fuerte correlación entre el empleo de mayúscula textual y el uso de signos de puntuación, sugiere que la integración de mayúsculas iniciales en los escritos se da en un primer momento de forma superficial, su uso adecuado deviene de la capacidad del escritor para segmentar la continuidad de su escrito en partes o frases para dar indicaciones al receptor del texto, entre estos dos niveles ocurre un proceso de construcción al que le denomina «gramática de la legibilidad». ¹⁶ Derivado del análisis de estos estudios, podemos reconocer la estrecha relación que existe entre los signos de puntuación con otros medios de presentación como el espacio y las mayúsculas.

Puntuación singular o del lector

La puntuación orientada por criterios gráficos forma parte de un momento evolutivo, descubrimiento importante que hace Dávalos (2016) a partir de su investigación centrada en los signos expresivos (interrogación y admiración) y en su relación con recursos léxicos. A través del método clínico-crítico da cuenta de otro tipo de focalización que abre nuevas hipótesis sobre las primeras etapas de la conceptualización de la puntuación.

La autora señala que cuando los niños utilizan puntuación expresiva con una función generalizadora lo hacen sólo en la periferia del texto, en los bordes de línea gráfica para resaltar el contenido visual del texto ¹⁷ y, podría pensarse que no atienden al contenido del texto, no obstante, justifican el empleo de los signos expresivos con su *reacción como lectores*, centración que denomina *lector singular o puntuación del lector*.

Sin embargo, por momentos tienen conflictos para distinguir la realidad de la ficción en el texto y emplean la puntuación para señalarlo, una puntuación que muestra la influencia que tiene la centración en el *punto de vista propio*. Por ejem-

¹⁶ Término que recupera de Parkes (1992), en referencia al desarrollo histórico de nuevas convenciones gráficas que en su momento no existían de los escribas irlandeses con el propósito de facilitar el acceso a la información, que en los textos medievales se traducían a la incorporación de una serie de marcadores, entre ellos, la gran importancia de las mayúsculas al inicio del texto o secciones.

¹⁷ Ferreiro y Pontecorvo (1999), Weisz (1998) y Möller (2010), han encontrado un uso temprano de los signos de interrogación basado en considerar las unidades gráficas del texto.

plo, uno de los niños de siete años pone un gran signo de interrogación en la última viñeta de la historieta de Esopo sobre el león y el ratón; cuando el ratón roe la cuerda de la red donde cayó atrapado el lobo, lo libera y el león se lo agradece. La entrevistadora le pregunta sobre ese signo de interrogación, el niño responde: «es que me pregunté si era cierto / si / y se ve raro porque qué casualidad que pasó por ahí el ratón y lo salvó / por eso es de preguntarse / es mucha casualidad» (Dávalos y Ferreiro, 2017, p. 49; Ferreiro, 2018, p. 18). El niño acepta que el león y el ratoncito hablan, no obstante, considera que todo tiene sus límites y no se le han dado las condiciones suficientes de entrada al pacto ficcional por lo cual no puede llegar a creerlo, para que pueda entrar es necesario otorgar otras condiciones de credibilidad (Ferreiro, 2018).

Aunque este planteamiento no ha sido corroborado en investigaciones sobre el género narrativo del cuento tradicional (si en la fábula y en la revista infantil), es importante considerarlo porque muestra otra visión de la interpretación escrita que no suele ser considerada objeto de enseñanza. La *puntuación singular del lector* tiene que ver con las características e interpretación de los distintos tipos de textos, en el mundo literario y publicitario es común jugar con la veracidad, en textos jurídicos, científicos o periodísticos, la verdad tiene un papel muy importante. La puntuación de lector es introducida por niños cuyas edades corresponden con la etapa en que «no ha descubierto la multiplicidad de las perspectivas y permanece encerrado en la suya como si fuera la única posible» (Piaget, 1926/1984, p. 148, como se citó en Dávalos y Ferreiro, 2019, p. 35).

Aun cuando estén «guiados por criterios gráficos o por sus reacciones emotivas, los signos que usan son pertinentes para el estado de ánimo al que aluden, utilizan: (!) para sorpresa, enojo o admiración; (?) para pregunta o incertidumbre» (Dávalos y Ferreiro, 2019, pp. 34-35). Lo que significa que tienen la capacidad de atribuir más de una función a un sólo signo. Dávalos (2016) da cuenta que están desarrollando un nivel de análisis entre la información provista por el texto y la que poseen del mundo, además permite saber que los criterios gráficos están en coexistencia con el empeño del niño para interpretar el texto. Esto implica un proceso múltiple: «coordinar las dificultades gráficas (orientación y forma) con la evaluación del texto y con la marcación de la expresividad del discurso (Dávalos y Ferreiro, 2019, p. 35).

EL VIAJE HACIA LOS LÍMITES INTERNOS

Ferreiro (1996) investigó los procesos cognitivos que siguen los niños para integrar la puntuación a sus producciones, analizó reescrituras del cuento tradicional de

Caperucita Roja elaboradas por niños de Italia, Brasil, Argentina, Uruguay y México. Descubrió que la puntuación se manifestaba en los límites del texto y poco a poco, de manera progresiva avanza hacia el interior. Gracias al texto elegido, que se caracteriza por tener varios episodios con discurso directo entre personajes, pudo descubrir que uno de los lugares predilectos para la puntuación interna es en la delimitación entre discurso directo e indirecto, es ahí en donde la puntuación se convierte en «uno de los recursos privilegiados para distinguir fragmentos discursivos de diferente naturaleza dentro de un texto (Ferreiro, 1996, p. 150). La puntuación interna aparece como consecuencia de los cambios discursivos durante el transcurso de la narración, la necesidad de distinguir el discurso narrado del hablado desencadena la puntuación (Rocha, 1995; Luquez, 2003; Teberosky y Sepúlveda, 2014; Peláez, 2016).

Otros de los lugares donde se concentra la puntuación interna tiene que ver con aspectos visuales y auditivos notables, por ejemplo: *discurso directo, listas de elementos: sustantivos, onomatopeyas, interjecciones o exclamaciones, palabras repetidas y la conjunción «y» + verbo declarativo*.¹⁸ Las listas de elementos de una misma categoría son uno de los microespacios textuales que aparecen como una de las primeras zonas de concentración de la puntuación¹⁹ (Ferreiro, 1996, p. 135). Además, señaló que en las fronteras del texto, específicamente entre episodios de la narrativa, también suelen recibir una marcación gráfica «The punctuation which corresponds more closely to present adults uses occurs between different phases of story (changes of scenario, appearance of a new character) or at beginning of action» [La puntuación que corresponde más estrechamente a los usos actuales de los adultos ocurre entre diferentes fases de la historia (cambios de escenario, aparición de un nuevo personaje) o al comienzo de la acción] (Ferreiro y Pontecorvo, 1999, p. 547). La afinidad entre la existencia de recursos léxicos y gráficos para la delimitación de los episodios la confirmó Luquez (2003; Luquez y Ferreiro, 2003) en una investigación posterior.

La puntuación en el discurso directo

Una de las primeras ubicaciones internas donde se manifiesta la puntuación en las primeras producciones infantiles es en los confines del discurso directo: «A signi-

18 Otros estudios que confirman esta aportación son los realizados por Ferreiro (1991), Rocha (1995), Castedo (2003), Möller (2010) y Wallace (2012).

19 En las investigaciones que realizaron Dávalos en el 2008 y Möller en el 2011, evidencian que las series son unidades textuales fácilmente reconocibles por los niños.

ficant correlation was found between the quantity and/or variety of punctuation and the identification of the speaker after a piece of quoted speech» [Se encontró una correlación significativa entre la cantidad y/o variedad de puntuación y la identificación del orador después de un fragmento de discurso citado] (Ferreiro y Pontecorvo, 1999, p. 547).

Respecto a la producción de textos, Ferreiro (1996) muestra una lista interminable de formas distintas que emplean los niños para marcar *el comienzo y final del discurso directo y los cambios de turno de los hablantes* en sus producciones textuales respecto al discurso directo, si bien es difícil catalogarlas y definirlas por su extensión y diversidad, la autora nos ofrece ciertos criterios para evaluar la puntuación utilizada en un texto:

La pertinencia de la puntuación utilizada; la variedad en los signos empleados; los efectos de marcación «por contraste», esto es, los casos en los que toda la puntuación se concentra en uno de los hablantes, quedando el otro marcado por exclusión; la coordinación (o ausencia de coordinación) entre los signos de puntuación, la distribución de los espacios y el uso de mayúscula u otros recursos gráficos; la consistencia en la puntuación utilizada a lo largo del texto; la posible especialización de algún signo para ciertos espacios textuales; la interacción entre los recursos de «mise en page» y las elecciones lexicales (Ferreiro, 1996, p. 155).

Estos aportes nos permiten apreciar que los niños muestran sus conocimientos de múltiples maneras para la marcación del discurso directo, por el contrario de la mirada normativa que sólo espera ver en las producciones escritas el uso de comillas y guiones. Se puede identificar que los chicos marcan el discurso directo a través de diversos recursos, por ejemplo, la identificación del hablante «y *el lobo dijo*» (p. 151), el uso de comillas, mayúscula al inicio de cada turno de habla, recursos léxicos, punto, coma, signos de admiración, uso del espacio (cambio de línea en cada cambio de turno), un espacio interlineado entre cada turno (Ferreiro, 1996).²⁰

Los chicos manipulan las marcas de puntuación de manera no convencional hasta que gradualmente se aproximan a lo convencional. Ello compromete al docente a conservar un comportamiento empático y tolerante para asimilar los errores y la tardía diversificación en los usos de los signos, «llegar a puntuar desde el punto de vista de los personajes del texto es también un punto de llegada, no es un punto

20 Investigaciones con fines didácticos como las de Castedo y Waingort (2003) y Peláez (2016) corroboran estas aportaciones.

de partida» (Ferreiro, 2018, p. 19). Los fragmentos de discurso directo conforman una situación privilegiada para que los niños recurran a la puntuación porque en estos lugares se concentra la mayor variedad y frecuencia de los signos, existe un uso diferencial y discriminatorio, más discriminatorio no significa necesariamente convencional.

Rocha en 1995 ya había advertido una relación paralela entre el dominio de puntuación y el dominio del formato gráfico del texto, no obstante, no profundizó en posibles explicaciones de este desarrollo de la puntuación, es Ferreiro (1996) quien detalla las formas de la organización interna en la distinción entre narrativa y diálogo de las producciones infantiles y proporciona referentes para comprenderlas. La precocidad atribuida al formato en la disposición visual del texto refleja una aproximación formal de los niños a sus producciones escritas.

Luquez y Ferreiro (2003), utilizando los mismos textos de la investigación desarrollada en 1996 (Caperucita Roja aprende a leer y a escribir), llevaron a cabo un estudio con niños de 4° y 6° grado de Educación Primaria a quienes se les propuso revisar textos *ajenos* escritos por niños de 3° grado. Ellos hicieron una revisión en pantalla mediante un procesador de palabras de dos versiones del cuento de Caperucita Roja.

Regularmente las categorías de análisis de las intervenciones que los niños realizan en los textos suelen centrarse en las eliminaciones, agregados, sustituciones o desplazamientos, sin embargo, las autoras proponen tomar en cuenta los modos de intervención (modificaciones que los revisores realizan) elegidos con respecto a determinado espacio textual de intervención (fragmentos de los textos originales que emiten a partes identificables de la historia). En este caso eligieron un diálogo y un fragmento de la narrativa.

Los resultados muestran que, en el espacio textual de diálogo, todos los niños intervienen en los diálogos canónicos de las dos versiones del cuento ofrecidas, el modo de intervención privilegiado es la puntuación (uso de comas y guiones, signos de exclamación e interrogación, alternancia entre comas y la conjunción «y») como recurso para delimitar espacios de diálogo en la narrativa y separar turnos del habla. En el espacio textual narrativo, donde se relata el recorrido simultáneo en el bosque de Caperucita y el Lobo, el modo privilegiado de intervención se centró en las unidades léxicas «la combinación de dos pretéritos imperfectos o bien la de un gerundio y un pretérito imperfecto son las combinaciones que los revisores prefieren para expresar simultaneidad» (p. 11). Observan que cuando cierta parte

de la historia está bien contada hay menos intervenciones y los modos son menos variados; preservar partes del texto es una decisión del revisor y es conceptualizado como un modo de intervención por omisión. Las autoras concluyen que:

Los niños modulan su modo de intervención en relación con las características del espacio textual donde van a intervenir y con su conocimiento previo de la historia que está siendo narrada. En el diálogo canónico el modo de intervención privilegiado es la puntuación. En la narrativa correspondiente a la simultaneidad el modo de intervención privilegiado es sobre unidades léxicas (p. 12).

Además, señalan que la revisión es una tarea que posibilita la reflexión sobre diversos aspectos del lenguaje escrito, especialmente los usos de puntuación. Estos hallazgos son aportes relevantes para la didáctica porque, si bien es cierto, los modos de intervención pueden variar, no necesariamente los propósitos que la orientan. El problema que tratan de resolver como revisores, es decir problematizarse acerca de la puntuación, es intrínseco al rol de revisor (Ferreiro, 1996; Castedo, 2003).

Rodríguez en el 2009,²¹ hace una aportación detallada al estudio del desarrollo evolutivo sobre la puntuación en el discurso directo. Analiza a través de categorías cómo los alumnos de primaria de siete a doce años emplean los signos al puntuar dos textos narrativos (ajenos) transcritos sin puntuación. En el análisis de datos agrupa a los niños en diversas categorías considerando variedad y cantidad de signos, espacios textuales de uso de la puntuación y la función atribuida a cada signo. También muestra que, previamente, al uso de los signos para delimitar las voces de los personajes, hay otras consideraciones gráficas que guían la puntuación del niño. Progresivamente lo hacen hacia el interior del texto en función de nuevas variables de información ortográficas, sintácticas y semánticas –aún no de manera sistemática–, no obstante, es posible observar que los niños muestran inicios de exploración del cuento como *objeto textual*.

Los chicos comienzan a usar los signos para marcar las voces del discurso, lo hacen con los que conocen; signos de interrogación, de admiración, coma y punto²² no precisamente los signos habituales de los textos narrativos: guiones y comillas. Una vez que se dan cuenta que los signos de puntuación pueden utili-

21 Investigación realizada en el marco de una tesis de maestría que analiza cómo los niños de primaria de siete a doce años emplean los signos de puntuación.

22 Como lo confirman las investigaciones de Ferreiro (1996), Castedo y Waingort (2003), Möller (2010) y Peláez (2016).

zarse para delimitar las voces del discurso, presentan dificultades para localizar *qué voz marcar y con qué recurso hacerlo*, las formas pueden ser distintas; algunos usan el guion, otros muestran signos como la coma y el punto, que también sirven para delimitar las voces.

En las últimas categorías que analiza Rodríguez (2009), descubre cómo emplean el uso de los signos para delimitar las voces del relato de manera sistemática, no obstante, prevalecen diferencias en la voz que deciden marcar *voz del narrador o del personaje* y en los recursos que deciden utilizar *guion sencillo o doble, signos de interrogación o exclamación, dos puntos, paréntesis*.

Con respecto a los signos expresivos utilizados en el discurso directo, Espinoza (2011) realizó una investigación en México con la intención de comprender de qué manera niños de siete a doce años emplean puntuación para organizar una narrativa con discurso directo e indirecto. Cuando los niños de entre siete y ocho años emplean los signos expresivos al interior del texto para enfatizar sucesos, modos del decir y del hacer de los personajes, exploran el *discurso directo e indirecto* de la *narrativa* en todos los espacios posibles del texto, utilizan puntos y comas en lugares pocos convencionales; antes de artículos, pronombres clíticos y conjunciones.

Progresivamente los chicos de nueve a diez años se centran en las enunciaciones directas e indirectas de los personajes y descartan toda la narrativa, distinguen el relato (historia) del discurso (diálogo), pero no diferencian sus modos de presentación (discurso directo e indirecto). Hasta en tanto no reservan el uso de signos de admiración e interrogación a los discursos directos de los personajes; el poco uso convencional de la coma desaparece, ahora es utilizada para delimitar unidades de información cada vez más admisibles por niños de once a doce años.

El uso especializado y progresivo de los signos expresivos parece estar acompañado del empleo cada vez más pertinente de la puntuación sintáctica (puntos y comas). También coincide con el uso de otros signos, para indicar el discurso directo: *guiones y comillas*.

El estudio muestra que «[...] el contraste entre discurso directo e indirecto potencializó las reflexiones de los niños respecto del uso de la puntuación en un texto narrativo; particularmente fue disparador del uso de puntuación expresiva» (p. 8), lo que sugiere un uso *especializado y progresivo* de la puntuación expresiva, que parte de su integración en todos los espacios posibles del texto hasta su empleo únicamente en el discurso directo.

Los signos expresivos (admiración e interrogación)

Una de las aportaciones más relevantes de Espinoza (2011) fue la referencia que los alumnos hicieron a ciertas palabras (por lo general adjetivos y adverbios) que relacionaron con puntuación expresiva, o en caso contrario, que la propia semántica de la palabra lograba que fuera innecesaria la puntuación. Señaló que estas soluciones eran más frecuentes cuando se trataba de signos de exclamación. Dichos datos permitieron reconsiderar la función que los chicos otorgan a la relación entre las marcas gráficas de puntuación y ciertas palabras cuando puntúan un texto.

Respecto a lo anterior, Dávalos (2016) realizó una investigación en escuelas primarias públicas de México con sesenta niños que cursaban segundo, cuarto y sexto grado (siete a doce años). Solicitó a los alumnos introducir la puntuación requerida en el texto de una historieta inspirada en la fábula *El león y el ratón* que conserva en estructura, diseño gráfico y organización, un recuadro destinado para el narrador y viñetas para los textos de diálogo directo entre personajes, también les da las mismas instrucciones para realizarlo en una portada de revista infantil.

Organizados en parejas se les indicó que puntuaran el texto de manera individual, que compararan sus resultados y explicaran entre ellos cómo utilizaron (o no) la puntuación. La intervención de la entrevistadora fue poner de manifiesto las coincidencias y desacuerdos entre ambos. Dávalos descubre que otro momento evolutivo, además de las centraciones en aspectos gráficos y el referido al lector singular, corresponde a la búsqueda de los niños de *algo*, una *pista o anclaje* en el texto que ayude a justificar la elección del signo utilizado, este cambio evolutivo sólo se posibilita a partir de una centración semántica. Cabe destacar que Ferreiro (1996) ya había notado la relación entre las marcas de puntuación y algunos recursos léxicos, como las repeticiones.²³

La *pista o anclaje* se hace preferentemente en las *marcas léxicas de modalización*²⁴ (Dávalos y Ferreiro, 2017, p. 50) localizadas en las descripciones narrativas, hacen referencia a los diálogos directos de la historieta y originan la transformación conceptual de los usos de los signos de puntuación que inició por *consideraciones gráficas* y ahora comienza su trayecto hacia la *consideración de elementos textuales o semánticos*. El niño busca relacionar la interpretación de una palabra a un signo par-

23 Ferreiro (1996) mostró como las repeticiones cumplían una función de encuadre, particularmente de los verbos declarativos que en próximos apartados se detallará.

24 "Forma lingüística de un juicio intelectual, de un juicio afectivo o de una voluntad que un sujeto pensante enuncia a propósito de una percepción o de una representación de su espíritu" (Bally, 1942, como se citó en Dávalos, 2016, p. 23).

ticular, generalmente esta centración sólo atañe a la puntuación expresiva (signos de exclamación o interrogación).

Dávalos (2016) muestra que en el camino evolutivo que siguen los niños de una puntuación centrada en aspectos gráficos, hacia una guiada por criterios textuales, hay un recorrido intermedio motivado por la necesidad de encontrar *algo* en el texto que permita justificar el uso de un signo en específico. Ese *algo* puede estar localizado en el discurso referido, por ejemplo, cuando se usan los signos de exclamación en una viñeta, pero justifican su uso a partir de una palabra ubicada en el recuadro narrativo: *Al león le pareció una idea tan ridícula que dejó ir al asustado ratón mientras se burlaba a carcajadas*. Para algunos niños la *palabra ancla* puede ser *burlaba o carcajadas* (Dávalos y Ferreiro, 2017, p. 50), palabras relacionadas con el estado de ánimo o la modulación del discurso del hablante y deciden utilizar los signos de puntuación en toda la frase de la viñeta que dice: *¡Un ratón salvando mi vida que gracioso!* y adjudican su uso de la siguiente manera: *«Es que gritó de risa, mira se está burlando; yo puse los mismos signos, por la risa fuerte porque dice carcajada»* (p. 50). Es una relación vinculada a *elementos textuales* y no a reacciones de lector singular, no obstante, esta focalización se centra únicamente a un «conjunto de marcas de modalidad como adjetivos (afligido, ensordecedor), verbos (reclamó, pidió) y sustantivos (enojo, carcajadas)» (p. 50).

Tomar en cuenta la consideración de los aspectos semánticos, ayuda a los niños a identificar las *acciones en la narración* o las acciones referidas en el texto; esto indica un progreso conceptual, porque la «centración en los *marcadores de modalidad* lleva al niño a descentrarse de los aspectos meramente gráficos» (Dávalos y Ferreiro, 2017, p. 50; 2019, p. 39). El resultado «es la necesidad de separar cada acción, por lo tanto, hay una reformulación del concepto «separar» que a su vez reformula la función separadora de la puntuación básica» (Ferreiro y Dávalos, 2019, p. 39).

La narración del relato está compuesta por hechos que suceden de forma cronológica y causal, cuando los niños separan las acciones aparecen los primeros usos de puntuación básica (puntos y comas)²⁵ interna en la narrativa. «Estas separaciones supone una significación de sucesión temporal de la coma cuando se hace co-

~~~~~  
25 Algo similar descubrieron Ferreiro y Ribeiro (1996) al analizar textos de escasa puntuación, pudieron identificar que los niños utilizan el punto o la coma con una “función temporal”, porque el signo se ubica entre dos enunciaciones que no pueden ser inmediatamente sucesivas (en los hechos si), sino que debe mediar un lapso entre una y otra. Por ejemplo, cuando en la escritura del cuento de Caperucita Roja, el empleo de una coma marca el intervalo temporal entre la acción en que el personaje “el lobo” toma el atajo, con la de su llegada a la casa.

responder con los verbos en acción» (Dávalos y Ferreiro, 2019, p. 40; Ferreiro y Ribeiro, 1996). Dávalos y Ferreiro (2019), ejemplifican, la manera de descubrir esta aportación de la manera siguiente: cuando los niños designan *puntos suspensivos* al final de algunas acciones (donde se esperaría un punto final) lo hacen y lo justifican con verbos (dormir, burlar, huir) que remiten a acciones iterativas y durativas (p. 40). La prolongación del tiempo de estos verbos no pueden ser señalados por una coma (que indica acciones sucesivas) ni por un punto (porque indica el final de la acción). Algunos niños encuentran la solución al representar el presente continuo, otros usan los puntos suspensivos,<sup>26</sup> pero para otros, «la continuidad se asegura, *no introduciendo marcas de puntuación*» (p. 40).

Esta aportación, es muy importante debido a que nos permite entender que *la no puntuación* puede ser un recurso utilizado por los niños para dar continuidad a los hechos, el espacio en blanco es un signo de duración prolongada de las acciones, un fenómeno que sucede también con algunas marcas de modalidad de la enunciación (voz baja, murmullo, risa) que de igual manera quedan marcadas por la falta de un signo porque no pueden ser representadas por la puntuación, les implica *una decisión no azarosa*.

Para otros niños las palabras ya dicen cómo deben ser interpretadas y la puntuación es innecesaria, por ejemplo, la palabra *cuidado*. Las palabras escritas les ofrecen información suficiente para expresar la manera de hacer y decir de los personajes «[...] yo lo quite porque en asombrado ya dice asombrado y los signos de admiración sirven para esas cosas que se dicen asombrado» (Espinoza, 2011b, p. 6).

En estas justificaciones se pone en relieve la interacción entre aspectos léxicos y puntuación; en una se justifica *tal* signo por la presencia de *tal* palabra y en otra, no se agrega ninguna marca por la presencia de *tal* palabra pues lo haría reiterativo (Dávalos y Ferreiro, 2019, p. 41). La relación entre *marcadores lingüísticos de modalidad* y *uso de la puntuación* es el inicio del trabajo sobre el espacio textual, se abandona la puntuación expresiva del lector, esa que hacía vivir las acciones enunciadas en el texto como reales e inicia la descentración del lector singular que pasará a ser un lector cada vez más cercano al lector múltiple.

¿Cómo se desestabiliza la relación *puntuación y léxico ancla* una vez que los niños han establecido la relación entre *puntuación* y *marcadores de modalidad*? Esta relación «se desestabiliza cuando encuentran dos marcas léxicas sobre las cuáles es

---

26 Möller mostró que los niños emplean los puntos suspensivos para hacer referencia a las pausas en la elocución: “Ah/porque/le da un tiempito para pensar al chico” (Möller y Ferreiro, 2013, p. 213).

posible anclar el uso de un determinado signo de puntuación» (Dávalos y Ferreiro, 2019, p. 42), por ejemplo, cuando en un mismo texto encuentran una palabra que expresa modalidad exclamativa y otra que expresa modalidad interrogativa.<sup>27</sup> ¿REY LEÓN HAS PENSADO QUE? ¡SI ME SUELTAS ALGÚN DÍA PODRÉ SALVAR TU VIDA! La localización de marcadores de modalidad interrogativa QUÉ, HAS PENSADO, propician la necesidad de distinguir aquello que corresponde a una enunciación interrogativa, en tanto que las marcas de modalidad asociadas a eventos desfavorables o a la modulación de la voz SOLTAR, SALVAR LA VIDA (p. 44).

Esta decisión es difícil de ejecutar porque ¿Cuál es la modalidad que se marcará? ¿Cuál es el signo que se va a utilizar? ¿Cuál es el lugar donde se va a ubicar? Definir el lugar del signo implica identificar los límites iniciales y finales de los enunciados que contienen dichas marcas en el interior del texto. «Desde el punto de vista cognitivo, esta solución implica reformular la noción de texto como una unidad divisible en constituyentes menores que no necesariamente coinciden con unidades sintácticas convencionales» (p. 42). Además, los niños han mostrado que no pueden delimitar y agregar expresión al mismo tiempo,<sup>28</sup> cuando se encuentran ante esta dificultad pueden elegir y puntuar a partir de una marca de modalidad (el niño tiene conciencia del problema, pero decide ignorarlo), o atender a las diferentes marcas de modalidad y puntuar los bordes del texto con una combinación de signos (Dávalos y Ferreiro, 2017, p. 51).

Pero «la combinación de signos no sólo resuelve la dificultad de puntuar a partir de dos o tres palabras *ancla*, sino también puede solucionar los problemas de marcar matices de oralidad que la puntuación expresiva no puede lograr» (p. 52), por ejemplo: (¡TEN PIEDAD DE MÍ DÉJAME IR!), mientras que los signos de admiración representan el susto del ratón, los paréntesis ayudan a introducir la voz tímida (p. 52).<sup>29</sup>

Como se puede advertir, para la psicogénesis un error visto desde una perspectiva normativa, es avance evolutivo, son errores de desempeño. Explicar el proceso

27 En la investigación que realizó Möller en 2010, ya había referido que un problema que los niños detectan, propio de la escritura del discurso directo, es que en una misma enunciación puede haber partes con distintos matices de significados y de entonaciones lo que complica aún más la puntuación con signos expresivos.

28 Este dato convalida la aportación realizada por Möller (2011).

29 Esta aportación refuerza los descubrimientos previos de otras investigaciones, por ejemplo, este tipo de problemas y soluciones fue expresado en el análisis de la reescritura del cuento de Caperucita roja, donde en el diálogo crucial entre la niña y el lobo disfrazado (¿Por qué tienes la boca tan grande, abuelita!?) los niños admiten ambos signos, unos u otros o ambos a la vez (Ferreiro, 1996). Otro ejemplo claro es cuando una niña

de transformación conceptual de un objeto, supone comprender que «la prece-  
dencia suele estar dada por nociones que no prefiguran las subsiguientes, pero que  
permiten su aparición a través de los conflictos que ellas mismas contribuyen a  
engendrar» (Ferreiro, 1991b, p. 3). El anclaje léxico da lugar al uso de puntuación  
interna y al inicio de la coordinación de las clases de puntuación, además de la  
posibilidad de utilizar más de un signo en un mismo espacio gráfico. Al respecto  
Möller (2010) menciona que «parece avanzar en paralelo el conocimiento de los  
signos con sus funciones propias y los conocimientos sintácticos, esto es, la distin-  
ción/coordinación de las distintas unidades del fragmento, que pueden entablar  
relaciones internas justamente a partir de sus diferencias» (p. 166).

La identificación de los cambios discursivos ha propiciado otras nuevas refor-  
mulaciones, las acciones de la narración ya no son sólo eventos cronológicos que se  
van desencadenando, «son acciones que aparecen en cierto orden o que son dichas  
de cierta manera (actos del habla y modulación) porque hay una finalidad: el que  
dice, dice de cierta manera porque tiene una intención sobre el otro (a quien se lo  
dice) (Dávalos y Ferreiro, 2019, p. 46). Los chicos «ven en las *palabras ancla* pistas  
de cambios enunciativos. La puntuación comienza a vincularse con las *intenciones*  
de los hablantes» que pueden ser inferidas por medio de los marcadores discursivos,  
inferencias que no sólo afectan la elección del signo sino también su ubicación y  
originan una *relación de las intenciones comunicativas con la puntuación* (Dávalos y  
Ferreiro, 2017, p. 52).

La necesidad de distinguir las *intenciones* de cada enunciación, propicia los  
primeros usos de puntuación básica (puntos y comas) y expresiva (signos inte-  
rogación y exclamación) en el interior del texto. En la puntuación básica, *la*  
*coma* marca una pausa que no está destinada al interlocutor del discurso sino a  
quien lo emite (Ferreiro y Ribeiro, 1996). No hay un destinatario específico,  
pero sí una *intención*: dar claridad al propio discurso para garantizar la com-  
prensión de la *intención* que contiene el enunciado. «El reconocimiento de las  
*intenciones* es una nueva construcción conceptual que reformula nuevamente la  
función de los signos» (Dávalos y Ferreiro, 2019, p. 48), evidencia que los niños

---

conoce el nombre del signo de interrogación pero al tratar de explicar su función pareciera estar hablando del  
signo de exclamación; en un extracto de la entrevista dice: “decís una cosa esplendidos//cuándo vos querés  
decir esa palabra//ponés un signo//cuando te sorpendés de algo// cuando//o sea si vos nunca viste una compu-  
tadora y la ves//te sorpendés”, la niña tiene razón porque la sorpresa acepta tanto una entonación interrogativa,  
como una exclamativa. O cuándo una niña emplea doble signo al final de la línea gráfica (Y EL QUE NO  
HAYA ENTENDIDO, QUE LEVANTE LA MANO!!) para atenuar la dureza del imperativo “Para que no  
parezca muy estricto, no sea tan exigido” (Ferreiro y Möller, 2013, p. 212).



han logrado: el *reconocimiento de los participantes de la situación comunicativa*, esos que interactúan, que se relacionan entre sí en función de sus intenciones, propósitos o puntos de vista; *la intención* como un nuevo observable, que además no es provisto por el texto, pero que se intuye a partir de los elementos semánticos y pragmáticos (p. 48).

Identificar los *cambios discursivos* con la interpretación de los *marcadores de modalidad* propician nuevos obstáculos, pues ahora hay que indicar «¿Quién dice y a quién? y ¿Cómo se lo dice? y ¿Por qué se lo dice de cierta manera?» (Dávalos y Ferreiro, 2019, p. 46). Esta manera de trabajar sobre el espacio textual desprende aún más reflexiones que deben ser coordinadas entre sí; el momento evolutivo concentrado sólo en elementos *semánticos y pragmáticos*, ahora involucra también criterios *enunciativos*.

Una última fase de la investigación de Dávalos (2016), permite puntualizar dos descentraciones más: en la primera, se transita de lector singular a un lector múltiple. El niño se comporta como un escritor que intenta anticipar las posibles interpretaciones de otros lectores, este tipo de *rompimiento* impacta de manera significativa en la elección de la marca de puntuación que va a utilizar. La segunda, refiere al recurso empleado para identificar y *anclar* la puntuación en ciertas palabras. El recurso prevalece, pero ahora manifiesta distintos matices que les propician múltiples reflexiones; desde «*coordinar aspectos enunciativos y posicionarse como lector múltiple*», hasta «*basar la elección de la elección del signo en el efecto que el escritor desea provocar en su destinatario*» (Dávalos y Ferreiro, 2019, pp. 48-49).

Siendo así, entonces ¿Cómo puntuar el texto para provocar ciertas interpretaciones? Los niños valoran cuáles serán los posibles efectos de puntuar con uno u otro signo en la interpretación del lector múltiple. Desaparece la focalización en los marcadores de modalidad como justificación del uso de las marcas, ahora los signos de puntuación se convierten en la estrategia y/o herramienta de un posible escritor para dirigirse a otros y lograr un fin. Los niños pueden coordinar la elección y ubicación del signo a partir de criterios *gráficos, semánticos y enunciativos* al mismo tiempo y, operar sobre el texto en base al conocimiento que tienen sobre su repertorio de marcas de puntuación y el significado del texto, por ejemplo: *si uso «tal signo» la interpretación de esta palabra o enunciación va a ser «esta», si cambio el signo, la interpretación sería «esta otra»* (Dávalos y Ferreiro, 2019, p. 49).

En este momento los niños logran posicionarse como revisores de un texto ajeno destinado a otros lectores y comprenden que la puntuación puede afectar la

interpretación del texto. Esta última descentración coincide con la entrada de las operaciones formales, cuando los sujetos pueden anticipar eventos en el campo de lo posible (Dávalos y Ferreiro, 2019).

Por último, Dávalos (2016), abona a las investigaciones precedentes y nos muestra la importancia de aceptar las reflexiones refinadas que hacen los niños sobre las insuficiencias de los sistemas que deben aprender,<sup>30</sup> de la insuficiencia de los signos expresivos. Por ejemplo, en la viñeta donde el ratoncito le dice al león TEN PIEDAD DE MÍ, uno de los niños dice que puso signos de admiración *«porque el ratón se dio un susto y está llorando por ese susto / los paréntesis son por él / como / murmullo de cuando llora»* (Ferreiro, 2018, p. 30); utiliza una combinación de signos y está empleando los paréntesis como si fueran signos expresivos. Los chicos protestan contra la puntuación: *«cómo se puede poner el mismo signo de admiración al león que ruge y al ratoncito que es chiquito y apenas si puede chillar», «es que no encuentro para hablar en voz baja, cuál sería el signo para hablar quedito»* (Ferreiro, 2018, p. 30). El objetivo era encontrar un recurso de puntuación para distinguir el hablar *fuerte rugir* del león y el *hablar quedito* del ratón.<sup>31</sup> Esta situación nos permite observar cómo evoluciona el pensamiento de los niños, aunque no siempre evoluciona para que aumenten los usos correctos o adecuados de la puntuación.

Debemos reconocer la presencia de dos dificultades insoslayables: admitir que los niños piensan y que ese pensamiento nos concierne porque lejos de ser azaroso muestra regularidades. No solamente muestra regularidades, sino que estas regularidades nos enfrentan con otras lógicas del pensar acerca de objetos de conocimiento sobre los cuales, nosotros adultos, tenemos certezas inamovibles. Si además agrego la variable *se trata de modos de pensamiento en evolución*, el asunto se vuelve demoníaco, porque no entiendo cómo piensan

30 En la investigación que realizaron Mónica Alvarado y Emilia Ferreiro (2000), demostraron este tipo de insuficiencias en un estudio realizado a niños de cuatro y cinco años sobre la escritura de números en un contexto no numérico. Evidenciaron un uso de números rotados, la rotación de la forma gráfica del número como solución intencional e inteligente porque no encuentran otra manera de representar la diferencia entre el “tres y el treinta”, por ejemplo. Lo que regularmente se atribuye a niños disléxicos, nos muestra que no todas las rotaciones son iguales, ni atienden a las mismas razones. Los niños se enfrentan con la insuficiencia del sistema de representación (Ferreiro, 2018, p. 28).

31 En una investigación realizada con fines didácticos, con niños que inician la educación básica en Argentina, Peláez (2016) muestra algo similar propone la reescritura de cuentos tradicionales a chicos que inician la educación básica, comparte como una niña le sugiere agregar el modo en el que el personaje dice cierta expresión “como que lo dice llorando”. Una niña, propone agregar iconos que lo represente: “pone lagrimitas”. La autora atribuye esta aportación apelando al uso de iconografías en algunos cuentos, no obstante, desde esta perspectiva es posible atribuir la aportación de la alumna al objetivo de encontrar un recurso de puntuación para distinguir la manera en que dice cierto personaje tal expresión.

lo que piensan y además debo atender una evolución que tampoco sigue pautas precisas de acercamiento a lo que debieran pensar (Ferreiro, 2018, p. 24).

No se trata de una evolución donde paso a paso, signo de puntuación por signo de puntuación se va acercando a la norma, «hay avances conceptuales que se reflejan en retrocesos en la ejecución» (Ferreiro, 2018, p. 25).

Hasta aquí se ha podido apreciar cuáles son las marcas de puntuación mas frecuentes en la producción infantil, así como algunos de los espacios en los textos que provocan su implementación, pero ¿Qué otros signos pueden utilizar los niños en la escuela primaria?

#### **LAS CONCEPTUALIZACIONES INFANTILES EN LA PUNTUACIÓN DE TEXTOS. CANTIDAD Y VARIEDAD**

En el contexto de trabajo de textos narrativos, Rocha (1995) también descubre que hay un proceso en la diversificación de los signos de puntuación. «O levantamento das combinações por número de signos variados e de seus usos nos diferentes contextos revelou que eles surgem em seqüência e em conjuntos afins, sugerindo que a pontuação seja adquirida num sistema de unidades que se definem no contraste com outros signos» [El registro de las combinaciones por número de signos variados y de sus usos en los diferentes contextos, reveló que surgen en secuencia y en conjuntos afines, lo que sugiere que la puntuación es adquirida en un sistema de unidades que se definen en contraste con otros signos] (1994, p. 294).

Con el uso exclusivo de un único signo, generalmente el punto, el niño avanza hacia el uso paulatino de signos nuevos: la coma, el guion, los dos puntos, etc. La adquisición progresa en momentos sucesivos que agregan signos paso a paso, la frecuencia de un signo va aumentando y se consolida cuando otro se integra a su repertorio: primer momento [ . ], segundo momento [ . + , ], tercer momento [ . + , + - ], cuarto momento [ . + , + - + : ], quinto momento [ . + , + - + : + ; ], sexto momento [ . + , + - + : + ; + (...)]. En cada momento los signos constituyen un repertorio provisional con el que el niño se enfrenta a la escritura, a medida en que se integran signos nuevos también se agregan contextos de uso, hay una tendencia a incrementar las marcas a medida que se diversifican.

Posteriormente, en 1996 Ferreiro corrobora esta afirmación al mostrar que *el punto* es el signo de puntuación más usado, le sigue *la coma* con frecuencias muy si-

milares. En un rango intermedio se ubican: los *dos puntos*, *las comillas*, *un guion*, *interrogación*, *admiración*, con menos frecuencia los *puntos suspensivos*, *el punto y coma*, *los paréntesis* y *guiones*. Ferreiro también muestra tres factores que indican o parecen ser un predictor de la variedad y la cantidad de puntuación: la completud de la historia (presencia de todos los episodios), el uso de puntos internos y la presencia de entradas pospuestas (dónde vas dijo el lobo) que se relacionan con el aumento en la cantidad y variedad de puntuación. Los cuentos más completos con puntuación interna y donde se usan entradas pospuestas como recurso suelen coincidir con los textos más puntuados y con mayor diversidad de signos.

En una investigación que Cárdenas desarrolló en 2001,<sup>32</sup> también hace referencia a la manera en que los niños piensan la marca gráfica cuando escriben en la carta y en el cuento. Reafirma que efectivamente los dos géneros discursivos, epistolar y narrativo, «ponen a los niños frente [...] a distintos propósitos comunicativos y ante distintas clases de organización textual, por consiguiente, generan una serie de construcciones que hacen que los niños no piensen la función de la marca gráfica de la misma manera, o que si bien los principios con los que operan son los mismos, cada clase de texto hace que estos principios se actualicen de modos diferentes porque se acentúan distintos factores en uno y en otro caso» (2001, p. 392).

Por su parte Zamudio (2004) dice que la mayúscula, el punto de frase, la coma, los signos de admiración e interrogación, los dos puntos, el guion, los paréntesis y las comillas son los signos que más rápidamente los niños utilizan convencionalmente y Wallace (2012) corrobora que en los textos narrativos la coma es el signo que presenta mayor número de frecuencia en las producciones infantiles, seguido por los puntos seguido y aparte. No obstante, en el tipo de texto epígrafes suelen hacer su aparición signos muy poco frecuentes en las narrativas: *paréntesis* y *comillas*. Esto nos hace pensar en la estrecha relación que mantiene la puntuación con el tipo de texto con que se trabaja.

Por su parte Möller (2010) analiza la evolución de las conceptualizaciones de los niños acerca de la puntuación de textos. Realiza un estudio con niños de 2°, 3°, 4° y 5° grado de dos escuelas primarias de Argentina y organiza dos grupos de trabajo para que desarrollen actividades diferenciadas; en el primero, los niños en parejas revisan y comparan una misma copla con diferentes opciones de puntua-

---

32 Investigación realizada en tres escuelas, una urbana privada, situada en la capital de la provincia de Salta y, dos escuelas rurales ubicadas en el departamento de Cafayate de la misma provincia en Argentina, con niños de tres y cinco años de escolaridad.

ción, luego se les solicita elegir la copla que consideren mejor escrita, después se les pide que revisen una copla con estructura similar a la anterior, pero sin puntuación para que agreguen las marcas requeridas.

En el segundo grupo las parejas realizan la lectura y puntuación de historietas, etiquetas de envases comerciales y noticias periodísticas, en éstas últimas se muestra una primera parte puntuada con separación de párrafos y una segunda parte sin signos y en texto continuo; se les pide que la lean y agreguen los signos faltantes. Las etiquetas tienen el objetivo de mostrar signos similares a los de puntuación, pero en distintos contextos (abreviaturas, números, direcciones electrónicas, etcétera), por ello se les propone leerlas y se les plantean preguntas vinculadas al reconocimiento y función del signo. En las historietas se presentan dos tiras sin modificar y dos sin signos, se les pide que observen y analicen la puntuación y luego discutan qué signos se necesitan agregar. La diversidad de actividades y tipos de texto en diferentes grados escolares tiene el propósito de analizar la cantidad y variedad de signos de puntuación utilizados por los alumnos a lo largo de su escolaridad, así como los distintos usos que le atribuyen a determinados signos de acuerdo con el tipo de texto.

Los resultados del estudio coinciden con las investigaciones de Rocha (1995) y Ferreiro (1996) respecto a los signos más utilizados, pero aporta nuevas reflexiones en torno a su uso, su vinculación con las situaciones de enseñanza y las verbalizaciones sobre la propia acción de puntuar. Respecto a la cantidad y variedad de signos utilizados, el *punto* y la *coma* aparecen en todos los textos, en las historietas las comas internas son difíciles de ubicar para los niños de 2° grado, aparecen vinculadas a palabras (lo, que, no, sin, desde) lo que ya no sucede en tercer grado y posteriores, pues es ubicada con pertinencia sintáctica. El uso de *coma de lista* está resuelto desde tercer grado, siendo un signo y espacio textual precozmente localizado en contraste con otros signos. Investigaciones como la de Wallace (2012)<sup>33</sup> confirman esta afirmación y muestra que únicamente los niños de segundo grado o menos avanzados en la alfabetización del sistema de escritura alternan entre el uso de «coma» conjunción «y» entre los términos de la enumeración, por lo que resulta problemática esta relación. La discusión referida al uso de la *coma* / y en espacios textuales de enumeración de elementos aparece sólo en 2° y 3°, no en grados subsecuentes.

En relación con los *signos expresivos* se observa que su empleo es precoz, se uti-

---

33 Que tuvo por objeto indagar por medio de una investigación didáctica cómo los niños de Primer Ciclo de Educación Primaria en Argentina, que ya escriben alfabéticamente o con escrituras próximas a ser alfabéticas, resuelven el problema de dar indicaciones al lector mediante el uso de puntuación.

lizan mucho en la historieta pero con dificultades, los niños *reconocen tempranamente el contexto de diálogo y la necesidad de agregar expresiones*, por ejemplo: en la noticia, los dos puntos y las comillas pueden ser empleados por niños desde el 3° grado en adelante, los más pequeños delimitan el discurso con signos generales, los de 4° y 6° grado no dudan del lugar de inicio y cierre del discurso directo, los chicos de 6° grado emplean los dos puntos y las comillas para señalarlo.

Como espacio textual el *discurso directo* es privilegiado, es un lugar susceptible de recibir puntuación, no obstante, su señalización es más tardía que la coma de lista. Además, la marcación del discurso directo está ligada a la localización previa de las voces en el texto, y es más clara cuando se trata de formas narrativas. Los niños de 4° y 6° emplean los signos para marcar los matices de la oralidad que intentan representar. En la historieta, los niños pequeños no pueden conciliar puntuación básica con expresiva, es decir, delimitar y agregar expresión al mismo tiempo, lo que sí hacen los mayores. Esta aportación la convalida recientemente Dávalos (2016) al referir que los niños no pueden delimitar y agregar expresión al mismo tiempo, como se mencionó en el apartado anterior.

Sobre las *verbalizaciones o justificaciones* acerca del uso y las funciones de los signos, que se obtuvieron de las tareas de producción de puntuación con relación al *punto*, los niños de 2° grado argumentan su uso para separar, «cuando hablas de otra cosa», o en una función práctica, «brindar señales organizadoras para la lectura»; los de 3° grado refieren a su empleo para marcar diferencias vinculadas con el contenido informativo o para indicar al lector que el texto ha finalizado; los de 4° grado ya especifican los tipos de signos existentes y los de 6° grado dan algunas cosas por sabidas y directamente las emplean, como el caso de los tipos de punto.

Respecto a los *dos puntos*, los de 2° grado comprenden el uso escolar del signo «lo que sigue a la derecha de los dos puntos completa la información de lo que procede» (Möller, 2010, p. 237) y los de 3°, 4° y 6° grado adjudican su función para indicar el discurso directo. Aceptar que un signo de puntuación asume más de una función no es una situación fácil y los niños de 3° y 4° enfrentan este problema, al igual que los de 6° grado, cuando son enfrentados a distintos soportes textuales. Sobre la *coma*, todos coinciden en que «sirve para separar» pero el problema es saber qué y cómo separar<sup>34</sup> (Möller, 2010, p. 239). Cárdenas (2001) y Wallace (2012) muestran cómo lo niños justifican el uso de la coma de manera similar. Los niños

34 Los niños refieren respecto al uso de la coma: “para marcar un cambio de tópico” (Wallace, 2012, p.274) “los niños emplean coma cuando hay un cambio de tema” (Cárdenas, 2001, p. 247).

pequeños aducen su función enumerativa: «se usan cuando son muchas cosas de lo mismo», los mayores, refieren no sólo a numerar, además explican que podrían utilizarse «comas» o «y» para poder dar la continuidad a la oración (interacción de las comas con las conjunciones), es decir perciben otra función, separar y unir a la vez partes del discurso (Möller, 2010, p. 242). Wallace (2012) menciona que hay casos excepcionales que adjudican a la coma la función de dirigir más eficientemente la lectura.<sup>35</sup>

Las *comillas* se utilizan en las coplas y las historietas, los niños de 2° y 4° grado expresa que corresponden a una función expresiva «que causan como fuerza para decirlo así como a su uso escolar «marcan palabras raras o que se usan cuando es algo muy interesante o es un título». Los niños otorgan a las comillas la función de destacar, incluso hasta su uso con sentido enfático «para que quede más divertido», pero no advierten por ejemplo que en la noticia este recurso marca el discurso. Möller argumenta que la mayoría de los niños atribuye a las comillas la función de puesta en relieve y que en las verbalizaciones infantiles las comillas aparecen para distinguir el discurso directo siempre vinculado a algún valor agregado como: «aclarar lo que declara» «lo que dice es importante» «lo que podría enmarcar son dichos, cosas que mucha gente dice» (2010, p. 246-250). No obstante, en investigaciones como la de Wallace realizada con textos descriptivos (epígrafe), se ha evidenciado cómo los niños agregan comillas para citar el discurso directo de un enunciado que asume la primera persona y sus argumentos dan cuenta de ello: «porque dice `mi mamá` (enfaticando mi)» «si, ves que dice mi barrio (enfaticando mi)» (2012, p. 273). La diferencia en las funciones que los chicos adjudican a las «comillas» corresponde con los distintos tipos de textos en los que estos signos son utilizados. Es decir, las funciones que los niños le otorgan a las comillas se vinculan al tipo de texto en que se usan, lugar textual que ocupan y los propósitos que se persiguen. Igual que la polivalencia de los dos puntos, las comillas generan un problema respecto a su uso y función.

A partir de este recorrido sobre la cantidad y variedad de los signos de puntuación que es empleada por los niños Möller, muestra que, en situaciones de producción, a mayor trascendencia escolar, mayor uso de signos de puntuación y de mayúscula inicial.<sup>36</sup> Otros estudios como el de Dávalos (2008) y Cárdenas (2001)

35 La autora ejemplifica cómo una alumna otorga a la puntuación una de las funciones que a lo largo de la historia se le ha adjudicado, pero que en la actualidad no resulta la función principal del sistema de puntuación. «ahí cuando esta la coma tenés que respirar aire y después seguir leyendo (...) porque si seguís, lees todo seguido y te quedas sin aire» (2012, p. 230).

36 Aseveran que «la introducción de puntuación en un texto propio pareciera consistir en un recurso avanzado

habían expresado ya esta idea. Empero, Wallace considera que las conceptualizaciones de los niños respecto al sistema de escritura no necesariamente se vinculan con las variables edad cronológica y grado escolar, por ello considera el «nivel de escritura», lo cual le permite reafirmar que la tendencia a utilizar puntuación en los textos se incrementa con el nivel de escritura de los niños (2012, p. 267).

En ese mismo sentido Ferreiro (1996) señala que en el caso de los niños hablantes de español la condición social introduce fuertes variaciones en la escritura. Los niños de clase media completan sus historias y los niños de clase baja (sic) no lo hacen. Recordemos que la completud de la historia es una de las variables relacionadas con la frecuencia de puntuación interna. Las investigaciones de esta línea psicogenética no dejan de sostener que factores como la edad, la escolarización, la procedencia social, no pueden explicar por sí mismos la comprensión de la puntuación en el niño. No obstante, a veces se matizan estas afirmaciones, al menos en relación con la escolaridad (Rocha, 1994).

Tres aspectos importantes vinculados con el sistema de puntuación se desprenden: los niños son sujetos activos en el aprendizaje de este complejo objeto de conocimiento, la puntuación evoluciona precozmente en los textos prototípicos de la lengua escrita (prosa continua) en tanto es más azarosa en aquellos que intenta acercarse a la oralidad informal (Möller, 2010, p. 290) y, que tanto las situaciones de revisión, como la interacción con diferentes portadores de textos, cumplen un rol fundamental en la comprensión del sistema de puntuación.

#### *El uso y la función de las repeticiones como cohesión del discurso*

Ferreiro y Ribeiro (1996) señalan que una de las características que llamó más la atención en las producciones infantiles, fue la diversidad de material lingüístico *reiterado*: se repiten letras, elementos lexicales o grupos de palabras. Si bien algunas de estas expresiones resultan considerablemente razonables, otras parecen ser *incomprensibles o desviantes*, son estas últimas las que consideran objeto de interés, ya que representan un acceso para comprender el desarrollo del trabajo constructivo que implica la organización textual, pues regularmente siempre se analiza lo que es esperable, aceptable o frecuente.

Las autoras refieren que, en los textos escritos de los chicos, la *repetición* ha

---

empleado por niños con mayor trayectoria escolar” (Dávalos 2008, p. 81). y refiere que los textos producidos por los niños que presentan más cantidad y variedad de marcas de puntuación son aquellos que tienen mayor escolarización y mayor interacción con la lengua (Cárdenas, 2001, p. 457).



sido considerada como mecanismo de cohesión del discurso, específicamente en los cuentos tradicionales. «Las repeticiones cumplen funciones bien estudiadas y ayudan a la memorización de la historia tanto como al encadenamiento de los episodios y a aspectos melódicos y rítmicos de textos pensados para ser oralizados» (Ferreiro y Ribeiro, 1996, p. 166). No obstante, en el contexto educativo siempre son referidas de forma negativa desde un punto de vista normativo, evitarlas es una indicación común dentro del aula, además es uno de los elementos más corregidos en los textos, regularmente es controlada por reglas que restringen su uso y sólo se aceptan algunas excepciones en textos literarios y poéticos.

Las autoras observaron las repeticiones que los niños escriben en sus producciones, tratando de develar las funciones que pueden cumplir en el desarrollo de la competencia textual. Descubrieron que podrían cumplir la función de organizar el texto tal como ocurre con la puntuación, asimismo «podrían ser un lugar privilegiado para observar distinciones entre lo oral y lo escrito. Su presencia en determinadas partes de la historia, tanto como su ausencia en otras, pudieron representarse como indicios de una intención de producir un texto» (Ferreiro y Ribeiro, 1996, p. 166). El resultado de dicha investigación podría resumirse de manera simple y breve de la siguiente manera: «*disminuyen las repeticiones a medida que aumenta la puntuación y el uso de conectivos*»<sup>37</sup> (p. 196), no obstante es difícil estudiar la puntuación sin tomar en cuenta los distintos tipos de reiteraciones encontradas, pues sólo al verlas con ojos de productor de texto (y no como corrector) se podrán develar las funciones que pueden cumplir en el desarrollo de la competencia textual del niño que construye narrativas por escrito, comparten algunos ejemplos de tipos de iteraciones que pudieron identificar en los textos.

Las repeticiones con «función enfática» (p. 168) generalmente constituyen pares o tríos de elementos lexicales, pueden localizarse en la *narrativa o en el discurso directo*, en la *narración* se pueden ubicar letras (Grrrrrr, Aaaaayyy) o palabras (curu, curu, toc, toc). En el *diálogo* es posible encontrarlas sobre exclamaciones (auxilio, auxilio; socorro, socorro), vocativos (Caperucita, Caperucita; abuelita, abuelita) y verbos, ya sea para incitar una acción inmediata (pasa, pasa; corre, corre) o intensificar la duración de la acción, la fuerza o su carácter iterativo (caminó y caminó; corrió y corrió). También se les puede localizar en adverbios (luego, luego; más y más), ad-

37 Ferreiro (1996) menciona que es de un simplismo absurdo referir a esta afirmación “y, sin embargo, es cierto que hay una estrecha interacción entre estos dos aspectos, a tal punto que nos hemos atrevido a sugerir que es muy difícil estudiar la puntuación sin tomar en cuenta las repeticiones” (pp. 196-197).

jetivos (alegre, alegre; corto, corto) o frases adverbiales o adjetivas (rápido el lobo, rápido el lobo; era tan, era tan viejita) «que funcionan como intensificadores» (p. 172), tanto en el diálogo como en la narrativa. Dichas repeticiones, pueden estar separadas por un signo de puntuación (comas, signos de exclamación) o por la conjunción «y», además pueden estar sobre la misma línea gráfica o en un cambio de línea.

Otro tipo de *repeticiones* son las que se denominan «*similares*» pero *con elementos intercalados o elaboración final* (p.173), pueden ser localizadas en el discurso directo y en la narrativa. Por ejemplo, en el caso de elementos intercalados, cuando dos exclamaciones o afirmaciones enmarcan a un vocativo (*adiós, mamá adiós*), o viceversa cuando el vocativo enmarca (*hija no te equivoques hija*); también pueden ser utilizadas de forma interrogativa para intensificar la fuerza indagativa (*dónde está la abuela lobo malvado dónde está*). Estos ejemplos refieren únicamente a cuando la distancia es mínima entre elementos repetidos y que involucren un vocativo (ya sea como elemento repetidor o como elemento enmarcado), además reflejan la dificultad que presentan los niños para recuperar la información necesaria al estructurar su texto.

Las repeticiones denominadas de *elaboración después de la repetición* (p. 174) (*quién, quién es*) son interesantes sobre todo en el caso de adverbios afirmativos o negativos (*no, no puedes; no claro que no*) debido a que se utilizan para organizar el discurso. Todos estos tipos de reiteraciones intentan cumplir una función expresiva, enfática, «con énfasis en la duración o intensidad de la acción...o con intensificación de los enfatizadores de cualidades» (Ferreiro y Ribeiro, 1996, p. 175), además coadyuvan a la efusividad del texto y conforman un acto ilocutivo.

Las *repeticiones con la función de marcar claramente los límites del discurso directo* (p. 175) se utilizan de la siguiente manera: una primera introducción del hablante (entrada antepuesta: «el lobo le dijo») y una reiteración final (entrada pospuesta: «dijo el lobo»), logran el mismo efecto que consiguen otros recursos gráficos (comillas, guiones, dos puntos, mayúscula, cambio de línea entre otros). «Las reiteraciones léxicas cumplen una función de encuadre que podría ser asumida por la puntuación» (Ferreiro y Ribeiro, 1996, p. 177). Es de llamar la atención que un niño que aún no domina los recursos gráficos de la puntuación recurra a las repeticiones léxicas para marcar las fronteras de los fragmentos donde él escribe como narrador y donde hace hablar a sus personajes (Siro y Ferreiro, 2008). Ahora bien, cómo articular esto con lo que hemos dicho anteriormente, que los textos con al

menos una entrada pospuesta se constituyen con mayor incidencia de puntuación (Ferreiro, 1996) o en palabras de Ferreiro «¿Cómo es posible que las entradas pospuestas sean predictoras de puntuación y, al mismo tiempo, que se trate de un recurso léxico de quienes no dominan aún la puntuación?» (p. 178). Ella misma nos otorga la respuesta, al atribuir la aparente contradicción a una visión aditiva del desarrollo:

Primero no hay puntuación y luego empieza a aparecer, se incrementa y termina por ser correcta (acumulando experiencias de lector e instrucciones escolares). Sin embargo, el desarrollo psicológico (en todas sus facetas) dista de ser lineal y acumulativo... La necesidad de marcar fronteras internas sólo comienza con la consideración del cuento como texto en sí, además de sus características formales externas. La necesidad de indicar bloques, segmentos o fronteras insertas dentro de otras fronteras permite prestar una nueva atención a la puntuación y empezar a servirse de ella como recurso gráfico. Pero esa puntuación incipiente no da aún todas las garantías requeridas. Los recursos léxicos están disponibles y son quizás más confiables que esas pequeñas grafías (1996, p.178).

De manera que la presencia simultánea de recursos léxicos (repeticiones) y gráficos (puntuación) o reiteraciones para distinguir los modos de enunciación, resultan ser elementos acordes, puesto que ambos «podrían expresar la misma búsqueda de límites internos dentro de los episodios o los modos de enunciación de una narrativa» (p. 179). Una vez que se ha instalado la puntuación (dentro del texto y específicamente en el discurso directo), la razón de ser de este tipo de repeticiones desaparecerá y se harán presentes los signos para indicar las fronteras o límites de un fragmento.

Otro tipo de repetición corresponde a los *verbos declarativos* (dijo) (p. 186) que tiene una función similar a las referidas anteriormente, mantener un cuidado extremo en delimitar claramente los límites de las palabras de alguien que no es el narrador dentro de la narrativa, pero además agrega (y aquí reside el problema) una distinción cuidadosa del hablante y a veces también del destinatario. Cuando se quieren indicar modulaciones al «decir», es preciso repetir, sobre todo cuando el niño quiere ser explícito y asegurar que el personaje «dice», aunque esté preguntando o susurrando. Las evidencias muestran, que el verbo declarativo en gerundio asume la carga del «decir» que no parece estar aún garantizado por los otros verbos (y ella entró y *preguntó diciendo* abuela por qué tienes... «puedes entrar nieta mía.

Ella *susurro diciendo...*)» (p. 198). En este tipo de iteraciones se puede advertir la coexistencia de omisiones (elementos necesarios) dentro del discurso directo, por ejemplo: no referir quién habla con repeticiones (aparentemente innecesarias). A decir de las autoras esta coexistencia de reiteraciones y omisiones no resulta ser algo casual, debido a que el niño al producir su texto

[...] debe mantener bajo control una gran cantidad de variables. Deben tomar decisiones sobre alternativas gráficas a nivel de ortografía de palabras; sobre la separación de palabras; sobre elecciones léxicas; acerca de la necesidad de repetir o de omitir formas léxicas que acaban de realizar, pero [...] también necesitan mantener bajo control los diferentes espacios textuales dentro de la narrativa (p. 193).

Un último tipo de repeticiones corresponde a las que son *situadas en las fronteras del discurso directo* y aparecen cuando se presentan los personajes principales y se les pone de inmediato en acción, por ejemplo: «Era una vez Caperucita y **su mamá y su mamá** le dijo... y en el camino encontró **el lobo el lobo** preguntó» (pp. 191-192). «En todos estos casos la repetición se sitúa en la frontera entre la presentación de los personajes y el comienzo de la narrativa. Suficiente sería un punto y/o una mayúscula para que el efecto negativo desapareciera» (p. 191) («Era una vez caperucita y **su mamá. Su mamá** le dijo»). Aunque en muchas de las repeticiones la puntuación puede servir para organizar, diferenciar o limitar el discurso, los niños recurren a la duplicación léxica porque tienen la necesidad de recordar quién es el que habla y no cuentan con el recurso que sustituya esta reiteración. Entonces la repetición no es un recurso por evitar, mucho menos en los cuentos tradicionales; por el contrario, debe ser valorada debido a que es un recurso que permite mantener la cohesión narrativa.

Como indican las autoras, las únicas repeticiones que aparecen en el *discurso directo* son las «enfáticas», todas las demás se ubican preferentemente en el *entorno del discurso directo*, precisamente ahí donde en otros textos que se estiman evolutivamente posteriores se concentra la puntuación. Esto da fuerza a la «suposición de un vínculo evolutivo (quizás psicogenético) entre repeticiones y puntuación» (p. 197). En otras palabras, «la idea de una «lexicalización» que lenta y penosamente será destituida por la puntuación» (p. 197). La concentración de las repeticiones en el *entorno del discurso directo* (y, en general, del diálogo) son un fuerte indicador de que:

No es el modelo del diálogo informal el que se usa para hacer dialogar por escrito a los

personajes. No hay aquí un reflejo especular de los recursos de la oralidad, de los cuales el niño debiera dificultosamente desprenderse para acceder a «lo escrito». Por el contrario, lo que observamos es una clara idea de «lo escrito» como diferente de «lo oral» particularmente en estos espacios donde la oralidad podría deslizarse fácilmente: la conversación entre personajes (Ferreiro y Ribeiro, 1996, p. 197).

Hay episodios que se prestan más para producir un texto más cercano a los textos orales (por ejemplo en el episodio donde Caperucita se encuentra con el lobo hay diálogos con varios turnos, cuya forma no está enteramente pautada por la historia (como en el diálogo canónico), las evidencias muestran que hay textos con: «Caperucitas temblorosas, prontas para creer lo que el lobo les dice, tanto como Caperucitas que increpan al lobo y son las primeras en iniciar el diálogo con una pregunta» (p. 197). La manera que tienen los niños de construir este diálogo es muy distinta a los intercambios orales en la conversación informal, debido a que son diálogos tan formales que no se parecen en nada a las pautas de la oralidad entre pares, sino a un intercambio bastante formal entre una niña inocente y un desconocido, que trata de esconder su verdadera identidad: «cuando las repeticiones propias de la oralidad logran expresarse por escrito estamos frente a escritores que ya se sienten seguros en el espacio gráfico» (Ferreiro, 1996, p. 200).

En resumen, el estudio nos aporta algo muy valioso, considerar las repeticiones como un elemento que permite a los niños organizar la escritura de un texto cuando todavía no dominan otros recursos gráficos como la puntuación y los espacios de formato (Möller et al., 2007) y que, sin embargo, requieren delimitar las fronteras que son propias de lo escrito, lo que posibilita estudiar la progresiva distinción entre lo oral y lo escrito. Es decir, los signos de puntuación están íntimamente ligados con las repeticiones, que pueden cumplir con una función de ajuste.

#### LA PUNTUACIÓN Y LA NECESIDAD DE ORGANIZAR UN TEXTO

Para estudiar la puntuación en textos informativos, Dávalos (2008) desde un enfoque pragmático-discursivo,<sup>38</sup> aplicó dos actividades de indagación (de manera individual) a niños entre siete y doce años de escuelas públicas rurales de Tequisquiapan, Querétaro. En la primera, les solicitaba introducir la puntuación en un texto infor-

38 "De acuerdo con este enfoque, la puntuación se entiende como un mecanismo más de la organización del texto (que coexiste con los marcadores discursivos y el espacio gráfico) que permite delimitar distintas unidades textuales para facilitar su interpretación..." (Dávalos, 2008, p. 26).

mativo sin signos de puntuación presentado en pantalla; en la segunda, les pidió la redacción de un texto informativo a partir de la visualización de algunas fotografías. Los resultados indican que los chicos recurren a distintos criterios para organizar los textos dependiendo del grado escolar al que pertenecen; la inclusión de puntuación fue más fácil cuando corrigen textos ajenos en contraste a cuando los producen.

En la situación de *corrección de un texto* (introducción de puntuación) descubrió que, para identificar y señalar los límites de las unidades textuales, los niños más pequeños del estudio recurrieron a diversas marcas léxicas como entradas canónicas, conectores discursivos y conjunciones. Esto es, existen recursos léxicos como expresiones de cierre o el tipo de sujeto que pueden servir como criterios para la introducción de un signo de puntuación en los textos. Las unidades textuales que recibieron mayor marcación fueron, primero, los sintagmas seriales<sup>39</sup> seguido por los enunciados textuales.<sup>40</sup>

El uso de esas marcas es diferenciado «coma» para los sintagmas seriales<sup>41</sup> y «mayúscula-punto»<sup>42</sup> para los enunciados, en comparación con sintagmas los explicativos. Dávalos (2008) señala que «la identificación de sintagmas seriales, como unidad textual, se estabiliza tempranamente y se mantiene a lo largo de la escolaridad» (p. 53). Esto confirma los datos de Ferreira *et al.*, (1996) en donde la puntuación infantil tiende a concentrarse en las listas de elementos de una misma categoría.

Existe una mayor posibilidad de agregar puntuación en las unidades textuales del tipo enunciación cuando estas comienzan con sujeto explícito<sup>43</sup> especialmente las de fórmula canónica artículo-sustantivo «[Los tigres corren muy rápido]», en

39 Dávalos se refiere al sintagma como un tipo de unidad textual que es posible encontrar al interior de los enunciados textuales y que aparece definido por la “coma”. Sobre el sintagma dice que “Se trata de unidad que sirve de complementación externa a los elementos que conforman la unidad oracional con sujeto y predicado. [...] Los sintagmas seriales son todos aquellos elementos individuales en una serie enumerativa de cualquier índole sintáctica (adjetivos, sustantivos, predicciones)” (2008, pp. 30-31).

40 La autora señala que, “Dentro de cada párrafo, se encuentran también enunciados textuales delimitados por mayúscula inicial y punto y seguido al cierre. Se trata de enunciados que sirven para hacer la exposición temática del párrafo. [...] El enunciado textual constituye la unidad comunicativa que se caracteriza por su independencia semántica y sintáctica (alrededor de un verbo regente); su estructura sintáctica puede ser la de una oración (simple o compuesta) o bien una serie de cláusulas (Figueras, 2001). [...] Su función es indicar al lector que debe relacionar cada enunciado textual en función del subtema desarrollado en el párrafo” (Dávalos, 2008, pp. 28-29).

41 “Los conejos tienen dientes grandes porque son roedores como las liebres, las lauchas, las ardillas y los castores, etcétera” (Dávalos, 2008, p.50).

42 “Su cuerpo está recubierto por un pelo muy suave de colores variados. Hay conejos...” (Dávalos, 2008, p.54).

43 “Los conejos tienen dientes grandes porque son roedores como las liebres, las lauchas, las ardillas y los castores etcétera” (Dávalos, 2008, p.56).

contraste con las de un sujeto implícito.<sup>44</sup> Dichas entradas canónicas, podrían ser una señal clave para el desarrollo de los criterios de diferenciación entre enunciados textuales y sintagmas seriales para los niños, cuando se refiere a organizar un texto ajeno. Ello abriría la posibilidad de considerar que existen marcas léxicas, que facilitan a los niños la introducción de puntuación en los momentos iniciales de la adquisición de ésta.

En la tarea de *producción de un texto*, la mayoría de los niños no utilizan marcas de puntuación sino principalmente, palabras que en ese estudio fueron clasificadas como expresiones preposicionales y conectores discursivos vinculados a los sintagmas explicativos («o sea», «de hecho», «porque», «por ejemplo», «como», «por eso», «por lo tanto» e «y»). Ante estos resultados Dávalos (2008) concluye que cuando se trata de producir textos:

La naturaleza gramática y semántica de los sintagmas explicativos requiere de introductores como los que los niños emplearon. Los niños en sus textos, además de mostrar el dominio que tienen sobre estas unidades pragmáticas, nos sugieren también que los conectores de éstas pueden ser suficientemente fuertes como para prescindir de puntuación (p. 78).

Cualquiera que sea el recurso de marcación de los enunciados textuales al interior del texto, recurso léxico o marca de puntuación (*y o coma*) dichas unidades se transforman en elementos seriales al interior de un gran enunciado textual, una posible equivalencia de sintagmas seriales y enunciados textuales.

Los niños dan un tratamiento infantil a los enunciados textuales, los asumen como un elemento de una serie de temas relacionados a un tópico general, que podría explicar el uso recursivo de «y», además de que podría considerarse como el recurso antecedente de la «coma». Entonces el uso de la «i» o «y» como único conectivo no puede ser atribuido sólo a razones estilísticas (hubiera sido más diversificado usar otros conectivos), sino a razones sintáctico-semánticas. Dicho tratamiento de las unidades textuales también ha sido desarrollado en algunas investigaciones didácticas con textos descriptivos (Castedo, 2003; Wallace, 2012).

El análisis de estos estudios nos permite concluir que el uso que hacen los niños de las marcas de puntuación junto con otros recursos léxicos y gráficos, pese a no ser convencional, es el resultado de un proceso de construcción y reflexión que

---

<sup>44</sup> “Dan grandes saltos para huir con rapidez” (Dávalos, 2008 p.55).

tienen sobre la organización e interpretación del texto. Conceptualizaciones que reflejan una construcción interna que no puede reducirse únicamente a la influencia directa del medio.

#### LA PUNTUACIÓN EN EL INTERIOR DEL TEXTO, UN ELEMENTO TARDÍO NO EXENTO DE DIFICULTADES

Hasta aquí se ha podido dar cuenta que el proceso evolutivo en el uso de la puntuación dista mucho de ser lineal y acumulativo como la versión escolar suele presentarlo, porque no atiende a adiciones sucesivas de información normativas proporcionadas por el docente, sino a la capacidad de los niños por atender los contextos de uso de la puntuación, a las particularidades de cada uno, a las características comunicativas y discursivas de los géneros textuales y a la actividad solicitada sobre los textos. Todas estas características propician distintas reflexiones que permiten entender la presencia de un complejo proceso de construcción y reconstrucción cognitiva.

Los procesos de construcción siempre suponen reconstrucción, pero ¿qué es lo que se reconstruye? Es preciso reconstruir un saber construido en cierto dominio para poder aplicarlo a otro dominio; hay reconstrucción de un saber construido previamente con respecto a un dominio específico para poder adquirir otros conocimientos del mismo dominio que, de algún modo, han sido registrados sin poder ser comprendidos; también hay reconstrucción del conocimiento que de la lengua oral tiene el niño para poder ser utilizado en el dominio de lo escrito (Ferreiro, 1991b, p. 6).

Tradicionalmente el conocimiento de las marcas de puntuación, igual que cualquier aprendizaje, se concebía como un saber de incorporación directa y no como la apropiación del saber a través de una serie de transformaciones.<sup>45</sup> Como todo objeto de conocimiento, la puntuación es el resultado de un desarrollo histórico a través del cual los signos conformaron diferentes sistemas de marcas con funciones distintas. Actualmente, muchas de esas marcas de puntuación se conservan, sin embargo, en muchos casos con funciones distintas a las que tuvieron en su origen. Una misma marca de puntuación puede utilizarse para diversos fines, según sea el

---

45 Por ejemplo, por sus múltiples funcionalidades el uso de la coma no puede seguir un aprendizaje lineal, ya que algunas de sus funciones implican un razonamiento más formal, que tal vez el niño no esté en condiciones de percibir en cierto momento o edad.



lugar textual que ocupa y los propósitos que se buscan, puede ser polivalente. Es un sistema en el que sus elementos se definen por oposición a otros.

El uso de la puntuación se localiza en el punto medio entre la norma y la adecuación, hay usos que pueden ser más apropiados que otros porque dan mayor legibilidad al texto, es un sistema que admite cierta flexibilidad al haber más de una manera correcta para puntuar, no obstante, la interpretación precisa del texto depende, en parte, de la colocación conveniente de las marcas de puntuación. Es preciso aclarar que estos usos «adecuados» cambian históricamente y lo que resultó pertinente en una época, podrá ser obsoleto en otra.

Cabe destacar que, aún cuando cada investigación que hemos analizado centró su análisis en algún aspecto característico de la puntuación o en cierto soporte textual, todas están preocupadas por comprender la naturaleza de las producciones infantiles. Algunos hallazgos al respecto son:

- La puntuación tiene un origen que precede a las prácticas escolares (Ferreiro y Teberosky, 1979), es una adquisición tardía que comienza a desarrollarse cuando el niño comprende la naturaleza alfabética del sistema escrito (Rocha, 1995).
- La puntuación en un primer momento sólo se guía por criterios gráficos del texto con la intención de dar cierto orden, se delimita por medio de recursos gráficos. Diversos estudios nos muestran la estrecha relación que existe entre los signos de puntuación con otros medios de presentación como el espacio y el uso de mayúsculas; una forma muy particular que emplean los niños al puntuar sus textos son las reacciones emotivas (Dávalos, 2016).
- Los aspectos visuales y auditivos notables son lugares donde se comienza y se concentra la puntuación interna (Ferreiro *et al.*, 1996). Los niños muestran sus conocimientos de múltiples maneras para la marcación del discurso directo, por ejemplo, en el uso de los signos expresivos.
- Respecto a los signos expresivos, los factores que entran en juego en el trabajo cognitivo y que posibilitan el progreso de un momento evolutivo a otro, son: la posición del lector, la construcción del destinatario, la identificación de los marcadores textuales de modalidad, la inferencia de las intenciones (Dávalos, 2016).
- Al igual que con los verbos iterativos, los niños encuentran que ciertas marcas de la modalidad de la enunciación (voz baja, risa...) no pueden ser señaladas por la puntuación (Ferreiro, 1996 y Dávalos 2016).

- Hay un proceso en la diversificación de los signos de puntuación con el uso exclusivo de un único signo, el niño avanza hacia el uso paulatino de signos nuevos (Rocha, 1995). Ferreiro (1996) corrobora esta afirmación y señala que el punto es el signo de puntuación más usado, le sigue la coma con frecuencias muy similares. En un rango intermedio se ubican: los dos puntos, las comillas, un guion, interrogación, admiración, con menos frecuencia los puntos suspensivos, el punto y coma, los paréntesis y guiones.
- La puntuación evoluciona precozmente en los textos prototípicos de la lengua escrita (prosa continua), tanto las situaciones de revisión como la interacción con diferentes portadores de textos, cumplen un rol fundamental en la comprensión del sistema de puntuación, si bien presenta una descripción de los signos más utilizados, que confirman investigaciones precedentes, lo relevante son las verbalizaciones o justificaciones acerca del uso que hacen los niños (Möller, 2010).
- Las repeticiones son un elemento que permite a los niños organizar la escritura de un texto cuando todavía no dominan otros recursos gráficos como la puntuación (Ferreiro y Ribeiro, 1996).
- Existen recursos léxicos como expresiones de cierre o el tipo de sujeto que pueden servir como criterios para la introducción de un signo de puntuación en los textos (Dávalos, 2008).

Hasta aquí, no todo está escrito ni dicho, pero la consideración del género textual, del tipo de marcas léxicas o gráficas y del signo de puntuación (puntos suspensivos, comillas, paréntesis, guiones, punto y coma, dos puntos), permiten plantear nuevas hipótesis que podrían servir de base para futuras investigaciones. Considerar estos aportes y parámetros con otros tipos de texto, nos ayudaría a entender qué sucede con otros textos (informativos, literarios, apelativos, argumentativos) y comprender cómo se resuelven las problemáticas en otro tipo de discursos.

Tomar en cuenta los procesos de comprensión del objeto estudiado es importante, porque permite entender las dificultades y las características particulares a las que se enfrentan los niños cuando tratan de comprender la puntuación y su consideración hace posible que «se reformulan las preguntas didácticas en el sentido de que se deja de pensar cuál es el medio que conduce al fin para comenzar a preguntarse cuáles son las condiciones que deben reunir una situación en el aula para que ciertos contenidos puedan ser comprendidos de manera congruente con los propósitos planteados» (Castedo, 2003, p. 17).

## BIBLIOGRAFÍA

- Cárdenas, V. I. (2001), *La zona visuográfica en la escritura de niños*. [Tesis de doctorado, Universidad de Valladolid]. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmczw1g5>
- Castedo, M. (2003), *Procesos de revisión de textos en situación didáctica de intercambio entre pares* [Tesis de doctorado. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. Departamento de Investigaciones Educativas] En memoria Académica.
- Castedo, M. y Waingort, C. (2003), «Escribir y revisar y reescribir cuentos repetitivos: Segunda parte», en *Lectura y vida*, núm. 24.
- Catach N. (1980), «La ponctuation», en C. Gruaz, R. Laufer, A. Lorenceau, L. Pasques, J. Perrot, C. Tournier, J. Verloot y L. G. Vedenina (Eds.) *Langue française. La ponctuation*, Larousse, pp. 16-27.
- Cavallo G. y Chartier R. (1998), *Historia de la lectura en el mundo occidental*, Taurus.
- Dávalos, A. (2008), *La puntuación en la organización de textos infantiles propios y ajenos* [Tesis de Maestría Centro Universitario Querétaro].
- Dávalos, A. (2016), *La influencia de los marcadores textuales de modalidad en la evolución de los usos y explicaciones de la puntuación en niños de primaria*. [Tesis de doctorado, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. Departamento de Investigaciones Educativas].
- Dávalos, A. y Ferreiro, E. (2017) «¿Pueden los niños de primaria reflexionar y argumentar sobre la puntuación?», en F. Rossi y C. Pontecorvo (a cura di) *Prima alfabetizzazione. Tra percorsi di ricerca e innovazioni educative*, Valore Italiano, pp. 41-56.
- Dávalos, A. y Ferreiro E. (2019), «Comprender la puntuación desde una perspectiva evolutiva», en E. Ferreiro, A. Dávalos, R. Puertas y J. Jiménez (Eds.) *Reflexiones metalingüísticas de los niños sobre aspectos de la escritura del español*, Universidad Nacional de Rosario.
- Díaz-Argüero, C. y Ferreiro E. (2013), «La frontera entre lo ortográfico y lo tipográfico en los inicios del período alfabético. Insospechadas relaciones entre mayúsculas y minúsculas», en E. Ferreiro. (Ed.), *El ingreso a la escritura y a las culturas de lo escrito*, Siglo XXI, pp. 187-199.
- Espinoza, D. (2011a), *Nociones infantiles sobre el uso y la función de la puntuación en un texto narrativo con discurso directo e indirecto*. [Tesis de Maestría, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. Departamento de Investigaciones Educativas].
- Espinoza, D. (2011b, del 7 al 11 de noviembre), *El uso de la puntuación expresiva en un texto narrativo con discurso directo e indirecto: aproximaciones de niños de 7 a 12 años a la comprensión del*

- sistema de puntuación [Congreso]. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Ciudad de México, México. [http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area\\_01/1657.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_01/1657.pdf)
- Ferreiro, E. (1991a), «L' uso della punteggiatura nella scrittura di storie di bambini di seconda e terza elementare», en M. Orsolini y C. Pontecorvo (Eds.), *La costruzione del testo scritto nei bambini*, La nuova Italia, pp. 233-257.
- Ferreiro, E. (1991b), «La construcción de la escritura en el niño», en *Revista Latinoamericana de Lectura y vida*, núm. 12, pp. 30-61. [http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a12n3/12\\_03\\_Ferreiro.pdf](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a12n3/12_03_Ferreiro.pdf)
- Ferreiro, E. (2001), «La mise en page en contexto informático: los problemas del investigador y las soluciones de los niños», en *Tópicos del Seminario*, núm. 6, pp. 77-91. <http://www.topicosdelseminario.buap.mx/index.php/topsem/article/view/394/386>
- Ferreiro, E. (2013), *El ingreso a la escritura y a las culturas de lo escrito*, Siglo XXI.
- Ferreiro, E. (2018), «Acerca de las dificultades para aceptar que los niños piensan sobre lo escrito», *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, núm. 11, pp. 13-34.
- Ferreiro, E. (2019), *Research perspectives in beginning literacy. Methodological and epistemic dichotomy. Journal for the Study of Education and Development. Infancia y Aprendizaje*, núm. 42, pp. 1-36.
- Ferreiro, E. y Baez M. (2008), «Los niños como editores de un texto publicitario», en *Revista Estudios de Lingüística Aplicada*, núm. 26, pp. 33-52.
- Ferreiro, E. y Kriscautzky (2003), «Del texto continuo al formato gráfico: soluciones de los niños para la poesía tradicional», en *Revista di Psicolinguistica Applicata*, núm. 3, pp. 91-107.
- Ferreiro, E. y Pontecorvo C. (1999), «Managing the written text: the beginning of punctuation in children's writing», en *Learning and Instruction*, núm. 9, pp. 543-564.
- Ferreiro, E. y Ribeiro Moreira N. (1996), «Las repeticiones y sus funciones en la evolución de la construcción textual», en *Caperucita Roja aprende a escribir: Estudios psicolingüísticos comparativos en tres lenguas*, Gedisa.
- Ferreiro, E., Pontecorvo, C., Ribeiro Moreira, I. y García Hidalgo, I. (1996), *Caperucita Roja aprende a escribir: Estudios psicolingüísticos comparativos en tres lenguas*, Gedisa.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979), *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, Siglo XXI.
- Ferreiro, E. y Zuccheromaglio C. (1996) «Children's use of punctuation marks: The case of quotes speech», en C. Pontecorvo y M. Orsolini (Eds.) *Children's Early Text Construction*, Lawrence Erlbaum Associates, pp. 177-205.
- Lerner, D. (2001), *Leer y escribir en la escuela; lo real, lo posible y lo necesario*, Fondo de Cultura Económica.

- Luquez, S. (2003), *La revisión de textos en pantalla: niños de 8 a 12 años revisando versiones de una historia tradicional*. [Tesis de Maestría, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. Departamento de Investigaciones Educativas].
- Luquez, S. y Ferreiro, E. (2003), «La revisión de un texto ajeno utilizando un procesador de palabras», en *Revista Latinoamericana de Lectura y Vida*, núm. 24 (2). [http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a24n2/24\\_02\\_Luquez.pdf](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a24n2/24_02_Luquez.pdf)
- Möller, M. A. (2010), *Evolución de las conceptualizaciones infantiles sobre la puntuación de textos. Un enfoque Psicogenético* [Tesis de Doctorado, Universidad Nacional de Córdoba].
- Möller, M. A. y Ferreiro E. (2013), «El diálogo en la historieta ¿Cómo elegir la puntuación apropiada?», en E. Ferreiro. (Ed.), *El ingreso a la escritura y a las culturas de lo escrito*, Siglo XXI, pp. 200-217.
- Möller, M. A., Karlen M.E., Zamprongo G., Gutierrez V., Lucero P. y González C. (2007), *Las repeticiones y la puntuación en textos infantiles*, Cuadernos de Educación.
- Parkes, M. B. (1992), *Pause and effect. An introduction to the history of punctuation in the West*, Sclar Press.
- Peláez, M. A. (2016), *La transformación de contenidos abordados por los alumnos a través de situaciones didácticas de lectura, escritura y revisión de textos narrativos ficcionales* [Tesis de Magíster en Escritura y Alfabetización, Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación]. En memoria Académica. <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1288/te.1288.pdf>
- Rocha, I. L. (1994), *Aquisição da pontuação: usos e saberes de crianças na escrita de narrativas* [Tesis de doctorado. PUC. São Paulo].
- Rocha, I. L. (1995), «Adquisición de la puntuación: usos y saberes de los niños en la escritura de narraciones», en *Revista Latinoamericana de Lectura y Vida*, núm. 16 (4). [http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a16n4/16\\_04\\_Rocha.pdf](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a16n4/16_04_Rocha.pdf)
- Rocha, I. L. (1996), Pontuação e formato gráfico do texto: aquisições paralelas, *DELTA*, núm. 12, pp. 1-34.
- Rodríguez, B. (2009, del 7 al 11 de noviembre del 2011), *Puntuación de textos narrativos (ajenos) en niños de 7 a 12 años* [ponencia]. XI Congreso Nacional Investigación Educativa, UNAM, Ciudad Universitaria, Ciudad de México, México. [http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area\\_tematica\\_05/ponencias/1276-F.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_05/ponencias/1276-F.pdf)
- Siro, A. y Ferreiro, E. (2008), *Narrar por escrito desde un personaje*, Fondo de Cultura Económica
- Teberosky, A. (1990), «El lenguaje escrito y la alfabetización», en *Revista Latinoamericana de Lectura y Vida*, núm. 11. [http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a11n3/11\\_03\\_Teberosky.pdf](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a11n3/11_03_Teberosky.pdf)

- Teberosky, A. (1992). *Aprendiendo a escribir*. ICE/Horsori.
- Teberosky, A. y Sepúlveda, A. (2009a), «El texto en la alfabetización inicial», en *Infancia y Aprendizaje*, núm. 32, pp. 199-218.
- Teberosky, A. y Sepúlveda, A. (2009b), «Inmersión en libros y lecturas. Una propuesta para la alfabetización inicial en contextos multilingües», en *Revista Latinoamericana de Lectura y Vida*, núm. 30. [http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a30n1/30\\_01\\_Teberosky.pdf/view](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a30n1/30_01_Teberosky.pdf/view)
- Teberosky, A. y Sepúlveda, A. (2014), «La citación en el aprendizaje inicial de la escritura de textos», en *Enunciación*, núm. 19, pp. 22-34.
- Védénina, L. (1989), *Pertinence linguistique de la présentation typographique*, Peeters-Selaf. <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/43740/29038>
- Wallace, Y. (2012), *Uso y función de marcas de puntuación en situaciones de producción y revisión de epígrafes* [Tesis de Magíster en Escritura y Alfabetización, Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación], en Memoria Académica.
- Weisz, T. (1998), *Relações entre aspectos gráficos e textuais: a maiúscula e a segmentação do texto na escrita de narrativas infantis* [Tesis de doctorado, Universidad de Sao Paulo, Facultad de Psicología].
- Zamudio, C. (2004), *El papel de la transcripción en la construcción del dato lingüístico* [Tesis de doctorado, El Colegio de México, Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios].



# *Didáctica de las Matemáticas*

# EL EXPERIMENTO DE DISEÑO. UNA ALTERNATIVA METODOLÓGICA PARA LA INVESTIGACIÓN Y LA INNOVACIÓN

CHRISTINE LUNA DE LA ROSA  
LUIS MANUEL AGUAYO

## INTRODUCCIÓN

Usualmente, cuando se discute el marco metodológico desde el cual se puede investigar la efectividad o pertinencia de ciertas acciones para la enseñanza, desde el vasto campo metodológico de las ciencias sociales no es extraño asegurar que las únicas posibilidades de darle consistencia metodológica a tal acción pasan por enmarcar dicha investigación en la perspectiva del diseño experimental o de la investigación-acción, en ambos casos de lo que se trata es de dar sentido a la articulación entre la acción y la reflexión sobre dicha acción.

No obstante, ni la conformación de grupos control y experimental ni la perspectiva transformadora de la investigación acción parecen ser una perspectiva que permita atrapar la complejidad del acto de enseñanza. Esta insuficiencia ya había sido advertida por Chevallard (1982) en los años ochentas, quien señalaba que las metodologías externas a la clase (experimentales), como cuestionarios, entrevistas, tests, eran insuficientes para atrapar la complejidad del sistema estudiado y que su éxito se debía al hecho de que se pueden utilizar de una manera cómoda y se reconocen como productoras de resultados científicos. (Chevallard, 1982 en Artigue, 1995). Respecto de la investigación acción, el mismo Chevallard (1982) lanza una crítica a la manera como se conciben las relaciones entre el problema de la *acción* y los *medios de la acción*, sobre el respecto señala que:

la ideología de la innovación tiende a reducir el acercamiento al sistema educativo. La innovación como valor ideológico tan sólo cobra impulso porque la ausencia de una historia científica en el terreno de la educación otorga libertad a todas las pretensiones (y dentro de ellas a algunas carencias de posición, como por ejemplo que el innovador se autoriza



únicamente por sí mismo). Junto a lo anterior, pero en un sentido contrario, el peso de la obsesión innovadora sobre las conciencias y las prácticas impide el «despegue» de una historia en el campo en cuestión. Con esto no se fomenta que los objetos se constituyan en parte de un saber progresivo.

Lo esencial es que, al enlazar sin articular dos momentos del proceso científico-técnico (investigación y acción), se reduce. (Chevallard, 1982, citado por Artigue, 1995, p. 34)

En conclusión, dice este autor, de lo que se trata es de:

Por un lado, desprenderse de relaciones entre investigación y acción, pensadas sea en términos de innovación, sea con la intermediación de la noción de investigación- acción, para afirmar la posibilidad de una acción racional sobre el sistema, con base en los conocimientos didácticos preestablecidos.

Y del otro, resaltar la importancia de la «realización didáctica» en clase como práctica investigativa, tanto por razones vinculadas al estadio de juventud de la investigación didáctica, como para responder a necesidades permanentes de poner en práctica las construcciones teóricas elaboradas. (Chevallard, 1982, citado por Artigue, 1995, p. 35)

Con estas ideas como perspectiva, en la escuela francesa de didáctica de las Matemáticas se creó la Ingeniería Didáctica cuya dimensión más notable era la de constituirse como herramienta metodológica para las «realizaciones didácticas». Sin embargo, es de reconocer que, aunque esta perspectiva es la más conocida en nuestro país, si de analizar y planificar realizaciones didácticas se trata, por las características culturales y conceptuales de la escuela francesa, su utilización se redujo a un puñado de países. En ese mismo periodo de tiempo, aún cuando se partió de las mismas ideas seminales (la insuficiencia de las dos perspectivas dominantes) hubo otros desarrollos que observaron el problema de un modo distinto y también produjeron respuestas diferentes al problema metodológico para la investigación y la innovación de los procesos de enseñanza, es el caso del «experimento de diseño», perspectiva que se desarrolló en la escuela anglosajona de educación matemática.

El experimento de diseño tiene sus raíces en el pragmatismo de Dewey y en la Educación Matemática Realista de Freudenthal, en la actualidad se constituye como un soporte conceptual pertinente para las diversas propuestas de innovación enmarcadas en las múltiples propuestas metodológicas para la intervención educativa, cabe aclarar además, que aún si comparte ciertos rasgos con la Ingeniería Didáctica, el fin último del experimento de diseño es colaborar en la construcción de una teoría local útil para el profesor, otra aclaración necesaria tiene que ver con

recordar que si bien fue creada en el seno de la Educación Matemática, como se verá, es factible de tornarse una herramienta útil en el diseño para la enseñanza de otros contenidos.

Por las razones expresadas, el objetivo del presente trabajo es analizar el origen, la naturaleza y las características del experimento de diseño en tanto herramienta metodológica para el diseño, innovación y análisis de la enseñanza. Con esto se espera que tanto investigadores como profesores puedan encontrar en ella una herramienta eficaz para resolver el problema de la acción y sobre todo, el de los medios para la acción.

### 1. LA INVESTIGACIÓN DE DISEÑO. LOS ORÍGENES

A partir de la década de los setenta comenzó a desarrollarse un movimiento en psicología y educación denominado enfoque cognoscitivo<sup>1</sup> (Brown, 1992), que trajo consigo la necesidad de buscar alternativas a la metodología experimental, esto es, rutas metodológicas [evolutivas] que pudiesen capturar la naturaleza del aprendizaje y la enseñanza de forma libre y real, métodos que renunciaran al control de las variables a cambio de una mayor validez. De lo que se trataba era de investigar cómo se podría diseñar y analizar la enseñanza sin tener el control absoluto de las variables y los posibles resultados, y de saber lo que sucedía realmente en las aulas de clase.

Por lo tanto, se requería una nueva metodología para llevar a cabo la investigación que no fuese por el camino positivista en el que generalmente el objetivo consiste en explicar, predecir y controlar los fenómenos de estudio e identificar las regularidades sujetas a leyes con la intención de generalizar y obtener leyes universales (Latorre, *et al.*, 1996, en Gutiérrez 2005). Para dar valor y contexto a dicha idea, a partir de su propia experiencia Brown (1992)<sup>2</sup> señala:

[...] Mi formación fue la de un teórico del aprendizaje clásico preparado para trabajar con «sujetos» (ratas, niños, estudiantes de segundo año), en laboratorios estrictamente contro-

---

1 Véase artículo completo, *Design Experiments: Theoretical and Methodological Challenges in Creating Complex Interventions in Classroom Settings*. (Brown 1992).

2 Psicóloga, su interés en la memoria humana la llevó a focalizarse en las estrategias de la memoria activa que ayudarían a mejorar la memoria y las diferencias del desarrollo en las tareas de la memoria. Su comprensión acerca de que las dificultades en el aprendizaje de los niños normalmente provienen de una incapacidad para usar estrategias metacognitivas, condujeron a profundos avances en la teoría sobre la psicología educativa y en los procedimientos de enseñanza. Brown fue clave en el desarrollo del método de la enseñanza recíproca, en el que profesores y alumnos se turnan en la conducción de las lecturas estructuradas de textos.

lados. Los métodos que he empleado en mi vida anterior no son transportados fácilmente a las actividades de investigación que superviso actualmente. Difícil hacerlo en contextos arbitrarios. Me moví de la posición psicológica clásica de concentrarse en un estudio teórico de los procesos de aprendizaje de estudiantes individuales para concentrarse en conceptos, un intercambio entre maestros y estudiantes, para establecer un ethos en el aula, eso fomentaría el aprendizaje autorreflexivo. (Brown, 1992, p. 144).

Como puede advertirse, en este contexto temporal, la historia de la investigación tuvo un cambio, se transitó de la realización de experimentos en condiciones de laboratorio con procedimientos cuidadosamente definidos y controlados, a la realización de experimentos de diseño, ahora el foco del diseño era «el diseño de algo» que se intentaría experimentar en entornos de la vida real con el objetivo de perfeccionar el diseño que se prueba en la práctica. Desde esta aproximación, tanto investigadores como docentes coincidimos en la prioridad de contar con diseños de enseñanza que consideren las complejas condiciones en las que ésta se desarrolla y conocer lo que sucede en el aula cuando los alumnos adquieren conocimientos a partir de metodologías sensibles a la complejidad de los contextos de enseñanza/aprendizaje, lo que conlleva aumentar la relevancia de la investigación para la práctica.

Para contribuir en la resolución de un problema y la generación de un nuevo conocimiento, Collins (1992, 2010) pone en evidencia la relevancia de la metodología conocida como «experimento de diseño», subrayando que no es importante solamente el lugar en el que se experimenta, sino también el objetivo del experimento, esto es, aquello que se somete a prueba, y al compararla con la metodología experimental afirma que «aprender en un laboratorio no se parece en nada a lo que pasa en un aula, lugar de trabajo u hogar típico, donde la mayoría del aprendizaje ocurre en la vida» (Collins, 2010, p. 3). De esta manera, para evitar las distorsiones del laboratorio, tarea que parece imposible en educación, se establecen los experimentos de diseño para probarse en las situaciones desordenadas que caracterizan el aprendizaje en la vida real.

En los experimentos realizados en condiciones de laboratorio se intenta evitar efectos contaminantes, es decir, evitar distracciones o interrupciones para que los alumnos se concentren únicamente en la tarea; además la presentación es usualmente unidireccional y no se despliega la interacción entre profesores y alumnos. En contraste, los experimentos de diseño se basan en la interacción social que

incluye múltiples variables dependientes<sup>3</sup> en situaciones complejas como el aula, espacio donde los estudiantes pueden compartir ideas, pero también hacer bullicio y ruido, elementos que caracterizan el aprendizaje. En este caso el objetivo no se trata de identificar todas las variables o características de la situación que afectan a cualquier variable dependiente que interesa, tampoco identificar la naturaleza y extensión del efecto.

Entre otras características, el experimento de diseño rechaza los procedimientos fijos [inflexibles] cuidadosamente documentados para que puedan ser replicados por otros experimentadores que siguen el método experimental, cosa que es casi imposible hacer en educación. Por el contrario, plantea una revisión flexible del diseño basado en las necesidades de los estudiantes, que comienza con los procedimientos y materiales planificados no completamente definidos (para observar varias perspectivas del diseño y desarrollo); esta revisión involucra al investigador, al maestro y al desarrollador instruccional y su éxito en la práctica, permitirá posteriormente desarrollar un perfil cualitativo y cuantitativo que caracterice el ulterior diseño de la práctica. Cabe aclarar que cada implementación de un diseño educativo es diferente por lo que es importante identificar la teoría detrás de él, por ejemplo, en la tesis doctoral de Santamaria (2006) y en el trabajo de Cortina (2014) *«Investigar las fracciones: experiencias inspiradas en la metodología de experimento de diseño»*, se tuvo como soporte a la Educación Matemática Realista.

Es así como la terminología «experimentos de diseño» fue introducida de manera formal por Brown (1992) y Collins (1992), y alude a una forma de llevar a cabo una investigación formativa desarrollada para probar y refinar diseños educativos basados en principios derivados de investigaciones previas. La finalidad de los experimentos de diseño, como su nombre lo indica, es diseñar y refinar esos diseños de modo que se pueda mejorar la práctica educativa, esto es, generar un cambio en la práctica, cuestión que resultaba válida también para la educación matemática realista. Esta idea es fundamental en la medida que el experimento de diseño se constituyó como una metodología específica de y para la educación, al contrario de otras metodologías venidas de la psicología o la sociología que se adaptaron a la investigación educativa. Ahora, en tanto que la educación va cambiando en la medida que también cambia la sociedad, el «cambio» como concepto resultó prefe-

---

3 Variables: a) climáticas, como el compromiso de los alumnos, la cooperación entre los alumnos y el riesgo tomado por los alumnos, b) de resultado, incluyendo el aprendizaje de contenido, habilidades, estrategias y disposiciones, y c) del sistema, como la difusión del uso, el mantenimiento capacidad y facilidad de adopción (Collins, 2010).

rible a la noción de ‘mejora’, ya que se considera que una mejor educación depende de las necesidades y prioridades de la sociedad en un momento dado en el tiempo (Freudenthal, 1991, citado por Gravemeijer y Terwel, 2000, p. 788) y a medida que la sociedad cambia, la educación también debería cambiar.

## 2. LA INVESTIGACIÓN DE DISEÑO. UN PARADIGMA EMERGENTE EN EL CAMPO EDUCATIVO

La investigación basada en el diseño (Brown, 1992; Collins, 1992; Molina 2011; Mckenney, Reeves, 2013; Valverde 2014) es un paradigma<sup>4</sup> metodológico emergente, fue desarrollado en el campo de las «Ciencias del aprendizaje» y principalmente es de naturaleza cualitativa y conducido por conjeturas. Su objetivo es el estudio de la enseñanza y del aprendizaje en contexto a través del diseño sistemático y puesta a prueba de estrategias de instrucción y herramientas de enseñanza sensibles a la naturaleza sistémica del aprendizaje, la enseñanza y la evaluación (Molina *et al.*, 2011). Su propósito es atender tanto la resolución de problemas como el uso del conocimiento y a través de ese proceso generar nuevo conocimiento (Mc Kenney y Reeves, 2013).

Aunque es un paradigma relativamente joven (aparece en los finales del siglo XX y principios del XXI), desde tiempo atrás Dewey (1900) expresaba ya la necesidad de articular las ideas empíricas y los avances teóricos para informar sobre las iniciativas y la mejora de problemas en la práctica; necesidad que años más tarde Freudenthal (1973) aún evocaba, cuando decía que en la investigación tradicional la cadena que va de la investigación hasta el aula es demasiado larga, y que el rastro no debe comenzar en los sillones o en el laboratorio, sino en el aula, aspecto que resultaba clave puesto que no sólo se trataba de comenzar en el aula, sino que se trataba también de experimentar lo que en ella se hace, la enseñanza. Hacer una investigación básica inspirada en el uso, significa entonces generar «un conocimiento utilizable» (Lagemann, 2002).

En este sentido, se reitera que en esta perspectiva, a partir de los diseños, los investigadores (que pueden ser los mismos docentes) intentan resolver problemas importantes del mundo real y al mismo tiempo buscan descubrir nuevos conocimientos que puedan informar sobre el trabajo de otros que enfrentan problemas

---

4 Para De Miguel (1988, en Sosa, 2011) un paradigma es un punto de vista o modo de ver, analizar e interpretar los procesos educativos que tienen los miembros de una comunidad científica y que se caracteriza por el hecho de que tanto científicos como prácticos comparten un conjunto de valores, postulados, fines, normas, lenguajes, creencias y formas de percibir y comprender los procesos educacionales.

similares, se trata de una mejora continua, de trabajar de manera sistemática y simultánea (Mc. Kenney & Reeves, 2013).

La mayoría de la investigación realizada en esta ruta se ha encaminado al diseño de entornos de aprendizaje, utilizados en mayor medida en el campo de la didáctica de la matemática (Molina *et al.*, 2011); afirmación que se sustenta en la difusión de los estudios de diseño en diversas publicaciones y colectivos de investigadores, como el grupo Design-Based Research Collective (2003).

### 2.1 La naturaleza de la Investigación de Diseño

Cuando se revisa la literatura ubicada bajo las etiquetas «experimentos de diseño» o «estudios de diseño», se observa una variedad de términos para referirse más recientemente a la investigación de diseño, entre otros se utiliza «investigación formativa» (Newman, 1990); «experimento de diseño» (Brown, 1992); «investigación basada en diseño» (Barab y Squire, 2004); «investigación del desarrollo» (Gravemeijer, 2004); «experimentos formativos» (Reinking y Bradley, 2008) e «investigación de diseño» (Kelly *et al.*, 2008 en Molina *et al.*, 2011).

Esta diversidad terminológica en parte se explica por las tradiciones metodológicas en los diversos sectores educativos, por las preferencias individuales de los investigadores y por los recursos disponibles para proyectos específicos. En nuestro caso, para evitar un error en la distinción de éste respecto del «diseño experimental» o para evitar confusiones con el término «diseño instruccional», adoptaremos el término «Investigación de Diseño» para referirnos al paradigma en general, y «Experimento de diseño en el aula» para identificar la metodología específica que fundamentalmente se enfoca en los diseños de «experimentos de enseñanza».<sup>5</sup>

En esta polisemia cada autor propone una serie de matices que contribuyen a la comprensión de este paradigma de investigación, pero en el intento de configurar una metodología más propia de una experimentación en el aula retomaremos aquellos términos que más contribuyen a su concreción y más adelante profundizaremos sobre sus características. Sobre este respecto, Molina *et al.*, (2011) precisa que en la investigación de diseño este aspecto es central puesto que la pretensión principal es constituirse como una metodología para diseñar de manera científica, sistemática y rigurosa, aunque también está dirigida a comprender los procesos de enseñanza y aprendizaje en los que el propio investigador (qué puede ser el mismo

---

<sup>5</sup> Asumimos que una noción similar a la de “Experimento de Diseño” es la de Ingeniería Didáctica, mayormente utilizada en la escuela francesa de Didáctica de las Matemáticas.

docente) se encuentra implicado. Como lo plantea Freudenthal (en Gravemeijer y Terwel, 2000), en esta forma de investigar desde el principio es fundamental involucrar a todos los participantes y dar un papel central al diálogo entre investigadores, desarrolladores de planes de estudio y profesores, bajo el lema desarrollo educativo en diálogo con el «campo» (Freudenthal, 1991), además, es necesario crear la oportunidad para que los maestros se involucren en el proceso de aprendizaje del investigador para adquirir conciencia y poder explicar su desarrollo.

En esta misma idea Confrey (2006, p. 135, en Molina *et al.*, 2011) menciona que la investigación de diseño pretende documentar los recursos y conocimientos que manifiestan los alumnos en la resolución de las tareas, las interacciones entre los estudiantes y profesores, la evolución de las concepciones y en general cómo se realiza la enseñanza a lo largo de la experimentación.

Por su parte, Mckenney y Reeves (2013, p. 8), afirman que la investigación del diseño con el apelativo «educativo» es un género de investigación en el que el desarrollo iterativo de soluciones (productos, procesos, programas o políticas educativas) para problemas educativos prácticos y complejos, proporciona el marco para la investigación científica que, para responder preguntas de investigación, puede utilizar métodos cuantitativos, cualitativos y probablemente con mayor frecuencia, mixtos. Al hacerlo así, la investigación de diseño educativo se mantiene con los mismos estándares que otros trabajos científicos si se trata de proporcionar transparencia al proceso y garantías adecuadas para las afirmaciones de conocimiento que produce.

Un argumento adicional, para no polarizar la investigación de diseño, es que el ser humano procede de una realidad objetiva (recursos tangibles) y una subjetiva (compuesta por varias realidades con múltiples interacciones que construyen significados distintos), ambas formas pueden coexistir cuando se establece un diálogo entre una visión objetiva y otra subjetiva, que conforman la naturaleza humana (Hernández, Fernández y Baptista, 2014), mediante este diálogo la investigación puede ayudarse de métodos cualitativos y cuantitativos (mixtos), que son más conscientes de la realidad, así como nuestra estructura mental y comportamiento habitual (p. 548). Porque al final de cuentas, en palabras de Romo (2020), la legitimidad de la investigación depende de lo que queremos cuidar, ya que puede haber una diversidad metodológica que se puede nutrir de varios marcos de referencia. La visión objetiva (cuantitativa) no puede ser absoluta como tampoco la subjetiva (cualitativa), entonces la intersubjetividad captura la dualidad entre la inducción y la deducción, lo cualitativo y lo cuantitativo.

## 2.2 Investigación de Diseño, Investigación-Acción y Diseño Instruccional

Algo que podría confundir al lector es que la Investigación de Diseño pareciera mantener una estrecha relación con la investigación-acción y el diseño instruccional también llamado «diseño didáctico» o «diseño para la enseñanza». Sin embargo, si bien es cierto que en la investigación-acción hay una intervención debemos destacar que no necesariamente hay un diseño para poner a prueba y revisar, por otra parte, la investigación-acción y el diseño instruccional son metodologías de investigación, mientras que la investigación de diseño es un paradigma dentro del cual se pueden utilizar diversas metodologías en diferentes momentos de la investigación, todas enmarcadas en la metodología del experimento de diseño.

Entonces, la investigación de diseño y la investigación acción mantienen una relación cíclica que permite la retroalimentación de la teoría y la práctica, porque su desarrollo se da en contextos naturales y su interés principal es comprender o mejorar la realidad educativa. Sin embargo, el papel del investigador es distinto en una y otra; en la investigación de diseño el investigador es externo o puede ser el docente, mientras que en la investigación acción los miembros del grupo, organización o comunidad fungen como coinvestigadores (Hernández *et al.*, 2014). Asimismo, existen otras diferencias importantes entre ambas, la investigación-acción surge del paradigma crítico y como tal pugna por el cambio «educar para transformar», donde el conocimiento genera responsabilidades, por ello todos los participantes del proceso se tornan miembros activos de la investigación. En cambio, en la investigación basada en el diseño lo fundamental es la pretensión de formular teorías que sirvan para diseñar innovaciones educativas a nivel local, subrayemos, su pretensión no es la formulación de grandes teorías, sino de teorías locales que permitan innovaciones particulares.

En la investigación de diseño se persigue el desarrollo de una teoría y adicionalmente algún otro producto del diseño sin necesidad de que respondan a una problemática propia de los actores involucrados, es decir, no se trata de dar respuesta a un problema como tal sino tener un producto particular –teórico o de otra índole– así como información sobre el proceso de diseño que aporte directrices para guiar futuros diseños o la modificación del diseño con el que se está trabajando (Molina *et al.*, 2011). Sin embargo, al pensar en continuos podría darse un punto de



encuentro, ya que el experimento de diseño<sup>6</sup> en tanto que es parte de la investigación de diseño podría utilizarse para la evaluación de la investigación.

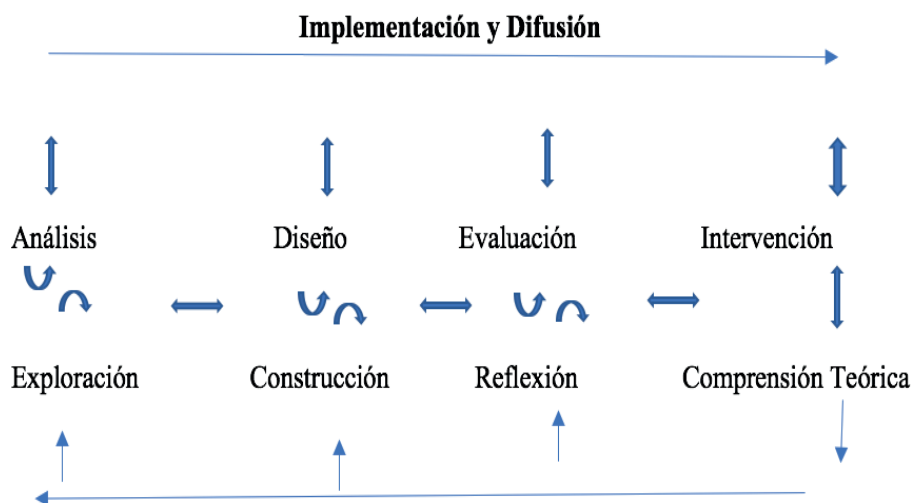
Ahora bien, las pretensiones de la investigación de diseño van más allá de sólo diseñar y poner a prueba intervenciones particulares. Las sesiones de implementación en las que se prueba el diseño, se desarrollan bajo determinados supuestos y con exigencias teóricas específicas sobre la enseñanza y el aprendizaje, además reflejan el compromiso para comprender las relaciones entre teoría, plan de acción y práctica, al mismo tiempo que el análisis previsto de cada sesión puede contribuir a elaborar teorías localizadas sobre la enseñanza y aprendizaje de un contenido específico. Este aspecto lo distingue de otros enfoques o metodologías como la investigación-acción.

Como se puede ver en la siguiente figura, en la investigación de diseño se da un proceso flexible, bidireccional, que tiene lugar en la interacción con la práctica y produce resultados de conocimiento e intervención. El punto de partida es el análisis de un problema, por ejemplo en el contexto pedagógico actual el problema podría ser el aprendizaje de las fracciones, así como su enseñanza en el aula y el análisis polisémico de la fracción (justificables en términos con los puntos terminales). En el desarrollo de soluciones, se plantea una propuesta de enseñanza basada en el experimento de diseño, que tiene como eje vertebral el diseño instruccional (que da pauta a la evolución de los medios de matematización), que se acompaña de la reflexión y refinamientos iterativos que potencializan el cierre de la brecha entre la teoría y la práctica, todo ello con la finalidad de que se constituyan como una guía que permita producir otros principios de diseño, y de formular teorías que informen directamente sobre la práctica educativa.

---

6 Los experimentos de diseño son una metodología de la educación matemática cuyo fin principal es el desarrollo de recursos educativos, tanto de naturaleza teórica como práctica, que contribuyan al mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas en el ámbito escolar (Cobb, 2007 en Cortina, 2014 p. 272).

FIGURA 1. MODELO PARA INVESTIGACIONES DE DISEÑO (McKENNEY & REEVES, 2012).



Ahora bien, el diseño instruccional<sup>7</sup> es parte de la investigación de diseño y ambos tienen un punto de convergencia fundamental, el diseño de situaciones problemáticas que los alumnos puedan imaginar, con la condición de que sean experiencialmente reales en su mente. Como el diseño es lo que importa, las situaciones problema pueden venir del mundo real, pero también del contexto escolar, siempre y cuando se tornen conocidas, cercanas para los estudiantes, que tengan aplicación y sean una fuente de aprendizaje. No obstante, el proceso no termina ahí, es un proceso cíclico que requiere una metodología de mayor alcance, la metodología del experimento de diseño, cuyo propósito es que tanto el alumnado como el investigador-docente construyan conocimiento. El docente construye conocimiento sobre el proceso de construcción de conocimiento de los alumnos y los demás investigadores construyen conocimiento sobre el profesor, y los alumnos y sobre sus interacciones.

<sup>7</sup> El diseño instruccional se conforma de tres fases. En la primera se diseña una secuencia *inicial y provisional* de los conceptos que interesa investigar. En la segunda, los investigadores experimentan con la secuencia y discuten con uno o varios grupos de alumnos cada uno de los conceptos, estas discusiones colectivas son documentadas y analizadas para identificar la diversidad de argumentos que los alumnos presentan, cuando los alumnos son capaces de proporcionar colectivamente razonamientos lógicamente coherentes se avanza al siguiente concepto de la secuencia, cuando no es así, en cada concepto de la secuencia, los investigadores tratan de entender las razones por las que se dificulta el avance y realizan los ajustes a la secuencia. En la tercera fase se propone una nueva secuencia la cual es conocida como Trayectoria Hipotética de Aprendizaje (Cobb, Visnovska, Zhao, 2008; Gravemeijer, 2004)

De manera entonces que los experimentos de diseño son complejos, multivariables, multiniveles, intervencionistas, iterativos, orientados por la teoría y hacia la práctica y son también generadores de modelos teóricos (Cobb *et al.*, 2003; Confrey, 2006; Lesh y Kelly, 2000, citado por Molina *et al.*, 2011).

### 3. LA INVESTIGACIÓN DE DISEÑO. CARACTERÍSTICAS DEL PARADIGMA

Al hacer una recapitulación de la investigación de diseño se puede considerar que la investigación que en él se propone es pragmática porque se ocupa de generar conocimiento (Lagemann, 2002) y soluciones utilizables para los problemas de la práctica. Es también fundamentada porque utiliza la teoría, los hallazgos empíricos y la sabiduría artesanal para guiar el trabajo. Es intervencionista porque se realiza para hacer un cambio en un contexto educativo particular y aunque este no es su objetivo central, lo importante es crear recursos que lo puedan hacer a un nivel mucho más amplio. La investigación de diseño educativo también es iterativa porque generalmente evoluciona a través de múltiples ciclos de diseño, desarrollo, prueba y revisión. Es colaborativa porque requiere la experiencia de asociaciones multidisciplinarias, incluidos investigadores y profesionales. Es adaptativa porque el diseño de la intervención y a veces también el diseño de la investigación se modifica a menudo de acuerdo con las ideas emergentes. Finalmente, está orientado a la teoría no sólo porque utiliza la teoría para fundamentar el diseño, sino también porque el trabajo de diseño y desarrollo se lleva a cabo para contribuir a una comprensión científica más amplia (Mc kenney y Reeves, 2013).

#### 3.1 Elementos de la Investigación de Diseño

El objetivo de este tipo de investigación es crear un diseño, mejorarlo, cambiar la forma en que ese diseño opera en la práctica, documentar sus diseños en detalle, registrar todos los cambios; su meta es pues caracterizar los elementos de diseño que estén en cada fase y las razones para las transiciones de una fase a la siguiente, lo que significa evaluar la credibilidad de las decisiones de diseño. Este tipo de investigación se distingue por cinco características esenciales:

1. Los objetivos centrales del diseño, entornos de aprendizaje y desarrollo de teorías o de aprendizaje están entrelazados.
2. El desarrollo e investigación tienen lugar a través de ciclos continuos de diseño, análisis y rediseño (Cobb, 2004; Collins, 1992).

3. La investigación de diseño contribuye al desarrollo de teorías contextualizadas sobre enseñanza y aprendizaje que ayuden a comunicar a más profesionales y poder contribuir a otros diseños educativos.
4. La investigación debe explicar cómo los diseños funcionan en entornos auténticos y cómo pueden ser utilizados exitosamente en otros grupos. No sólo debe documentar el éxito o fracaso, sino también centrarse en aquellas interacciones que clarifican nuestra comprensión de los problemas de aprendizaje involucrados.
5. La evaluación del diseño se basa en métodos que pueden documentar los procesos, que proporcionan evidencias críticas para establecer la conexión entre estos y por qué ocurren ciertos resultados, de esta manera se cumple con su objetivo central que es el rediseño.

Aquí cabe hacer hincapié en que la investigación de diseño no debería convertirse en un eufemismo del «todo vale», es decir, que se pueda utilizar todo tipo de metodologías o que sea un búsqueda o intervención demasiado simplificada y carente de sentido; debemos ser muy cautelosos en ese sentido para definir dentro del experimento de diseño el tipo de experimento a seguir, para lo cual necesitamos conocer su tipología.

### *3.2 Experimentos de diseño*

La multiplicidad de contextos en los que este tipo de estudios puede tener lugar junto con el tipo de personas involucradas son factores que ocasionan la existencia de diversos tipos de experimentos de diseño (Molina *et al.*, 2011). Entre ellos se destacan los siguientes:

- Experimentos de enseñanza del constructivismo o diseño «uno a uno». Un equipo de investigación conduce una serie de sesiones de enseñanza con un pequeño número de estudiantes; el objetivo es crear a pequeña escala la relación del aprendizaje en el aula ordinaria, de modo que pueda ser estudiada con mayor profundidad y detalle (Cobb y Steffe, 1983; Steffe y Thompson, 2000).
- Experimentos con el grupo. Un equipo de investigación colabora con un profesor (que puede ser uno de los miembros) y el equipo asume la responsabilidad de la «enseñanza» (Cobb, 2000; Confrey y Lachance, 2000; Gravemeijer, 1994).
- Experimentos sobre el desarrollo del conocimiento de profesores en activo. Los investigadores colaboran con los profesores para apoyar el desarrollo de una co-

munidad profesional, se pueden hacer con colectivos de profesores e incluso con autoridades educativas.

- Experimentos sobre el desarrollo del conocimiento de profesores en formación. Un equipo de investigación ayuda, organiza y estudia la formación de los futuros docentes (Simon, 2000, citado por Valverde 2014).

Ahora bien, en el campo de la Educación Matemática los experimentos de enseñanza son los estudios de diseño más frecuentes (Cobb y Gravemeijer, 2008) y consisten en una secuencia de episodios de enseñanza en los que los participantes son normalmente un investigador-docente, uno o más alumnos y uno o más investigadores-observadores (Steffe y Thompson, 2000). El experimento de diseño puede ser variable en el tiempo y en el ambiente de aprendizaje a observar, pueden ser pequeñas habitaciones-laboratorio para entrevistas, clases completas o incluso ambientes de aprendizajes más amplios.

La característica principal de estos estudios es la construcción de un diseño para establecer la ruptura de la distinción entre docente e investigador, motivada por el propósito de los investigadores de diseñar herramientas y actividades que permitan experimentar de primera mano el aprendizaje y razonamiento de los alumnos (Molina *et al.*, 2011).

#### 4. PERSPECTIVAS DE LA INVESTIGACIÓN BASADA EN EL DISEÑO

A cincuenta años de iniciado el desarrollo de la Educación Matemática Realista (EMR) bajo la filosofía de la matemática como actividad humana, actualmente continúa con la visión de ser una teoría siempre relacionada con procesos más que con productos. Esto significa que la EMR no se piensa como una teoría preestablecida o terminada, tampoco como un conjunto de objetivos, medios, contenidos y métodos inertes que recaen sólo en un dominio teórico de instrucción. Al contrario, a través de los años se ha hecho énfasis en investigar la enseñanza que tiene lugar en el aula mediante el diálogo con los agentes involucrados (investigadores, maestros, desarrolladores instruccionales). Este diálogo se ha hecho dentro y fuera del instituto Freudenthal en Holanda, con diversos agentes que han puesto su propio acento en la EMR, con ello, en lugar de percibirla como un desacierto se ha hecho más robusta. Esa diversidad de colaboraciones ha representado una reflexión estimulante dentro de la comunidad de investigación, lo que provoca una revisión profunda sobre cómo debería ser la educación matemática, experimentando en la

práctica y reflexionando sobre esta práctica experimental, lo que ha permitido una colaboración que sin duda, ha hecho madurar a esta teoría.

Consecuencia de este proceso de maduración, el desarrollo educativo, como lo nombra Freudenthal (1991), se considera algo mucho más que un diseño instruccional;<sup>8</sup> es un todo que abarca una estrategia de innovación basada en una educación explícita y filosófica, donde se investiga con el fin de que la teoría surja del trabajo en la práctica y a su vez la mejore a partir de nuevas ideas y materiales curriculares. Esto significa reformular la idea de diseño instruccional, se trata ahora de que el motor de la instrucción sea ayudar a los estudiantes a transformar sus formas actuales de razonamiento por formas más sofisticadas de razonamiento matemático (Graveimeijer, 2004). La idea central es que, para el diseñador instruccional, esto implica un cambio de perspectiva que va de la descomposición del conocimiento experto, hecho como punto de partida para el diseño, hasta imaginar a los estudiantes elaborando, refinando y ajustando sus formas actuales de conocimiento.

Dentro de este marco, el diseñador (que puede ser el mismo investigador o el docente investigador), diseña las actividades, establece las herramientas que se van a usar, las representaciones que es necesario tener, cómo va a ser la comunicación (discurso) en el aula, cómo deben implicarse los alumnos en la actividad, etc., luego realiza un experimento de pensamiento anticipado al imaginar cómo se pueden realizar las actividades propuestas en la interacción en el aula y lo que los estudiantes pueden aprender a medida que participan en ellas. Después, al hacer el análisis del proceso de aprendizaje real de los estudiantes, cuando las actividades de instrucción se desarrollan en el aula, formula conjeturas y las somete a prueba, luego las reformula las vuelve a someter a prueba, finalmente busca formular una teoría local que pueda apoyar a otros docentes.

La secuencia de instrucción puede concebirse entonces como una teoría de instrucción local que sustenta una secuencia de instrucción prototípica (Gravemeijer, 1994, 2004). Esta teoría de instrucción local (conjeturada) puede ser refinada y revisada en repeticiones posteriores del proceso de diseño y análisis, que puede convertirse en un proceso cíclico por sí mismo.

---

8 A decir de Freudenthal, en el diseño instruccional los objetivos de aprendizaje pueden tener sentido desde la perspectiva del experto, pero no desde la perspectiva del alumno, dado que por lo general en este tipo de proyectos hay poco o nulo espacio para el aporte personal del alumno.

#### 4.1 La Investigación de Desarrollo como metodología de enseñanza

En el contexto de las ideas anteriores, para alejarse de la noción convencional del diseño instruccional, en el instituto Freudenthal se diseñó un método de investigación compatible con el diseño instruccional al que se denominó «investigación del desarrollo» (Gravemeijer, 2004) cuyo objetivo central era el diseño y el desarrollo de una educación matemática que correspondiera con la idea de Freudenthal (1991) acerca de «las matemáticas como una actividad humana». En esta metodología de investigación se tienen vínculos fuertes con la «investigación de diseño» y los «experimentos de diseño» de Brown (1992), ambos se estructuraron con cierta afinidad respecto del proceso cíclico de la teoría de EMR.

En la investigación de desarrollo, el investigador puede usar todo su conocimiento sobre el dominio específico concerniente a la disciplina para diseñar una secuencia instruccional en la que, mientras participan en las actividades de la secuencia los estudiantes desplieguen ideas matemáticas importantes y contribuyen en su evolución, estas acciones se ajustan a la actividad de «investigación para el desarrollo».

Por su parte, la investigación de diseño [*design research*]<sup>9</sup> implica analizar el aprendizaje, las estrategias y las herramientas de enseñanza, con la finalidad de desarrollar recursos educativos (teóricos y prácticos) que contribuyan a la enseñanza de las matemáticas en el ámbito escolar, asimismo aporta información sobre el diseño instruccional que sirve de guía para realizar otros diseños (Cobb et al., 2003; Santamaria 2006; Molina *et al.*, 2011), lo que obliga a una validación para utilizarse como método de investigación (Cobb y Gravemeijer, 2001 en Molina *et al.*, 2011.) en la que se articula la fiabilidad, replicabilidad, capacidad de generalización y utilidad como criterios que evalúan su calidad.

- Fiabilidad, las inferencias y afirmaciones que resulten, deben ser razonables y justificables mediante un análisis sistemático en el que las argumentaciones deben ser explícitas y permitan a otros investigadores monitorear el análisis.
- Replicabilidad, el modelo elaborado será sustituido por otro más avanzado y así se comprobarán los resultados del primer estudio.
- Generalización, la capacidad de generalización está íntimamente relacionada con

---

9 Una forma de investigación de diseño que ha sido utilizada en Europa es denominada *developmental research* (investigación de desarrollo) (Kelly, 2004, en Molina *et al.*, 2011); no obstante, en la actualidad se ha impuesto el término *design research* (investigación de diseño) (Cobb y Gravemeijer, 2008).

la replicabilidad, debe ser aplicable a un número mayor de contextos y promover el aprendizaje.

- La utilidad, los resultados obtenidos deben dejar claro lo que implica la enseñanza.

#### *4.2 Experimento de diseño y desarrollo educativo*

De acuerdo con Freudenthal (1991), las matemáticas deben considerarse ante todo como un proceso, una actividad humana, sin embargo, al mismo tiempo esta actividad debe dar lugar a las matemáticas como un producto.<sup>10</sup> Lo anterior nos lleva entonces a la pregunta ¿cómo dar forma a una matemática que integre ambas dimensiones? La respuesta se basa en la ‘reinención guiada’, los ‘niveles en el proceso de aprendizaje’ y la ‘fenomenología didáctica’; esto es, en una ingeniería (diseño) del ambiente de aprendizaje que requiere llevar un proceso cíclico de desarrollo para poder comunicarlo y explicarlo con tanta franqueza que se justifique solo y que esta experiencia pueda transmitirse a otros para convertirse en su propia experiencia (Freudenthal, 1991).

Esta visión de la teoría surge del trabajo en el aula y a la vez se mejora con la práctica, porque conforma nuevas ideas y materiales curriculares, y se da a través de «experimentos pensados» [prácticos] y «experimentos enseñados» [teóricos]. En los primeros el investigador intenta anticipar o prever la manera como una actividad se desarrollará en la clase para luego poner a prueba el experimento pensado, en los segundos el investigador intenta que el conocimiento generado ayude a resolver sus problemas a otros profesores.

Empero, un experimento de diseño también implica la puesta a prueba de una trayectoria hipotética de aprendizaje<sup>11</sup> (THA) o trayectoria conjeturada de aprendizaje, la cual se constituye como el principal producto del diseño. La THA consiste en formular conjeturas sobre la manera de desarrollar ese aprendizaje (Cobb, 2008), es decir la THA enuncia las conjeturas sobre cómo puede progresar el aprendizaje en un aula y sobre los medios que apoyarían ese progreso, además conjetura sobre las maneras en que los alumnos reorganizan colectivamente sus razonamientos en diferentes puntos de la secuencia de un concepto

---

<sup>10</sup> Esta misma consideración, de la matemática como actividad y producto aparece como principio fundamental en los desarrollos teóricos de la Teoría Antropológica de lo Didáctico (TAD) de Yves Chevallard.

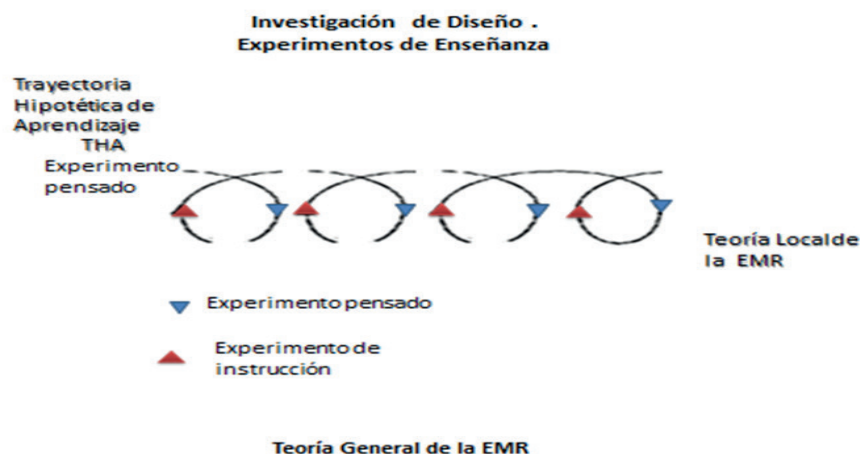
<sup>11</sup> En un primer momento Simon (1996) introdujo el término de trayectoria hipotética de aprendizaje (THA), dado que la trayectoria de aprendizaje real no se puede conocer de antemano, en una THA se considera el objetivo de aprendizaje, las actividades de aprendizaje y el pensamiento y el aprendizaje en el que los estudiantes pueden participar.



matemático específico junto con los medios que habrán de apoyar el proceso de reorganización.

En un experimento pensado, los resultados alimentan al siguiente experimento pensado para dar paso al experimento enseñado. Como se puede ver en la siguiente figura, es un proceso de enseñanza, cíclico y acumulativo de larga duración que implica el diseño, la experimentación, la reflexión y el rediseño (Santamaria, 2006).

FIGURA 2. EXPERIMENTO DE ENSEÑANZA.



Fuente: Gravemeijer, 1997 (en Santamaria, 2006)

Como ya hemos mencionado, durante la experimentación de una THA, la realización de las actividades instruccionales en el salón permite que los investigadores evalúen la viabilidad de las conjeturas sobre el progreso esperado, esto es, si aquello que pasó se parece a lo que se esperaba, si es radicalmente distinto, por qué no se avanzó como se esperaba, si se tendría que explorar otra ruta o si el diseño afecta o no el supuesto original. También pueden reconocer si las actividades mentales (reales) del grupo corresponden con las que ellos habían anticipado en la THA. Esta evaluación conducirá a la comprensión de los estilos de razonamiento de los estudiantes que formarán la base del diseño de las actividades instruccionales siguientes, de la modificación de la THA y ayudarán a establecer nuevas conjeturas sobre la actividad mental esperada, aunque cabe subrayar que se espera crear un producto

que sea de utilidad a otros maestros, esto significa que lo central del análisis no es dar cuenta de todo lo que pasó en el aula sino de verificar si la estrategia diseñada fue viable o qué modificaciones requiere para serlo. De esta manera, las actividades instruccionales son experimentadas, revisadas y diseñadas (Gravemeijer, 2004).

De esta manera el diseño de la THA se inicia con la revisión y análisis de la literatura existente en el campo y con la delimitación de los objetivos, luego se materializa en una secuencia de enseñanza que se integra con las situaciones problemáticas. Ya en el proceso del experimento de enseñanza se buscan evidencias que justifiquen, refuten o confirmen la THA, sin dejar de prestar atención a nuevas posibilidades que se le presenten (Santamaria, 2006). Con estas acciones se espera que la revisión y ajuste de las THA continúe, y conforme sea utilizada por más educadores en contextos y circunstancias distintas a las que originalmente llevaron a su formulación, se haga una herramienta cada vez más útil y lograr una THA cuya utilidad haya sido ampliamente probada y sea considerada ya no una THA, sino una teoría local de enseñanza (Gravemeijer, 2004).

Por su parte las teorías instruccionales locales se refieren al resultado final del proceso de experimentar con una THA, bajo una relación flexible con los experimentos de pensamiento e instrucción que son lo mismo, pero con mayor evidencia de su viabilidad. Esto es, la teoría local conjeturada ofrece un marco en cuyo contexto el maestro (diseñador) puede desarrollar trayectorias de aprendizaje hipotéticas, por otro lado los experimentos de micro instrucción dan forma a la teoría de la instrucción local; aunque por muy local que sea la teoría de la instrucción, se toma como teoría general debido a que no se adaptará en su totalidad a la situación específica en el aula X del maestro Y (Gravemeijer, 2004). La teoría de instrucción no puede, ni debe considerarse unívoca para la toma de decisiones concretas que el maestro debe tomar en las aulas reales porque es una teoría que no busca «gobernar» los quehaceres de los docentes, al contrario, busca ser una herramienta que les permita ser más eficaces en lograr los propósitos de su profesión.

En la tradición de EMR señala Gravemeijer (1994), en principio el proceso de desarrollo y revisión de los diseños no puede ser completamente codificado, en ese sentido la actividad del diseñador instruccional se asemeja a la de un «bricoleur»,<sup>12</sup> la de una persona experimentada y hábil que utiliza la mayor cantidad posible de materiales que están disponibles (las herramientas y materiales del bricolaje son

---

<sup>12</sup> Término francés que hace referencia a un (handy man) “talachero”, quien inventa soluciones pragmáticas en situaciones prácticas; es experto en el uso de cualquier cosa que esté disponible.

muy heterogéneas) y algunos otros tendrán que ser adaptados, dar nuevas aplicaciones para lo que fueron creados, es decir, lo que se busca es un diseño que sea pragmáticamente útil. Esto crea pues la necesidad de que se desarrollen trayectorias de aprendizaje hipotéticas que se ajusten a su propia situación mientras se usa la teoría de la instrucción local como un recurso.

#### *4.3 Fases del experimento de enseñanza*

Ahora bien, para conducir o dirigir un experimento de enseñanza deben considerarse tres fases: Preparación, instrumentación y análisis retrospectivo (Gravemeijer y Cobb, 2006, en Cortina, 2014, p. 274)

##### *A) Preparación*

Para preparar un experimento de enseñanza primero se hace una revisión de la literatura existente en el campo, luego para conjeturar el punto de partida, en un primer momento se especifica la «gran idea» que ha de ser enseñada, después se reconoce la importancia de escuchar a los estudiantes y evaluar su comprensión del tema, y basándose en la teoría instruccional local conjeturada se formula la THA, que se compone de: a) objetivos de aprendizaje para los estudiantes; b) actividades de instrucción planificadas y herramientas que se utilizarán y d) la conjetura del proceso de aprendizaje en la que el equipo de investigación anticipa la manera cómo el pensamiento y la comprensión de los estudiantes pueden evolucionar cuando las actividades de instrucción se desarrollan en el aula. Todas estas conjeturas son contrastadas y evaluadas. El proceso de planificación también hace énfasis en la importancia de la visión general del investigador sobre la educación matemática. Esta forma de trabajar puede describirse como «bricolaje guiado por la teoría» (Gravemeijer, 1994), este bricolaje tiene una finalidad pragmática, se busca reconocer todo lo que pueda ayudarle al maestro en su misión de lograr que sus alumnos aprendan un aspecto de las matemáticas.

##### *B) Instrumentación*

Durante el desarrollo del experimento de diseño se ponen a prueba las conjeturas y si se revisa una es posible que se tengan que revisar todas por si se requiere modificar acciones sobre la marcha de acuerdo con los objetivos, con el análisis de la actividad individual de los niños, con los procesos sociales en el aula, y con la recogida de datos (producciones de los alumnos, entrevistas, lo que ocurre en el

aula), también se requiere revisar o en su caso reformular la THA que evidencia nuevos experimentos de pensamiento anticipado. Este proceso continuo de experimentación enfatiza que las ideas y conjeturas se modifican al interpretar el razonamiento y el aprendizaje de los estudiantes en el aula. Los datos empíricos sobre las actividades de los estudiantes en la mayoría de los casos se interpretan a la luz del marco teórico de la EMR (conscientes de que no se puede reducir a un conjunto sofisticado, complejo de prácticas que han sido desarrolladas por una comunidad de diseñadores durante un periodo prolongado de tiempo).

### *C) Análisis retrospectivo*

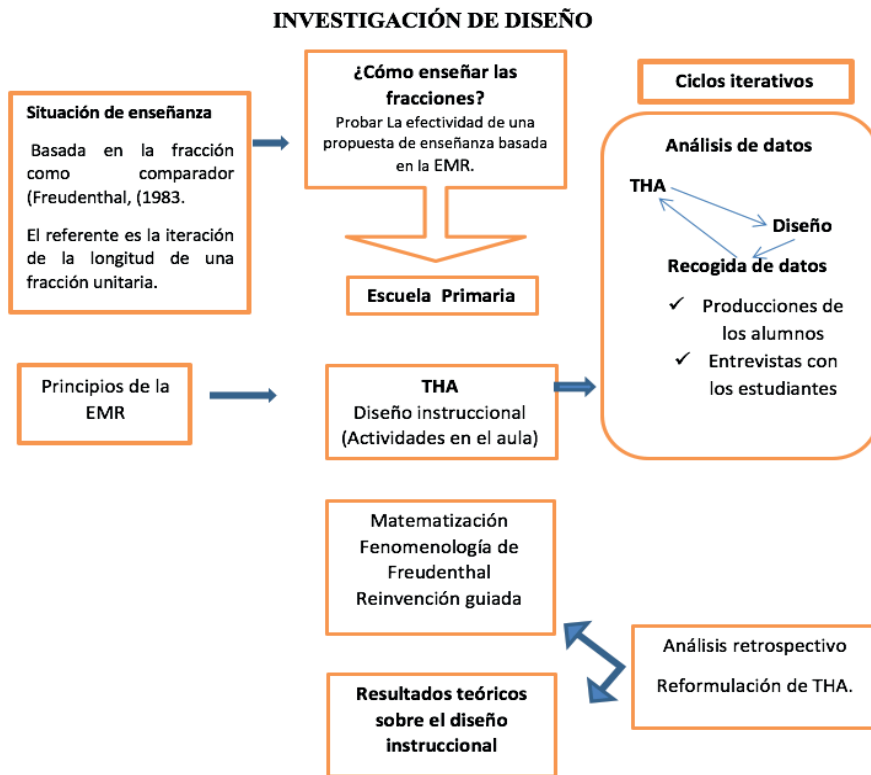
El objetivo de este análisis es revisar la experiencia completa para determinar la viabilidad de las conjeturas o hacer ajustes a las mismas, en otros términos, al final, el entrelazado entre la interacción acumulativa del diseño de las actividades de instrucción y los datos empíricos reunidos tiene que ser desentrañado para encontrar la secuencia de instrucción óptima, porque no tiene sentido incluir actividades que no coinciden con las expectativas de los estudiantes, o que sólo entorpezcan su aprendizaje. Por lo tanto, habrá que hacer adaptaciones cuando se omitan las actividades no funcionales o menos funcionales.

Por lo tanto, la aplicación de una propuesta de enseñanza no consiste en la confirmación de unos constructos teóricos previamente contruidos, sino en la acomodación a la realidad observada para contribuir al desarrollo de un modelo teórico que describa el aprendizaje o desarrollo de los alumnos, de los cambios que son considerados aprendizaje o desarrollo de los alumnos a lo largo del experimento de enseñanza, entendiendo a éstos como ocasionados por las maneras de operar y las situaciones puestas en juego por el investigador-docente (Molina *et al.*, 2011). Asimismo, a la luz de los datos obtenidos, mediante el diálogo, el equipo de investigadores podrá realizar una triangulación entre éstos, la THA y el diseño, ya que debe tener la disposición para modificar el modelo ante observaciones inesperadas. El análisis final también permitirá extraer información sobre el diseño instruccional que sirva de guía para otros diseños.

Sobre este respecto, en la siguiente figura (No. 3), cabe destacar que las conjeturas sobre el fenómeno de aprendizaje en estudio y los medios que lo sustentan se basan en las evidencias que se obtienen, y en fundamentos teóricos sobre enseñanza y aprendizaje procedentes de la literatura, aunque recordemos que el foco principal es el diseño y la viabilidad de la teoría local. Ambas fuen-

tes actúan recíprocamente, de manera que los constructos teóricos son utilizados tanto para el diseño como para interpretar los datos recuperados que, en la puesta en práctica puedan ser modificados, y con ello establecer la necesidad de elaborar nuevos constructos.

FIGURA 3. ESTRUCTURA DE LA INVESTIGACIÓN DE DISEÑO. ADAPTACIÓN DE MOLINA ET AL.(2011).



En consecuencia, la secuencia de instrucción se unirá como una reconstrucción del conjunto de actividades de instrucción y otras herramientas para la enseñanza que se cree constituyen los elementos efectivos de la secuencia. Esta reconstrucción de la secuencia óptima se basará en las deliberaciones y las observaciones de los investigadores del desarrollo (Gravemeijer, 2004). De esta manera, el resultado de un experimento de investigación de desarrollo será considerado

adecuado y empíricamente fundamentado y se podrá documentar lo que los estudiantes saben y entienden sobre sus concepciones, aunque sean erróneas o simplemente las desconozcan.

### REFLEXIONES FINALES

Hemos argumentado que la investigación de diseño puede constituirse como una metodología coherente que une la investigación teórica y la educación, en tanto herramienta para el análisis y la innovación en la enseñanza que emerge de las aulas, en lugar de arrojar innovaciones sobre las paredes metafóricas de éstas.

Ya desde los artículos de Brown y Collins (1992) se vislumbraban alternativas a la metodología experimental, rutas metodológicas que pudiesen capturar la naturaleza del aprendizaje y la enseñanza de forma libre y real; el experimento de diseño se constituía entonces como una metodología específica de y para la educación al contrario de otras metodologías venidas de la Psicología o la Sociología que se adaptaron a la investigación educativa.

Desde esta óptica, no sólo se trata de comenzar en el aula, sino de experimentar lo que en ella se hace; la enseñanza, las discusiones colectivas, donde el aprendizaje se hace visible y donde el maestro toma decisiones, hablamos entonces de prácticas áulicas que emergen del contexto pedagógico y van más allá del espacio físico. Como ya se mencionó, se trata de generar «un conocimiento utilizable» (Lagemann, 2002) y caracterizar el aprendizaje de los estudiantes de una manera que sirva de guía para el maestro, como lo menciona Cobb y Gravemeijer (2004), para abordar problemas sobre los cuales la información existente sea escasa y por tanto insuficiente para apoyar el diseño de ambientes de aprendizaje; en términos de la EMR, tienen que ver más con la participación que logran los niños en ciertas prácticas, en este caso matemáticas.

En la actualidad la investigación basada en el diseño fincada en el pragmatismo de Dewey y la EMR constituye un soporte conceptual pertinente para las diversas propuestas de innovación, sin embargo no es sinónimo de la investigación acción; existen diferencias importantes entre ambas, la investigación-acción surge del paradigma crítico y como tal pugna por dar respuesta a un problema, «educar para transformar», en contraste la investigación basada en el diseño tiene como objetivo un producto de diseño (la pretensión es formular teorías que sirvan para diseñar innovación educativas a nivel local), así como información sobre el proceso de diseño que aporte directrices para guiar futuros diseños.

El experimento de diseño parte de la puesta a prueba de una THA o trayectoria conjeturada de aprendizaje que en la EMR se llama teoría local, la cual se constituye como el principal producto del diseño, la THA nos ayuda a fijar los objetivos que se quieren lograr, los medios que logran ese aprendizaje progresivo (formas de participación en colectivo) y a dar cuenta si se han logrado tales objetivos o a tomar decisiones en la adaptación si no se cumplen. Entonces lo replicable no son las actividades sino la agenda, pero sólo en un mundo idealizado y abstracto se puede replicar el proceso de aprendizaje como tal. Como consecuencia de su carácter cíclico, estos experimentos implican dos tipos de análisis de datos, una serie de análisis iterativos que se realizan durante los diferentes ciclos y un análisis final retrospectivo de todos los datos recogidos en el proceso de investigación (Molina *et al.*, 2011. Las cuestiones a las que da respuesta el primero de estos análisis se relaciona con el objetivo de promover el aprendizaje de los estudiantes, el eje central está en la discusión colectiva, en la manera como se incide en las formas de razonar que se establecen en el salón de clase y cómo se modifican. El análisis retrospectivo por su parte tiene el objetivo de contribuir al desarrollo de la teoría, analizar la coherencia de la THA.

En síntesis, dentro de los experimentos de diseño, reconocemos que los experimentos de enseñanza son los más próximos a la práctica habitual del docente ya que colocan en el centro el diseño, la puesta en práctica y el análisis del conjunto de intervenciones en un aula para procurar el aprendizaje. Busca pues caracterizar los elementos de diseño que estén en cada fase y las razones para las transiciones de una fase a la siguiente, lo que significa evaluar la credibilidad de las decisiones de diseño.

## BIBLIOGRAFÍA

- Artigue, M. Douady, R. & Moreno, L. (1995), *Ingeniería didáctica en educación matemática. Un esquema para la investigación y la innovación en la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas*, Bogotá, Una Empresa Docente.
- Barab, S., y Squire, K. (2004). Design-based research: Putting a stake in the ground. *Journal of the Learning Sciences*, 13(1), 1-14.
- Brown, A. (1992), «Design Experiments: Theoretical and methodological challenges in creating complex interventions in classroom settings», en *Journal of the Learning Sciences*, núm. 2, pp. 141-178.
- Chevallard, Y. (1982), *Sur l'ingenierie didactique*. Texto preparado para la Segunda Escuela de Verano

- de Didáctica de las Matemáticas (Órleans. Fr) tomado de [http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/Sur\\_1\\_ingA\\_c\\_nierie\\_didactique\\_-\\_YC\\_-\\_1982.pdf](http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/Sur_1_ingA_c_nierie_didactique_-_YC_-_1982.pdf) (5 de septiembre de 2020)
- Cobb, P. & Steffe, L. P. (1983), «The constructivist researcher as teacher and model builder», en *Journal for Research in Mathematics Education*, núm. 14, pp. 83-95.
- Cobb, P. (2000), «Conducting teaching experiments in collaboration with teachers», en A. Kelly y R. Lesh (Eds.), *Handbook of research design in mathematic and science education*, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, pp. 307-333.
- Cobb, P., Stephan M., McClain K., y Gravemeijer K. (2001), «Participating in classroom mathematical practices», en *Journal of the Learning Sciences*, núm. 10, pp. 113-164.
- Cobb, P., Confrey, Jere, DiSessa, A., Lehrer, R. y Schauble, L. (2003), «Design experiment in Educational Research», en *Educational Researcher*, núm. 32, pp. 9-13.
- Cobb, P., (2004), «Putting Philosophy to Work: coping With Multiple Theoretical Perspectives En: F. Lester (ed.), *Second Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning*. Greenwich, Information Age Publishing-NCTM. pp. 42-43.
- Cobb, P. y Gravemeijer, K. (2008), «Experimenting to support and understand learning processes», en Kelly, A.E., Lesh, R.A. y Baek, J.Y. (eds.), *Handbook of design research methods in education. Innovations in Science, Technology, Engineering and Mathematics Learning and Teaching*, pp. 68-95.
- Cobb, P., Visnovska, J., y Zhao, Q. (2008), «Learning from and adapting the theory of realistic mathematics education», en *Education et Didactique*, núm. 2, pp. 55-73.
- Collins, A. (1992), «Toward a design science of education», en E. Lagemann & L. Shulman (Eds.), *Issues in education research: problems and possibilities*, San Francisco, Jossey-Bass, pp. 15-22.
- Collins, A. (2010), *Design Experiments*, USA, Northwestern University, Evanston, IL, Elsevier Ltd.
- Confrey, J. y Lachance, A. (2000), «Transformative teaching experiments through conjecture-driven research design», en A. Kelly y R. Lesh (Eds.), *Handbook of research design in mathematics and science education*, Mahwah, NJ, Erlbaum, pp. 231-266.
- Confrey, J. (2006), «The evolution of design studies as methodology», en R. Keith Sawyer (Ed.), *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences*, New York, NY, Cambridge University Press, pp. 135-152.
- Cortina, J. L. (2014), «Investigar las fracciones: experiencias inspiradas en la metodología de los experimentos de diseño», en *Revista Educación Matemática*, pp. 270-287. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=40540854014>
- Design-Based Research Collective. (2003). Design-Based Research: An Emerging Paradigm for *Educational Inquiry*. *Educational Researcher*, 32(1), 5-8.



- Dewey, J. (1900), *The school and society*, Chicago, University of Chicago Press.
- Freudenthal, H. (1973), *Mathematics as an Educational Task*, Dordrecht, Kluwer Academic.
- Freudenthal, H. (1991), *Revisiting Mathematics Education: China Lectures*, Dordrecht, The Netherlands, Kluwer.
- Gravemeijer, K. (1994), «Desarrollo educativo e investigación del desarrollo en la educación matemática», en *Revista de Investigación en Educación Matemática*, núm. 25, pp. 443-471. Recuperado de <https://doi.org/10.2307/749485>
- Gravemeijer, K., Cobb, P., Bowers, J. & Whitenack, J. (2000), «Symbolizing, modeling, and instructional design», en P. Cobb, E. Yackel & K. EUA. McClain (Eds.), *Communicating and Symbolizing in Mathematics*, pp. 225-273.
- Gravemeijer, K. & Terwel, J. (2000). Hans Freudenthal: A mathematician on didactics and curriculum theory. En: *Journal of Curriculum Studies*, núm. 32, pp. 777-796.
- Gravemeijer, K. (2004), «Local Instruction Theories as Means of Support for Teachers in Reform», en *Mathematics Education, Mathematical Thinking and Learning*, núm. 6.
- Gutiérrez D. (2005), *Fundamentos teóricos para el estado de las estrategias cognitivas y metacognitivas*. México, Universidad Pedagógica de Durango, pp. 21-28.
- Hernández, R., Fernández C., y Baptista P. (2014). *Metodología de Investigación*. México. McGraw Hill Education.
- Kelly, A. y Lesh, R. (2000), *Handbook of research design in mathematics and science education*, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates.
- Lagemann, E. (2002), *An elusive science: The troubling history of education research*. Chicago, University of Chicago Press.
- McKenney, S., & Reeves, T. (2012), *Conducting Educational Design Research: What it is, How we do it, and Why*, London, Routledge.
- McKenney, S., y Reeves, T. (2013), Educational design research», en *Handbook of research on educational communications and technology*, Springer, New York, NY, pp. 131-140.
- Molina, M., Castro, E., Molina, J., y Castro, E. (2011), «Un Acercamiento a la Investigación de Diseño a través de los Experimentos de Enseñanza», en *Revista Enseñanza de las ciencias*, núm. 29, pp. 75-88.
- Newman, D. (1990). Opportunities for research on the organizational impact of school computers. *Educational Researcher*, 19(3), 8-13.
- Romo, M. (8 de mayo, 2020). *Los Paradigmas y perspectivas metodológicas en la Investigación Educativa. Conversaciones en el confinamiento*. Universidad Pedagógica Nacional, Zacatecas, México.
- Santamaria, F. (2006), *La Contextualización de la Matemática en la Escuela Primaria de Holanda*. (Tesis de MC), Facultad de Ingeniería Universidad Nacional del Comahue, Argentina.

- Simon, M. A., y Blume, G. W. (1996), Justification in the mathematics classroom: A study of prospective elementary teachers», en *Journal of Mathematical Behavior*, núm. 15, pp. 3-31.
- Sosa, L. (2011). Conocimiento matemático para la enseñanza en bachillerato: Un estudio de dos casos. [Tesis doctoral].
- Steffe, L.y Thompson, P. (2000), «Teaching experiment methodology: Underlying principles and essential elements», en A.Kelly y R. Lesh (Eds.), *Handbook of research design in mathematics and science education*, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, pp. 267-306.
- Valverde, G. (2014). Experimentos de enseñanza: una alternativa metodológica para investigar en el contexto de la formación inicial de docentes. *Actualidades Investigativas en Educación*, 14(3), 1-20.

## LA EDUCACIÓN MATEMÁTICA REALISTA. NATURALEZA Y POSIBLES APORTES EN MÉXICO

IVETTE ANEL DELGADO VALDEZ  
JOSÉ LUIS CORTINA MORÍN

De las distintas teorías que más han influenciado a la educación matemática internacional en el último medio siglo, quizá la menos conocida en México sea la Educación Matemática Realista (EMR). Las causas de ello nos son desconocidas, pero podemos plantear algunas conjeturas. Es posible que los vínculos académicos que históricamente se han tenido con Estados Unidos, Canadá, Inglaterra y Francia hayan hecho que los educadores matemáticos de nuestro país prioricen las teorías desarrolladas en esos países, dejando marginadas a las de otros lugares. Quizá también, muchos de estos educadores han reconocido en las teorías norteamericanas, inglesas y francesas posicionamientos sensatos y cualidades adecuadas para procurar sus objetivos de investigación y desarrollo educativo.

Como haya sido, el desconocimiento de la EMR ha provocado que su potencial para guiar esfuerzos de desarrollo y mejora educativa sea poco aprovechado en nuestro país. Los autores de este capítulo somos de los escasos educadores matemáticos mexicanos que han centrado su trabajo académico en el uso de la EMR. Nuestro objetivo aquí es introducir a los lectores a esta teoría de la educación matemática, explicando sus características principales, y también su potencial para contribuir a mejorar la enseñanza de las matemáticas en México. Lo hacemos tomando como referente principal nuestro trabajo en el campo de las fracciones.

### ¿QUÉ ES LA EDUCACIÓN MATEMÁTICA REALISTA (EMR)?

La EMR es, por sobre todas las cosas, una teoría para el diseño de recursos para la enseñanza de las matemáticas (Cobb *et al.*, 2008). Esta teoría, empíricamente fundamentada, se edificó sobre las experiencias de trabajo con alumnos del nivel básico, del matemático neerlandés Hans Freudenthal, y sobre sus reflexiones res-

pecto a cómo debería ser la enseñanza de las matemáticas. Su desarrollo, propiamente, tuvo lugar en el Instituto de la Universidad de Utrecht, en los Países Bajos (IOWO), después nombrado Instituto Freudenthal. Comenzando en el año 1968, la teoría fue desarrollada como una reacción tanto a la enseñanza tradicional en las escuelas neerlandesas (Van den Heuvel-Panhuizen y Drijvers, 2014) –enfocada al dominio de mecanizaciones para el cálculo– como a las propuestas de reforma, predominantes en ese momento, en las cuales se consideraba que las matemáticas modernas debían servir de base para definir todos los contenidos de la enseñanza de esta disciplina (Freudenthal, 1968).

### COINCIDENCIAS Y DIFERENCIAS CON EL DISEÑO DIDÁCTICO EN MÉXICO

Como teoría para guiar el diseño, la EMR tiene coincidencias y diferencias con las ideas y principios que han guiado la formulación de innovaciones educativas para la enseñanza de las matemáticas en México en las últimas tres décadas, e incluso antes. Nos referimos a ideas y principios que han sido retomadas, principalmente, de la teoría de las Situaciones Didácticas de Guy Brousseau (2007). Sin embargo, aclaramos que en este capítulo aludimos a la teoría de Brousseau con el propósito de ofrecerle al lector un punto de contraste que le ayude a entender mejor a la EMR. Nuestra intención aquí no es, en modo alguno, desarrollar un análisis comparativo de las dos teorías.

Un primer fundamento que comparte la EMR con las orientaciones que han guiado el diseño didáctico en México es entender al aprendizaje matemático como necesariamente el resultado de la actividad de los alumnos. Esta idea, comúnmente asociada al término *constructivismo* (Waldegg, 1998), es central en la EMR, como también lo ha sido en todas las propuestas oficiales para la enseñanza de las matemáticas, por lo menos desde 1993.

Una segunda coincidencia importante entre EMR y los principios que han guiado el diseño didáctico en México es que se reconoce que la enseñanza exitosa de las matemáticas requiere, necesariamente, de la ejecución de tareas que son complejas y que demandan, de parte de los docentes, habilidades y conocimientos que no son fáciles de desarrollar. Esta forma de entender a la enseñanza de las matemáticas ha estado presente en las propuestas de reforma en México, al menos desde 1993, y es central en la EMR.

En cuanto a las diferencias, una muy importante tiene que ver con cómo se enmarca el gran objetivo de la enseñanza matemática en la educación básica. En

otras palabras, qué se espera que logren los niños al aprender matemáticas. Igual como ha sido predominante a nivel global en el diseño de innovaciones didácticas, en México aprender matemáticas ha implicado esencialmente que los educandos adquieran los saberes de esta disciplina. En contraste, en la EMR, se considera que todo conocimiento matemático está estrechamente relacionado a un quehacer, tanto así que es parte central del mismo (Treffers, 1987). Consecuentemente, en la EMR se busca que el aprendizaje de las matemáticas implique siempre el aprendizaje de una práctica, en la que ciertos conocimientos matemáticos específicos ocuparían un papel central.

Freudenthal (1973) consideraba a las matemáticas como una actividad humana que implica, sobre todo, la matematización. Esta última se entiende como la organización de campos de vivencia, en la que los medios para organizar un nivel inferior se convierten en la materia del nivel superior.

Otra diferencia tiene que ver con el papel que se espera que jueguen las matemáticas académicas en el diseño. La reforma educativa de 1973, en nuestro país, comprendió un cambio profundo en el currículo matemático de la educación básica. Dicho de manera sucinta, las materias de Aritmética y Geometría fueron sustituidas por la de Matemáticas. Este cambio respondió a una tendencia global, en la que se buscaba introducir a todos los estudiantes a los conocimientos utilizados por los matemáticos de la actualidad; nos referimos al «movimiento de las matemáticas modernas» (Kilpatrick, 2012). La expectativa sobre el papel que deben jugar estas matemáticas no ha sido la misma en las reformas posteriores. Sin embargo, se sigue considerando a las matemáticas académicas como un referente clave para la definición de los contenidos a ser aprendidos en la educación básica (Ma, L. 2013).

En la EMR, se considera que las matemáticas de la actualidad son el resultado de un largo proceso histórico, en el que las ideas fueron matematizadas para generar conocimientos matemáticos cada vez más formales, generales y abstractos. La ruta que se propone para que los alumnos logren comprenderlas implica guiarlos por un proceso análogo al que siguió la humanidad. Este proceso, necesariamente, tendrá que ser mucho más acotado y directo, pero de todos modos relativamente largo. Dicho de manera simple, el proceso ha de comenzar siempre por matematizar lo real. Después las matematizaciones utilizadas serán matematizadas para avanzar hacia conocimientos cada vez más generales, robustos y apartados de la realidad empírica. En esta teoría para el diseño, las matemáticas formales forman parte del

fin para el que se enseñan las matemáticas en el nivel básico, pero no son nunca consideradas el punto de partida ni su guía principal.

Una diferencia más entre la EMR y el diseño de innovaciones didácticas en México se refiere al papel que se espera que jueguen los recursos diseñados. En México, como ha sido típico a nivel internacional, los recursos educativos se han desarrollado con la expectativa de que podrán apoyar directamente el aprendizaje de los alumnos (Cobb *et al.*, 2008). Desde esta perspectiva, la docencia se convierte en la actividad de aplicar apropiadamente los recursos diseñados y, a veces también, de generar en las aulas las condiciones necesarias para que estos recursos sean funcionales. Para decirlo en términos de la teoría musical, se ve a los docentes más como ‘ejecutantes’ de las innovaciones, que como ‘intérpretes’ (o ‘co-compositores’) de éstas.

En la EMR se considera que, en sus aulas, los docentes son por mucho los agentes educativos más importantes –por mucho. Su oficio tiene una naturaleza intelectual y su quehacer impacta profundamente, entre otras cosas, en cómo entienden los alumnos las tareas que realizan y en los aprendizajes que logran. Se considera también que las aulas son espacios sociales complejos, diversos y cambiantes. En éstas, los docentes disciernen, juzgan y toman decisiones constantemente, que tienen consecuencias profundas en el proceso educativo (Cobb *et al.*, 2008). En la EMR, el diseño didáctico se focaliza en desarrollar recursos que apoyen la labor educativa de los docentes (Gravemeijer, 2004). Y no sólo se trata de generar actividades y materiales que puedan ser usados por maestras y maestros en sus aulas sino, muy importante, de recursos teóricos que les sirvan para prever cómo podría progresar el aprendizaje de sus alumnos y tomar decisiones sobre qué enseñar, cuándo y cómo hacerlo. Estos recursos se conocen como *teorías de la enseñanza en un dominio específico* (TEDE).

Una última diferencia que mencionar, y ésta sí alude directamente a la teoría de las situaciones didácticas, es el pragmatismo de la EMR. Como teoría para apoyar el diseño de recursos para la enseñanza de las matemáticas, la EMR no fue desarrollada con la intención explícita de ser reconocida como una teoría apegada a los principios científicos positivistas. En lugar de eso, fue desarrollada con un fundamento empírico, buscando, primordialmente, que fuera capaz de apoyar en la tarea de mejorar la enseñanza y, por ende, también el aprendizaje de las matemáticas (Cobb *et al.*, 2008).

## LAS TEORÍAS DE LA ENSEÑANZA EN UN DOMINIO ESPECÍFICO (TEDE)

Como ya mencionamos, en el núcleo de la EMR está la formulación de *teorías de la enseñanza en un dominio específico* (TEDE). Se trata de teorías formuladas con el propósito principal de apoyar a los docentes en sus tareas de enseñanza de un tema matemático específico (Gravemeijer, 1994, 2004). En ellas se propone una progresión de objetivos de aprendizaje para ir logrando con un grupo, junto con los medios didácticos que servirán para procurarlos. Estas teorías están empíricamente fundamentadas y generalmente son desarrolladas a través de un proceso conducido por conjeturas, y la instrumentación de experimentos de diseño en las aulas (Stephan *et al.*, 2003).

Para explicar mejor en qué consiste una TEDE, usamos como ejemplo la que, junto con otros colegas, hemos estado desarrollando en el dominio de las fracciones (Cortina *et al.*, 2014; 2015). La primera versión de la TEDE la formulamos a través de la conducción de un experimento en el aula, hace casi quince años.<sup>1</sup> Desde entonces, la TEDE ha ido siendo modificada, con base en experiencias de trabajo tanto con maestros, y con grupos de formadores de maestros. El haberle hecho cambios es consistente con la EMR. En general, nunca se considera que las TEDES son un producto finalizado. Al contrario, y de manera consistente con un proceso conducido por conjeturas, se les considera que siempre son susceptibles de revisión y mejora (Gravemeijer, 1994).

Habitualmente, el dominio matemático de una TEDE involucra a un tema matemático central, pero también a varios más. Uno de los principios de la EMR es el del *entrelazamiento* (Van den Heuvel-Panhuizen y Drijvers, 2014), donde se considera que las ideas matemáticas están estrechamente relacionadas entre ellas, por lo que es contraproducente enseñarlas de manera aislada. En el caso de nuestra TEDE en fracciones, se considera necesario (y por ende se apoya) el que los alumnos desarrollen conocimientos relativamente complejos no sólo en el campo de las fracciones, sino también de la medición de longitudes y de la multiplicación.

Con el fin de apoyar a los docentes a entender la relevancia de enseñar cierto tema matemático de cierto modo, en la TEDE se incluye una justificación, en la que se explicita qué motivó su desarrollo. Nuestra TEDE busca ser un recurso que apoye a los docentes en lograr que sus alumnos desarrollen comprensiones relativamente complejas de las fracciones como medidas que dan cuenta del tamaño de

---

<sup>1</sup> Los resultados obtenidos entonces sirvieron de base para la elaboración de un módulo de estudio para el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos.

una longitud. Partimos de que esta forma de entender a las fracciones puede ser una base para que los alumnos desarrollen nociones matemáticas que, eventualmente, les ayuden a entender las características y propiedades de los números racionales. Por ejemplo, consideramos que la habilidad de poder reconocer cuándo dos medias fraccionarias dan cuenta de una misma longitud (ej.  $3/2 = 9/6$ ) podría ser un apoyo importante para que, en su momento, comprendan la noción de *clases de equivalencias*. Consideramos también que esta forma de entender a las fracciones sería una base sólida para apoyar a los alumnos a comprender las prácticas cuantitativas, típicas de las disciplinas empíricas, en las que se comparan mediciones en términos de tamaño relativo (Thompson y Saldanha, 2003).

Antes mencionamos que una TEDE propone una progresión de objetivos de aprendizaje que se formulan considerando otros dos principios de la EMR: *el del nivel* y el de la *reinención guiada* (Van den Heuvel-Panhuizen y Drijvers, 2014). El primero señala que aprender matemáticas significa que los estudiantes pasarán varios niveles de comprensión y cada nivel estará menos relacionado con una realidad empírica y será también más formal. El segundo implica guiar a los alumnos para que «vivencien» esta progresión como un logro del quehacer matematizador grupal.

En la versión de la EMR que nosotros utilizamos (Cobb *et al.*, 2008), la progresión de objetivos de aprendizaje se define en términos de la emergencia secuencial de prácticas matemáticas (Stephan *et al.*, 2003). Una práctica matemática se compone de formas de razonar en la comunidad del aula, a las que –en cierto momento y de manera colectiva– se les reconoce y trata como claras, razonables, y apropiadas. Estas formas de razonar casi siempre implican formas particulares de usar herramientas –físicas, digitales o gráficas– y de interpretar símbolos matemáticos. El uso de estas herramientas, y el significado que colectivamente se atribuye a los símbolos, también forman parte de una práctica matemática.

Algo muy importante por aclarar es que el aprendizaje matemático, en la versión de la EMR que nosotros utilizamos, se entiende no como un fenómeno cognitivo que supone la adquisición de conocimientos por parte de los individuos, sino como un evento social que implica la capacidad de participar en una práctica colectiva (Sfard y Cobb, 2014).

Lo más común en la formulación de una TEDE es que la primera práctica matemática a constituir esté bastante vinculada a una realidad cotidiana y empírica. Esto se debe a que tiene que ser consistente con el *principio de realidad* de la EMR. Este principio le da su nombre a la EMR, se deriva de las reflexiones de Freudenthal



(1973), e implica procurar que las matemáticas que practiquen los alumnos sean siempre *vivencialmente reales* para ellos. Eso no quiere decir que siempre se oriente a los alumnos a trabajar con situaciones cotidianas o que estén directamente vinculadas con un fenómeno de la realidad empírica.

Freudenthal consideró que las matemáticas con las que trabajaban él y sus colegas matemáticos les eran vivencialmente reales a ellos, independientemente del nivel de formalización y abstracción de las ideas implicadas en su labor. Pero también reconoció que estas vivencias eran el resultado de su formación y ocupación, y que no tendrían por qué estar presentes en quienes se inician en los quehaceres matemáticos.

En nuestra TEDE proponemos que la primera práctica matemática que se establezca en el aula sea la de medir longitudes utilizando una unidad estandarizada, y números enteros. Ésta se construye sobre la actividad de crear tiras de papel de una longitud específica, usando unidades de medición no convencionales. La actividad se contextualiza dentro de una narrativa en la que se reconoce la importancia de la medición de longitudes y se investiga cómo se podría haber medido antes de que existieran los instrumentos modernos (reglas, estadiómetros, cintas métricas, calibradores, etc.). Por ejemplo, la narrativa puede estar basada en una fábula sobre cómo medía un pueblo mesoamericano antes del arribo de los europeos.

La emergencia de la práctica implica un proceso en el que el grupo primero indaga sobre las ventajas y, sobre todo, las desventajas de medir usando partes del cuerpo (manos, palmos, pies, brazadas, jemes, etc.). Posteriormente, se introduce una medida estandarizada, como solución al problema de las inconstancias en los tamaños de las medidas al usar las partes del cuerpo (por ejemplo, la longitud de las tiras que miden «cinco manos» no es la misma cuando diferentes personas las hacen). La medida es la que supuestamente usaban en el pueblo de la fábula, con una longitud de aproximadamente veinticuatro centímetros de largo.

La constitución de la primera práctica continúa con una indagación sobre las pautas que los antiguos mesoamericanos habrían establecido para medir con la vara. En esta indagación se establece la importancia de iterar la vara sin dejar huecos entre las iteraciones y sin sobreponer las iteraciones.

La primera práctica matemática se da por constituida cuando las pautas de medición (usando la vara) se reconocen y tratan, al interior del grupo, como adecuadas. Además, la interpretación de las medidas como el resultado de iterar la longitud de la vara, de manera que esa longitud se va acumulando en cada iteración (Stephan *et*

al., 2003), se trata como clara, razonable y apropiada. En otras palabras, la primera práctica matemática se da por constituida cuando se normaliza el uso de la herramienta de medición, las medidas son entendidas como la acumulación de la longitud de una unidad, y los números enteros (símbolos matemáticos) son interpretados como medidas que dan cuenta de una longitud específica (ej. cinco varas de largo).

La segunda práctica matemática que proponemos que se constituya en nuestra TEDE, consiste en reconocer el tamaño relativo de una subunidad de medida, cuya longitud correspondería a una fracción unitaria, de la longitud de la unidad de referencia (la vara). Esta práctica equivale a poder determinar correctamente y con facilidad la desigualdad entre fracciones unitarias (ej.  $1/6 > 1/15$ ). La emergencia de esta segunda práctica tiene como antecedente necesario la constitución de la primera práctica.

La emergencia de la segunda práctica se inicia con la actividad de usar la vara, ya no para producir tiras de una longitud específica, sino para dar cuenta de la longitud de diferentes cosas. En esta actividad, la docente va procurando que se reconozca la cuestión del *residuo*; esto es, que la longitud de muchas cosas no corresponde a un número entero de iteraciones de la unidad. Por ejemplo, si los alumnos miden su altura, habrá muchos que medirán más de cinco varas, pero menos de seis.

La docente, además, procura que en el grupo se reconozca el residuo como un problema importante, de manera que los alumnos sugieran cómo podría resolverse. La docente puede, por ejemplo, hacer notar que la medida de cinco varas y un tanto más podría aplicársele a casi todo el grupo, lo que haría pensar que todos tienen la misma estatura, cuando evidentemente no es el caso.

Se espera que las propuestas de los alumnos impliquen el uso de unidades de medición más pequeñas. Sin embargo, las unidades propuestas tendrán importantes limitaciones. Por ejemplo, las unidades podrían ser arbitrarias (ej. «dedos»), o estar vagamente definidas: «y un cacho», «y medio». También podrían ser unidades convencionales, como «cinco centímetros». La docente entonces procura que el grupo reconozca las insuficiencias de las soluciones propuestas. Por ejemplo, puede repasar con el grupo los problemas que conlleva el medir usando partes del cuerpo. También puede hacer notar que «un cacho» puede significar muchas longitudes. Además, puede recordarle al grupo que la tarea implica indagar sobre cómo se medía antes de que se inventaran las medidas modernas, por lo que el uso de los centímetros debe ser descartado.

Cuando se logra que los alumnos reconozcan el problema del residuo y tam-

bién las limitaciones en las soluciones que ellos han propuesto, la docente propone un método de crear unidades más pequeñas, con un tamaño relativo y estandarizado al de la unidad. En otras palabras, propone la creación de subunidades de medida. Lo hace orientando a los alumnos a que lo consideren como el método que podrían haber utilizado los personajes de la fábula, para medir con precisión.

Las subunidades se crean cortando cilindros de papel (o popotes de plástico), hasta lograr que su longitud cumpla con una condición específica. La primera en crearse es la *subunidad 2*.<sup>2</sup> Producirla implica cortar un cilindro hasta lograr que su longitud sea tal que cuando se le use para medir la vara, la medida que se obtenga sea exactamente dos (ver Figura 1). Después, se pide a los alumnos que creen la *subunidad tres*, de manera que la medida para medir la vara sea exactamente tres. Generalmente se les pide que también produzcan las subunidades cuatro, cinco y seis (ver Figura 2), pero si la docente lo cree conveniente, se pueden crear más.

FIGURA 1. LA SUBUNIDAD 2 (QUE MIDE  $\frac{1}{2}$ ) REPRESENTADA POR UN CILINDRO DE PAPEL AZUL, CORTADO PARA QUE SU LONGITUD FUERA TAL QUE CUANDO ES USADO PARA MEDIR LA UNIDAD, MIDA 2.

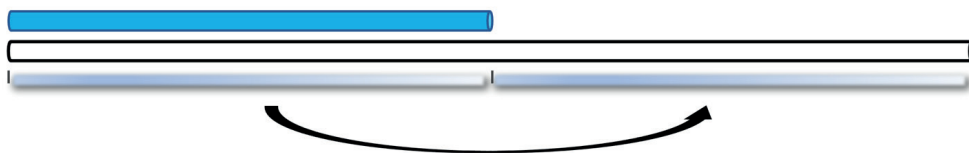
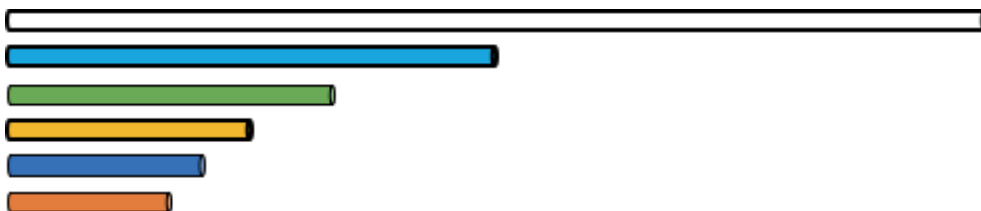


FIGURA 2. LA UNIDAD DE MEDIDA CUYA LONGITUD ES 1, Y LAS SUBUNIDADES 2,3,4,5 Y 6.



La actividad que se propone que continúe es la de comparar la longitud de las medias. Primero se hace de manera empírica y, después, usando como referencia

<sup>2</sup> En la narrativa que nosotros usamos, el nombre que se da a la subunidad 2 es el de “pequeño de a dos”. A la subunidad 3 se le dice “pequeño de a tres”, y así sucesivamente.

única su denominación. Por ejemplo, se le puede preguntar al grupo qué subunidad sería más larga, ¿la de cuatro o la de seis? También se les pide que comparen el tamaño relativo de subunidades que no han hecho. Por ejemplo, se les puede pedir que imaginen de qué tamaño sería la subunidad 50, y si fuese mayor o menor a la subunidad 10 ( $1/50$  vs.  $1/10$ ).

En estas comparaciones se procura apoyar a los alumnos para que razonen que, entre más iteraciones de una subunidad que son necesarias para cubrir el largo de la unidad de referencia, más corta es la subunidad. Así la subunidad 7 sería más larga que la subunidad 19 ( $1/7 > 1/19$ ), porque se necesitan sólo siete iteraciones de la primera para cubrir el largo de la vara, mientras que se necesitan diecinueve de la segunda.

La emergencia de la segunda práctica conlleva el uso de tres símbolos matemáticos nuevos, dos convencionales y el otro no. Los dos primeros son los símbolos de mayor que y menor que ( $>$ ,  $<$ ). El segundo correspondería al del denominador de una fracción. Inicialmente se escribe usando una notación no convencional, la cual implica escribir un número entero dentro de una casilla (ver Figura 3). Este símbolo se introduce como un recurso para representar sintéticamente la denominación de una subunidad.<sup>3</sup>

FIGURA 3. NOTACIÓN NO CONVENCIONAL CON LA QUE INICIALMENTE SE REPRESENTA EL TAMAÑO DE LA SUBUNIDAD 2, CUYA LONGITUD CORRESPONDERÍA A  $\frac{1}{2}$  DE LA LONGITUD DE LA UNIDAD DE MEDIDA.



La segunda práctica matemática se da por constituida cuando los alumnos<sup>4</sup> son capaces de comparar, correctamente y con facilidad, el tamaño de una multiplicidad de subunidades, con base en su denominación, representada con el símbolo de las casillas (ver Figura 4). Además, son capaces de justificar sus comparaciones usando un tipo de razonamiento similar al arriba descrito, al tiempo que este tipo de razonamiento es tratado al interior del grupo, como claro, razonable, y apropiado.

3 Se busca que una casilla que contenga el numeral “2”, sea entendida como un símbolo que representa a la subunidad 2, o “pequeño de a dos”.

4 Nos referimos a que al menos la gran mayoría de los alumnos de un grupo sean capaces de hacerlo, aunque lo ideal es que todos lo puedan hacer.

FIGURA 4. COMPARACIÓN DE LAS LONGITUDES DE LAS SUBUNIDADES 9 Y 16 (I.E.,  $1/9$  vs.  $1/16$ )  
USANDO EL SÍMBOLO DE «MAYOR QUE» ( $>$ ) Y LA NOTACIÓN NO CONVENCIONAL CON LAS CASILLAS.

$$\boxed{9} > \boxed{16}$$

La tercera práctica matemática que proponemos que se constituya en nuestra TEDE implica interpretar una fracción como una medida de longitud realizada a través de iterar una subunidad. La medida resultante puede ser más corta, igual de larga o más larga que la longitud de la unidad de referencia. Esta práctica equivale a poder determinar correctamente y con facilidad cuándo una fracción es menor a la unidad (ej.  $5/7$ ) cuándo es igual (ej.  $7/7$  y  $5/5$ ), y cuándo es mayor (ej.  $7/5$ ).

La emergencia de la tercera práctica se inicia con la actividad de usar las subunidades (los cilindros de papel cortados) para crear tiras de papel cuya longitud corresponda a un número específico de iteraciones de una subunidad. Por ejemplo, se puede pedir a los alumnos que produzcan una tira cuya longitud corresponda a tres iteraciones de la subunidad 2.

La nueva actividad hace que sea necesario agregar un símbolo al sistema de notación ya establecido. Esto implica agregarle un número a la casilla, el cual se coloca en la parte externa superior de la misma. Este número da cuenta de la cantidad de veces que la subunidad fue iterada (ver Figura 5).

FIGURA 5. NOTACIÓN NO CONVENCIONAL, INDICA QUE LA SUBUNIDAD 5 (CUYA LONGITUD ES  $1/5$  DE LA UNIDAD) FUE SIETE VECES REPETIDA ( $7/5$ ).

$$\begin{array}{c} 7 \\ \boxed{5} \end{array}$$

Como se puede ver, en la emergencia de la tercera práctica se introduce la noción del numerador de una fracción. Así, se busca que los estudiantes interpreten a las fracciones como medias en las que se iteró una subunidad para dar cuenta de un tamaño. El denominador de la fracción, entonces, da cuenta del tamaño de la subunidad y el numerador de las veces que fue iterada.

En las actividades que se usan para procurar constituir la tercera práctica matemática, se orienta a los estudiantes a que reflexionen sobre cuándo la longitud de la que da cuenta una medida es menor que la longitud de la vara (unidad de referencia), cuándo es mayor y cuándo es igual. El razonamiento que se busca establecer es que el denominador de la fracción indica tanto el tamaño de la subunidad como el número de veces que tendría que ser iterada para producir una longitud igual a la longitud de la unidad de referencia. Así, las medidas en las que el numerador es menor al denominador (ej.  $5/6$ ) implican que el número de veces que fue iterada la longitud, la subunidad fue insuficiente para producir una longitud igual a la de la unidad ( $5/6 < 1$ ).

Las medidas en las que el numerador es mayor al denominador (ej.  $6/5$ ) implican que el número de veces que fue iterada la longitud de la subunidad fue mayor al necesario para producir una longitud igual a la de la unidad ( $6/5 > 1$ ). Finalmente, las medidas en las que el numerador y el denominador son iguales (ej.  $6/6$ ) implican que el número de veces que fue iterada la longitud de la subunidad fue justo el necesario para producir una longitud igual a la de la unidad ( $6/5 = 1$ ).

La tercera práctica matemática se da por constituida cuando los alumnos son capaces de comparar, correctamente y con facilidad, el tamaño de una multiplicidad de medidas fraccionarias con el de una unidad. Además, interpretan las inscripciones fraccionarias como medidas compuestas de dos números, de los cuales el inferior (denominador) da cuenta del tamaño de la subunidad que se usó y el superior de las veces que fue iterada.

La cuarta práctica matemática implica interpretar una fracción como una medida de longitud que puede ser menor, mayor o igual que una medida realizada iterando la unidad, pero con cierto número de veces. Por ejemplo, implica determinar que la medida  $43/5$  representa una longitud mayor a la de ocho unidades, pero menor a la de nueve. En este espacio ya no la describiremos a detalle, pero conviene mencionar que en el proceso de constituir la se introduce la notación convencional de las fracciones. Estas notaciones se interpretan de la misma manera que en la notación anterior: el número de abajo denomina a la subunidad que se usó en una medición, y el de arriba el número de veces que fue iterada la subunidad. También en el proceso de constitución de esta práctica la recta numérica juega un papel central.

Hasta donde la hemos desarrollado, nuestra TEDE consta de seis prácticas matemáticas, en la Tabla 1 se muestra una versión abreviada.

TABLA 1. TEORÍA DE LA ENSEÑANZA DE UN DOMINIO ESPECÍFICO (TEDE) EN FRACCIONES

| Práctica                                                                                                                                                                                                                                                                                        | Herramientas                                                                         | Símbolos                                                                                                           |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>1. Se interpreta un número entero como una medida, que da cuenta de la acumulación de la longitud de una unidad.</p> <p><i>Equivale a entender la medición como la iteración de una unidad.</i></p>                                                                                          | <p>Vara de medición, tiras de papel, tijeras</p>                                     | <p>Números enteros.</p>                                                                                            |
| <p>2. Se reconoce y compara el tamaño relativo de una subunidad de medida.</p> <p><i>Equivale a comparar fracciones unitarias</i></p>                                                                                                                                                           | <p>Vara de medición, cilindros de papel, tijeras</p>                                 | <p>Casillas que denominan a las subunidades, y símbolos de mayor que y menor que.</p>                              |
| <p>3. Se interpreta a las fracciones como medidas realizadas a través de iterar una subunidad de medida (numerador y denominador). Además, se comparan las medidas con el tamaño de la unidad.</p> <p><i>Equivale a determinar cuándo una fracción es mayor, menor o igual a una unidad</i></p> | <p>Vara de medición, cilindros de papel, tiras de papel, tijeras</p>                 | <p>Fracciones representadas usando la casilla para el denominador, y símbolos de mayor que, menor que e igual.</p> |
| <p>4. Se interpreta a las fracciones como medidas que pueden ser menores, mayores o iguales a medidas realizadas iterando la unidad.</p> <p><i>Equivale a determinar cuándo una fracción es mayor, menor o igual a la iteración de la unidad dos o más veces</i></p>                            | <p>Vara de medición, cilindros de papel, tiras de papel, tijeras, recta numérica</p> | <p>Números enteros, fracciones representadas convencionalmente, símbolos de mayor que, menor que, e igual.</p>     |

|                                                                                                                                                                                                  |                |                                                                                                         |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 5. Se interpreta a las fracciones como medidas susceptibles de producir otras medias, al ser iteradas cierto numero de veces.<br><i>Equivale a multiplicar una fracción por un número entero</i> | Recta numérica | Números enteros, fracciones representadas convencionalmente y símbolos de suma, multiplicación e igual. |
| 6. Se interpreta a las fracciones como medidas de longitud que pueden ser menores, iguales o mayores a un medio.<br><i>Equivale a establecer igualdades y desigualdades con un medio</i>         | Recta numérica | Números enteros, fracciones representadas convencionalmente, y símbolos de multiplicación e igual.      |

*Fuente: Elaboración propia*

## LOS MEDIOS DIDÁCTICOS

La descripción que hasta aquí hemos hecho de nuestra TEDE se ha centrado en los objetivos de aprendizaje, especificando algunos de los medios didácticos que proponemos para procurarlos. Hemos hablado, sobre todo, de actividades basadas en narrativas sustanciosas, y del uso de herramientas y símbolos. Pero en la versión de la EMR que nosotros usamos (Cobb *et al.*, 2008), los medios didácticos van más allá.

Nosotros consideramos que el espacio principal en el que se ha de apoyar el aprendizaje matemático es el de las conversaciones colectivas con el grupo completo. Esta consideración es consistente con *principio de interactividad* de la EMR, que implica que aprender matemáticas no es sólo una actividad individual sino también social (Van den Heuvel-Panhuizen y Drijvers, 2014).

La orquestación de una conversación colectiva productiva requiere que ciertas formas de participar se establezcan como normativas en un grupo. Los medios de apoyo, entonces, deben de incluir recursos teóricos y prácticos que apoyen a un docente al establecimiento de ciertas normas en su aula, sin las cuales las conversaciones colectivas no serán viables.

Algunas de esas normas se refieren a aspectos de la dinámica de un aula en general. Por ejemplo, para lograr una conversación colectiva –sin importar el tema o la materia– es necesario que los estudiantes se sientan obligados a escuchar activamente, tanto a la docente como a todos los compañeros. También es necesario



que haya un ambiente de mucho respeto, de manera que nadie se sienta vulnerable de ser agredido al participar. Además, todos los alumnos deben sentirse con la confianza de expresar su incomprensión, y con la obligación de expresarla cuando ese sea el caso. En la versión de la EMR usada, el establecimiento en el aula de estas normas se ve como un medio esencial para poder apoyar el aprendizaje, en la forma que sugiere en una TEDE como la nuestra (Cobb *et al.*, 2008).

Además, hay normas de aula que son específicas de la materia de matemáticas, cuyo establecimiento también es crítico. Una de ellas tiene que ver con los referentes que usan los alumnos al hacer sus contribuciones. Necesariamente, estas contribuciones no deben limitarse a describir procedimientos matemáticos, sino que las explicaciones deben aludir a la situación real que se está trabajando. Ello facilita que los otros miembros de la comunidad entiendan y evalúen las aportaciones de sus compañeros.

Recapitulando, las TEDE son el núcleo de los diseños elaborados a través de la EMR. Se trata de recursos teóricos, locales, que buscan apoyar el quehacer educativo de los docentes. En ellas se propone una progresión de objetivos de aprendizaje a ir logrando con un grupo, junto con los medios didácticos que servirán para procurarlos. Estos últimos incluyen narrativas, actividades, herramientas y símbolos matemáticos, pero también el establecimiento de normas en el aula que posibiliten la orquestación de conversaciones colectivas.

## **LA EMR Y SU POSIBLE CONTRIBUCIÓN A LA ENSEÑANZA DE LAS MATEMÁTICAS EN MÉXICO**

Durante casi medio siglo, en nuestro país, se han realizado esfuerzos significativos para reformar la enseñanza y mejorar el aprendizaje de las matemáticas. Hasta ahora, los efectos positivos de estos esfuerzos no han sido lo suficientemente significativos para que se vean claramente reflejados en las evaluaciones del sistema educativo nacional, tanto en las nacionales como en las internacionales. Lejos de eso, el desempeño del alumnado se ha visto estancado, predominando quienes se encuentran en niveles de insuficiencia (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2018).

En modo alguno consideramos que los educadores matemáticos que han formulado las propuestas oficiales para la enseñanza de las matemáticas sean los responsables de las deficiencias en la educación matemática de nuestro país. Pero sí creemos que el estado de las cosas justifica que se revisen los supuestos básicos que

han guiado el diseño didáctico. Antes explicamos cómo los recursos educativos se han desarrollado, en México, con la expectativa de que apoyarán directamente el aprendizaje de los alumnos. Dentro de esta forma de aproximarse al diseño didáctico, se ve a los docentes como los encargados de aplicar las innovaciones, en la forma necesaria para que éstas puedan tener los efectos deseados.

En contraste, y como ya también explicamos, en la EMR se le reconoce a los maestros un papel mucho más protagónico en el proceso educativo. Es con relación a este aspecto que reconocemos el potencial mayor de la EMR, para contribuir a mejorar la enseñanza de las matemáticas en nuestro país.

Una TEDE como la nuestra puede verse como un recurso que sería útil para maestras y maestros que contarán con niveles relativamente altos de formación y profesionalización docente; niveles significativamente superiores a los que parece tener la gran mayoría de los docentes que laboran en el sistema educativo nacional. Por ejemplo, nuestra TEDE le sería útil a docentes que tuvieran una comprensión relativamente compleja del concepto matemático de fracción, y de cómo los alumnos pueden progresar en el aprendizaje de este concepto.

Además, serían docentes que tuvieran la capacidad ya adquirida de poner en práctica destrezas para la enseñanza que son relativamente difíciles de desarrollar. Entre ellas estaría la capacidad de establecer en sus aulas normas de participación que permitan la orquestación fructífera de conversaciones colectivas. Como ya lo explicamos, ello conlleva lograr que todos los alumnos se sintieran seguros de participar y obligados a escucharse unos a otros, e inclusive a expresar su no entendimiento. Otras capacidades que tendrían sería la de evaluar constantemente el razonamiento matemático que emerge en su grupo, y utilizar estas evaluaciones para tomar decisiones sobre cómo progresar en la enseñanza.

Visto así, un recurso como nuestra TEDE parecería inviable en un sistema educativo como el nuestro. Sin embargo, las TEDEs también pueden verse como recursos valiosísimos en los esfuerzos de apoyar a las maestras y maestros para desarrollar esas capacidades, y poder así mejorar significativamente su enseñanza de las matemáticas. En cursos breves de formación docente, hemos usado exitosamente nuestra TEDE para ayudarle a los participantes a comprender mejor el concepto de fracción. Por ejemplo, la TEDE ha sido útil para ayudarle a las maestras y maestros a entender a las fracciones impropias como número que, con toda coherencia, pueden servir para cuantificar el tamaño de algo que es mayor a una unidad.

En procesos más extensos de desarrollo profesional docente, en los que nuestra TEDE ha sido el eje, hemos reconocido su utilidad no sólo para mejorar los resultados en la enseñanza de las fracciones en los grupos de las maestras y maestros participantes, sino también para apoyarlos en el desarrollo de habilidades y capacidades de enseñanza compleja, como las antes descritas. Como se esperaba, estas habilidades y capacidades después fueron usadas por los participantes no sólo para la enseñanza de las fracciones, sino en toda su práctica de enseñanza de las matemáticas, e incluso fueron retomadas para enseñar otras materias (Visnovska y Cortina, 2018).

Es así como, retomando el título del presente capítulo, nosotros consideramos a la EMR como una teoría que posibilita vislumbrar una ruta alternativa para procurar la reforma y mejora de la enseñanza de las matemáticas en el sistema educativo mexicano. Esta nueva ruta implicaría asumir que los docentes son los principales agentes educativos en sus aulas y, consecuentemente, focalizar los esfuerzos de mejora en su desarrollo profesional. Estos esfuerzos incluirían, necesariamente, el diseño y producción no sólo de materiales didácticos, sino también de recursos teóricos, como las TEDE, que apoyaran a los docentes a mejorar en su práctica educativa en matemáticas.

## BIBLIOGRAFÍA

- Brousseau, G. (2007), *Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas*, Buenos Aires, Libros del Zorzal.
- Cobb, P., Zhao, Q., y Visnovska, J. (2008), «Learning from and adapting the theory of realistic mathematics education», *Education et Didactique*, núm. 2, pp. 55-73.
- Cortina, J. L., Visnovska, J., y Zúñiga, C. (2014), «Unit fractions in the context of proportionality: Supporting students' reasoning about the inverse order relationship», en *Mathematics Education Research Journal*, núm. 26, pp. 79-99.
- Cortina, J. L., Visnovska, J., y Zúñiga, C. (2015), «An alternative starting point for fraction instruction», en *International Journal for Mathematics Teaching and Learning*, 16.
- Freudenthal, H. (1968), «Why to teach mathematics so as to be useful», en *Educational Studies in Mathematics*, núm. 1, pp. 3-8.
- Freudenthal, H. (1973), *Mathematics as an educational task*, Dordrecht, Países Bajos, Reidel.
- Gravemeijer, K. (1994), *Developing realistic mathematics education*, Utrecht, Países Bajos, Utrecht CD-β Press.

- Gravemeijer, K. (2004), «Local instruction theories as means of support for teachers in reform mathematics education», en *Mathematical Thinking and Learning*, núm. 6, pp. 105-128.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2018), *Planea. Resultados nacionales. Sexto de primaria. Lenguaje y Comunicación. Matemáticas*, Ciudad de México, Autor.
- Kilpatrick, J. (2012), «The new math as an international phenomenon», en *Revista ZDM*, núm. 44, pp. 563-571.
- Ma, L. (2013), «A critique of the structure of U.S. elementary school mathematics», en *Notices of the American Mathematical Society*, núm. 60, pp. 1282-1296. doi:10.1090/noti1054
- Sfard, A., y Cobb, P. (2014), «Research in mathematics education what can it teach us about human learning», en R. K. Sawyer (Ed.), *The Cambridge handbook of the learning sciences* (2nd ed.), Reino Unido, Cambridge.
- Stephan, M., Bowers, J., y Cobb, P. (Eds.) (2003), *Supporting students' development of measuring conceptions: Analyzing students' learning in social context*, Resto, Virginia, EUA, National Council of Teachers of Mathematics.
- Thompson, P. W., y Saldanha, L. A. (2003), «Fractions and multiplicative reasoning», en J. Kilpatrick, G. Martin, y D. Schifter (Eds.), *Research companion to the principles and standards for school mathematics*, Resto, Virginia, EUA, National Council of Teachers of Mathematics, pp. 95-113.
- Treffers, A. (1987). *Three dimensions. A model of goal and theory description in mathematics instruction – the Wiskobas project*. Dordrecht, Países Bajos: D. Reidel Publishing.
- Van den Heuvel-Panhuizen, M., y Drijvers, P. (2014), «Realistic mathematics education», en S. Lerman (Ed.), *Encyclopedia of Mathematics Education*, Dordrecht, Países Bajos, Springer.
- Visnovska, J., y Cortina, J. L. (2018), «Resourcing teachers in transition to plan for interactions with students' ideas», en L. Fan, L. Trouche, C. Qi, S. Rezat, y J. Visnovska (Eds.), *Research on mathematics textbooks and teachers' resources: advances and issues*, Cham, Suiza, Springer, pp. 277-295.
- Waldegg, G. (1998), «Principios constructivistas para la educación matemática», en *Revista EMA*, núm. 4, pp. 16-31.

## LOS AUTORES

LUIS MANUEL AGUAYO RENDÓN. Profesor de educación primaria (CRENA, 1980), Maestro en Educación: Campo Formación Docente y Doctor en Educación (especialidad en Educación Matemática) por la Universidad Pedagógica Nacional. Ha sido profesor en la educación primaria, en bachillerato, en escuela normal, en la Unidad Académica de Matemáticas de la Universidad Autónoma de Zacatecas y en la Universidad Pedagógica Nacional. Actualmente es coordinador en el capítulo noreste de la UPN, del Doctorado en Desarrollo Educativo con Énfasis en Formación de Profesores. Contacto: l\_aguo@yahoo.com.mx

ELIZABETH AGUILAR CRUZ. Profesora en Educación Primaria por la Benemérita Escuela Nacional de Maestros de la Ciudad de México. Maestra en Educación con Campo en Formación Docente por la Universidad Pedagógica Nacional. Actualmente se desempeña como catedrática en la Maestría en Educación Básica y en la Licenciatura en Intervención Educativa. Es especialista en la didáctica de la lectura y escritura en Educación Básica. Contacto: agualiz7@gmail.com

EFRAÍN ALCALÁ LÓPEZ. Profesor en Educación Primaria por el Centro de Educación Normal de Aguascalientes (1982). Profesor en Ciencias Sociales por la Escuela Normal Superior de Aguascalientes (1989). Maestro en Educación Básica por la Universidad Autónoma de Aguascalientes (2000). Licenciado en Educación Básica y Doctor en Educación con Énfasis en Formación de Profesores por la Universidad Pedagógica Nacional. Ha sido profesor y Asesor Técnico-Pedagógico en educación primaria; catedrático en la UPN 011. Actualmente es director de la Escuela Primaria «Dr. Jaime Torres Bodet» en Aguascalientes. Contacto: efrain.alcala.lop@ags.nuevaescuela.mx

MARÍA CRISTINA AMARO AMARO. Licenciada en Psicología, Maestra en Psicología (becaria del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología) por la Universidad Autónoma de San Luis Potosí y Doctora en Desarrollo Educativo con Énfasis en Formación de Profesores por la Universidad Pedagógica Nacional. Ha sido docente en la Universidad Autónoma de San Luis Potosí y en la Universidad Mesoamericana Plantel San Luis. Actualmente es Profesora Investigadora y Coordinadora de Posgrado en la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 241. Contacto: amaro.cristina@upnslp.edu.mx

FERNANDO BERNAL ACEVEDO. Maestro en Ciencias con Especialidad en Investigaciones Educativas por el DIE-CINVESTAV-IPN. Ha trabajado como docente de educación primaria y más recientemente en la formación de profesores a nivel de licenciatura y posgrado en diversas instituciones de Educación Superior en México. Actualmente se desempeña como profesor investigador en la Escuela Normal Rural «Justo Sierra Méndez», de Cañada Honda, Ags. Su campo de estudios actual es el papel del lenguaje y los sistemas de representación en la resolución de problemas vinculados a los contenidos educativos del nivel básico. Contacto: fherbernal@hotmail.com

JAIME ROGELIO CALDERÓN LÓPEZ-VELARDE. Licenciado en Antropología Social (Escuela Nacional de Antropología e Historia de México). Maestro en Pedagogía (Universidad Pedagógica Nacional). Doctor en Ciencias de la Educación (Universidad de Sevilla). Ha desarrollado su experiencia profesional en el área de la educación de adultos, educación comparada y en la formación de docentes en las Unidades Ajusco y Zacatecas de la Universidad Pedagógica Nacional. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores, del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, de la Sociedad Mexicana de Educación Comparada y de la Red temática de Investigación en Educación Rural. Actualmente es coordinador de Investigación y Posgrado de la Unidad Zacatecas de la UPN. Contacto: peri984@hotmail.com

JOSÉ LUIS CORTINA MORFÍN. Doctor en Educación por la Vanderbilt University (EUA), profesor de tiempo completo en la Universidad Pedagógica Nacional, miembro (Nivel 1) del Sistema Nacional de Investigadores del CONACYT. Es investigador en la línea de Educación Matemática. Contacto: jcortina@upn.mx

IVETTE ANEL DELGADO VALDEZ. Licenciada en Educación Primaria por la Benemérita Escuela Normal «Manuel Ávila Camacho» (2013) y Maestra en Educación Básica por la Universidad Pedagógica Nacional (2016). Ha sido docente de escuela primaria y actualmente es Asesora Técnico Pedagógico en ese mismo nivel y estudiante del Doctorado Regional en Desarrollo Educativo con Énfasis en Formación de Profesores en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Zacatecas. Contacto: ivette\_guera8@hotmail.com

TELMA GARCÍA SALAZAR. Licenciada en Educación Primaria por la Escuela Normal Rural «Justo Sierra Méndez» de Cañada Honda, Aguascalientes. Durante nueve años ha

trabajado en escuelas primarias de la entidad. Es Maestra en Educación por la Escuela Normal Superior de Ciudad Madero, Tamaulipas. En la actualidad se desempeña como Asesor Técnico Pedagógico en educación primaria y es alumna del Doctorado Regional en Desarrollo Educativo con Énfasis en Formación de Profesores de la UPN, Unidad Zacatecas. Contacto: ada\_angel\_13@hotmail.com

LUIS HUMBERTO JASSO GARCÍA. Licenciado en Educación Física por la Escuela Normal «Manuel Ávila Camacho» (Zacatecas, 2009), Maestro en Humanidades y Procesos Educativos por la Unidad de Docencia Superior de la Universidad Autónoma de Zacatecas (2017). Ha sido profesor de Educación Física en los niveles de Preescolar, Primaria y Secundaria. Actualmente es profesor en la Benemérita Escuela Normal «Manuel Ávila Camacho» y estudiante del Doctorado Regional en Desarrollo Educativo con Énfasis en Formación de Profesores de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 321. Contacto: luhujaga@hotmail.com

MARÍA DE LA LUZ JIMÉNEZ LOZANO. Profesora de carrera, egresada de la Escuela Normal Rural «Justo Sierra Méndez» de Cañada Honda, Ags., y de la Escuela Normal Superior del Estado de Nuevo León. Maestra en Educación por la Universidad Autónoma del Noreste y Doctora en Educación por la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Desde 1985 se incorporó a la Formación de profesores y la realización de investigación educativa en la Unidad Torreón de la Universidad Pedagógica Nacional, desde donde colabora en el Doctorado Regional en Desarrollo Educativo que promueve esta obra. Contacto: luzjimenez\_27@hotmail.com

YOLANDA LÓPEZ CONTRERAS. Profesora de preescolar, Licenciada en Educación, Maestra en Educación y Doctora en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Es profesora en UPN con perfil PRODEP, miembro del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, de la Red Mexicana de Investigadores de la Investigación Educativa, de la Red Temática de Investigadores de la Educación Rural (RIER) y de la junta del Mecanismo de Coordinación Nacional de la DGESE. Ha sido miembro del SNI, directora de la UPN 241, Jefa de Educación Normal en SLP y Coordinadora del Doctorado Latinoamericano en México. Actualmente es Directora de Unidades UPN. Contacto: ylopez@upn.mx

CHRISTINE JANET LUNA DE LA ROSA. Licenciada en Educación Primaria por la Escuela Normal «Manuel Ávila Camacho» (Zacatecas, 2005). Maestra en Educación por la

Universidad Interamericana para el Desarrollo (2014). Actualmente es profesora de educación primaria y estudiante del Doctorado Regional en Desarrollo Educativo con Énfasis en Formación de Profesores de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad Zacatecas. Contacto: libelulas21@hotmail.com.mx

MAURA VERÓNICA MATA DE LA PAZ. Licenciada en Educación Primaria por la Escuela Normal Rural «Justo Sierra Méndez» de Cañada Honda, Ags., Maestra en Educación (Práctica docente) por la Escuela Normal Superior Federal de Aguascalientes «Profr. José Santos Valdés». Ha sido docente de educación primaria y formadora de profesores en la normal de la cual egresó, miembro del Cuerpo Académico «Práctica docente y procesos de formación inicial». Su área de estudio son los contenidos básicos de la Lengua escrita y las Matemáticas. Es estudiante del Doctorado Regional en Desarrollo Educativo con Énfasis en Formación de Profesores en la Universidad Pedagógica Nacional. Unidad Zacatecas. Contacto: maura.veronica@hotmail.com

IRMA ISADORA ORTEGA TRUJILLO. Licenciada en Educación Primaria por la Escuela Normal Rural «Gral. Matías Ramos Santos» de San Marcos, Loreto, Zacatecas, y Maestra en Educación Básica por la Universidad Pedagógica Nacional. Actualmente es profesora de educación primaria y estudiante del Doctorado Regional en Desarrollo Educativo de la misma universidad. Es especialista en la didáctica de la lectura y escritura con énfasis en la Alfabetización inicial. Contacto: isadora\_170991@outlook.com

RITA RUVALCABA RUIZ. Licenciada en Educación Primaria por la Normal Experimental «Salvador Varela Reséndiz» (Juchipila, Zacatecas, 2005). Maestra en Docencia y Procesos Institucionales por la Universidad Autónoma de Zacatecas (2008). Ha sido profesora de educación primaria, Asesora Técnica Pedagógica en el mismo nivel (2005-2019) y desde 2009 profesora de licenciatura y maestría en la Unidad Zacatecas de la Universidad Pedagógica. Actualmente es estudiante del Doctorado Regional en Desarrollo Educativo con Énfasis en Formación de Profesores en la misma institución. Contacto: rruvalcabar@hotmail.com

ALMA DELIA TOVAR GONZÁLEZ. Licenciada en Educación Primaria y Maestra en Didácticas de la Educación Básica por la Escuela Normal «Manuel Ávila Camacho», especialista en Tecnologías Informáticas Aplicadas a la Educación por la Universidad Autónoma de Zacatecas. Ha sido profesora de educación primaria, actualmente es Asesora Técnica Pe-



dagógica en ese mismo nivel y estudiante del Doctorado Regional en Desarrollo Educativo con Énfasis en la Formación de Profesores de la Unidad Zacatecas de la UPN. Contacto: alma\_tg@hotmail.com



FORMACIÓN Y PROFESIÓN DOCENTE.  
ENTRE PRESCRIPCIONES,  
TEORÍAS Y PRÁCTICAS EDUCATIVAS  
de Jaime Calderón López Velarde  
Luis Manuel Aguayo Rendón  
(Coordinadores)

se terminó de imprimir en el mes de enero de 2021,  
en los talleres gráficos de Signo Imagen.  
Email: [simagendigital@hotmail.com](mailto:simagendigital@hotmail.com)  
Cuidado de edición a cargo de los coordinadores.  
500 ejemplares

En la mayoría de las investigaciones sobre formación docente que se incluyen en este libro, es notable la relación entre las regulaciones normativas que las políticas educativas proponen sobre lo que se espera que sean y hagan los futuros y actuales docentes, y lo que realmente hacen durante su desempeño profesional. Lo mismo se observa cuando los docentes desempeñan funciones de acompañamiento pedagógico (asesores técnico-pedagógicos y tutores) en la educación básica. De allí el título con el cual nombramos este libro, porque de lo que fundamentalmente se trata es de reflexionar acerca de esta relación, de las teorías sobre la formación docente y de los enfoques de enseñanza en las diferentes disciplinas y lo que ocurre en las prácticas educativas.



ISBN 978-607-6731-28-2



9 786078 173128