



Procesos de formación docente. Entre modelos y prácticas docentes

COORDINADORES

Octavio González Vázquez

Sergio Gerardo Málaga Villegas



PROCESOS DE FORMACIÓN DOCENTE: ENTRE MODELOS Y PRÁCTICAS DOCENTES

Octavio González Vázquez

Centro de Actualización del Magisterio de Durango

Sergio Gerardo Málaga Villegas

Universidad Pedagógica Veracruzana

Primera edición: diciembre de 2016

Editado: En México

ISBN: 978-607-9063-66-5

Editor:

Red Durango de Investigadores Educativos A. C.

Instituciones Participantes:

Instituto Universitario Anglo Español (IUNAES)-Universidad Pedagógica de Durango (UPD)-Centro de Actualización del Magisterio (CAM)-Universidad Juárez del Estado de Durango (UJED)-Centro de Investigación e Innovación para el Desarrollo Educativo-(CIIDE)-Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH)

Coordinadores:

Octavio González Vázquez

Sergio Gerardo Málaga Villegas

Este libro no puede ser impreso, ni reproducido
total o parcialmente por ningún otro medio
sin la autorización por escrito de los editores.

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	iii
CAPÍTULO I	
La mejora de la práctica profesional; desde los procesos de reflexión de los estudiantes normalistas	
<i>Elvira de la Rosa Donlucas</i>	1
CAPÍTULO II	
La función epistemológica de la erotética en la construcción del conocimiento pedagógico a través de paralaje en los docentes en formación de la escuela normal de Amecameca	
<i>Mario Castillo Sosa</i>	11
CAPÍTULO III	
Las competencias investigativas en estudiantes normalistas; dificultades conceptuales, de comprensión y de ejecución	
<i>Francisco Nájera Ruiz, Héctor Velázquez Trujillo y Roberto Murillo Pantoja</i>	19
CAPÍTULO IV	
El proceso de observación en la formación docente	
<i>William Mateo Rojas González, Juana Graciela Andrea Loredó Nava, José Gilberto Miranda Montes y Carlos Antoni Hernández Emiliano</i>	30
CAPÍTULO V	
El curso herramientas básicas para la investigación educativa y el desarrollo de la competencia de investigación de los futuros docentes	
<i>José Sánchez López, Mireya Chapa Chapa y Isaac González González</i>	41
CAPÍTULO VI	
El documento recepcional como proceso formativo	
<i>Gabriela Julieta Bautista López, Francisca Susana Callejas Ángeles y Patricia Lamadrid González</i> ..	51
CAPÍTULO VII	
Talleres de discurso docente para estudiantes normalistas como solución a la problemática del impacto en la práctica social del lenguaje en estudiantes de secundaria	
<i>Dalia Reyes Valdés</i>	62

CAPITULO VIII

Aprendizaje de la historia en la normal, enseñanza de la historia en secundaria

Rubén González Hernández72

CAPÍTULO IX

El proceso de la producción de textos escritos en la formación de docentes; desde las representaciones de sus actores

Francisco Nájera Ruiz, Roberto Murillo Pantoja y Germán García Alavez..... 84

CAPÍTULO X

Programa integral para el desarrollo de la competencia docente planificación didáctica en normalistas

Gloria Angélica Espíndola Escobar, Reyna María Montero Vidales, Cintia Ortiz Blanco y Zuleyka Lunagómez Rivera 95

CAPÍTULO XI

Asesorías académicas colaborativas para el desarrollo de habilidades reflexivas en docentes rurales

Geovanni Luna Cortés107

INTRODUCCIÓN

Una reflexión inicial

Hablar de formación docente es hablar de la fusión de dos términos con sus propias implicaciones: “formación” y “docente”.

El término “formación” hace referencia a un conjunto de acciones, a un proceso, que implica dar o darse forma, lo cual puede derivar en dos procesos distintos y uno en el que se complementan: puede haber un proceso de autoformación, un proceso de heteroformación y un proceso en el cual se combinen los dos anteriores.

Hablamos de autoformación refiriéndonos a todas las acciones encaminadas a mejorarnos, perfeccionarnos, desarrollarnos, que nosotros mismos decidimos y buscamos.

Hablamos de heteroformación refiriéndonos a todas esas mismas acciones pero que son decididas desde fuera de nosotros, incluso a veces impuestas.

El término “docente” hace referencia a un quehacer predominantemente vinculado a una profesión relacionada con la enseñanza, como actividad principal, la cual implica al mismo tiempo la formación de otros –siguiendo el planteamiento anterior-, es decir, la heteroformación.

Luego, entonces, el docente participa activamente en la formación y aquí hablamos de la formación de él mismo, y podríamos plantearnos algunos cuestionamientos: ¿es autoformación o heteroformación, o ambas?, ¿cuáles son los referentes a tomar en cuenta en su formación?, ¿quién lo forma?, ¿quién forma a sus formadores?, ¿quién determina su modelo y el modelo de su formador? Aproximaciones a posibles respuestas a éstas y otras interrogantes son abordadas por las teorías que hemos encontrado al hacer una revisión de una muestra de 30 investigaciones relacionadas a la formación docente publicadas en los dos últimos años y que a continuación reseñamos.

Qué se entiende por formación docente

Empezaremos por revisar la definición que algunas instituciones y autores han dado a la formación docente y a algunos términos vinculados con ella.

El referente normativo de nuestro país lo establece la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2015), dependencia que aporta las definiciones que a continuación desarrollamos.

En lo que se refiere a la formación plantea que es un “conjunto de acciones diseñadas y ejecutadas por las Autoridades Educativas y las instituciones de educación superior para proporcionar al personal del Servicio Profesional Docente las bases teórico prácticas de la pedagogía y demás ciencias de la educación” (p. 6). En esta definición sólo se reconoce la heteroformación ofrecida por ciertos actores educativos.

Existen otros procesos vinculados a la formación docente a los cuales también hace referencia la misma SEP. Así, encontramos que al hablar de actualización plantea que se refiere “a la adquisición continúa de conocimientos y capacidades relacionados con el servicio público educativo y la práctica pedagógica” (p. 3).

Por otro lado, plantea que la capacitación está referida “al conjunto de acciones encaminadas a lograr aptitudes, conocimientos, capacidades o habilidades complementarias para el desempeño del Servicio Profesional Docente” (p. 4).

Al referirse al desarrollo profesional, plantea que es:

[el] proceso que sigue el personal docente y personal con funciones de dirección, de supervisión y de asesoría técnico pedagógica y técnico docente para fortalecer tanto sus competencias como su capacidad para tener los desempeños profesionales que conduzcan a la obtención de los resultados esperados en las aulas y las escuelas públicas de educación básica. La formación continua es una parte fundamental del desarrollo profesional. (p. 5)

Finalmente, aborda la habilitación como:

[las] acciones encaminadas a lograr la formación académica completa de los profesores que les permitan realizar adecuadamente sus funciones con conocimientos y experiencia apropiados para atender la diversidad de

requerimientos en los diferentes subsistemas y programas educativos que se ofrecen en las instituciones de educación superior. (p. 7)

Entonces, en la perspectiva de la SEP, los docentes podemos ser formados, actualizados, capacitados, desarrollados profesionalmente y habilitados. Se puede asumir que la formación es el único proceso que aplica para futuros docentes y para docentes en servicio; en tanto que los otros procesos aplican solamente para docentes en servicio.

Por otra parte, para la UNESCO (1990, como se citó en Fandiño Parra, Bermúdez Jiménez y Varela Santamaría, 2016, p. 43) la formación docente se refiere tanto a programas de pregrado como de posgrado que siguen un proceso continuo de experiencias formales y no formales, orientadas al desarrollo profesional del profesorado. Aquí, encontramos nuevamente una prevalencia de la heteroformación y, sin compararnos con lo planteado por la SEP, podríamos pensar que no se incluye lo que se refiere a la formación de futuros docentes dado que se establece una vinculación con el desarrollo profesional.

Ya en lo que se refiere a algunos autores, encontramos que Villegas-Reimers (2002, como se citó en Fandiño Parra, Bermúdez Jiménez y Varela Santamaría, 2016, p. 43) define la formación docente como un proceso a largo plazo que incluye oportunidades y experiencias planificadas sistemáticamente para promover el crecimiento y el desarrollo en la profesión. En esta definición pueden tener cabida tanto la autoformación como la heteroformación.

Para Cochran-Smith y Zeichner (2005, como se citó en Fandiño Parra, Bermúdez Jiménez y Varela Santamaría, 2016, p. 43), la formación docente se lleva a cabo en comunidades e instituciones en las que los componentes y estructuras de los programas interactúan tanto con las experiencias y habilidades que los docentes tienen como con las políticas y las condiciones que los Estados imponen. Igualmente, también aquí encontramos la posibilidad de incluir las dos vertientes que hemos venido mencionando y, adicionalmente, reconoce la posibilidad de que los propios docentes formen comunidades para abordar este proceso.

Para Cristina Davini (1995, como se citó en Navarro, 2015, p. 4) la formación docente debe tener un carácter orgánico, es decir, debe entenderse:

como proceso de conformación del pensamiento y del comportamiento socio-profesional que se inicia formalmente en la enseñanza sistemática de grado y se desarrolla en el desempeño, en el puesto de trabajo (...). La formación implica un proceso de largo alcance con fases internas, sucesivos cambios y dimensiones mutuamente influyentes.

En el caso de esta autora también incluye la autoformación y la heteroformación, igualmente la formación futuros docentes y de docentes en servicio.

Para Gorodokin (2005, como se citó en Navarro, 2015, p. 12), la formación docente puede comprenderse como:

un proceso en el que se articulan prácticas de enseñanza y de aprendizaje orientadas a la configuración de sujetos docentes/enseñantes. La práctica docente se concibe en un doble sentido: como práctica de enseñanza, propia de cualquier proceso formativo y como apropiación del oficio de docente, cómo iniciarse, perfeccionarse y/o actualizarse en la práctica de enseñar. (p. 2)

Aquí pareciera que se resalta el proceso de autoformación enfocado a los docentes en servicio.

Díaz (2003, como se citó en Navarro, 2015, p. 12) amplía el panorama al señalar que la formación docente es mucho más que la simple acumulación de conocimientos, ya que incluye la adquisición de representaciones, métodos y actitudes en diversos planos y que van conformando una identidad. En esta idea se incorpora la autoformación y la identidad como profesionista.

Al referirse a la formación docente, Souto (1996, como se citó en Navarro, 2015, pp.13-14) propone tres campos y los caracteriza de la siguiente manera:

el de la práctica está orientado hacia valores contruidos en y a partir de la realidad social, económica, política, cultural, laboral y de representaciones sociales y psíquicas de los actores (...). Dicho campo se organiza en una red o trama de recursos de formación proveniente de distintos sectores, ámbitos, localizaciones geográficas con niveles y modalidades propias de organización que engloba aspectos de la política, la legislación, la infraestructura, el financiamiento, los programas, etc.

El (...) del conocimiento se preocupa por la inteligibilidad de las acciones de formación y construye conceptualizaciones teóricas para facilitar la comprensión del complejo de prácticas de donde surgen.

Por último, el (...) de investigación busca construir conocimientos y plantear problemas aún no resueltos a partir de estudios de las prácticas, de las situaciones de los sujetos, de las instituciones de formación.

Aquí podemos vislumbrar que la formación docente puede incluir autoformación y heteroformación con otros referentes que complementan y fortalecen la enseñanza como actividad central.

Con relación a la temporalidad, Urbano y Yuni (2009, como se citó en Navarro, 2015, p. 15) marcan que:

Se hace necesario pensar (...) en los procesos de formación como un continuum: a fin de recuperar la transversalidad del acto en el que se entrelazan la identidad personal con la identidad profesional del enseñante y del aprendiente en vínculos interactivos dinámicos, recíprocos y complementarios. (p. 86)

Estos autores incorporan a los alumnos como una fuente de formación del docente y reafirman la idea de este proceso nunca está acabado.

Para Feiman-Nemser (1990, como se citó en Fandiño Parra, Bermúdez Jiménez y Varela Santamaría, 2016, pp. 43-44) hay cinco orientaciones conceptuales sobre la formación docente, las cuales son: (a) *la orientación tecnológica*, en ella se hace hincapié en el conocimiento científico y la instrucción sistematizada; (b) *la orientación práctica*, en ella se hace hincapié en la “sabiduría de la práctica” y el aprendizaje derivado de la experiencia; (c) *la orientación personal*, en ella se presta atención especial al profesor como persona y alumno, sugiriendo que el desarrollo personal es una condición previa para la enseñanza; (d) *la orientación académica*, la cual no solo pone de relieve la importancia de saber desarrollar la comprensión con éxito, sino que también hace hincapié en el papel del profesor como un líder intelectual y (e) *la orientación crítica*, la cual se centra tanto en el principio de cuestionar los supuestos sobre la enseñanza, el aprendizaje y el conocimiento como en el sentido de responsabilidad con la creación de aulas que reflejen principios democráticos.

Pudiéramos pensar que en nuestro país prevale la primera orientación en la propuesta de la SEP, en tanto que algunos grupos de docentes postulan otras orientaciones.

Lo anterior coincide con el hecho de que actualmente, desde muchas perspectivas la formación docente es pensada en asociación con el cambio educativo y desde una lógica lineal. Primero se define el sentido de la transformación que se desea, y posteriormente los expertos se abocan a diseñar los cursos de perfeccionamiento necesarios para concretar la reforma (Vezub, 2005, como se citó en Navarro, 2015, p. 3). Esta forma de proceder le asigna un papel secundario a los docentes, casi limitándolos a una función técnica.

Derivado de las maneras de concebir la formación docente podemos encontrar diferentes alternativas para desarrollar este proceso, las cuales dan origen a diferentes modelos.

Modelos de formación docente

En la medida que se concreta la formación docente en acciones específicas que configuran el proceso es susceptible de someterse a un análisis que profile la posibilidad de caracterizar uno o varios modelos de los cuales hablan diferentes autores.

Y con relación a dichos modelos, de principio, algunos autores abordan su definición como tales.

Así, por ejemplo, encontramos que de acuerdo con Aramburuzabala et al. (2013, como se citó en Feixas, Lagos, Fernández y Sabaté 2015, p. 87):

los modelos, tendencias y enfoques son configuraciones institucionalizadas históricamente que dirigen las prácticas de formación. Cada modelo teórico de formación docente parte de ciertas concepciones acerca de cuál es la función de la universidad y de qué es la educación, la enseñanza, el aprendizaje y la formación docente. Los modelos explican la realidad y desvelan ciertos aspectos de la misma gracias a la propiedad de filtro que poseen. (Cáceres et al., 2003, p. 347)

En el caso de nuestro país, aparte de las instituciones, agregaríamos a ciertas dependencias que también configuran modelos de formación docente.

Otro ejemplo es el de Márquez Aragonés (2009, como se citó en Navarro, 2015, p. 13), quien indica que un modelo de formación docente es en esencia un boceto para el aprendizaje de la práctica profesional de la enseñanza, pero no puede quedarse solo en ello, debe basarse en la reflexión y la adaptación a los distintos contextos educativos, debe hacer al docente competente para desenvolverse en los distintos contextos, ámbitos y situaciones educativas.

Aquí podríamos resaltar el papel activo que se le reconoce al docente en su proceso de formación.

Una vez abordada su definición, podemos pasar a revisar algunas de las clasificaciones de modelos de formación docente incluidas en la muestra de investigaciones que analizamos.

En primer término, recuperamos la propuesta de Marcano y Reyes (2007, como se citó en Fandiño Parra, Bermúdez Jiménez y Varela Santamaría, 2016, p. 45), quienes hablan de cuatro modelos que responden a diferentes concepciones epistemológicas, ontológicas, metodológicas y axiológicas sobre la formación del docente. Primero, el *modelo tradicional o clásico*, de carácter transmisivo, se fundamenta en el pensamiento escolástico que concibe al conocimiento como único y definitivo, excluyendo todo referente alternativo o diverso. Por ende, este modelo desconoce la especificidad de los contextos socio-culturales y de las identidades de los grupos étnicos, privilegiando así la perpetuación de las élites y los centros de poder (p. 295).

Segundo, el *modelo racional técnico* (tecnológico), enmarcado en el entrenamiento industrial y militar, enfatiza en la cultura mercantilista instrumental en detrimento de lo humanístico y artístico, con el propósito de responder a las demandas de la economía y garantizar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. El profesor se adiestra y entrena en competencias técnicas para dominar aplicaciones del conocimiento científico producido por otros (p. 296).

Tercero, el *modelo constructivista* asume el conocimiento no como una copia fiel de la realidad a través de leyes y principios sino como una construcción del ser

humano, entendido como sujeto responsable de su propio aprendizaje. El docente, entonces, se encarga de mediar entre la actividad mental y social del estudiante con el saber colectivo culturalmente constituido (p. 297).

Y cuarto, el *modelo crítico-social* incorpora la reflexión en la práctica para la construcción social y concibe la enseñanza como “una actividad crítica y al profesor como un profesional reflexivo que busca el desarrollo autónomo y emancipador de quienes participan en el proceso educativo” (p. 297). El rasgo distintivo de este modelo es que hace hincapié en la formación de docentes desde la escuela, impulsado por su deseo de que se aprenda investigando y se conozca transformando.

En nuestro país podemos identificar que actualmente predomina el modelo racional técnico, por sus implicaciones, aunque es matizado con algunas características del modelo constructivista y del crítico-social, las cuales se diluyen ante el énfasis en el primero.

En segundo término, recuperamos la propuesta de Loya (2008, como se citó en Fandiño Parra, Bermúdez Jiménez y Varela Santamaría, 2016, p. 46) quien explica que los modelos de formación docente oscilan entre tendencias centradas en (a) la normalización de la enseñanza para elevar la calidad de la educación, (b) la adecuación de la enseñanza para el desarrollo integral del aprendiz y (c) la reflexión de la enseñanza respecto a formas institucionales y sus contextos político-económicos.

En este marco, Loya habla de siete modelos.

Primero, el *modelo de adquisiciones académicas*, el cual busca adiestrar al profesor para convertirlo sistemática y paulatinamente en un intelectual que domina el saber, la técnica, las actitudes y el comportamiento científico-disciplinar, con la finalidad de poder transmitirlos.

Segundo, el *modelo de la eficacia social o técnico*, el cual busca la adquisición de habilidades docentes específicas y observables, que se relacionan con los resultados del aprendizaje de los estudiantes; estos resultados se obtienen a partir de la elección e implementación de procedimientos que logren alcanzar objetivos predeterminados por especialistas del diseño curricular.

Tercero, el *modelo naturalista*, el cual se basa en el estudio de la evolución del aprendiz, en especial del niño, para determinar lo que ha de enseñarse. En otras palabras, este modelo se centra en conocer al aprendiz para crear, a partir de ello, el currículo y la pedagogía que respondan a sus necesidades e intereses.

Cuarto, el *modelo centrado en el proceso*, el cual se fundamenta en la idea del docente como individuo capaz de procesar sus experiencias sociales e intelectuales tanto individual como colectivamente, lo cual da lugar a aprendizajes enriquecidos e inesperados que surgen de la naturaleza única de las situaciones vividas.

Quinto, el *modelo crítico*, el cual asume al profesor como profesional autónomo que reflexiona sobre su práctica para inicialmente comprender las características de la enseñanza-aprendizaje en un contexto escolar y, posteriormente, cuestionar prácticas alienantes y promover respuestas liberadoras que transformen situaciones de vida.

Sexto, el *modelo reconstruccionista social*, el cual atribuye a la educación formal la función de contribuir a una sociedad más justa, en la cual el bien común prima sobre el individual y, por ende, busca que los profesores se formen con una visión acerca de las relaciones entre la escuela y las desigualdades sociales, con un compromiso ético en torno a ello.

Y séptimo, el *modelo situacional*, el cual entiende la docencia como una carrera que exige concebir proyectos de acción adaptados a contextos y posibilidades concretos, lo cual permite decidir qué conviene enseñar o aprender según la realidad circundante y alejarse de programaciones preestablecidas y controlables. De esta manera, la formación docente es un proceso de investigación en el cual los profesores reflexionan sobre su práctica y utilizan el resultado de su reflexión para mejorar la calidad de sus intervenciones (pp. 2-5).

Con relación a esta clasificación, en nuestro país encontramos rasgos fuertemente vinculados con el modelo de las adquisiciones académicas y con el de eficacia social o técnico; y algunos rasgos relacionados con algunos de los otros modelos.

En tercer término, Aramburuzabala et al. (2013, como se citó en Feixas, Lagos, Fernández y Sabaté 2015, p. 88) establecen una clasificación de acuerdo con tres

dimensiones generales, a saber, que dan forma a diferentes modelos de formación docente:

- a) La perspectiva o el nivel en que se sitúan las acciones formativas (formación centrada en el profesor, formación centrada en el alumno, formación centrada en la institución —en la colaboración entre profesores, o en la práctica reflexiva— y formación centrada en el sector).
- b) La organización y la estructura de las acciones formativas, de acuerdo con las dimensiones «local-central» y «genérico-disciplinaria», según Hicks (1999): modelo central, disperso, mixto e integrado.
- c) Las modalidades de formación ofertadas o disponibles: modelo tecnocrático o posttecnocrático (Feixas, 2004) o vertical-horizontal (González-Sanmamed, 2005), para designar la variedad de estrategias formativas que son formalmente organizadas o informales y planteadas desde la experiencia de los docentes.

Respecto a esta clasificación, podemos encontrar algunos rasgos relacionados con la formación centrada en el sector, el modelo central, el tecnocrático y vertical.

Finalmente, recuperamos las propuestas de algunos autores que plantean sus modelos refiriéndolos al ámbito universitario.

Tal es el caso de Feixas (2002, como se citó en Feixas, Lagos, Fernández y Sabaté 2015, p. 87), quien considera los siguientes paradigmas o formas de interpretar el desarrollo profesional del profesorado universitario: el modelo academicista, el modelo humanista, el modelo tecnológico, el modelo interpretativo y el modelo crítico.

Siguiendo lo planteado anteriormente, podemos anticipar vínculos con el modelo academicista y el tecnológico.

De igual manera, Villar Angulo (1992, como se citó en Feixas, Lagos, Fernández y Sabaté 2015, p. 88) habla de «modelos de desarrollo profesional» para referirse a diferentes diseños de programas de perfeccionamiento de conocimientos, destrezas y actitudes del profesorado universitario, y propone cuatro modelos de desarrollo del profesor universitario:

- a) El modelo de proceso de perfeccionamiento individual, que identifica y resuelve las necesidades del profesor.

- b) El modelo de evaluación para la mejora de la enseñanza, que ofrece al profesor la retroalimentación de la evaluación acerca de su actuación en el aula y entiende la evaluación como el inicio de un proceso formativo.
- c) El modelo de indagación, que asume el papel del profesor como investigador y persona que reflexiona acerca de la práctica.
- d) El modelo organizativo, que ubica al profesor en un contexto, en una cultura o en un clima organizativo determinado por un departamento, una facultad o una universidad, desde donde se perfecciona.

Dados los últimos acontecimientos en nuestro sistema educativo, podríamos encontrar fuertes nexos con el modelo de evaluación para la mejora de la enseñanza y con el organizativo.

Derivado de los modelos educativos y alimentándolos, podemos encontrar diversas prácticas docentes.

Prácticas docentes

Con relación a las prácticas docentes, incluyendo las de los futuros docentes, se plantea el tema de la práctica situada.

Al respecto, Ertola y Parra (2016, p. 357) plantean que, con relación a la formación inicial y continuada del profesorado,

no alcanza sólo con el saber “experto” o disciplinar para desempeñarse en la complejidad de las prácticas educativas situadas. La relación teoría-práctica se presenta siempre como un nudo en ellas (Edelstein; Coria, 1995) y ciertamente este vínculo no suele caracterizarse por su fluidez.

En el mismo sentido, Zabalza (2002, p. 11, como se citó en Coscia Basile y Vilar del Valle Baraibar, 2015, p. 1874) sostiene que

conocer bien la propia materia es una condición fundamental pero no suficiente. La cualidad intelectual del docente, la forma cómo ha de abordar esos contenidos es muy diversa de cómo lo hace el especialista. Es una forma de aproximarse a esos contenidos o actividades profesionales pensando en cómo hacerlos entender por parte de los alumnos.

Aquí podemos resaltar el hecho de que no basta tener un conocimiento disciplinar sólido para ser un buen docente, puesto que se requiere también un conocimiento sólido sobre cómo enseñar o, en otras palabras, cómo ayudar al otro para que aprenda.

Por otro lado, Funes y Muñoz (2015, p. 39) plantean que

Frente a un mundo en cambio puede ser importante volver a pensar cuál es el norte del acto de educar social e históricamente, si la perspectiva es de emancipación y de igualdad (Ranciere, 2002), volvemos al principio de propiciar enseñanzas sociales situadas en contexto.

Y las mismas autoras, en otra parte, postulan que “el conocimiento local es una actividad práctica situada constituida por una historia de prácticas cambiantes” (p. 42). En estas ideas podemos notar una fuerte presencia de la diversidad, de la imposibilidad o de lo poco deseable de establecer una propuesta estandarizada de formación docente.

Vinculada con el tema de las prácticas situadas, Moya (2015, p. 78) plantea que Esta interconexión entre el estudiante, el profesor mentor y los grupos de enseñanza se basa en los postulados de la cognición situada (Rogoff, 1995) donde el aprendizaje emerge en el contexto de una comunidad de práctica (Lave y Wenger, 1991). Por *práctica* se entiende tanto la enseñanza (actividad profesional) como así también su interpelación (actividad reflexiva).

Entonces, una práctica situada requiere de una formación docente más abierta y flexible que le proporcione al docente herramientas para su actividad profesional y para reflexionar sobre ella.

Por otro lado, las prácticas docentes también tienen que ver con el aprendizaje. Al respecto, Álvarez Méndez (2000, pp. 81-82, como se citó en Coscia Basile y Vilar del Valle Baraibar, 2015, p. 1877) plantea que:

La única seguridad que le queda al profesor es la inseguridad en la que se mueve. Si algo debe distinguir la profesión docente es su estado de apertura permanente para el aprendizaje continuo. La docencia no es un estado al que se llega, sino un camino que se hace.

Lo cual abona a la idea de que la formación docente es un proceso permanente.

De acuerdo con Maina, Pérez-Mateo, Guàrdia y Sangrà (2015, p. 126) podríamos hablar de *Aprendizaje significativo*, pensando que las actividades y el contenido son útiles y cercanos al participante en tanto que protagonista de su propio aprendizaje (Guitert et al., 2007). El/la tutor/a actúa como guía y orientador de este proceso.

Complementariamente y atendiendo a la situación actual, Vázquez-Cano (2015, p. 151) recupera el aprendizaje móvil y ubicuo (Cope y Kalantzis, 2009), el cual es posible gracias a que

La convergencia de tecnologías y la proliferación de nuevos servicios basados en audio y video, permiten que la educación actual esté disponible en todo momento, en cualquier lugar, en cualquier medio social (blog, Twitter, Facebook...) y, lo más importante, usando cualquier dispositivo (Gawelek, Spataro, y Komarny, 2011; Katz, 2013).

Lo cual también representa un reto para la formación docente y para los formadores de docentes, quienes tendríamos que actualizarnos en el uso de tecnologías para aprovechar el potencial educativo que tienen.

En el mismo tenor de las prácticas docentes, podemos perfilar algunos tipos de docentes, entre los cuales encontramos el de profesor novel.

Con relación a este tipo de docente, Concepción Cuétara, Fernández Cruz y González González (2015, p. 3) plantean tres ideas.

En la primera idea, describen que “el profesor novel es una persona joven, recientemente graduada de la universidad y con alguna experiencia profesional, pero con no más de cinco años de experiencia docente universitaria, que accede a un cargo docente como ayudante, becario, asociado (Feixas, 2002).

En la segunda idea, plantean que “también se consideran profesores noveles a los profesionales de la producción y los servicios que se incorporan cada año a las Universidades cubanas, sin experiencia en el ejercicio de la docencia universitaria”.

Por último, en la tercera idea, recuperan que “para unos autores, la condición de profesorado novel se limita al primer año de ejercicio de la docencia universitaria, para otros incluye los tres primeros años y algunos la extienden hasta los primeros cinco años de desempeño docente”.

Derivado de ello, tendríamos que pensar que la formación docente podría tener un énfasis distinto dependiendo de si el profesor es novel o no. También, seguramente, se podrían generar procesos que permitieran identificar lo que pueden aportar este tipo de docentes al resto de sus colegas.

Otro tipo de docente que recuperamos es el de gestor, el cual es postulado por Rico Molano (2016) y el cual implica “ver la gestión desde el quehacer del docente, verlo como un sujeto que transforma y dinamiza los procesos no solo en el aula de clase sino a nivel institucional” (p. 65).

El mismo autor recupera el planteamiento de Correa, Correa y Álvarez (s. f.), quienes consideran que un gestor educativo es quien genera cambio y está en la capacidad de desarrollar en la institución procesos de innovación y así mismo poder entender las necesidades y las problemáticas que agencia el contexto y la comunidad en general (p. 65).

Dice Rico Molano que “el docente debe ser un sujeto preparado y actualizado, él mismo esta auto-gestionando su quehacer y saber, debe tener una mirada holística del contexto, ser mediador, incentivar la investigación y lograr ser un docente investigador de su propio accionar” (p. 65).

Finalmente, plantea que:

el docente es quien determina ser un gestor educativo y está en la capacidad de organizar, proponer, decidir, liderar, coordinar y retroalimentar, todo con el fin de reflejar desde la gestión procesos óptimos y facilitadores de soluciones a la necesidad que emana la comunidad educativa inmersa en la institución de educación superior. (pp. 65-66)

El tipo de docente gestor lo podemos relacionar con la idea de autoformación, dado que parte de lo que es susceptible de gestionarse es el mismo conocimiento y si esto se realiza colectivamente, su potencial es enorme. Así podríamos recuperar la idea que plantean Hargreaves y Shirley (2012, como se citó en Barba-Martín, Martín Pérez y Barba, 2015, p. 90) en cuanto a la transferencia lateral, la que consideran como la forma de apoyo entre docentes que va más allá de compartir espacios y tiempos concretos, y que se hace a través de periodos prolongados sobre temáticas

de interés general. De estas relaciones surgen como resultado nuevas formas de concebir y transformar el centro.

Hay una referencia reiterada a un tipo de docente que podríamos llamar reflexivo y crítico, aunque en algunos casos sólo se maneja una de las dos características.

Por ejemplo, Barba-Martín, Martín Pérez y Barba (2015, p. 86) recuperan lo que Zeichner y Liston (1996) denominan reflexión-sobre-la- acción y plantean que:

La reflexión sobre las situaciones y los casos concretos del aula aportan un análisis detallado, que compartido con otros compañeros permite desgranar lo que sucede y buscar estrategias para modificarlo. Para este proceso analítico es fundamental que el profesorado realice una reflexión crítica sobre lo acontecido en el aula (...).

También Correa Molina (2015) y Escobar Rodas, Espinoza Ochoa, Zacarías Gutiérrez, Luna Denicia, y Macías Equihua (2016) abordan la importancia de la reflexión en y sobre la acción en los procesos de formación inicial docente.

En complemento, Gaete Vergara (2015) habla de reflexión didáctica, refiriéndose a una reflexión-acción que aborde cuestiones sobre qué, para qué, cómo y a quién enseñar.

Podríamos reconocer que las prácticas docentes tienen una gran riqueza para alimentar la reflexión sobre ellas y alimentar el proceso de formación docente.

Correa Molina (2015, p. 261) recupera el concepto de profesionalización, el cual “articula dos procesos, uno de naturaleza interna [profesionalidad] y otro de naturaleza externa [profesionismo] que, aunque diferentes, se complementan uno respecto del otro (Lang, 1999)”. Entonces, la profesionalización

asocia la idea de construcción de competencias específicas al ejercicio de la actividad profesional. Ejercicio que a su vez se realiza en un contexto dado y que es compartido por un grupo caracterizado por la manifestación de esas competencias específicas. (p. 261)

La profesionalidad se refiere al “proceso de construcción de competencias, de naturaleza interna y (...) requiere, entre otros elementos, la adquisición y movilización de saberes, actitudes y cualidades del individuo” (p. 261).

El profesionismo (profesionalismo colectivo) “se refiere al reconocimiento social de la profesion (...) y designa al conjunto de estrategias desplegadas por un grupo para otorgarle un estatus y un valor a la actividad que lo caracteriza, en este caso, a la actividad docente” (pp. 261-262).

Aquí encontramos prácticas de autoformación y heteroformación, aunque ésta vinculada con el gremio y no necesariamente con una dependencia o institución.

Finalmente, otro de los temas recurrentes en las investigaciones incluidas en la muestra es justamente el de la investigación en el ámbito educativo, del cual también se deriva un tipo de docente: el profesor-investigador.

También el tema se relaciona con la enseñanza, dado que Coscia Basile y Vilar del Valle Baraibar (2015, p. 1874) lo abordan en términos de una dicotomía enseñanza-investigación que debe ser superada para:

empezar a pensar en nosotros mismos como una universidad del aprendizaje preocupada por el aprendizaje tanto de los profesores (investigación) como de los estudiantes (docencia), así como por las formas como el aprendizaje de unos puede beneficiar al de los otros” (Bain, 2007, pp. 195-196).

Podemos decir que se establece una tendencia hacia impulsar predominantemente estudios relacionados con la investigación cualitativa. Sin embargo, sobresale específicamente el modelo de investigación-acción como una forma de hacer investigación con un enorme potencial en el ámbito educativo.

De acuerdo con Barba-Martín, Martín Pérez y Barba (2015, p. 86) “la investigación-acción supera las dificultades en la transformación del pensamiento, principalmente porque establece vínculos entre la teoría y la práctica, haciendo de los dos una única realidad (Barba, 2013; Kemmis y McTaggart, 1988; Elliot, 1993; Latorre, 2003)”.

Esta forma de hacer investigación “propone la comprensión y la solución de fenómenos locales de formas particulares por los propios protagonistas para mejorar su eficacia en la docencia (McKernan, 1999)” (p. 87).

Además de que:

no sólo se centra en analizar la realidad y en plantear transformaciones, sino que además se implementan y se evalúan, volviendo a comenzar el proceso,

siendo esto lo que se denomina como ciclos de investigación-acción (Kemmis y McTaggart, 1988; Stringer, 2007). (p. 87)

Stephen Kemmis y Robin McTaggart (1988, como se citó en Barba-Martín, Martín Pérez y Barba, 2015, p. 88) hacen referencia a que la investigación-acción produce resultados individuales y grupales. Los individuales se dan en lo referente a: (a) modificaciones en el lenguaje, con el que se habla sobre la realidad; (b) las actividades que se plantean en el aula; y (c) las relaciones que surgen.

Por otro lado, Stephen Kemmis y Robin McTaggart (1988, como se citó en Barba-Martín, Martín Pérez y Barba, 2015, p. 88) presentan los cambios grupales que se dan a través de la investigación-acción, siendo estos: (a) la transformación del discurso de todos los participantes, (b) las prácticas sociales en el centro educativo; y (c) la organización social que se transforma como consecuencia de la nueva forma de entender la realidad.

Barrera (2007, como se citó en Escobar Rodas, Espinoza Ochoa, Zacarías Gutiérrez, Luna Denicia, y Macías Equihua, 2016, p. 78) plantea que la formación docente inicial funciona a través de conocimientos pedagógicos con esta forma de hacer investigación.

Para Fierro y cols. (como se citó en López de la Madrid, Lioner Delgado y Flores Guerrero, 2016, p. 6) la investigación-acción tiene dos componentes esenciales:

1. La existencia de un grupo de personas que conscientemente desea evaluar y transformar su práctica, situándola en un contexto social más amplio.
2. La vinculación entre la teoría y la práctica social, el cambio social como consecuencia última de la investigación y la validación del conocimiento construido en el proceso (Fierro y cols., 1999, 43).

Para Sandín (como se citó en López de la Madrid, Lioner Delgado y Flores Guerrero, 2016, p. 8) la investigación-acción:

- Implica la transformación y mejora de una realidad educativa y/o social.
- Parte de la práctica, de problemas prácticos.
- Es una investigación que implica la colaboración de las personas.
- Implica una reflexión sistemática de la acción.

- Se realiza por las personas implicadas en la práctica que se investiga (Sandín, 2003, 164).

Moya (2015, pp. 82-83) vincula la reflexión y la investigación acción con la posibilidad de crear una comunidad en permanente aprendizaje en la cual los saberes podrán transformarse.

Sobre el contenido del tomo

El presente tomo está integrado por doce trabajos que abordan, desde diferentes perspectivas, el tema de la formación docente, incluyendo la de futuros docentes y la de docentes en servicio. Algunos de ellos presentan procesos de autoformación y, la mayoría, de heteroformación. Predominantemente están vinculados con los modelos de formación docente y las prácticas derivadas de la propuesta oficial con tendencia a su crítica.

En el capítulo I, De la Rosa Donlucas nos presenta los resultados de una investigación cualitativa relacionada con los procesos de reflexión que realizan los futuros docentes en sus jornadas de prácticas y resalta la importancia de formar un profesional reflexivo, comprometido y crítico que sea gestor de cambios en su práctica aprovechando las herramientas de la investigación acción.

En el capítulo II, Castillo Sosa expone los resultados de una investigación descriptiva sobre el aprovechamiento de la erotética y de paralaje como recursos en la formación de futuros docentes para producir conocimiento pedagógico sobre el proceso mismo y sobre la investigación educativa.

En el capítulo III, Nájera Ruiz, Velázquez Trujillo y Murillo Pantoja muestran los resultados de una investigación cualitativa referida a los procesos de formación para la investigación en futuros docentes resaltando la importancia del desarrollo de competencias investigativas específicas para superar las dificultades conceptuales, procedimentales y de actitud detectadas.

En el capítulo IV, Rojas González, Loredó Nava, Mirando Montes y Hernández Emiliano, futuros docentes en formación, comparten su experiencia de la jornada de

observación de uno de ellos, vinculada con la enseñanza situada, resaltando la importancia de este tipo de prácticas y de las herramientas que se utilizan.

En el capítulo V Sánchez López, Chapa Chapa y González González presentan los resultados de una investigación cualitativa en torno a la formación de competencias investigativas en el marco de uno de los espacios curriculares del plan de estudios para la formación de docentes resaltando la importancia de resolver problemas y mejorar la práctica.

En el capítulo VI, Bautista López, Callejas Ángeles y Lamadrid González exponen los resultados parciales de una investigación cualitativa en curso en torno a la preparación de los futuros docentes para elaborar el documento recepcional resaltando la importancia del trabajo colaborativo vinculado con la tutoría y la docencia reflexiva.

En el capítulo VII, Bocanegra Vergara y Almaraz Rodríguez comparten los resultados de un estudio cuantitativo en torno a las estrategias de autorregulación de estudiantes de licenciatura y de maestría destacando que los segundos utilizan predominantemente el automonitoreo y la sistematización de sus actividades de aprendizaje.

En el capítulo VIII, Reyes Valdés presenta los resultados de una investigación sobre el discurso docente como producto del proceso de formación y presenta el diseño de Talleres de Reflexión del Discurso como alternativa metodológica para trabajar con adolescentes.

En el capítulo IX, González Hernández expone los resultados de una investigación acerca del impacto de los elementos teóricos e historiográficos en el perfil de egreso del futuro docente en la cual encontró que la enseñanza de la historia continúa desarrollándose con un enfoque positivista.

En el capítulo X, Nájera Ruiz, Murillo Pantoja y García Alavez muestran los resultados de una investigación cualitativa con relación a los enfoques, elementos, naturaleza y características de la escritura académica resaltando las diferentes concepciones que al respecto manejan los docentes en formación y sus formadores.

En el capítulo XI, Espíndola Escobar, Montero Vidales, Ortiz Blanco y Lunagómez Rivera comparten los resultados de una investigación cuantitativa en la

cual se evaluó la implementación de un Programa Integral utilizando la programación matemática para el desarrollo de la competencia “planificación didáctica” en futuros docentes comprobando el efecto positivo de dicho programa sobre el desarrollo de la competencia mencionada.

Finalmente, en el capítulo XII, Luna Cortés presenta los resultados de una experiencia con profesores en servicio a través del proyecto “Asesorías Académicas Colaborativas para el Desarrollo de Habilidades Reflexivas en Docentes Rurales” resaltando la importancia de crear espacios para la discusión y el crecimiento de los docentes.

Tenemos, entonces, doce aportaciones hacia la consolidación del campo del conocimiento científico acerca de los procesos de formación docente que se mueven entre los dos ejes que hemos desarrollado en la primera parte de esta introducción, es decir, entre los modelos de formación docente y las prácticas docentes.

Atentamente

Los coordinadores del tomo

Octavio González Vázquez

Sergio Gerardo Málaga Villegas

Durango, Durango, México, agosto de 2016.

Referencias

- Barba-Martín, R. A., Martín Pérez, G. y Barba, J. J. (2015). Nuevas perspectivas para el aprendizaje cooperativo desde la investigación-acción: El trabajo colaborativo del claustro y la formación docente. *La peonza. Revista de Educación Física para la paz*, no. 10, pp. 85-95.
- Cartolari, M. (2016). ¿Cómo y con qué propósitos leer para aprender en historia? Sentidos contrastantes adjudicados a la lectura en la formación docente. *Revista Electrónica Educare*, Vol. 20(2), mayo-agosto, 2016, 1-26.
- Concepción Cuétara, P. M., Fernández Cruz, M. y González González, D. (2015). Análisis comparativo de las necesidades de formación docente del profesorado universitario novel. *Pedagogía Universitaria*, vol. XX, no. 4.

- Correa Molina, E. (2015). La alternancia en la formación inicial docente: vía de profesionalización. *Educar*, vol. 51/2, 259-275.
- Coscia Basile, P. y Vilar del Valle Baraibar, M. (2015). Una experiencia de formación didáctica de los docentes universitarios. En AIDIPE (Ed.), *Investigar con y para la sociedad* (Vol. 3, pp. 1873-1877). Cádiz, España: Bubok. Recuperado de <http://aidipe2015.aidipe.org>
- Costa, L. S. O., Barros, V. F. A., Lopes, M. C. R. y Marques, L. P. (2015). La formación docente y la educación de jóvenes y adultos: Análisis de la práctica pedagógica para la enseñanza de ciencias. *Formación Universitaria*, vol. 8 (1), 3-12.
- Diez Uriarte, M. y Villalobos Torres, E. M. (2015). Gestión de la formación docente: Un modelo integral de formación docente centrado en la persona humana. *Memoria del 11 Congreso de Investigación Educativa. Eje 1 Evaluación Educativa*. pp. 93-102
- Ertola, F. M. y Parra, E. S. (2016). Formación docente inicial y cultura digital. *Revista História Hoje*, v. 5, no. 9, 348-369.
- Escobar Rodas, A. R., Espinoza Ochoa, N., Zacarías Gutiérrez, M. Luna Denicia, M. J. E. y Macías Equihua, J. (2016). Opinión de la práctica docente de estudiantes en formación inicial en educación especial. *Anais do IV Seminário Internacional de Integração Étnico-Racial E as Metas do Milênio*, vol. 3, no. 1, 76-85.
- Escudero Muñoz, J. M., González González, M. T. y Rodríguez Entrena, M. J. (en prensa). Los contenidos de la formación continuada del profesorado: ¿Qué docentes se están formando? *Educación XXI*.
- Fandiño Parra, Y. J., Bermúdez Jiménez, J. y Varela Santamaría, L. (2016). Formación docente en lengua materna y extranjera: un llamado al desarrollo profesional desde el empoderamiento. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 47, 38-63.
- Feixas, M., Lagos, P., Fernández, I. y Sabaté, S. (2015). Modelos y tendencias en la investigación sobre efectividad, impacto y transferencia de la formación docente en educación superior. *Educar*, vol. 51/1, 81-107.

- Funes, G. y Muñoz, M. E. (2015). Pistas epistemológicas y pasarelas para la formación docente en ciencias sociales. *Revista Cabás*, Revista digital sobre el Patrimonio Histórico-Educativo, no. 14, 38-57.
- Gaete Vergara, M. (2015). Didáctica, temporalidad y formación docente. *Revista Brasileira de Educação*, vol. 20, no. 62, 595-617.
- García López, G. (2015). La investigación en la formación docente inicial. Una mirada desde la perspectiva sociotransformadora. *Saber. Revista Multidisciplinaria del Consejo de Investigación de la Universidad de Oriente*, vol. 27, no. 1, enero-marzo, 143-151.
- Guerrero Trejo, R. (2015). La escritura académica, la formación docente y el trabajo colaborativo interdisciplinario. Algunas consideraciones para su desarrollo. *Legenda*, vol. 19, no. 20, enero-junio, 56-73.
- Hernández Segura, A. M. y Flores Davis, L. E. (2015). Necesidades de formación docente y desarrollo profesional en el área de lectoescritura: Implicaciones del nuevo programa de español para I Ciclo de la Educación General Básica, en Costa Rica. *Revista Electrónica Educare*, vol. 19 (2), mayo-agosto, 119-134.
- Keck, C. S. y Saldívar Moreno, A. (2016). Una mirada a la formación docente desde 'la experiencia': Una apuesta por el no-futuro de la educación. *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*, 47.
- López de la Madrid, M. C., Lioner Delgado, C. M. y Flores Guerrero, K. (2016). Una experiencia de formación docente en el uso de las TIC a través de un proceso de investigación-acción. *Diálogos sobre Educación. Temas actuales en investigación educativa*, año 7, no. 12, enero-junio.
- Maina, M. F., Pérez-Mateo, M., Guàrdia, L. y Sangrà, A. (2015). Diseño de un curso de formación docente como Práctica Educativa Abierta. *Procedia. Social and Behavioral Sciences*, 196, 120-127.
- Martínez Martínez, R. (2016). La metáfora como recurso didáctico y reflexivo en la formación docente. *Edetania*, 49, julio, 193-206.
- Martínez Sánchez, Ma E. (2015). Una experiencia de formación docente para el uso didáctico de las TIC en los procesos de aprendizaje con la implementación de los modelos SAMR y TPCK. En AIDIPE (Ed.), *Investigar con y para la sociedad*

- (Vol. 3, pp. 1921-1927). Cádiz, España: Bubok. Recuperado de <http://aidipe2015.aidipe.org>
- Moya, M. R. A. (2015). El modelo de cognitive apprenticeship y la técnica de la charla estructurada como herramienta de reflexión en el desarrollo de las competencias profesionales en la formación docente inicial. *Diálogos Pedagógicos*, año XIII, no. 25, abril, 76-85.
- Navarro, M. G. J. (2015). Cómo entender la formación docente. Concepciones y perspectivas en Argentina. *Movimento. Revista de educação*, año 2, no. 2.
- Porta, L., De Laurentis, C. y Aguirre, J. (2015). Indagación narrativa y formación del profesorado: Nuevas posibilidades de ruptura y construcción en la identidad docente. *Praxis Educativa*, vol. 19, no. 2, mayo-agosto, 43-49.
- Rico Molano, A. D. (2016). La gestión educativa: Hacia la optimización de la formación docente en la educación superior en Colombia. *Sophia*, 12(1), 55-70.
- Sánchez Delgado, P., Chiva Sanchis, I. y Perales Montolio, M. J. (2015). Experiencia en la formación docente a través de la mentorización. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 17, no. 1, 33-54.
- Sandoval Moreno, F. D. (2015). La formación permanente del docente en Latinoamérica. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, vol. 6, no. 11, julio-diciembre.
- Secretaría de Educación Pública (2015). Acuerdo número 24/12/15 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa para el Desarrollo Profesional Docente para el ejercicio fiscal 2016. *Diario Oficial de la Federación*, Decimoprimera Sección, 31 de diciembre.
- Vázquez-Cano, E. (2015). El reto de la formación docente para el uso de dispositivos digitales móviles en la educación superior. *Perspectiva Educativa. Formación de Profesores*, enero, vol. 54 (1), 149-162.
- Vizcaya Carrillo, M. M. (2016). Creatividad e innovación en los institutos de educación superior de formación docente. *European Journal of Alternative Education Studies*, vol. 1, 2.

CAPÍTULO I

LA MEJORA DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL; DESDE LOS PROCESOS DE REFLEXIÓN DE LOS ESTUDIANTES NORMALISTAS

Elvira de la Rosa Donlucas
Escuela Normal de los Reyes Acaquilpan

Resumen

La presente investigación se refiere a los procesos de reflexión que lleva a cabo el estudiante normalista después de su jornada de prácticas. Sus objetivos fueron: identificar sus ciclos de reflexión, durante su proceso de intervención; indagar los procesos de reflexión que lleva a cabo en la mejora de su práctica profesional, y analizar la metodología y las estrategias utilizadas durante su intervención para la mejora de su práctica profesional. Recupera algunos referentes relacionados con la teoría del profesional reflexivo y de la investigación-acción. Emplea una metodología de tipo cualitativo, con enfoque hermenéutico, incluyendo la reflexión, el análisis continuo y la triangulación; estudios de casos, grabaciones, entrevistas en profundidad y observación. Entre sus hallazgos, plantea que una reflexión comprometida, crítica, por parte del estudiante facilita la generación de cambios responsables en su práctica.

Palabras clave: Práctica profesional, procesos de reflexión, normalistas.

Introducción

El presente avance de investigación tiene como tarea indagar los procesos de reflexión que lleva a cabo el estudiante normalista del 7° y 8° semestres de la Licenciatura en Educación Preescolar para la mejora de su Práctica Profesional. Pensar la reflexión es reconocerla como un elemento fundamental que permite reconstruir y mejorar su actuar como futuro docente. Para valorar el proceso es necesario reconocer de qué instrumentos se vale o se apoya para realizar la reflexión y qué implicaciones teóricas revisa para desarrollarlo.

Lo anterior implica interpretar cualitativamente los procesos de reflexión para la mejora de su intervención y abre la posibilidad de mirar la propia práctica, reflexionarla, replantearla y comprender los enfoques que se tienen en torno a la misma para mejorar los procesos cognitivos de los estudiantes, por una parte, y los procesos de intervención pedagógica, por la otra.

En consecuencia, los dilemas que se plantean son: valorar los procesos que el estudiante normalista realiza en la mejora de su intervención, superar las concepciones de visualizar a la reflexión como un acto que implica solo una tarea solicitada, repetitiva, inamovible y reconocer las diversas posibilidades que ofrece ser sistemático en el proceso de los ciclos de reflexión para favorecer la mejora de su Práctica Profesional.

El problema de estudio

La reflexión no es una acción aislada, sino que contempla un antes, un durante y un después; para ello es importante dar cuenta sobre los procesos que lleva a cabo el estudiante una vez culminada una etapa de Jornada de Prácticas.

Algo que no se puede negar es que la reflexión está implicada en la formación, por las propias actividades inherentes solicitadas a los estudiantes en función de cada uno de los cursos que integran el Trayecto formativo de Práctica Profesional. Es evidente entonces, que se convierte en un ejercicio permanente, después de cada jornada de prácticas, pero lo que al parecer no se ha considerado con la debida seriedad, sobre cuáles son los procesos cognitivos y de qué herramientas se vale y pone en juego el estudiante para realizarla.

Por ello es necesario bosquejar de manera inicial dos problemáticas que están inmersas en este objeto de estudio. Primeramente, es cuestionar: ¿el estudiante normalista reflexiona sobre su Práctica Profesional? Esto porque a pesar de que se solicita reflexionar de manera paulatina y progresiva en cada uno de los cursos que comprende el Trayecto Formativo de Práctica Profesional. Es durante el séptimo semestre donde emergen las dificultades y carencias en la realización de dicho proceso.

En segundo lugar ¿para qué y cómo reflexiona el estudiante normalista? El cuestionamiento se plantea porque reflexionar debe ser un acto consciente, sistemático, apoyado de una metodología que permita al estudiante normalista identificar logros, dificultades y retos en la mejora de su Práctica Profesional. Sin embargo, el estudiante y el propio docente formador, en ocasiones otorgan poca

importancia a este aspecto, volviéndolo sólo un requisito, una actividad superflua con poco o nulo valor educativo para la formación del futuro docente.

Dado este preámbulo se pondrá énfasis no en los resultados, sino en los procesos, que favorecen la reflexión, la reconstrucción de las prácticas y de los mismos sujetos. Entonces, será importante cuestionarse sobre ¿qué procesos de reflexión sigue el estudiante normalista para la mejora de su Práctica Profesional? ¿Cuáles son las herramientas de las que se apoya el estudiante, para realizar los procesos de reflexión? ¿Cuáles son los beneficios que aporta al estudiante reflexionar sobre su intervención, en miras de mejorar su Práctica Profesional?

Objetivos

1. Identificar los ciclos de reflexión utilizados por el estudiante normalista, durante su proceso de intervención.
2. Indagar los procesos de reflexión que llevan a cabo los estudiantes normalistas en la mejora de su Práctica Profesional.
3. Analizar la metodología y las estrategias utilizadas por el estudiante normalista durante su intervención para la mejora de Práctica Profesional.

Supuestos

Cuando los estudiantes normalistas realizan procesos de reflexión sistemáticos, apoyados en insumos que contribuyan a repensar lo que hacen mediante la formulación de procesos cognitivos se lleva a cabo una mejora de su Práctica Profesional.

Marco teórico

Como parte de las tareas de formación del futuro docente está implicada una constante, posterior a cada una de las jornadas de práctica: es llevar a cabo la reflexión de su propio actuar para la mejora de su Práctica Profesional. Si se creyera que la

formación es un proceso acabado, que sólo tiene relación con la parte académica y que cuando el maestro concluye su instrucción en alguna institución, está formado, se estaría en la idea que la reflexión no forma parte de su formación. Esto sería falso, pues los procesos de formación van más allá de las escuelas, tiene más que ver con los procesos de vida y, por lo tanto, son continuos e inacabados, tienen estrecha relación con nuestros encuentros con los otros. Al respecto, Schön (1993) considera que la reflexión surge cuando algo imprevisto ocurre en el aula ya que se piensa por qué ha sucedido y se plantea cómo evitar que vuelva a suceder.

Cada uno de los semestres que cursa el estudiante normalista le ofrece:

(...) herramientas teóricas–metodológicas y didácticas que son fundamentales para mejorar, innovar y transformar la docencia, de ahí que los ejercicios de reflexión, análisis e interpretación, derivados de las evidencias de aprendizaje de los estudiantes contribuirán a reorientar permanentemente su intervención. (SEP, 2012a, p. 16)

De este modo, el Plan de estudios 2012 pone énfasis en el séptimo y octavo semestres para destacar la capacidad de reflexionar, analizar y mejorar la práctica profesional de cada uno de los estudiantes para propiciar mayores niveles de autonomía. Para ello se requiere de un acompañamiento que permita dialogar cara a cara las experiencias y los resultados que éstos adquieren durante sus intervenciones en las escuelas.

Asimismo, el trabajo del formador contribuirá a establecer procesos cognitivos donde el estudiante recupere sus experiencias y construya diferentes estrategias que permitan mejorar su docencia de manera permanente (SEP, 2012b). También, solicita que una de las tareas del formador sea propiciar la reflexión, el análisis y la argumentación de su intervención a través del desarrollo de metahabilidades.

La reflexión no sólo genera una serie de impactos; además, implica a los actores, porque a partir de ella podemos aprender, reconocer y transformar el actuar docente. Para Rockwell (2002, p. 211), “afinar la mirada” es construir y sistematizar una serie de pasos que permitan la iniciación hacia la reflexión; porque los procesos reflexivos desarrollan competencias individuales y sociales de razonamiento lógico, juicios ponderados y actitudes de apertura, acciones que motivan a mirarnos ante al

espejo bajo la experiencia cotidiana y flexibilidad mental; que son premisas necesarias como docentes.

Hoyos y Meneses (2007) proponen una reflexión formativa, pero no en el sentido de ser un proceso que circunscribe a un grado o ciclo, sino a un proceso más largo y que tendría que ver con la formación como un proceso individual, sin fin, ni tiempos delimitados.

Para llevar a cabo la reflexión de su intervención, el estudiante se apoya de diversas herramientas que posibilitan cuestionar su actuar entre ellas podemos enunciar el diario del profesor, el seguimiento al profesor en formación que realiza el titular de Educación Básica y los cuestionamientos indagatorios que le formula su asesor en la modalidad Informe de Prácticas Profesionales.

Es importante no movernos en la cotidianeidad sino tomar un alto en nuestro proceso de intervención. Por lo general, como estudiantes catalogamos nuestra intervención, después de un proceso de prácticas como excelente, buena, regular o mala, pero un día al hacer una revisión del trabajo cotidiano, nos damos cuenta de que estamos inmersos en una rutina y repetimos acríticamente ciertos procesos, sin cuestionarlos, sin considerar aquellos elementos que nos permitan reconstruirlos para no caer en el dogma y la monotonía.

Entre los elementos que nos ayudan a ser sistemáticos, podemos reconocer a la evaluación, que nos abre la posibilidad de mirarnos y reflexionar sobre lo que hacemos y cómo lo hacemos. El problema hasta hoy es reflexionar sobre la intervención como estudiante normalista; no surge como necesidad “natural” para mejorar su quehacer, sino obedece a demandas externas derivadas de la normatividad, de factores administrativos que marcan los tiempos, los enfoques y la objetividad de la evaluación.

Todo lo anterior nos lleva a pensar y “revalorar a la reflexión como un acto continuo que posibilite identificar las acciones emprendidas como retos a mejorar de manera permanente en vías de impactar en los aprendizajes de los alumnos” (Perrenoud, 2002, p. 34).

La modalidad Informe de Prácticas Profesionales (SEP, 2012c) solicita que la metodología para realizar la reflexión de su intervención sea la investigación-acción.

Latorre (2003) hace una amplia revisión de las principales características de la investigación-acción desde la perspectiva de distintos autores. Se enuncian las de mayor relevancia:

Es cíclica. Cada ciclo se inicia considerando un problema práctico, que se analiza con el objetivo de mejorar la situación en la que tiene lugar. Para elaborar posteriormente un plan estratégico que se lleva a cabo a la vez que se observa su desarrollo y sus resultados. Por último, se analizan estos resultados, se reflexiona y se evalúa el impacto de la acción, siendo habitual que esto dé lugar a la identificación de otra área de mejora sobre la que se inicia un nuevo ciclo.

Es crítica. En la investigación-acción se reflexiona de manera objetiva sobre el proceso y sobre sus resultados; implica registrar y analizar también nuestros propios juicios, reacciones e impresiones en torno a lo que ocurre.

Es participativa y colaborativa. La investigación-acción implica al investigador como foco principal de la investigación, pero debe realizarse junto a otras personas, debe ser un trabajo colaborativo ya que esta manera de trabajar enriquece todo el proceso.

Es rigurosa y sistemática para favorecer la reflexión y generar procesos de investigación.

Para Sacristán (1993), la investigación-acción mejora la educación a través del cambio; en ello la reflexión cobra especial importancia. Esto significa que se debe estar dispuesto a cambiar la propia comprensión, no sólo de la situación real que requiere un cambio, sino también de otros aspectos relacionados con el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación.

Entre las herramientas de apoyo para llevar a cabo la reflexión de su intervención está el diario del profesor. Porlán Ariza y Martín Toscano (1991) consideran que el diario se reformula y se replantea de forma constante. Entre los planteamientos de Zabalza (2004), enuncia que, no ha de ser una actividad diaria pero si periódica, ya que en caso contrario no permite observar el desarrollo profesional; son narraciones realizadas por el propio estudiante de forma muy personal, en las que se reflejan prácticas, sentimientos, percepciones; el contenido del diario es lo que el autor o la autora considere que es destacable sobre su intervención; suele escribirse

sobre lo que sucede en las aulas, pero se pueden reflejar otros contextos que enriquecerán la reflexión del estudiante al captar mejor la visión sobre su realidad educativa.

Escribir es un acto que se recupera desde el diario porque permite tener presente los sucesos de la práctica, separar lo importante de lo anecdótico, de pensar sobre ello y buscar alternativas de solución. Así, la clave no está en los sucesos que ocurren en el aula sino en la interpretación subjetiva y reflexiva que el estudiante hace de ellos. Perrenoud (2002) enuncia que el estudiante actúa esencialmente como un organizador a partir de los diferentes insumos que le proveen otros actores para reflexionar en la acción y en la cotidianidad del aula de clases; así, será necesario vincular la teoría y la práctica con el fin de buscar soluciones a problemas educativos.

Conviene que el estudiante conozca la idea central de los ciclos de reflexión como rutas por las cuales le permita avanzar. Pero hay que tener presente el análisis de Poincaré (2002, p 11): “los hechos no hablan por sí mismos, hay que hacerlos hablar”. Debemos recordar, que no son procesos mecanizables ni computarizables. Así, cada ciclo se presenta como un instrumento muy personal; en este caso las recetas no son válidas, ya que las temáticas se llevan a cabo en función de los intereses del estudiante que lo escribe, lo que permite plasmar la trayectoria profesional del autor en función de los temas que le preocupan y de cómo los supera.

La clave evaluativa para favorecer la reflexión estriba en fijarse en los cambios logrados como resultados de la acción; es atender los procesos llevados a cabo por el estudiante para la mejora de su Práctica Profesional. La modalidad del Informe de Prácticas Profesionales es elocuente y demostrativa para enunciar las etapas, el orden y la secuencia de cómo se fue realizando, con la exposición de las *etapas de la investigación*: cómo fue apareciendo la preocupación inicial, por qué nos llamó la atención, qué autores leímos o consultamos, cómo fuimos enfrentando y abordando cada una de esas etapas, las dificultades que encontramos, qué decisiones tomamos y en qué argumentos nos basamos, cómo las solucionamos, y la conclusión del trabajo (SEP, 2012b, p.11).

Metodología

La investigación es de tipo cualitativa. Se enfoca en comprender y profundizar los procesos de reflexión que llevan a cabo los estudiantes normalistas del 7º y 8º semestres de la Licenciatura en Educación Preescolar para la mejora de su Práctica Profesional. La investigación se lleva a cabo con un universo de 8 estudiantes de la Escuela Normal de los Reyes Acaquilpan. Se realiza durante el séptimo y octavo semestre del ciclo escolar 2015-2016.

La metodología asegura la producción de conocimientos propositivos y transformadores, a través de medios como la reflexión y el análisis continuo, acompañado de la triangulación como una de las estrategias más utilizadas del investigador (Bisquerra, 1996). En la investigación se utilizan técnicas de recogida de datos: estudios de casos, grabaciones, entrevistas en profundidad y la observación. La investigación es de naturaleza flexible, evolucionaria y sistemática.

La investigación cualitativa permite explorar las relaciones sociales, describir la realidad tal como se vive con la finalidad de explicar los aspectos del comportamiento al plantearnos preguntas, interpretar y relacionar lo observado; se auxilia de métodos, como es la observación, el estudio de casos, la etnografía, entrevistas abiertas y el análisis de tipo narrativo. Se pretende entender la realidad mediante un proceso interpretativo donde se da cuenta de las acciones cotidianas de los sujetos u objeto de estudio.

Desde la perspectiva de Álvarez (2003), la investigación tiene un enfoque hermenéutico. Se define como la teoría y la práctica de la interpretación. De este modo se sostiene que la interpretación se encuentra limitada y sesgada por fuerzas sociales, políticas, económicas, clases sociales, la raza y el género. Jürgen Habermas (como se citó en Álvarez, 2003), considera que para comprender totalmente el objeto de la interpretación o para lograr una comunicación no distorsionada deben emplearse principios hermenéuticos, debe recurrirse además a la explicación de las limitantes reales que actúan sobre el intérprete, por lo que es importante conocer el contexto.

Primeros hallazgos de la investigación

Cuando los estudiantes se comprometen a una reflexión, sobre la base de sus preocupaciones comunes e involucra a diferentes actores en el proceso para propiciar la reflexión, desarrollan el valor para criticar las estructuras de su propia intervención y poder para generar los cambios por sí mismos. Es el estudiante quien a partir de ejercicios sistemáticos a través de los ciclos reflexión comprende lo que sucede en el aula, lo asume y adquiere nuevos saberes y comprensión de ello.

El diario del profesor es una de las herramientas que utiliza el estudiante para comprender lo que sucede y transformar la realidad. Lo apoya en detectar sus debilidades, fortalezas y retos que asume para reorientar su intervención a partir de la reflexión.

En los ciclos de reflexión propuestos desde diferentes concepciones teóricas, los alumnos no los concibe como recetas de cocina, sino que el estudiante a partir de diferentes insumos (diario del profesor, fichas de seguimiento al profesor en formación y cuestionamientos indagatorios) se responsabiliza para tomar decisiones y hacer de su proceso de intervención una tarea crítica y reflexiva.

Los resultados que le reportan los diferentes instrumentos de evaluación, favorecen sus procesos metacognitivos porque les permiten tomar actos conscientes sobre su intervención a través de identificar sus logros, dificultades y retos a superar en sus próximas intervenciones.

Referencias

- Álvarez, M. (2003). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- Barriga, O. y Henríquez, G. (2003). *La presentación del Objeto de Estudio. Reflexiones desde la práctica docente*. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile. Recuperado de <http://www-moebio.uchile.cl/17/barriga.htm>
- Bisquerra, R. (1996). *Los procesos cognitivos en el aprendizaje*. Madrid: Morata.

- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. España: Ediciones Morata.
- Hoyos, M. y Meneses, G. (2007). *Sociedad de conocimiento e información*. México: Editorial Lucerna Diogenis.
- Latorre, A. (2003). *La investigación educativa*. México: Narcea.
- Martínez, M. (1994). Hacia un nuevo paradigma de la racionalidad. *Anthropos* (Venezuela), 28, 55-78.
- Perrenoud, P. (2002). *Reflexionar los procesos de enseñanza*. España: Morata.
- Poincaré, M. (2002). *Metodología para la investigación*. Madrid: Paidós.
- Porlán Ariza, R. y Martín Toscano, J. (1991). *El diario del profesor. Un recurso para la investigación en el aula*. Sevilla: Díada.
- Rockwell, E. (2002). *Imaginando lo no documentado: del archivo a la cultura escolar*. En Debates y desafíos en la historia de la educación en México. CIVERA, Alicia/ Escalante Carlos/ Galván Luz Elena. Coordinadores. México: El colegio Mexiquense, A.C. ISCEEM.
- Sacristán, G. (1993). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Schön, E. (1993). *Transformando la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Secretaría de Educación Pública. (2012a). *Obtenido del Plan de estudios para la formación de maestros de primaria*. México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública. (2012b). *Trayecto Formativo de la Práctica Profesional*. México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública. (2012c). *Orientaciones académicas en la elaboración del documento de titulación*. México: Autor.
- Servín, J. (2006). ¿Y después de la evaluación qué? *Revista Reflexiones en torno a la educación*. No. 2. 2ª. Época. México. ISCEEM, (Julio-diciembre).
- Zabalza, A. (2004). *El profesor como un ser competente*. España: Narcea.

CAPÍTULO II

LA FUNCIÓN EPISTEMOLÓGICA DE LA EROTÉTICA EN LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO PEDAGÓGICO A TRAVÉS DE PARALAJE EN LOS DOCENTES EN FORMACIÓN DE LA ESCUELA NORMAL DE AMECAMECA

Mario Castillo Sosa

Escuela Normal de Amecameca, Estado de México

Resumen

El presente documento, se centra en la función epistemológica de la erotética como parte fundamental en el acceso al estudio de la realidad educativa, se propone que sea a través de paralaje, para situar los fenómenos que son de nuestro interés dentro del campo educativo, para ello es necesario cuestionar y contextualizar preguntas posibles, relacionadas al ámbito de la formación docente. Esta investigación, se ubica en un aspecto descriptivo, porque se analizan las relaciones existentes entre estudiantes, las prácticas que predominan, las creencias, puntos de vista y actitudes vigentes, los procesos que suceden en el aula, los efectos sentidos y las tendencias que se desarrollan en el ámbito de formación profesional. Se documentan situaciones, eventos, cómo es y cómo se manifiesta determinado fenómeno, se busca especificar las propiedades importantes de los estudiantes. Desde esta perspectiva, la construcción del conocimiento pedagógico a través de la erotética alude no solo a los resultados de su experiencia, sino en producir un conocimiento pedagógico útil para la comunidad sobre el proceso mismo y la investigación educativa.

Palabras Clave: Función de erotética, conocimiento pedagógico, paralaje, formación docente.

Introducción

El trabajo de investigación se realiza en la Escuela Normal de Amecameca, perteneciente al subsistema de educación básica y normal del Estado de México, con 20 docentes en formación que cursan el último grado de la licenciatura en educación preescolar de la generación 2012-2016, como parte del proceso de formación de acuerdo a la reforma curricular vigente. La propuesta se centra en el “arte de hacer preguntas” (*erotao/hago preguntas*), no obstante, la erotética en el campo de la ciencia y la epistemología es toda una disciplina, consiste en la elaboración de preguntas ligadas a la capacidad de advertir su complejidad con relación al objeto, realidad, fenómeno o situación a la que se refiera, es decir implica que el autor de la pregunta advierta/reconozca la complejidad de la pregunta que formula (Pérez, 2011). Para ello

se incluye a los docentes en formación, propiamente en la formación docente y su desempeño profesional.

Paralaje significa algo así como cambio o diferencia, inicialmente el concepto surgió de la mano de la astronomía para hablar de la “diferencia entre las posiciones aparentes en que la bóveda celeste tiene un astro, según el punto desde donde se supone observado”. Cuando un investigador analiza fenómenos sociales, la paralaje siempre se halla presente, porque sujeto y objeto se encuentran unidos, pero separados, mediados por condiciones que trascienden su capacidad de observación y explicación (Hochman, 2011).

Por tanto es el análisis y la reflexión de los componentes que integran el trabajo académico, con especial importancia en la formación docente y el desempeño de los estudiantes en su último grado de estancia en la Escuela Normal, implica la revisión de referentes teóricos-empíricos que permitan tener una visión más detallada del quehacer educativo, es decir, el ejercicio de reflexión no se realiza con el fin de calificar y criticar lo que sucede en la institución o por el contrario, de identificar un modelo de docencia que se deba imitar, sino de registrar información para analizar y explicar las formas de proceder de los estudiantes, que más tarde se verá reflejado en el desempeño y que permita la construcción del conocimiento pedagógico en el ámbito de la formación docente.

Problema de estudio, como una aproximación teórica a la construcción de conocimiento pedagógico

Para este ejercicio de problematización, partiremos de las siguientes premisas: a) los expertos no son los que saben todo, sino los que saben, en cada una de las áreas de la ciencia, lo que caracteriza a esa área específica determinada, es decir, las claves de identidad o los patrones de conocimiento que permiten pensar en términos de físico, filósofo, economista, entre otros. Además, los expertos no sólo saben lo que hay que saber en cada área, sino que lo saben bien y lo saben aplicar, (Beltrán, 1998, p. 8); b) las habilidades, los conocimientos que se adquieren en la formación inicial, no son suficientes para desempeñarse en una sociedad que exige diversas capacidades de

adaptación; lo aprendido en la escuela resulta poco útil en el campo profesional y laboral (Estévez, 2005, p. 18); c) el significado no está ni en el objeto o evento a estimular, ni en el individuo, sino más bien en el encuentro o interacción en un momento y lugar en particular en términos del lenguaje, tiene que ver con el proceso de dar sentido a algo y se logra al relacionar ese algo con otras cosas a lo que Haynes (2001) llamó la teoría de marcos relacionales (como se citó en Ballesteros, 2005, p. 234). Por tanto, los problemas actuales de la educación en México no tienen solo una vertiente cognitiva, de habilidades o actitudes y valores, sino a la trascendencia que los sujetos pueden lograr.

La sociedad del conocimiento en el campo de las ciencias sociales, tiene como uno de sus principales objetivos promover prácticas incluyentes que contribuyan a la expresión del pluralismo, la diversidad cultural y el desarrollo humano sostenible mediante el acceso universal, para la construcción de una sociedad del conocimiento (Carrión, 2008, p. 47). Se trata recuperar las condiciones de formación de los estudiantes normalistas que permita el procesamiento de información que acceda a la generación de conocimiento pedagógico en el ámbito académico.

Por tanto, se plantea: ¿cómo implicar la función epistemológica de la erotética a través de paralaje en la construcción de conocimiento pedagógico en el ámbito educativo de la formación docente? Se supone que el conocimiento pedagógico generado por un estudiante normalista con un plan de estudios, sólo podrá ser una realidad, única y exclusivamente al tener apreciaciones objetivas y operativas de su propia práctica profesional.

El objetivo de la investigación es analizar la relación entre la formación inicial de los estudiantes normalistas y la construcción del conocimiento pedagógico desde la función epistemológica de la erotética a través de paralaje, para proponer acciones que responden a las demandas del campo laboral actual, así fortalecer los servicios educativos de la institución. Teniendo como específicos: a) valorar de manera inclusiva los modos de producción académica, los usos y repercusiones de los documentos donde sustentan su experiencia de formación; b) proponer estrategias para el diseño de programas de intervención de las futuras generaciones.

Principios teóricos que sustenta la investigación

Definir y conceptualizar la generación de conocimiento pedagógico, es una tarea compleja, y muchas veces se confunde con información. Berger y Luckman (1966) establecen que las personas que interactúan en un cierto contexto histórico y social comparten información y construyen conocimiento, el cual influye en sus juicios, comportamientos, actitudes (como se citó en Pérez, 2008). El conocimiento a diferencia de la información se refiere a la acción, y es inseparable del pensamiento.

Por ello, según Nonaka y Takeuchi (1995) el conocimiento impregna datos e información con decisiones y acciones relevantes, de tal manera que se crea conocimiento a partir de la información (flujo de mensajes) anclada en las creencias y compromisos que el individuo posee (como se citó en Alegre, 2004).

Por otro lado es importante considerar que, a lo largo de los siglos, el estatus del conocimiento ha evolucionado debido a la presión que han ejercido diferentes factores, lo que ha tenido ciertos efectos en la manera de organizar los sistemas de formación y enseñanza (Roegiers, 2010, p. 37). Por ello, en la actualidad resulta que para toda organización uno de los capitales más importantes es el conocimiento.

Con esta base teórica se analiza la práctica profesional del estudiante normalista, donde convergen múltiples factores, como el enfoque disciplinario, la teoría, la política educativa, el liderazgo, el currículum entre otros, al mismo tiempo se espera que la construcción del conocimiento pedagógico se haga evidente en la comunicación asertiva, al expresar sus ideas con claridad, enfrentar desafíos intelectuales generando respuestas propias a partir de sus conocimientos y experiencias, su creatividad para poner en práctica estrategias y actividades adecuadas a su desarrollo como docente, capacidad para reflexionar sobre su hacer y constituirse en un profesional competente. Es mediante un entrenamiento sistemático de la reflexión como el entrenamiento mental permite desarrollar las aptitudes y actitudes necesarias para: la comprensión de una situación vivida como algo difícil en la cotidianidad; la búsqueda de solución de problemas; mejoramiento de capacidades de razonamiento (Giry, 2002). Esto no es tarea sencilla, la formación

docente representa un aspecto fundamental para propiciar la formación de sujetos que la sociedad actual requiere.

El estudio es muy importante, porque refleja que la formación docente contempla el desarrollo de habilidades relacionadas con el uso de la teoría, aspectos metodológicos y la función epistemológica de la erotética con el uso consistente de medios para producir y analizar la información, la elaboración y la comunicación de resultados de investigación ante las comunidades académicas de referencia. Es pertinente, en cuanto se propone establecer algunas relaciones entre los valores declarados y practicados por los estudiantes en la vida cotidiana, con el proceso de construcción de formas de acercamiento a la práctica social, así "mirar" los valores contenidos en la actuación de la sociedad actual.

Diseño metodológico

El diseño metodológico de la propuesta se centra en la fenomenología, como parte de la concepción de los estudiantes normalistas que cursan la última etapa de su plan de estudios, la forma en que estructuran su trabajo de obtención de grado y los referentes teóricos que la sustentan. Para ello se propone estudiar a una instancia basado en un entendimiento comprehensivo de este escenario como un "todo" y su contexto, mediante datos e información obtenidos por descripciones y análisis extensivos (Bisquerra, 2009). En la presente, se contemplan las siguientes etapas:

1. Establecimiento de las condiciones para que el desarrollo de la propuesta en la Escuela Normal de Amecameca no se reduzca a la recopilación de información, sino a través de un proceso sistemático se logre la reflexión sobre la formación de los estudiantes normalistas.
2. La construcción y aplicación de instrumentos que darán cuenta de la construcción de conocimiento que generan los docentes en formación a partir del análisis y reflexión de su práctica profesional.
3. Realizar trabajo de campo, con implicaciones de erotética y paralaje con las dimensiones de análisis que permita la generación de conocimiento

pedagógico, donde se realizará el ejercicio de sistematización de datos por unidad, categoría y dimensión.

4. Crear un espacio de intercambio y discusión con los académicos responsables de la línea de generación y aplicación del conocimiento en la institución.

Resultados

- Los docentes en formación de la licenciatura en educación preescolar, reconocen la necesidad de analizar **algunas estrategias metodológicas desde la paralaje, a partir de un referente pedagógico** y desde un enfoque reflexivo que permita la comprensión de algunos fenómenos actuales que se dan en cada espacio áulico y la relación con los intereses que el propio contexto demande.
- Los estudiantes manifiestan la necesidad de implicar la erotética para promover la atención selectiva (a través de preguntas eje) codificación, organización significativa y transferencia de la información que demuestre el activo papel del alumno en la determinación de cómo se procesa, qué se procesa y de lo que se recuerda, se activa y utiliza en la interpretación de la realidad, así como en la intervención en las nuevas situaciones.
- Los estudiantes normalistas identifican la ausencia de la erotética y paralaje dentro del plan de estudios como categoría curricular; sin embargo, reconocen su inclusión como parte fundamental para iniciar con procesos de investigación para la construcción del documento que les permitirá la obtención de grado y que demanda procesos de investigación educativa.
- Elaborar preguntas de investigación con referentes teórico-metodológico desde la erotética, les permitió desarrollar la observación, la asociación, basada en su experiencia, por tanto, se deduce que los procesos de aprendizaje que el alumno construye con una mirada epistemológica, favoreció la construcción de nuevas estructuras desde el ámbito

pedagógico que le permiten organizar su pensamiento y procesar información que facilitará su proceso de actuación en la docencia.

Consideraciones finales

Los docentes en formación de la generación motivo de estudio **enfrentan diferentes retos y adversidades, las exigencias de la sociedad son cada vez más precisas, los problemas son cambiantes, el avance tecnológico es vertiginoso. Por ello la necesidad de centrar el aprendizaje en el alumno, que además está marcado en los principios pedagógicos del plan de estudios 2011 del acuerdo 592 de educación básica.**

La construcción del conocimiento en el ámbito pedagógico es medular para desarrollar prácticas académicas y docencia. Este análisis permite reconocer diferentes ámbitos de atención en el trabajo profesional, considerando el contexto ocupacional con las demandas sociales, campos ocupacionales, perfil demandado, intervención y perfil de egreso. Como se puede deducir de los planteamientos anteriores es determinante que se conciba la práctica social como un proceso de análisis y reflexión permanente, y no sólo transformable.

Esta propuesta intenta lograr un paso más en este renglón, tratando de encontrar un camino más para propiciar la transformación de la práctica social en consciente y reflexiva. Básicamente, se trata de revisar el desempeño del estudiante normalista para que adquiera en su misma condición de hacer la posibilidad de transformar y ser transformado, es decir, que propicie el cambio en su contexto. Es importante considerar que ese cambio no es hacia cualquier dirección, sino que debe dirigirse hacia acciones más eficientes, de tal manera que el alumno producto de esa experiencia, se haya apropiado realmente de las habilidades y conocimientos requeridos.

Referencias

- Alegre, V. J. (2004). *La gestión del conocimiento como motor de la innovación: lecciones de la industria de alta tecnología para la empresa*. Valencia: Universidad Jaume.
- Ballesteros, D. V. (2005). *El concepto de significado desde el análisis del comportamiento y otras perspectivas*. Univ. Psychol Bogotá, 231-244.
- Beltrán, L. J. (1998). Del comportamiento en situaciones educativas ¿queda algo por descubrir? *Psicodidáctica* No. 6, 5-14.
- Bisquerra, A. R. (2009). *Metodología de la investigación educativa*. Barcelona: La muralla.
- Carrión, C. C. (2008). *La educación en Ciudadanía para la Sociedad del Conocimiento: una aproximación sociocultural*. México: Trillas.
- Estévez, N. E. (2005). *Enseñar a aprender estrategias cognitivas*. México: Paidós.
- Giry, M. (2002). *Aprender a razonar, aprender a pensar*. México: Siglo XXI editores.
- Hochman, N. (2011). *Exilio y paralaje*. Universidad de Buenos Aires, 120-135.
- Pérez, C. (2011). La función epistemológica de la erotética. *Letras Históricas*, 121-138.
- Pérez, L. M. (2008). La construcción de las identidades sociales. En J. Beramendi, & M. d. Baz, *Identidades y memoria imaginada* (pp. 19-42). Valencia: PUV.
- Roegiers, X. (2010). *Una pedagogía de la Integración*. México: Fondo de Cultura Económica .
- Secretaría de Educación Pública. (2011). *Acuerdo 592 por el que se establece la articulación de la educación básica*. México: Autor.

CAPÍTULO III

LAS COMPETENCIAS INVESTIGATIVAS EN ESTUDIANTES NORMALISTAS; DIFICULTADES CONCEPTUALES, DE COMPRENSIÓN Y DE EJECUCIÓN

Francisco Nájera Ruiz

Escuela Normal de los Reyes Acaquilpan

Héctor Velázquez Trujillo

Escuela Normal No. 1 de Toluca

Roberto Murillo Pantoja

Escuela Normal de los Reyes Acaquilpan

Resumen

La presente investigación se refiere a los procesos de formación para la investigación que se desarrollan con los estudiantes normalistas. Sus objetivos fueron: identificar los principales obstáculos y dificultades teóricas, conceptuales, y de comprensión de los alumnos en relación con los aprendizajes de distintos temas de la metodología de investigación, y analizar las dificultades de construcción de los elementos básicos y esenciales en el ámbito teórico y metodológico, identificados en los proyectos de investigación y en el proceso de la investigación para la modalidad de tesis de investigación. Recupera algunos referentes teóricos relacionados con las perspectivas empírico—analítica, interpretativa y crítica de la investigación, y con relación a las competencias investigativas. Emplea una metodología de tipo cualitativo, incluyendo la triangulación con entrevistas personales semiestructuradas, observaciones y análisis de producciones y documentos; los participantes fueron 120 alumnos. Entre sus hallazgos, plantea que existen dificultades conceptuales, procedimentales y de actitud en el proceso de construcción de la investigación que pueden ser superadas enfocándose al desarrollo de competencias investigativas específicas en los estudiantes.

Palabras clave: competencias investigativas, estudiantes normalistas

Introducción

Uno de los mayores retos, en la mayoría de las Escuelas Normales, es la incorporación de la investigación como una actividad regular y sistemática del trabajo cotidiano en el aula. El tema de la investigación se integra en el plan de estudio 2012 (SEP, 2012), específicamente en las competencias genéricas donde debe usar su pensamiento crítico y creativo para la solución de problemas y la toma de decisiones a través de su capacidad de abstracción y utilización de estrategias hacia la búsqueda, análisis y presentación de información a través de diversas fuentes. Está incluida en las

competencias profesionales porque utiliza recursos de la investigación educativa para enriquecer la práctica docente.

En el plan de estudio se incluye el curso denominado *Herramientas básicas para la investigación educativa*. Su propósito es fomentar en el docente en formación un razonamiento reflexivo, sistemático, planificado y riguroso para sustentar su práctica educativa. Se enfoca en el análisis de las experiencias en la investigación a través de herramientas teóricas, conceptuales, metodológicas y técnicas de la investigación aplicadas al estudio de los fenómenos educativos. Está destinado a brindar al futuro docente, las herramientas básicas para diseñar y ejecutar actividades vinculadas al quehacer educativo en su área de conocimiento.

Problema de estudio

Los docentes en formación deben comprender elementos de la investigación educativa en un curso específico y elaborar un protocolo de investigación. También, pueden optar por la modalidad de tesis de investigación para su trabajo de titulación. En el curso deben integrar los contenidos revisados para la concreción del proyecto de investigación. Pero en la práctica, muchas veces, en la intención de promover la formación en investigación se soslaya la discusión sobre qué significa investigar, la relación y diferencias existentes entre los diferentes modelos de investigación. Existen pocas experiencias acerca de los procesos y actividades para elaborar investigaciones.

A los estudiantes se les dificulta la elaboración del objeto de estudio, el esclarecimiento de sus bases metodológicas, la selección de determinadas estrategias para la obtención de la información, el análisis de los datos, y la selección y elaboración de su proyecto de investigación. Al respecto, Cañal (2007a) analiza las barreras a afrontar y superar por parte de los estudiantes. Distingue obstáculos de índole conceptual, procedimental y actitudinal. Su presencia implícita o explícitamente en el pensamiento y práctica puede constituir una rémora para interferir en la progresión hacia los esquemas de comprensión y actuación, característica de la perspectiva investigadora.

Preguntas de investigación

1. ¿Cómo se está realizando la planificación de proyectos de investigación educativa?
2. ¿Qué dificultades teóricas presentan los estudiantes en el aprendizaje de los distintos temas, metodología y proceso de la investigación educativa?
3. ¿Cuáles son las vivencias de los estudiantes al elaborar sus proyectos de investigación o en sus diferentes avances?

Objetivos

1. Identificar los principales obstáculos y dificultades teóricas, conceptuales, y de comprensión de los alumnos en relación con los aprendizajes de distintos temas de la metodología de investigación.
2. Analizar las dificultades de construcción de los elementos básicos y esenciales en el ámbito teórico y metodológico, identificados en los proyectos de investigación y en el proceso de la investigación para la modalidad de tesis de investigación.

Referentes teóricos

Para analizar las características del contenido en los proyectos, avances e investigaciones concluidas por parte de los estudiantes es importante retomar los principales elementos de una investigación. Los elementos o apartados de un trabajo de investigación son variados. Campenhoundt (2004), y Méndez (2002) proponen varios apartados importantes. Enfatizan la presentación del tema, objetivos–propósitos, planteamiento y formulación del problema, justificación del trabajo, marco teórico–conceptual–referencial, metodología, hipótesis–supuestos, diseño, población, muestra, análisis estadístico–interpretación, resultados, conclusiones, hallazgos, recomendaciones, bibliografía–referencias.

También es importante ubicar el tema en el ámbito educativo. Para Sandoy (2007), desde la perspectiva empírico–analítica, la investigación educativa se asemeja a la investigación científica. Se debe ceñir a las normas del método científico en su sentido más estricto. Es de carácter empírico porque se apoya de los mismos postulados de las ciencias naturales. Investigar en educación es el procedimiento más formal, sistemático e intensivo de llevar a cabo un análisis científico.

Para Stenhouse (2004), la investigación es un proceso sistemático hecho posible. En otro ámbito, para Albert (2009), la educación se concibe como una realidad sociocultural, más compleja, singular y socialmente construida. Desde ese ámbito surgen nuevas concepciones y perspectivas de la investigación educativa. Es la denominada interpretativa y crítica. La educación se concibe como una acción intencionada, global y contextualizada, regida por reglas personales y sociales; no por leyes científicas. Investigar es comprender la conducta humana desde los significados e intenciones de los sujetos en el escenario educativo. Desde la corriente crítica, la investigación busca develar creencias, valores y supuestos implícitos en la práctica educativa.

Para analizar el contenido de las producciones de los estudiantes respecto a sus investigaciones es trascendente ubicarse en el ámbito metodológico. El proceso metodológico es base para la construcción de investigaciones porque sirve para analizar la elaboración de investigaciones. Sirvent (1999) concibe el proceso metodológico como el conjunto de procedimientos, los cuales posibilitan la confrontación entre el material teórico conceptual y un material empírico. El procedimiento posibilita la construcción del dato científico.

El proceso metodológico es tridimensional a través de la dimensión epistemológica con las decisiones del investigador al adoptar sus conceptos y categorías, con las cuales construye su objeto de investigación. La siguiente dimensión se refiere a la estrategia general de la investigación a través de sus decisiones de las líneas generales previstas como andamiaje del trabajo de investigación. La posterior dimensión se refiere a las técnicas de recolección y análisis de la información empírica, respecto a sus decisiones de elección y aplicación de las técnicas de recolección y análisis de la información empírica.

Sabino (1996) describe el proceso de investigación. Son las sucesivas acciones realizadas por el investigador. En un primer momento se ordena y sistematiza las inquietudes, formula sus preguntas y elabora de forma organizada los conocimientos establecidos como punto de partida a lo ya establecido. Es la delimitación a través de qué es lo que quiere saber y respecto a qué hechos. Se plantea la “teoría inicial”, el modelo teórico, formulación de los problemas básicos y la cohesión del marco teórico.

Posteriormente fija su estrategia ante los hechos a estudiar a través de un modelo operativo para acercarse a su objeto y conocerlo; encuentra métodos específicos para confrontar teoría y hechos porque es el momento metodológico. Posteriormente es necesario recolectar y organizar la información necesaria. Es la fase del momento técnico; es el trabajo práctico de la obtención de los datos porque se redefinen y ponen a punto las técnicas y los instrumentos a emplear en la investigación. Finalmente, cuando el investigador ya dispone de los datos proporcionados por el objeto de estudio realiza una nueva elaboración teórica del objeto al sujeto para cerrar el ciclo del conocimiento porque es el momento teórico o síntesis.

Con relación a las competencias investigativas, para Rodríguez (2000) están estrechamente ligadas a las actividades profesionales, las cuales facilitan las actividades desarrolladas con razonamiento y juicio propio. Es una característica subyacente en una persona, la cual está relacionada con una actuación exitosa en un puesto de trabajo. Para Balbo (2008) son las actitudes, valores, conocimientos, habilidades y capacidades intelectuales o de comportamiento que la persona posee y le permiten desarrollar sus potencialidades de acuerdo a situaciones inesperadas.

Para Contreras (2010), las competencias investigativas son aquellas necesarias para que los sujetos logren interpretar, argumentar, proponer alternativas, elaborar preguntas y escribir a partir de la experiencia pedagógica de acuerdo a la problemática que caracteriza el aula y la escuela. Es la capacidad crítica que debe poseer el docente para lograr un desempeño académico eficiente. Es observar, preguntar, registrar, interpretar, analizar, describir contextos y escribir textos acerca de situaciones problemáticas propias de los ambientes escolares. Para Muñoz, Quintero y Munevar (2001), las competencias investigativas permiten adquirir capacidades para

aplicar conceptos básicos, métodos y técnicas de investigación. Para Hurtado (2000) es la capacidad para analizar y comprender con actitud crítica, los permanentes cambios en el entorno.

Metodología

El tipo de diseño elegido es cualitativo en función de las interrogantes, con un razonamiento inductivo para su análisis y la generación de categorías. Es base para enunciar el problema de la investigación porque se trata de identificar las dificultades para elaborar proyectos o investigaciones concluidas, y comprender dichas dificultades a la luz de los significados atribuidos por los actores.

Los participantes fueron estudiantes del curso: *Herramientas básicas para la investigación educativa*, del quinto semestre, y estudiantes del séptimo semestre, de las licenciaturas en educación primaria, y preescolar, de dos escuelas formadoras de docentes, en el Estado de México. Fueron 120, el total de los sujetos participantes en la investigación.

Para la obtención de los datos se utilizó la triangulación de métodos: entrevistas personales semiestructuradas, observaciones, y análisis de producciones y documentos (proyectos, avances y varias investigaciones concluidas). Las categorías de análisis se enfocan a las características de la investigación educativa a través de sus diferentes definiciones, obstáculos en el diseño de proyectos, la formulación y planteamiento del problema, el marco teórico – referencial, la metodología, y el análisis de resultados.

Discusión de resultados

Existen dificultades referentes a la construcción de las investigaciones educativas elaboradas por los docentes en formación. Son posibles de ubicarlas en algún elemento del proceso de la investigación, por unos ejes de progresión. Se identifican dificultades conceptuales, procedimentales y de actitud en el proceso de construcción

de la investigación. Cañal (2007b) las sitúa como básicas o comunes. Están presentes las concepciones, actitudes y prácticas desde un enfoque más transmisivo–tradicional.

Existe la imprecisión, diversidad y divergencia de la concepción sobre la investigación educativa. Se les dificulta adquirir y expresar el conocimiento y el dominio de terminología básica en la investigación. Poco distinguen los diversos enfoques metodológicos aplicados a la educación, por los investigadores. Existe dificultad para identificar y realizar estudios explicativos, interpretativos y críticos.

Poseen poca comprensión de los requisitos necesarios para utilizar los paradigmas cuantitativo y cualitativo. Del paradigma cuantitativo existe dificultad para explicar los términos técnicos referentes a la validez, consistencia interna, varianza, fiabilidad, métodos, paradigma. Se les dificulta la definición de variables, el tema de muestreo, distinguir entre muestreo probabilístico y no probabilístico, muestreo aleatorio. Presentan dificultades vinculadas a la fundamentación teórica del paradigma cualitativo, el proceso metodológico y sus dimensiones, la trascendencia del estado del arte, la esencia del marco conceptual como uno de los componentes de la dimensión epistémica, explicar qué es una teoría, y la definición de categorías,

Una categoría identificada se refiere al proceso y actividades de planificación. Existen dificultades en los alumnos para la selección de objetos de estudio porque vislumbran infinidad de temas, ideas y gustos. Entre tantos objetos de estudio se les dificulta ubicar y delimitar su propio objeto de estudio a investigar porque tienen dudas acerca de qué saben y qué desean saber. Presentan poca reflexión sobre su objeto de estudio porque se les dificulta expresar y contrastar sus conocimientos iniciales. En algunos casos, las temáticas son amplias, extensas y generales. Se les complica la búsqueda y exploración de información, y el correspondiente registro de los datos acerca de la búsqueda específica, selección y registro de la información pertinente.

Se identifican deficiencias en el planteamiento y elaboración de los objetivos o propósitos. Algunos son ambiciosos, amplios, mal planeados o muy específicos. Los objetivos específicos contienen escasa relación con el general porque son actividades simples, sin articulación con el desarrollo del trabajo, y con lo propuesto. En su elaboración poco se especifican, delimitan acciones, tareas, propósitos y recursos para lograr lo esencial de un trabajo investigativo. Para Méndez (2001), su formulación

debe comprender resultados concretos. Deben ajustarse a la consecución de resultados por la acción del investigador. Se escribirán con verbos en infinitivo, donde se señalen la acción o acciones a ejecutar.

Es confuso el planteamiento del problema de investigación. Algunos alumnos consideran como conceptos idénticos el planteamiento y la formulación del problema. Tienen dificultad para elaborar interrogantes relativas a los fenómenos presentes en su realidad y contexto educativo, y la forma para aclararlas. Las interrogantes son poco claras, articuladas y sin mucha relación con la problemática abordada, como un medio para desarrollarla. Su cantidad es poco adecuada porque no abarcan las características principales del problema y no responden a la realización del trabajo investigativo.

La elaboración del marco teórico, conceptual o referencial se realiza como un “cortar” y “pegar” ideas, frases o párrafos de opiniones, afirmaciones o información de autores. Incluyen infinidad de citas textuales y poco se explica la relación entre las citas con la temática abordada. Para Ardila (1998) debe ser un cuerpo organizado, coherente, secuencial y enlazado de antecedentes, principios, leyes o investigaciones precedentes al problema, pero relacionado directamente con él.

En el ámbito de la metodología a emplear hay un desconocimiento de los elementos importantes respecto a la metodología de los proyectos de investigación respecto a sus componentes, diseños y la sustentación de las decisiones en los ámbitos teórico y metodológico para abordar un problema de investigación. Se identifican algunas limitaciones para emplear criterios relacionados a garantizar el rigor metodológico referente a comprender qué se hará ante cada cuestión, quién la realizará, con qué fuente de información, el cómo y el cuándo.

Se identifica la dificultad para analizar los resultados, formular juicios de valor y generalizar conclusiones. La información empírica recogida refleja algunas carencias conceptuales, de interpretación y utilización, y poco distinguen la importancia de los conocimientos y hallazgos obtenidos. En el ámbito de la investigación cualitativa es escasa la identificación y comprensión de los criterios regulativos de credibilidad y transferibilidad. En los criterios tradicionales de la metodología empírico–analítica se

les dificulta el uso de los elementos de la validez interna, validez externa, fiabilidad y objetividad.

La escritura del tipo de reporte implica saber o aprender a escribir “científicamente”. A los estudiantes se les dificulta la escritura de su texto respecto a la organización de ideas y a diferenciar entre lo producido por ellos y lo de otros autores. Se les complica trabajar con la información obtenida respecto a su organización, análisis, relación, hacer resúmenes, argumentar, relacionar e interpretar. Presentan limitaciones para comprender resultados, compararlos, debatirlos, y hacer conclusiones.

Independientemente de sus experiencias, sus actitudes muestran algunas características emanadas de su desempeño en la realización de investigaciones. Consideran poseer poca formación respecto a la elaboración de investigaciones en el ámbito educativo. Conciben una falta de experiencias personales acerca de procesos reales de la investigación educativa, lo cual repercute en la falta de referentes y desorientación sobre procedimientos necesarios para emplear. Para los estudiantes, realizar investigación exige un aumento considerado de horas de dedicación.

Conclusiones

La investigación educativa en la formación de docentes parece estar en un nivel institucional y académico diferenciado y aislado de los procesos de formación. Existe poca cultura investigativa hacia la promoción de la capacidad del estudiante para interrogar, criticar y evaluar el conocimiento. Existen pocas aproximaciones hacia la investigación por su escaso desarrollo en la naturaleza del conocimiento y la investigación educativa.

Los estudiantes tienen mínima experiencia en la investigación cualitativa y cuantitativa en sus diferentes componentes, con un nivel básico en relación con todos los procesos de metodología de la investigación, búsqueda de información y la comprensión del sentido o lógica interna de las secuencias para elaborar la investigación respectiva, de acuerdo a cada paradigma. Poco distinguen la presencia de acciones intencionadas y sistemáticas para el descubrimiento de algo nuevo.

Realizan su investigación de manera empírica y por sentido común. Las dificultades se evidencian en el desarrollo del objeto de estudio, el problema de investigación, las preguntas de investigación, la descripción de los objetivos, el análisis de los referentes teóricos, la especificación de la metodología, el trabajo de campo, y el análisis de la información.

De acuerdo a los hallazgos, para avanzar es necesario enfocarse en el desarrollo de las competencias investigativas específicas a través de hacer partícipes de forma activa a los estudiantes, en dinámicas reales de investigación escolar para manejar técnicas e instrumentos enfocados al diagnóstico de la realidad educativa. Si se realiza de forma adecuada, el proceso logrará aprendizajes específicos sobre la construcción del objeto de estudio y se podrá avanzar en una cultura de la investigación educativa.

Referencias

- Albert, G. (2009). *La investigación educativa; claves teóricas*. España: Mc Graw-Hill.
- Ardila, N. (1998). El proceso de la investigación científica. *Acción Pedagógica*. No. 22, 30-42. Tinja: UPTC.
- Balbo, J. (2008). *Formación en competencias investigativas, un nuevo reto en las universidades*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Campenhoudt, Q. (2004). *Manual de investigación en Ciencias Sociales*. México: Limusa.
- Cañal, P. (2007a). La investigación escolar, hoy. *Alambique; Didáctica de las Ciencias Experimentales*, No. 52, 9-19.
- Cañal, P. (2007b). *Ejes de progresión en el desarrollo del conocimiento profesional hacia la investigación escolar*. Documento de trabajo. Universidad de Sevilla.
- Contreras, Z. (2010). *Las competencias investigativas*. Educando. Ministerio de Educación de la República Dominicana. Recuperado de <http://www.educando.edu.do/files/1713/3190/5240/LasCompetenciasInvestigativas1.pdf>

- Hurtado, J. (2000). *Retos y alternativas en la formación de investigadores*. Caracas: Sypal.
- Méndez, C. (2001). *Metodología de la investigación científica. Diseño y desarrollo del proceso de investigación*. Colombia: Mc Graw Hill.
- Méndez, C. (2002). *Metodología. Diseño y desarrollo del proceso de investigación*. Bogotá: Mc Graw Hill.
- Muñoz, J., Quintero, J. y Munevar, R. (2001). *Competencias investigativas para profesionales que forman y enseñan*. Bogotá: Magisterio.
- Rodríguez, M. (2000). *Formación reflexiva-creativa de competencias investigativas en docentes*. Buenos Aires: CLACSO.
- Sabino, C. (1996). *El proceso de investigación*. Buenos Aires: Lumen/Humanitas.
- Sandoy, Y. (2007). El análisis de información y las investigaciones cuantitativas y cualitativas. *Revista cubana de salud pública*, No. 33, 33 – 42.
- Secretaría de Educación Pública (2012). *Plan de estudios. Licenciatura en educación primaria. Curso: Herramientas básicas para la investigación educativa*. México: Autor.
- Sirvent, M. (1999). *Cuadro comparativo entre lógicas según dimensiones del diseño de investigación. Ficha III*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Buenos Aires.
- Stenhouse, L. (2004). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.

CAPÍTULO IV

EL PROCESO DE OBSERVACIÓN EN LA FORMACIÓN DOCENTE

William Mateo Rojas González
Juana Graciela Andrea Loredó Nava
José Gilberto Miranda Montes
Carlos Antoni Hernández Emiliano

*Estudiantes del VII semestre de la Licenciatura en Educación Primaria
Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí*

Resumen

El presente artículo es un análisis detallado de una jornada de observación docente por la cual maestros normalistas atraviesan para lograr objetivos específicos, una formación en escenarios contextuales que los sitúan en ambientes completamente reales de lo que, posteriormente, será su práctica habitual. Para un estudiante normalista es de suma importancia tener estos acercamientos a la práctica, usar como instrumento la observación y empaparse de estrategias que lo ayudarán a ser un docente profesional más adelante; es por eso que en dicho documento se detallan algunos aspectos a partir de un ejemplo de la jornada de observación realizada por un estudiante normalista; se analizan detalladamente cuestiones que involucran a este en la jornada laboral y establece algunos juicios de valor que lo ayudan a comprender la importancia de conocer a su grupo en el campo contextual que se desarrolla.

Palabras clave: Observación, formación docente, práctica docente.

Introducción

El propósito del presente artículo es exponer el trabajo realizado en la jornada de observación docente, tomando en cuenta situaciones que envuelven al trabajo laboral, así como actitudes, comportamientos de los alumnos y estrategias de trabajo en la escuela. El objeto de estudio son los niños que componen el grupo de 5° año de primaria; para su desarrollo se utilizó la observación, ha sido parte esencial del ser humano desde épocas muy tempranas, es fundamental para aclarar misterios que lo situaban y hallar una explicación a muchos otros fenómenos que ahora lo rodean. Por ello cobra importancia la observación y análisis de la práctica educativa, además en ella se sientan las bases teórico—metodológicas y técnicas de lo que se denomina el Trayecto de Práctica Profesional.

Con la observación realizada se pudieron comprender diversas cuestiones que enmarcan relaciones con la práctica que posteriormente se pondrán en juego durante

el ejercicio profesional, de igual manera las observaciones son tan útiles como la teoría, ya que se vinculan y permiten comprender y aprender de manera más eficaz el trabajo frente a grupo.

La observación como técnica de investigación

Establece la relación entre el sujeto que observa y el objeto que es observado, que es el inicio de toda comprensión de la realidad. Según Bunge (como se citó en Salgado Anoni, 2010) la observación se caracteriza por:

- Intencionada: porque coloca las metas y los objetivos que los seres humanos se proponen en relación con los hechos, para someterlos a una perspectiva teleológica.
- Ilustrada: porque cualquier observación para ser tal está dentro de un cuerpo de conocimientos que le permite ser tal; solo se observa desde una perspectiva teórica.
- Selectiva: porque necesitamos a cada paso discriminar aquello que nos interesa conocer y separarlo del cúmulo de sensaciones que nos invade a cada momento.
- Interpretativa: en la medida en que tratamos de describir y de explicar aquello que estamos observando.

La observación fue manejada como técnica de recogida y de análisis de datos acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje que tiene lugar en contextos reales (Fuertes, 2011). La finalidad de la observación es la mejora, tanto del proceso de enseñanza y aprendizaje, como de la práctica docente.

Otra cuestión importante que se debe manejar es la práctica educativa, tal como lo menciona la SEP (2012), la práctica educativa es un conjunto de acciones sociales amplias con la finalidad: contribuir a la formación de los seres humanos desde distintos niveles y dimensiones, tomando a la observación como una parte fundamental del análisis de la práctica educativa, puesto que con esta se puede recopilar información de comportamientos del maestro y alumnos, la forma de impartir las clases, los valores

promovidos por el docente y las cuestiones que engloban al alumno y el contexto que lo rodea.

Es fundamental tener un propósito definido para la observación, de lo contrario el proceso de sistematización y análisis se vuelve engorroso y poco útil, por ello el tipo de observación se va adecuando al objetivo del estudio y los contenidos (Martínez, Olivares, Peralta, Pizarro y Quiroga, 2015).

Durante la observación existen un sinfín de constituyentes que llegan a alterar nuestra observación como lo puede ser la presencia misma de quien observa; por lo tanto, debemos tomar en cuenta los múltiples factores que militan en nuestra observación para que nos permitan realizar una recogida de datos más detallada de lo que se está observando Casassus (2003), en donde concluye que el desempeño escolar resulta de una multiplicidad compleja de efectos combinados. Entre los procesos al interior del aula, los más importantes en orden de relevancia según Martínez, Olivares, Peralta, Pizarro y Quiroga (2015) son:

- El clima emocional que se genera al interior de la clase y que es percibido por los alumnos.
- La percepción que tienen los docentes en cuanto a las causas del desempeño de sus alumnos.
- Gestión de las prácticas pedagógicas, atendiendo la diversidad, sin segregación, con seguimiento y evaluación permanente.

Quien observa es parte fundamental del equipo de alumnos que realizan su jornada de observación puesto que lo analizado se lleva a la escuela normal para su análisis y posteriormente, mejorar el desempeño.

Algunos de los instrumentos para evaluar la observación o realizar registros de lo observado pueden ser el diario o el registro anecdótico. En el ejemplo siguiente se observa parte de lo que puede ser un registro anecdótico, aquí se anotan los hechos significativos de la jornada laboral, protagonizados por el niño y por el profesor, relatándolo tal cual sucedió, se describe la circunstancia en que éste tuvo lugar y se complementa con teoría o comentarios de apreciaciones subjetivas por parte del observador. La SEP (2012) en su apartado de estrategias e instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo, menciona que esta técnica de observación

permite evaluar los procesos de aprendizaje en el momento que se producen; con estas técnicas los docentes pueden advertir conocimientos, habilidades, actitudes y valores que poseen los alumnos y cómo los utilizan en una situación determinada.

Jornada de observación

Día 1. Al iniciar la jornada laboral el grupo se presentó conmigo, su nuevo maestro en formación, mencionaron su nombre y sus colores favoritos, después revisaron sus tareas grupalmente y comenzaron las clases con la materia de **Ciencias Naturales**. Los alumnos sacaron algunos experimentos ya que estaban abordando el tema de los **conductores eléctricos**. Los niños hicieron **experimentos** con pilas y conductores, cables. Después de ello se dispusieron a enseñar sus experimentos a la maestra titular, algunos utilizaron coches de plástico con motor, focos, entre otros. Siguiendo con la clase a manera de una **lluvia de ideas** se rescataron aspectos importantes sobre el tema, la dinámica era la siguiente: la maestra titular preguntaba que era aislante, conductor, electricidad, entre otros conceptos más, luego, demostró cada uno de estos conceptos, con ello podemos ver en práctica la **teoría constructivista**, puesto que ellos tienen un conocimiento previo de la materia relacionándolo con su vida cotidiana y la maestra les introducía nuevos conocimientos para retroalimentar el conocimiento previo, además, sabemos que la misión de la inteligencia es acumular, relacionar, clasificar, corregir, etc., estas informaciones del exterior puesto que de ahí proviene el conocimiento (Villar, 2003).

Para la enseñanza de las ciencias naturales es importante tomar varios aspectos que nos hagan referencia a la enseñanza con experimentación. Las creencias que tienen los profesores acerca del conocimiento científico con frecuencia pueden representar verdaderos obstáculos en el desarrollo de su práctica docente (Porlán Ariza, Rivero García y Martín del Pozo, 1997).

Al término de esta actividad los alumnos realizaron una tabla donde vieron los materiales que son conductores o aislantes por medio de una demostración que la profesora realizó frente al grupo probando diferentes artículos en un circuito eléctrico como monedas, trozos de madera, plásticos, entre otros. Después de esto los niños

anotaron algunas palabras como aislante y conductor en su **diccionario personal**. Con esta actividad la profesora revisaba ortografía, definición, letra, entre otras cuestiones.

Posteriormente revisaron la lección que correspondía al tema leyendo una actividad acerca de las normas a seguir cuando se conecta un conductor. En dicha actividad pude dar parte a que los alumnos leían correctamente, existía respeto entre iguales y los alumnos eran correspondidos por la titular. Mientras la lectura avanzaba, la docente explicaba con ejemplos de la vida cotidiana las situaciones presentadas en el texto, esto es una característica importante puesto que en clase la convivencia era beneficiada y dirigida por la titular del grupo. Las actividades realizadas se llevaban a cabo con respeto y tolerancia, esto es un aspecto importante en las aulas, tal como lo dice Rodríguez García (2011), quien menciona: “La convivencia es definida como compartir la vida con otros, aprendiendo de lo propio y de lo que el otro nos ofrece” (p. 1).

Para captar la atención de los estudiantes, la profesora optó por preguntar la opinión de lo que se discutía en clase a los estudiantes, esto con la doble intención de obtener la atención de los alumnos que se encontraban al fondo del aula. Para finalizar el tema realizaron la **actividad lúdica** “El navío”.

Para retomar las actividades escolares se realizó el ensayo de una **obra de teatro** que los alumnos conjuntamente con la profesora inventaron, con personajes que pudieran **interpretar**. Después de un tiempo determinado el profesor de educación física de la institución acudió al aula para comenzar con su clase. El profesor impartía su materia de forma segura y eficaz utilizando **material didáctico** como conos, balones y obstáculos varios. Finalizando esta cátedra se dio un tiempo para tomar un descanso o receso.

Concluyendo con el tiempo de receso la profesora abordó el tema de figuras geométricas con los estudiantes. Aquí los alumnos recortaron diversos **desarrollos planos** y formaron cuerpos geométricos por lo que trabajaron en equipos de 3 integrantes, aquí auxilié y apoyé al grupo en su actividad.

Después de realizar la dinámica con los alumnos, la profesora explicó de manera detallada las diferencias de una **figura geométrica** y un **cuerpo geométrico**.

Aquí existieron algunas confusiones y dilemas sobre los conceptos, pero la profesora los aclaró. Prosiguiendo con la jornada laboral se utilizó el equipo **multimedia** realizando actividades interactivas correspondientes al tema abordado de matemáticas. Con relación a los materiales didácticos, según Ogalde y Bardavid (2008), si éstos “son considerados dentro del proceso de construcción del conocimiento debemos tener presentes los aprendizajes que se esperan que apoyen estos materiales y a qué etapa del aprendizaje hay que elegirse”, es por eso que el conocimiento del grupo es importante para la tarea docente, además que sabemos de antemano que es una característica implícita en el plan de estudios (SEP, 2011), en su apartado de “El papel docente” el cual dice que una tarea muy importante del profesor es el conocer las características, los intereses y las inquietudes de los alumnos para elegir las estrategias y los materiales didácticos acordes con su contexto sociocultural, privilegiando el aprendizaje. Aquí se tomó participación a los alumnos pasando a cada uno a colorear las bases de un cuerpo geométrico. Para finalizar el día los alumnos realizaron el aseo del aula y terminaron la práctica educativa.

Día 2: En este día las clases comenzaron un poco más tarde de lo normal debido a que la profesora se retrasó en su llegada por lo que acudí con el grupo y dispuse de un tiempo de recreación con ellos donde jugamos a la botella. Una situación que observé es que el grupo muestra rasgos de desunión, niños y niñas se rechazan mutuamente, no hay cooperación ni integración de equipo, esto es un factor que afecta la autoestima de algunos alumnos por lo que considero importante atender esta situación.

Cuando la profesora llegó al aula se dispuso a revisar la lección vista en la sesión anterior correspondiente a la materia de matemáticas y con el tema de cuerpos geométricos. Inició la clase realizando algunas cuestiones acerca de lo observado con anterioridad. ¿Qué tan importante es que se parta de los conocimientos previos de los alumnos?, el estudiante es quien está activo en el proceso de aprendizaje y parte de aquellos conocimientos que se logren adquirir en un curso depende de su actitud hacia lo que se desea conocer, así como de su participación en el proceso de enseñanza para tener en cuenta lo que ya se conoce.

“El alumno por su parte debe ‘aprender’ para lo cual su receptividad es fundamental, su actitud y aportación determinantes para adquirir unos conocimientos sobre la materia, unas destrezas o habilidades y finalmente unas actitudes y valores” (MEC, 2005, pp. 61-62).

Posterior a esto la docente organizó a los alumnos en equipos conforme a una figura geométrica que ellos habían realizado en la clase pasada y, después de esto, repartió una ficha bibliográfica en blanco a cada niño. En esta ficha los alumnos tenían que inventar una adivinanza donde dieran a conocer la figura geométrica que poseían, cuando terminaron de realizar su adivinanza la entregaron a la maestra y se eligió un representante de equipo para pasar a adivinar una figura geométrica de alguno de los equipos que estaban participando. Los representantes tuvieron demasiados errores por lo que la maestra se molestó y pidió a los equipos que escogieran nuevamente a otro participante.

¿Por qué es importante la actividad lúdica en la escuela?

El juego tiene, entre otras, una clara función educativa, en cuanto que ayuda al niño a desarrollar sus capacidades motoras, mentales, sociales, afectivas y emocionales; además de estimular su interés y su espíritu de observación y exploración para conocer lo que le rodea, y de agudizar la atención, la memoria y el ingenio (Montañés, Parra y Sánchez, 2001).

En la actividad descrita anteriormente los alumnos tenían que pensar en las características de las figuras y después escribirlas en una tarjeta, para que después otro equipo pudiera adivinar las figura que se describía, favoreciendo así elementos sociales (integración de los equipos para elaborar la adivinanza), mentales (describir las características de las figuras), además de estimular su memoria, ingenio y atención en el proceso de la actividad.

En esta actividad observé el dinamismo expuesto por Piaget (1982). Después de esto contestaron el libro de texto y, al término de la actividad, los alumnos podrían continuar con el examen de **ENLACE**, el cual era contestado con libro en mano.

Terminando el examen y después de haber tomado un receso la maestra acudió a una junta de padres de familia. Mientras la junta se llevaba a cabo me responsabilicé del grupo por un momento y aproveché para realizar algunas actividades como el juego

de "La botella", "Chivas al corral" y "Se abrazan todos". Esta situación me sirvió para reafirmar lo anteriormente dicho, el grupo presenta acciones que denotan desunión y falta de cooperación entre iguales, ya que los alumnos no podían estar intercalados entre niños y niñas y esto genera un descontrol muy importante, los alumnos se dirigen entre ellos con palabras como "esta" o "ese", aunque este tipo de comportamiento es aceptado por ellos mismos, no muestran signos de molestia o desagrado ante estos hechos.

¿Por qué es importante la convivencia en un grupo escolar?

El rendimiento es mejor si el clima escolar es de implicación, de buen estado de ánimo de los alumnos, de justicia y de disciplina. El clima del centro escolar se determina por la calidad de las relaciones entre estudiantes y adultos, la calidad de los vínculos entre los adultos (trabajo en equipo, calidad del liderazgo, buena convivencia), el sentimiento de pertenencia a la escuela y también por la claridad y la justicia a la hora de aplicar las reglas. (SEP, 2014)

Consideramos que es importante que en la escuela se trabaje con los alumnos, padres de familia y profesores para favorecer un mejor clima escolar y así que los alumnos en su grupo puedan favorecer la unión y crear un buen ambiente de convivencia. También es necesario establecer normas y aplicar sanciones, pero de igual forma creando espacios donde los alumnos puedan expresarse.

Al finalizar la junta de padres se prosiguió con la revisión del examen ENLACE, donde la profesora analizaba junto con los alumnos y de manera analítica las preguntas y respuestas. La docente cuestionaba las respuestas de los estudiantes, analizaba cada procedimiento haciéndolos reflexionar y lo incorporaba con situaciones de su vida diaria.

Para finalizar el día los alumnos acudieron al centro de cómputo, donde hicieron un **tríptico** con el programa Publisher 2007, acerca del tema de las fábricas y sus características con base al cuidado del medio ambiente (Ciencias Naturales). Cada computadora estaba solicitada con 3 alumnos, esto quiere decir que el módulo de informática es pequeño para la cantidad de alumnos que hay en los grupos. Con esta clase finalizaron la jornada escolar.

¿Qué tan importante es el espacio del aula para las actividades de los alumnos?

El espacio debe ser un elemento más de la actividad docente y, por tanto, es necesario estructurarlo y organizarlo adecuadamente. Entendemos que el ambiente del centro y del aula constituye un instrumento muy valioso para el aprendizaje, y por eso ha de ser objeto de reflexión y de planificación para el maestro y la maestra (Romero Barea, 2009).

En la escuela los alumnos tienen que compartir computadora para desarrollar sus actividades, es importante que se reflexione en el centro escolar, sobre si los alumnos realmente están aprendiendo de esta forma o si es necesario organizar el espacio de una forma distinta para que mientras unos alumnos usan la computadora, otros puedan realizar otras actividades que tengan relación con los temas, para que así no existan problemas porque a algunos alumnos sus mismos compañeros no los dejan usar la PC en la mayoría de las veces que van al espacio de cómputo.

Conclusión

Las diversas jornadas de observación a las cuales somos sometidos los maestros en formación conllevan numerosos acontecimientos que poco a poco van brindando una perspectiva y un panorama real acerca el mundo laboral en las escuelas, así como los factores que pueden surgir con regularidad en un aula escolar. La observación es un instrumento para la recopilación de información, es así como podemos decir que es una herramienta importante para la formación de nuevos docentes y, como se pudo analizar en esta jornada de observación, no solo el papel académico cobra fuerza y relevancia, ya que además el aspecto emocional y físico de los alumnos va muy ligado a su desarrollo académico.

Es por esto que podemos decir que la profesión del maestro no solo es dar clases a un conjunto de niños que juntos forman a los estudiantes, si no también es conocerlos, observar el entorno en el que se desenvuelven y ver más allá de lo que las personas pueden observar. Es importante conocer a los alumnos para poder ser un buen maestro, es importante conocer mi entorno para ser un profesor ejemplar, pero es aún más importante conocerme a mí mismo, porque con ello, la profesión de maestro es una forma de vida.

Referencias

- Casassus, J. (2003). *La escuela y la (des)igualdad*. (Colección Escafandra). Santiago: Lom Ediciones
- Fidias, A (1997). *El proyecto de investigación*. Caracas: Editorial Episteme.
- Fierro, C., Fortoul, B., & Rosas, L. (2000). Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la Investigación-acción. *Revista del Centro de Investigación*, 100-102.
- Fuertes, T. (2011). La observación de las prácticas educativas como elemento de evaluación y de mejora de la calidad en la formación inicial y continua del profesorado. *REDU, Revista de Docencia universitaria*, 237-258.
- García Ruiz, M., & Calixto Flores, R. (1999). Actividades experimentales para la enseñanza de las ciencias naturales en educación básica. *Perfiles Educativos*, 11.
- Huerta, J. (2000). *Práctica de la educación básica*. México: Novedades educativas.
- Jiménez, B. (2002). *Lúdica y recreación*. Colombia: Magisterio.
- Martínez, M. T., Olivares, S., Peralta, L., Pizarro, M. y Quiroga., P. (2015). *La Observación del Aula*. Chile: CMV.
- Ministerio de Educación y Ciencia. (2005). *Informe del Ministerio de Educación y Ciencia*. España: Autor.
- Montañés, J., Parra, M. y Sánchez, T. (2001). *El juego en el medio escolar*. España: Universidad de Castilla.
- Ogalde, I. y Bardavid, E. (2008). *Los materiales didácticos*. México: Trillas.
- Piaget, J. (1982). *Psicología del Niño*. España: Ediciones Morata.
- Porlán Ariza, R., Rivero García, A. y Martín del Pozo, R. (1997). Conocimiento profesional y epistemología de los profesores I: Teoría, métodos e instrumentos. *Enseñanza de las ciencias*, 15 (2), 155-171.
- Rodriguez García, P. L. y otros (2011). Análisis de la convivencia escolar en aulas de educación primaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 55/3-15. Recuperado de <http://www.rieoei.org/expe/3839Garcia.pdf>

- Romero Barea, G. A. (2009). La importancia de organizar los espacios en el aula. *Innovación y experiencias educativas*, nº 18.
- Salgado Anoni, J. (2010). *Observación*. Recuperado de www.salgadoanoni.cl/wordpressjs/wp-content/uploads/2010/03/la-observacion.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2011). *Programa de estudio 2011. Guía para el maestro, Educación Básica Primaria Sexto Grado*. México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública. (2012). *Acuerdo número 649 por el que se establece el Plan de estudios para la formación de maestros de educación primaria*. México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública. (2014). *Hacia una convivencia escolar sana y pacífica*. México: Autor.
- Vacas, C. (2009). Importancia del teatro en la escuela. *Inovación y Experiencias Educativas*, 1-11.
- Villar, F. (2003). *Psicología evolutiva y psicología de la educación*. (Proyecto docente). Barcelona: Universitat de Barcelona. Recuperado de http://www.ub.edu/dppsed/fvillar/principal/pdf/proyecto/cap_05_piaget.pdf
- Zabala Vidiella, A. (2000). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. (7ª ed.) (Serie Pedagogía. Teoría y Práctica). España: Graó.

CAPÍTULO V

EL CURSO HERRAMIENTAS BÁSICAS PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA DE INVESTIGACIÓN DE LOS FUTUROS DOCENTES

José Sánchez López
Mireya Chapa Chapa
Isaac González González
Escuela Normal Pablo Livas

Resumen

El presente estudio, de enfoque cualitativo, muestra los resultados obtenidos de la aplicación del curso Herramientas básicas de la investigación educativa, que forma parte del Plan de estudios 2012 para la formación de maestros de educación básica. A partir de la experiencia del profesor del curso y los participantes, se explica el desarrollo del curso y cómo éste contribuyó al desarrollo de la competencia. Utiliza recursos de la investigación educativa para enriquecer su práctica como docente, expresando su interés por la ciencia y la propia investigación. En el referente teórico se incluyen las características principales del Plan de estudios 2012, así como las singularidades del curso. Los resultados se organizan en cinco apartados, de acuerdo a los objetivos de la investigación; (1) la competencia de investigación educativa desde la propuesta curricular del Plan de estudios 2012, (2) las características del curso Herramientas básicas para la investigación educativa, (3) las conceptualizaciones relacionados con la investigación educativa que adquirieron los estudiantes, (4) las temáticas de investigación que interesan a los futuros docentes y (5) las fortalezas y áreas de oportunidad en relación al desarrollo de anteproyectos de investigación. Se concluye con la idea de que, en la formación inicial docente, investigar implica no solamente adquirir información o conocimientos, significa la posibilidad de resolver problemas y hacer las cosas de manera distinta, respondiendo a las características del contexto.

Palabras clave: Investigación, formación docente, educación normal.

Introducción

La investigación no es ciertamente la solución a los problemas educativos, pero cuando va unida a un compromiso vital y existencial, puede generar procesos positivos en los que intervienen los diversos actores relacionados con la educación en México (Latapí, 2008). Con relación a la investigación y los profesores, aunque a mediados del siglo pasado existía una ruptura entre la idea del docente como investigador y los críticos más férreos argumentaban que investigar no era una tarea específica del docente (Imbernón, 1987); actualmente los planes de estudio para la formación inicial

docente incluyen la investigación educativa como una competencia fundamental de los profesores (DGESPE, 2012b).

Al hablar de competencias docentes, diferentes autores incluyen la investigación como una característica esencial, ya sea expresada como reflexionar e investigar sobre la enseñanza (Zabalza, 2003); impulso de la innovación y la investigación científica (Pérez, 2005), o participación en procesos de investigación e innovación educativa (Ayala, 2008). Pero, ¿cómo se aprende a investigar? y ¿cómo un profesor aprende a investigar?

Problema de estudio

Investigar consiste en realizar actividades intelectuales y experimentales de modo sistemático con el propósito de aumentar los conocimientos sobre determinada materia (Real Academia Española, 2014). En el caso de los futuros docentes, a partir de las actividades propuestas por el Plan de estudios 2012 para la formación de maestros de educación primaria se espera sentar las bases para que los futuros profesores “desarrollen un pensamiento científico y una visión holística del fenómeno educativo, de sus condicionantes y efectos, que lo conduzcan a reflexionar, investigar y resolver problemas de manera permanente e innovadora” (DGESPE, 2012b).

El presente trabajo tiene como pregunta de investigación ¿Cómo se desarrolla la competencia de investigación educativa desde la propuesta curricular del Plan de estudios 2012 para la formación de maestros de educación primaria?, y las preguntas particulares: ¿Cómo se desarrolló el curso Herramientas básicas para la investigación educativa en el semestre agosto 2015-enero 2016?, ¿Cuáles son las conceptualizaciones de los estudiantes normalistas con relación a la investigación educativa?, ¿Qué temáticas de investigación interesan a los futuros docentes? y ¿Qué características tienen los anteproyectos de investigación que elaboran?

Objetivos

La realización de este estudio tiene como objetivo general describir cómo se desarrolla la competencia de investigación educativa desde la propuesta curricular del Plan de estudios 2012 para la formación de maestros de educación primaria. De manera particular se busca: (1) Detallar la operación del curso Herramientas básicas para la investigación educativa en el semestre agosto 2015-enero 2016, (2) Identificar las conceptualizaciones relacionadas con la investigación educativa que adquirieron los estudiantes, (3) Indagar acerca de las temáticas de investigación que interesan a los futuros docentes y (4) Reconocer las fortalezas y áreas de oportunidad con relación al desarrollo de anteproyectos de investigación.

Referentes teóricos

El Plan de estudios 2012 para la formación de maestros de educación primaria es de observancia nacional en México, y busca preparar a los futuros docentes para atender las exigencias derivadas de las situaciones que enfrentarán en su actividad profesional. Posee tres características distintivas: enfoque centrado en el aprendizaje, enfoque basado en competencias y flexibilidad curricular, académica y administrativa.

El perfil de egreso se integra de seis competencias genéricas, comunes a los egresados de educación superior, y nueve profesionales, relacionadas con los diferentes ámbitos en los que se realiza la profesión docente. Para lograr cumplir con sus propósitos, el plan se organiza a través de una malla curricular que integra cinco trayectos formativos, a los que pertenecen cada uno de los cursos que se abordan en los ocho semestres de duración de la carrera (DGESPE, 2012b).

En el caso particular de Herramientas para la investigación educativa, este se aborda en el 5º semestre de la formación inicial docente. Tiene un valor de 4.5 créditos y 4 horas por semana.

El propósito principal del curso es “fomentar en el docente en formación un razonamiento reflexivo, sistemático, planificado y riguroso que le permita sustentar su práctica educativa, basada tanto en los avances de la investigación como en el uso de

metodologías e instrumentos necesarios para realizar intervenciones que coadyuven a mejorar el potencial de los estudiantes de educación preescolar y primaria en México”.

Las actividades de este curso contribuyen al desarrollo de dos competencias profesionales: (1) Utiliza recursos de la investigación educativa para enriquecer la práctica docente, expresando su interés por la ciencia y la propia investigación, y (2) usa las TIC como herramientas de comunicación, enseñanza y aprendizaje (DGESPE, 2012a).

Metodología

En este trabajo se presentan, desde un enfoque cualitativo los resultados obtenidos de la aplicación del curso Herramientas básicas para la investigación educativa y su contribución en el desarrollo de la competencia de investigación de los estudiantes normalistas. El curso inició en agosto de 2015 y concluyó en enero de 2016, atendiendo a 32 participantes de la Generación 2014-2018 de una escuela normal del norte del estado de Nuevo León.

Para la valoración de sus resultados y responder a las preguntas de investigación, se solicitó al profesor responsable una descripción del curso, así como el registro de las fortalezas y áreas de oportunidad detectadas en la puesta en práctica de las actividades. Además, se le pidió al docente realizar una primera valoración de los anteproyectos de investigación realizados por los jóvenes como evidencia de aprendizaje final del curso.

Para conocer la perspectiva de los estudiantes, se diseñó un cuestionario con preguntas abiertas, en el que se incluyeron 8 preguntas, relacionadas con las categorías (1) conceptualización de investigación educativa, (2) conceptualización de proyecto de investigación, (3) retos, (4) fortalezas, (5) valoración del aprendizaje, (6) reflexión sobre el aprendizaje, (7) método y (8) conceptualización de plagio académico.

El cuestionario se aplicó el 11 de enero de 2016, y las respuestas se concentraron en una hoja de datos y se revisaron mediante análisis de contenido para identificar las principales ideas y aportaciones de los participantes. Para esta ponencia

en particular, en el análisis, solamente se consideraron las respuestas de las categorías 1 y 2.

Discusión de resultados

La competencia de investigación educativa desde la propuesta curricular del Plan de estudios 2012. La investigación educativa es una competencia muy presente en las actividades consideradas en el Plan de estudios 2012, se encuentra estrechamente relacionada con el uso de las TIC y se aborda de manera transversal en los diferentes cursos que integran la malla curricular, principalmente desde un enfoque cualitativo, en el que se toman en cuenta las características del contexto escolar para analizar, reflexionar y mejorar la práctica docente. El curso Herramientas básicas para la investigación educativa tiene un papel importante en el desarrollo de la competencia de investigación, ya que con su desarrollo se articulan los saberes metodológicos adquiridos al 5º semestre con el conocimiento formal de los dos principales paradigmas de investigación, así como las características de los proyectos y estudios formales.

Las características del curso Herramientas básicas para la investigación educativa. De acuerdo a lo expresado por el profesor responsable del curso, se siguió de manera general la propuesta curricular, en sus inicios con la aplicación de estrategias de búsqueda de información utilizando las TIC, el reconocimiento de la importancia de la consulta de datos con reconocimiento y validez en fuentes primarias, revistas indexadas de nivel nacional e internacional; la utilización de operadores booleanos, intervalos de tiempo, palabras claves, uso de comandos específicos para agilizar la búsqueda, empleo del recurso de búsqueda avanzada en motor de búsqueda.

En una segunda fase se identificaron, dentro de las mismas fuentes, situaciones y problemas actuales de la educación, con la finalidad de establecer un tema para iniciar con el planteamiento de un problema de investigación. A la par se analizaron los paradigmas de investigación cualitativo y cuantitativo, y el concepto de enfoque mixto.

Como referente metodológico se utilizó como referencia el texto Metodología de la investigación (Hernández, Fernández y Baptista, 2010) para analizar las funciones y características del paradigma de investigación, los aspectos del marco teórico, los tipos de diseño y los alcances de la investigación en conjunto con los recursos propuestos por el curso. También se determinaron las metodologías del enfoque cualitativo, etnografía, estudios de caso cualitativos e historias de vida; y los tipos de investigación experimental y cuasi experimental.

Al hacer un análisis de la realización del curso, se considera que entre los principales logros destaca que la mayor parte de los estudiantes pudo elaborar un anteproyecto de investigación, además de que los porcentajes de aprobación teórica en las evaluaciones formativas y sumativas sobrepasan el promedio de 8.

En sus producciones, los jóvenes demuestran el conocimiento de los principales contenidos conceptuales del curso como las definiciones de los paradigmas de investigación, la importancia de las normas APA para la producción de textos académicos, los tipos de diseño, los alcances de la investigación, sea cualitativa o cuantitativa, la formulación de hipótesis o supuestos y el reconocimiento de las variables dependientes e independientes.

Las conceptualizaciones relacionadas con la investigación educativa que adquirieron los estudiantes. En lo que respecta a la conceptualización de investigación educativa, uno de los estudiantes considera el concepto como estrategia para adquirir conocimiento, cinco relacionan su definición con la idea de indagar, mientras que trece jóvenes explican que investigar es buscar información. El resto de los jóvenes (trece) mencionan que la investigación es una estrategia que sirve para resolver problemas que se presentan en el contexto.

Sobre el proyecto de investigación, las respuestas de los estudiantes se relacionan con documento, investigar, planificar, resolver problemas y realización de un proceso. En su mayoría, los jóvenes consideran que el proyecto de investigación es un documento (doce), otros lo relacionan con la acción de investigar (diez), sin especificar qué o para qué; otras ideas de los estudiantes se relacionan con proceso (cinco) y con resolver problemas (cinco). Uno de los estudiantes mencionó que un proyecto de investigación es planificar.

Las temáticas de investigación que interesan a los futuros docentes. Al analizar los anteproyectos de investigación elaborados por los estudiantes como evidencia de aprendizaje final del curso, es posible detectar su interés hacia temas diversos entre los que destacan temas comunes, como la didáctica de contenidos curriculares o el uso de TIC, pero a los estudiantes también les interesa investigar acerca de la atención a la diversidad, los temas transversales de la educación básica, la educación rural o la innovación en la escuela primaria. En la Tabla 1 se incluyen todos los anteproyectos elaborados, así como su temática principal.

Tabla 1.

Anteproyectos de investigación elaborados por los estudiantes para evidenciar el desarrollo de la competencia del curso.

No.	Área	Título
1	Didáctica	El análisis de la información matemática. Estrategias didácticas para el desarrollo de competencias matemáticas. La pérdida de interés por el estudio de los contenidos de historia en los alumnos de educación primaria. La importancia de la enseñanza de la segunda lengua (inglés) en la educación básica. Estrategias cognitivas para la comprensión lectora en los niños de educación primaria.
2	Innovación	Innovación educativa en educación primaria.
3	Educación rural	Educación rural: la escuela multigrado y las principales estrategias que utilizan los docentes para el logro de los aprendizajes esperados del alumnado.
4	Temas transversales	Impacto de la educación ambiental en las escuelas primarias de México. Propuesta de un menú saludable para la buena alimentación del alumnado en las escuelas primarias de tiempo completo. La falta de la calidad de la enseñanza en valores en las escuelas primarias como factor del bullying. El bullying como problemática por la falta de la puesta en práctica de los valores durante la educación primaria. Bullying: violencia física y verbal dentro de las instituciones escolares. Estrategias para eliminar el bullying en nuestras aulas. Enseñar valores. El desarrollo de valores en alumnos de primaria para su desarrollo integral. Estrategias educativas para obtener logros en el fomento de valores.
5	Atención a la diversidad	Causas de la conducta disruptiva y estrategias para combatir su influencia en el aula. Factores que impiden el proceso de aprendizaje. La deserción escolar en las instituciones educativas. La conceptualización de la interculturalidad en los docentes de las escuelas primarias de Sabinas Hidalgo. Educación inclusiva. La intervención educativa como factor en el logro de aprendizajes en las personas con autismo. La neuropsicología como estrategia para la inclusión de alumnos y abatimiento del fracaso escolar.

Continúa...

Continuación.

6	Uso de TIC	El impacto de las redes sociales en la pérdida del interés hacia los proceso de aprendizaje. La importancia del uso de las TIC en la educación. Impacto educativo con el uso de las TIC en las aulas de las escuelas primarias. Las TIC como factor de desarrollo de aprendizajes en las escuelas primarias. La tecnología en la educación: integrar las TIC en el aula como recurso didáctico para crear clases atractivas para el alumno de primaria.
---	------------	---

Las fortalezas y áreas de oportunidad con relación al desarrollo de anteproyectos de investigación. Después de la revisión de las evidencias de aprendizaje (en este caso el anteproyecto de investigación realizado por cada estudiante), se detectaron las fortalezas y áreas de oportunidad de los jóvenes. En las fortalezas destaca el reconocimiento de las principales fases del anteproyecto de investigación, la identificación de las características de los paradigmas de investigación cualitativa y cuantitativa, el planteamiento de problemas de investigación, la delimitación de los tipos de alcance de una investigación y sus principales características. La identificación de las variables dependiente e independiente en la formulación de hipótesis y la distinción entre hipótesis predictivas, correlacionales y estadísticas, descriptivas y sus funciones en los tipos de alcances de la investigación. Entre las áreas de oportunidad se encontró que a los estudiantes se les dificulta delimitar el tema de estudio de acuerdo a la pregunta central de la investigación, la redacción de los objetivos específicos para que estén dentro de la relevancia del cuestionamiento central y el título, la expresión correcta en la metodología, en cuanto al tipo de enfoque, diseño y alcance de la investigación.

Conclusiones

Investigar no es una actividad sencilla, y la investigación educativa representa un conjunto de prácticas sociales que tiene lugar en contextos socio históricos, y marcos políticos e institucionales que la condicionan (Baldivieso, Carrasco y Di Lorenzo, 2016).

En el caso de los profesores, investigar implica no solamente adquirir información o conocimientos, significa la posibilidad de resolver problemas y hacer las cosas de manera distinta, respondiendo a las características del contexto.

El desarrollo de la competencia de investigación se realiza de manera transversal en la formación inicial docente, y de manera particular en el curso de Herramientas básicas para la investigación educativa, que se constituye en el espacio en el que se recuperan los referentes metodológicos adquiridos en los primeros semestres y se aprenden los contenidos conceptuales necesarios para poner en marcha un anteproyecto de investigación, que puede convertirse en una tesis, con la posibilidad de presentarse como trabajo de titulación, evidencia del logro de las competencias del perfil de egreso del Plan de estudios 2012.

Referencias

- Ayala, F. (2008). *El modelo de formación por competencias*. Recuperado el 13 de Diciembre de 2015, de <http://www.modelo.edu.mx/univ/mcom.ppt>
- Baldivieso, S., Carrasco, S., y Di Lorenzo, L. (2016). Formación en investigación educativa en la sociedad digital. Una docencia innovadora de enseñanza en el nivel superior en el contexto latinoamericano. *RED-Revista de Educación a Distancia* (48), 1-18.
- Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación. (2012a). *Herramientas básicas para la investigación educativa*. Recuperado el 12 de diciembre de 2015, de Dirección de Educación Superior para Profesionales de la Educación: http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/rc/programas/lepri/herramientas_basicas_para_la_investigacion_educativa_lepri.pdf
- Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación. (2012b). *Perfil de egreso de la educación normal*. Recuperado el 10 de enero de 2016, de Plan de estudios 2012: http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepri/plan_de_estudios/perfil_egreso
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGrawHill.

- Imbernón, F. (1987). La formación inicial del profesorado en la investigación. *Investigación en la escuela* (1), 71 - 75.
- Latapí, P. (2008). ¿Recuperar la esperanza? La investigación educativa entre pasado y futuro. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13 (36), 283 - 297.
- Pérez, J. (2005). La formación permanente del profesorado ante los nuevos retos del sistema educativo universitario. *XI Congreso de Formación del profesorado*. Segovia.
- Real Academia Española. (2014). *Investigar*. Recuperado el 15 de Enero de 2016 de Diccionario de la Real Academia Española: <http://dle.rae.es/?id=M3a7YOZ>
- Zabalza, M. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario*. España: Narcea.

CAPÍTULO VI

EL DOCUMENTO RECEPCIONAL COMO PROCESO FORMATIVO

Gabriela Julieta Bautista López
Francisca Susana Callejas Ángeles
Patricia Lamadrid González

Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio
Benemérita Escuela Nacional de Maestros

Resumen

El presente trabajo describe aspectos generales de la investigación en curso y de corte cualitativo cuyo propósito central se enfoca en la mejora del proceso de aprendizaje de los estudiantes para el desarrollo de conocimientos, procedimientos y actitudes para formar las habilidades del perfil de egreso en la construcción del Documento Receptional, siendo éste el factor para una actividad formativa, generada desde un trabajo colaborativo vinculado al proceso de tutoría, la docencia reflexiva de forma conjunta: el asesor de séptimo y octavo semestres, y el asesor de apoyo y los estudiantes.

Palabras clave: Enseñanza y aprendizaje, proceso reflexivo, documento receptional.

Introducción

El problema del estudio se centra específicamente en el proceso enseñanza—aprendizaje del último año de la Licenciatura de Educación Normal, se vincula a la comprensión del contexto, permite identificar elementos que impactan la integración, la comunicación a través de diversos recursos y lenguajes.

Hoy tanto los sistemas como las instituciones educativas y profesionales promueven y aspiran al cambio, se ha convertido en una necesidad generalizada. A nivel internacional, se menciona la importancia del desarrollo profesional de los maestros tanto en su formación inicial como permanente (UNESCO, 2009).

Lozano y Mercado (2012) coinciden con Delors y señalan en el fracaso escolar una estrecha dependencia con la formación inicial y continua del docente como actor principal del proceso educativo. Por lo anterior existen aspectos para el logro de los perfiles de egreso de los futuros docentes, situándoles desde una reforma integral dentro de parámetros en los cuales se les considera sujetos autónomos, reflexivos y conscientes de su práctica, dicho proceso de conciencia admite que se requiere de

una evaluación externa y de una autoevaluación para la mejora, así como del trabajo colegiado (Perales, 2009). El proceso formativo en el séptimo y octavo semestres de la Licenciatura en Educación Primaria (SEP, 2000a), se convierte en el período de transición de su vinculación con la educación básica.

Preguntas de investigación

Para nuestro estudio hemos planteado las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Cómo instrumenta el curso el formador de docentes sobre los conocimientos previos de los estudiantes?
- ¿Cómo identifica problemas o situaciones críticas dentro del aula el formador de docentes?
- ¿Cómo relaciona el proceso de trabajo de práctica educativa, la conformación del Documento Recepcional con el perfil de egreso, otras asignaturas y los aprendizajes esperados de los futuros docentes para la educación básica vigente?

Justificación

En el Plan de Estudios 1997 de la Licenciatura en Educación Primaria, se propuso la incursión del estudiante de forma progresiva al campo de trabajo y es en la asignatura seminario de Análisis del Trabajo Docente I y II, en la que se representa la culminación del proceso formativo de los futuros docentes y en la cual se podría advertir la consolidación del perfil de egreso en sus cinco principales rasgos; el trabajo conjunto, ético y profesional de quienes acompañan el proceso determina la conclusión de forma exitosa el Documento Recepcional.

Otras investigaciones similares con respecto al proceso de aprendizaje de los estudiantes de educación normal, no son específicos para la asignatura, pero si señalan la importancia del proceso formativo del 7º y 8º semestres, con la concreción del Documento Recepcional desde la experiencia vivida por los futuros docentes,

durante su trabajo social en las escuelas primarias en donde llevan a cabo su práctica docente y vinculado con el trabajo de tutoría y asesoría de apoyo.

La tarea formativa fundamental en el Seminario de Análisis del Trabajo Docente se basa principalmente en las consideraciones sobre la labor del profesor expresadas por Fierro (1999), quien establece seis dimensiones de la práctica docente: social, institucional, interpersonal, personal, didáctica y valoral.

Durante este proceso es indispensable que los involucrados tengan comunicación, disposición para aprender, apertura a las observaciones y críticas constructivas para la realización de los ajustes que permita la elaboración del Documento Recepcional.

Desarrollo

Proceso enseñanza y aprendizaje.

Durante séptimo y octavo semestres en la asignatura Seminario de Análisis del Trabajo Docente I y II, los futuros profesores llevan su proceso formativo en la acción el cual se acompaña de un tutor de asignatura y otro temático. El proceso de enseñanza y aprendizaje se basa en tres aspectos importantes en los cuales se realiza su andamiaje, dándole la posibilidad desde el desarrollo de un conjunto de actividades en la escuela de práctica, en donde podrá observar y participar de la educación de los niños, ceremonias cívicas, juntas de Consejo Técnico, todas éstas acciones llevadas al análisis de experiencias obtenidas, y la elaboración del Documento Recepcional son pauta para la construcción de saberes nuevos.

Fierro (1999), en la dimensión didáctica menciona que el docente es quien estructura y coordina las situaciones de enseñanza en el aula lo que le permite entender los procesos de aprendizaje de sus estudiantes así como analizar sus concepciones y cómo las recrea frente a sus alumnos; este proceso es un generador de vivencias que convocan al futuro docente a indagar, explorar nuevas formas de enseñanza, aplicar estrategias para mejorar procesos de aprendizaje porque ese es su campo que pone en acción su ser docente.

Resultado de lo anterior para el estudiante normalista la reflexión se sitúa en preguntas relacionadas con: ¿cómo enseñar?; ¿cómo realizar la enseñanza y el aprendizaje en el aula sin establecer parcialización del conocimiento?; ¿cómo identificar los procesos de enseñanza y aprendizaje para impulsar la conservación de la curiosidad y la potenciación del reflejo investigador en los niños? La experiencia docente forma parte del cúmulo de conocimientos que a su vez son la plataforma desde donde se genera el proceso de enseñanza, la cual se construye en forma dialógica entre tutores y estudiantes. Así, el docente realiza actos reflexivos a través de los cuales estructura los procesos de enseñanza—aprendizaje en el aula y para la vida cotidiana (Perrenoud, 2007).

La asesoría de séptimo y octavo semestres se orienta al aprendizaje permanente, cumple con elementos de acompañamiento y seguimiento al trabajo que se van desarrollando con los estudiantes durante todo el tiempo, por lo que la tutoría se convierte en un vínculo importante para favorecer el respeto, la tolerancia a los puntos de vista y desarrollar el trabajo colaborativo (Escalona y Alvarado, 2007).

Proceso reflexivo

Serrano (2005) explica que, para Dewey en la habilidad de realizar una reflexión de nuestra práctica, se relacionan elementos tales como la intuición, el saber previo y los significados adquiridos; lo cual, en la docencia reflexiva en la acción, es un proceso de socialización con el otro, específicamente con el tutor, el profesor de séptimo y octavo semestres y el asesor de apoyo. Con este último se realizan actos interpretativos que permiten dar sentido y significado a los fenómenos educativos cotidianos del estudiante normalista; a través de pensamientos, meditaciones, conversaciones, fantasías, inspiraciones y otros actos interpretativos asignamos significado a los fenómenos de la vida vivida (Van Manen, 2003).

La docencia reflexiva apunta a transformar la vida del aula, el formador de los futuros docentes a medida que procura su desarrollo profesional y aprende de sus experiencias, está en posibilidades de provocar la reflexión en los estudiantes que

están en diálogo con él y además se manifiesta como modo de representación en la *escritura reflexiva* (Van Manen, 2003).

Los alumnos normalistas necesitan ser capaces de relacionar su actuación con los saberes de otros profesores, entonces generar sus propias construcciones de conocimiento; por ello, está práctica de revisión o evaluación continua del proceso de enseñanza se inscribe en una imagen y papel del profesor como un sujeto consciente de su acción como investigador, lo que implica el análisis permanente de los sucesos educativos para la mejora paulatina de su práctica (Escudero, 2014).

Por lo anterior, el seminario de Análisis del Trabajo Docente se convierte en un espacio que reúne a los estudiantes y al asesor del espacio curricular, y a un asesor de apoyo para acompañar la construcción del sustento teórico; por lo tanto, el propósito de la investigación para los maestros en formación coadyuva a fomentar el desarrollo de la investigación y reflexión de la práctica docente de forma colaborativa.

Documento Recepcional

En cuanto al Documento Recepcional, su elaboración es la tercera fase de las actividades estipuladas en los lineamientos, se elabora durante el último año de la Licenciatura en Educación Primaria, está centrado en el análisis y la identificación de una situación educativa manifiesta en el aula con los niños a su cargo y que además dicho estudio en profundidad sea tratado con gran interés (SEP, 2000b).

El estudio busca la vinculación de aspectos teórico—conceptuales vinculados a la práctica educativa. Su concreción se ve orientada por el profesor de la asignatura y el apoyo de un asesor del tema elegido, es un ensayo analítico explicativo, el cual expresa una visión personal sobre una temática, al exponer ideas y puntos de vista los cuales están sumamente vinculados con el desarrollo de la práctica docente, llevada a cabo durante la realización del servicio social en la escuela primaria.

La redacción se convierte en un reto para el futuro docente, debido a que sus estructuras mentales todavía se encuentran en un proceso de desarrollo en donde los preconceptos son el sustento de sus propuestas, al no apropiarse de ellos quedan

vacíos que son ocupados por concepciones, creencias y saberes, los cuales explicitan los acontecimientos del aula.

Por lo que durante este proceso es indispensable que los involucrados tengan comunicación, disposición para aprender, apertura a las observaciones y críticas constructivas para la realización de los ajustes que permita la elaboración del Documento Recepcional.

El establecimiento de acuerdos respecto al desarrollo de las actividades académicas del séptimo y octavo semestres con relación al trabajo de asesoría, así como el compartir experiencias de trabajo a fin de establecer acuerdos para el desarrollo óptimo del proceso de asesoría, se vincula a un seguimiento y evaluación a fin de fortalecer la elaboración del documento en la interacción con asesores temáticos de las diferentes asignaturas de la Licenciatura en Educación Primaria.

Entre las experiencias de aprendizaje se genera el análisis y discusión de aspectos teóricos que se abordarán para sustentar la propuesta y la elaboración del proyecto conforme a la línea temática elegida por el futuro docente de educación básica con la finalidad de construir la epistemología y metodología del trabajo.

También es importante el uso de las TIC, con la finalidad de hacer eficientes los tiempos de realización del Documento Recepcional, así como son el uso del correo electrónico, el teléfono, aplicaciones en celulares que son anacrónicas pero efectivas en la comunicación del proceso de construcción del Documento Recepcional.

Método

Nuestra investigación empírica y de corte cualitativo, se desarrolló, como ya lo hemos señalado, durante el último año de la Licenciatura en Educación Primaria para la generación 2014-2015.

Sujetos

Once estudiantes normalistas que al momento de la investigación cursaban el séptimo y octavo semestre de forma continua.

Cinco profesores que cumplieron la función de asesores de apoyo.

Escenario

La escuela primaria donde cada uno de los estudiantes normalistas realizó su práctica docente.

La escuela normal donde los estudiantes normalistas llevaron a cabo las actividades del Seminario y entrevistas no estructuradas con los asesores de apoyo.

Instrumentos metodológicos

- Diario de campo del investigador, en el cual se realizó un registro de lo ocurrido en la escuela primaria y en el Seminario de Análisis de Trabajo Docente.
- Diario de campo de los estudiantes normalistas, donde ellos realizaban el registro de su práctica docente y de los procesos de aprendizaje de sus niños.
- Observación participante, ya que las investigadoras estuvieron inmersas en las actividades desempeñando funciones como docentes de los estudiantes normalistas.
- Diagnóstico realizado a los estudiantes normalistas.
- Entrevistas semiestructuradas realizadas a los asesores de apoyo.
- Análisis FODA realizado por los estudiantes normalistas.
- Documentos Recepcionales. Se hará el análisis de cada uno de ellos, once estudiantes normalistas.

Para la validación de los resultados realizaremos triangulación entre el Diario de campo del investigador, el Diario de campo del estudiante normalista y el Documento Recepcional.

Resultados parciales

A continuación escribiremos los resultados iniciales que hemos obtenido de los procesos abordados al inicio de este apartado que, como ya lo señalamos, por el momento nos centramos en la descripción.

La propuesta para recrear una investigación empírica durante un proceso educativo, desde una apuesta cualitativa, se ve limitada por las actividades del contexto académico, que implica una docencia comprometida ante la responsabilidad de la apuesta de la mejora de la calidad educativa, por lo tanto se sortean los obstáculos necesarios, se adiciona tiempo de trabajo y se utilizan las nuevas formas de comunicación para acortar distancias, esto favorece el trabajo del formador del futuro docente.

La descripción se relaciona con los momentos importantes del proceso enseñanza-aprendizaje: el primero se refiere al diagnóstico aplicado a las estudiantes por la docente de la asignatura; respecto al segundo se describe el proceso reflexivo durante las prácticas educativas llevadas a cabo en el diario del docente en formación, y por último la aplicación de instrumentos para detectar el proceso de aprendizaje desde una encuesta para los asesores de apoyo, un cuestionario para las docentes en formación con respecto a su formación, todo esto para obtener información sobre la consolidación de las competencias del perfil de egreso y la relación con la opinión de los asesores de apoyo y la responsable del curso.

La asesoría de séptimo y octavo semestre orientada al aprendizaje permanente es importante, ya que se trabaja de manera grupal e individual con cada una de las maestras en formación y se lleva a cabo en conjunto con los asesores de apoyo, manteniendo ciertas características como son: comunicación permanente y asertiva, empatía con el asesor de séptimo y octavo, corresponsabilidad académica. El proceso de aprendizaje es sistemático desde su inicio hasta la culminación del Documento Recepcional.

El análisis de la información del último proceso en donde se realiza el contraste de avances por parte de los estudiantes, la opinión de los docentes de apoyo y la del conductor del curso, señalan un proceso de aprendizaje en los estudiantes con

responsabilidad ante las circunstancias adversas en algunos casos, las oportunidades surgidas ante la observación constante de los cambios en el desempeño de los niños en la escuela primaria, los requisitos para integrar el Documento Recepcional vinculando sustentos teórico, normativo y didáctico como también aspectos personales que intervienen, además de observar el trayecto formativo de los estudiantes.

Los estudiantes al realizar el contraste del diagnóstico con la evaluación del proceso señalaron que han tenido avances en cada uno de los rasgos del perfil de egreso y que si todavía no se encuentran en el rango de excelencia tienen la responsabilidad, actitud, la motivación y elementos de la reflexión de la práctica para llevar a cabo, donde se ha observado un gran avance es en habilidades intelectuales, lo cual se observa en el proceso de elaboración del Documento Recepcional, al analizar y reflexionar en cada uno de los capítulos que integran el mismo.

Los asesores de apoyo con las preguntas realizadas establecieron que la forma en que son seleccionados, es por diversas situaciones, la primera es que los estudiantes fueron en la mayoría alumnos de ellos, lo cual permite tener una referencia del trayecto académico de los mismos, los cuales presentan disposición al trabajo, responsabilidad, convicción de ser maestros, compromiso y aceptación a las críticas constructivas para mejorar la redacción del trabajo. También una de las debilidades en que coinciden los cinco asesores es que tienen dificultades en la búsqueda de información y resignificación de la misma y en dos casos coherencia en la redacción de los capítulos; otro elemento es que las estudiantes realizan las sugerencias por parte del asesor de séptimo y octavo en conjunto con el asesor de apoyo, eso permite dar seguridad y confianza para realizar las observaciones de ambas partes.

Los asesores de apoyo comentan que han observado a las estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje teniendo como fortalezas el diseño de las secuencias didácticas en la propuesta de intervención, ya que las 11 se fueron por la línea temática 3: Experimentaciones de una propuesta didáctica.

El intercambio académico fortaleció también aspectos afectivos entre los asesores de apoyo y los estudiantes normalistas favoreciendo el trabajo entre ambos. La docente conductora del seminario reflexionó antes, durante y después del proceso de aprendizaje mediante un proceso de escritura del diario de campo, con lo cual

puede sustentar las condiciones en las cuales las estudiantes han logrado tener avances con el proceso de elaboración del Documento Recepcional.

Referencias

- Escalona, R. y Alvarado V. (2007). La conformación del habitus tutorial. En *Un proceso de disposiciones en construcción*. III Encuentro Regional de Tutores y tutorados. Área Temática: Experiencias de identificación e intervención tutorial.
- Escudero, J. (2014). *Avances y retos en la promoción de la innovación de los centros educativos*.
- Fierro, C. (1999). Transformando la práctica docente. En *Una propuesta basada en la investigación-acción*. México: Editorial Paidós.
- Lozano, I. y Mercado, E. (2012). De la ilusión al desencanto de ser maestro de secundaria: expectativas de ingreso, experiencias de estancia y vocación en la Escuela Normal. En *La investigación en las escuelas normales públicas en el DF y el CAM DF*, México, SEP.
- Perales, F. (2009). *Transformación de las escuelas normales: condiciones de posibilidad y prácticas*. X Congreso Nacional de Investigación Educativa, organizado por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa A. C. y la Secretaría de Educación del Estado de Veracruz. Veracruz, Veracruz del 21 al 25 de septiembre de 2009. Publicada en memoria electrónica ISBN 968-7542-18-7
- Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. México: Graó.
- Secretaría de Educación Pública (2000a). *Lineamientos para la organización del Trabajo Académico durante el Séptimo y Octavo Semestres*. México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública (2000b). *Orientaciones Académicas para la elaboración del Documento Recepcional*. México: Autor.
- Serrano, J. (2005). Tendencias en la formación de docentes. En *Sujetos, actores y procesos de formación*. Consejo Mexicano de Investigación Educativa-Instituto Politécnico Nacional. México, pp. 171-269.

- UNESCO (2009). *Desarrollo profesional de los maestros*. Recuperado el 12 de agosto de 2015 de http://portal.unesco.org/geography/es/ev.php-URL_ID=7457&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- Van Manen, M. (2003). Investigación educativa y experiencia vivida. En *Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Barcelona. Idea Books. Centrarse en la naturaleza de la experiencia vivida. pp. 55-70.

CAPÍTULO VII

TALLERES DE DISCURSO DOCENTE PARA ESTUDIANTES NORMALISTAS COMO SOLUCIÓN A LA PROBLEMÁTICA DEL IMPACTO EN LA PRÁCTICA SOCIAL DEL LENGUAJE EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA

Dalia Reyes Valdés
Escuela Normal Superior del Estado de Coahuila

Resumen

Los estudios sobre discurso docente arrojan resultados abundantes en deficiencias léxicas evidenciadas dentro del aula. El problema de estudio parte de que el discurso es un reflejo integral de la formación individual; sin embargo, la aportación teórica de esta investigación agrega, además, que las formas discursivas del profesor son también una manifestación integral de los aprendizajes adquiridos durante la carrera en la Escuela Normal y de su aptitud para convertirlos en eficientes para la comunidad que atiende. Esta propuesta curricular para diseñar Talleres de Reflexión del Discurso formó parte de una investigación encaminada a conocer el impacto del discurso docente en el lenguaje de sus alumnos, que consistió en estudiar la práctica docente del estudiante normalista en la parte final de su trayecto formativo curricular. Un taller de reflexión del discurso docente fue el tratamiento metodológico para estimar la proyección comunicativa del profesor a través de su discurso, y su reflejo en la práctica léxica de alumnos de secundaria, tanto en el aula como en su comunidad. El diseño del taller considera también el impacto socioeducativo que implica detectar las falencias comunicativas en la escuela y corregirlas para dotar a los adolescentes de herramientas para su mejor desenvolvimiento en la sociedad al correlacionar la disponibilidad léxica con el progreso social. Las limitaciones léxicas en el adolescente se reflejan en acotadas aspiraciones profesionales y sociales; comprenderlas y acrecentarlas tiene que ver con la sensibilidad de un propósito docente y una apuesta más ambiciosa hacia el bienestar.

Palabras clave: discurso docente, práctica social, reflexión

Introducción

El problema de estudio relativo al impacto de un discurso docente deficiente en la práctica social del lenguaje en alumnos de secundaria se aborda a partir de la propuesta curricular del Taller de Reflexión del Discurso Docente. Se consideraron vertientes teóricas de la investigación cualitativa, por considerarse análisis de individuos dentro de un patrón cultural (Colby y Schweder, 1996). Fundamentan teóricamente la estructura del taller el enfoque humanista de Rogers y Maslow (en

Repetto Talavera, 1997) y la postura sociocrítica de Kemis (como se citó en Martínez, 2010). Cabe mencionar que esta propuesta se constituyó como la variable independiente en la investigación Impacto del discurso docente en la práctica social del lenguaje en alumnos de secundaria, realizada en la Escuela Normal Superior del Estado, en Coahuila, con estudiantes de 7 y 8 semestres de la especialidad de español.

Objetivo y fundamento teórico

El objetivo del estudio consistió en desarrollar un planteamiento curricular que otorgue al estudiante normalista las herramientas de valoración y capitalización de sus recursos discursivos durante su función docente.

En la estructuración del taller imperó el enfoque humanista, de acuerdo con los planteamientos de Rogers y Maslow (en Horta, 2004) referente a que “el currículo tiene fundamentalmente la función de ser un instrumento para la comunicación y la motivación, y es el elemento mediador entre el profesor-formador, como dinamizador socio-educativo, y el alumnado” (p. 27).

La afirmación de Flores (1995, p. 17), referente a los momentos históricos de emergencia curricular, se corroboran en el aterrizaje de los propósitos apegados a la reforma educativa 2011, que de muchas formas implica la necesidad de una educación funcional para el acrecentamiento del bagaje individual en los estudiantes y su reflejo en la convivencia cotidiana, identificada en los Planes y Programas como práctica social, punto axial de este estudio.

Zabalza (como se citó en Horta, 2004, p. 16) sintetiza la esencia del enfoque curricular humanista pertinente para el Taller de Discurso Docente:

1. No se limita a lo meramente cognoscitivo, sino que se preocupa por la adaptación y realización personal de los alumnos.
2. El humanismo reconoce que el hombre tiene capacidad de creación y transformación de la cultura.

3. Los intereses del alumno, sus motivaciones, sus necesidades, sus deseos, sus características y sus relaciones con las personas y el medio, son los criterios orientadores del currículo.
4. El alumno debe ejercer su sentido crítico, su reflexión, sus propios puntos de vista y su autonomía, su libertad y su responsabilidad.

La postura socio crítica de Kemmis (1993) hace un *continuum* del enfoque humanista y la intencionalidad del Taller, ya que se provoca la crítica del entorno vigente y su aplicación contextual.

Metodología

La población participante en la impartición del Taller estuvo conformada por dos grupos interactuantes, ambos intervenidos con un tratamiento tendiente a corroborar la hipótesis del impacto significativo del discurso docente en alumnos de secundaria.

El primer grupo se conformó con cinco alumnos de la Escuela Normal Superior de Coahuila, estudiantes del 7º grado de la licenciatura en Educación media en la especialidad de español, curso llevado en el ciclo escolar 2011-2012.

Los cinco alumnos, que en adelante serán denominados “monitores”, fueron seleccionados al azar de un grupo de 11 individuos inscritos en el último año de formación docente de la institución mencionada. Cada uno de los participantes contó, durante 23 semanas, con una escuela de práctica y un grupo de aplicación de propuestas didácticas, dentro de las asignaturas *Taller de Propuestas Didácticas* y *Trabajo Docente II*, mismas que forman parte del plan de estudios de esta institución.

Los alumnos normalistas, simultáneo al avance del Taller, llevaron a las aulas de práctica los aprendizajes realizados, los cuales se reflejaron en sus formatos de planeación. De esta manera el universo que recibió el impacto del trabajo del Taller consistió de cinco alumnos normalistas y 168 jóvenes de 1º, 2º y 3er grados.

Previo al Taller, se realizaron grupos focales con los 168 estudiantes para conocer la percepción que tenían del discurso de su practicante, obteniendo, en síntesis, estas respuestas:

- La mayoría no suele usar, en su contexto amistoso y familiar, conceptos vertidos por su profesor.
- La mayoría no encuentra relación temática entre los asuntos abordados en clase y con su vida diaria
- Los conceptos que aprende provienen, en su mayoría, del libro de texto.
- La mayoría no se siente atraída por la forma como habla su profesor.
- La mayoría encuentra funcionalidad en hablar como lo hace su profesor sólo para solicitar un empleo.
- La mayoría prefiere trabajar en el cuaderno que escuchar a su profesor.
- A la mayoría le deja más impronta el trabajo realizado en el libro que el derivado de conversar con el docente.

Diseño del taller

El Taller de discurso docente, integrado como variable independiente, conformó la etapa de tratamiento para conocer si, a partir de la intervención, se lograría un cambio de conducta perceptiva de los estudiantes de secundaria hacia el discurso del practicante. Se estructuró en tres fases que, en total, sumaron 100 horas distribuidas en 20 semanas: 50 horas de actividades en el aula, 50 horas de práctica frente a grupo.

La primera fase fue de estimulación de la habilidad de la escucha; consistió en trabajo en el aula por parte del investigador en la ENSE; la segunda, estimulación de la habilidad del habla, consistió en demostración de habilidades discursivas de los monitores dentro del aula en la ENSE; la tercera, ejercicio de la competencia didáctica usando el discurso como herramienta para provocar el aprendizaje y práctica social de la lengua, se conformó con la práctica frente a grupos de secundaria.

En la Tabla 2 se presenta, de forma esquematizada, el programa del Taller de Discurso Docente impartido a los monitores. Cabe mencionar que el taller lo recibieron los 11 estudiantes normalistas, grupo de donde fueron seleccionados los cinco monitores. Aunque no es el objetivo de este estudio, sí se puede mencionar que se encontró un relevante cambio de conducta en su proceder docente, pero sus

resultados no fueron evaluados con los grupos correspondientes por no estar dentro del universo previsto.

Tabla 2.

Organización de los contenidos del Taller de Discurso Docente impartido a monitores.

TALLER DE DISCURSO DOCENTE IMPARTIDO A MONITORES			
FASES	HORAS	PROPÓSITO	ACTIVIDADES
PRIMERA FASE	15	Estimular la habilidad de la escucha en los monitores.	El instructor expone, de forma oral, con o sin materiales didácticos, un tema relacionado con la educación. De forma controlada, se utiliza diversidad léxica, incluyendo tecnicismos o términos de uso no común, a fin de que los estudiantes hagan correlaciones mentales o acudan a consultar de forma autónoma.
SEGUNDA FASE	35	Estimular la habilidad del habla de los monitores frente al grupo de normalistas.	Los monitores desarrollan actividades lúdicas para sus compañeros. El propósito es habilitarse en un discurso docente más rico en los planos sintáctico y semántico.
TERCERA FASE	50	Ejercicio de la competencia didáctica en el aula de secundaria, usando el discurso como herramienta para provocar el aprendizaje y práctica social de la lengua.	Los monitores desarrollan planes de clase con los contenidos pertinentes para los periodos de práctica. En cada sesión, deberán aparecer 10 minutos de conversación aparentemente incidental en la apertura de la secuencia. La conversación deberá estar relacionada con el tema que se abordará en clase y contara con los siguientes requisitos respecto del tema: • Sea posible en la realidad contextual del estudiante. • Esté relacionado con la necesidad de información del estudiante. • Se abordará con un lenguaje que implique palabras poco comunes para el estudiante. • Se involucrará el practicante en el relato, como personaje activo.

La estimulación en los monitores para valorar la relevancia del lenguaje en la calidad de las relaciones sociales de todos los individuos, fue una constante en el aula y una indicación clara para que esta información fuese transmitida a los estudiantes de secundaria: la riqueza del lenguaje es una vía para tener mejor calidad de vida al contar con más recursos de interacción con diferentes personas, comprender más y mejor los mensajes, y entender el mundo que los rodea.

El proceso de enseñanza aprendizaje seguido durante el Taller de Discurso Docente, tanto dentro del aula normalista como el establecido por los monitores con sus grupos de secundaria, atendió a la propuesta de la Universidad de Vigo, en

España, en su curso de *Diseño curricular y organización escolar*. En la Figura 1 se representa el flujo de información y correlaciones entre los actores.

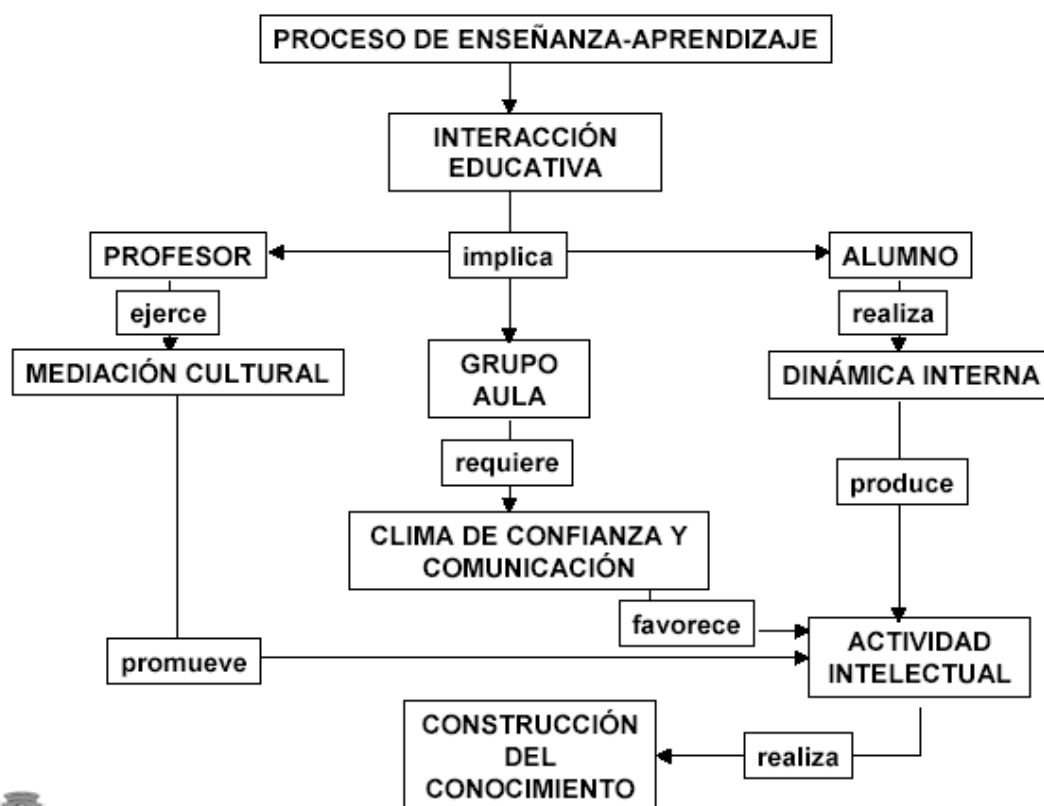


Figura 1. Proceso de enseñanza-aprendizaje seguido en las aulas a partir del Taller de Discurso Docente. Universidad de Vigo, España.

Es evidente la relevancia concedida a los ambientes de aprendizaje generados a partir de la interacción comunicativa oral, cuando se implicaba la experiencia personal del monitor en sus relatos, lo que generó el clima de confianza y acrecentó las posibilidades de apertura por parte del estudiante de secundaria.

Abordar las temáticas de conversación desde un caso posible fue un acto encaminado a mostrar situaciones posibles en otra persona, cuya resolución estuvo estrechamente relacionada con la capacidad comunicativa. Los avances en la motivación, interacción y construcción del aprendizaje de los estudiantes de secundaria, fueron registrados en diarios de campo por parte de los monitores.

Resultados de la intervención

Al concluir cada sesión del Taller, los estudiantes normalistas implicaban en sus formatos de planeación temas como “conversación incidental”, como una cuota para interactuar verbalmente con los estudiantes y destacar elementos comunes que permitieran un acercamiento docente-estudiante con finalidades múltiples: generar ambientes de aprendizaje, detectar temas de interés para el desarrollo de proyectos, identificación grupal para mejorar la comunicación y dotar de herramientas léxicas a los estudiantes a fin de que lo aprendido sea funcional en su contexto personal.

Los Diarios de campo fueron fundamentales en el seguimiento de resultados. En la Tabla 3 se puede notar el avance comunicativo entre el profesor practicante y el grupo. En la columna de la derecha, se identifica, a modo de correlación, el acto de habla generado en el grupo a partir de la aplicación de lo aprendido en el Taller.

Tabla 3.
Selección de textos comparados, escritos por los monitores en sus diarios de campo, donde se resalta el estado inicial de los grupos y el avance a través de actos comunicativos por parte del monitor.

Monitor	COMENTARIOS EN DIARIOS DE CAMPO		Práctica social y actos de habla. (VanDijk, 1980)
	Inicio del estudio	Término del estudio	
1	Hay apatía. Los equipos no quieren exponer. / Nada más un equipo llevó exposición⊗. Sólo asistieron 13 alumnos. Asocié la contaminación del ambiente con la que hay en la secundaria; no volvieron para las indicaciones. /Nadie quiere a Sofía ni a Fany en su equipo. / Areli se llevó mi libro. / Nadie volvió por las indicaciones de la tarea.	Se analizó, asoció y reflexionó la tesis “toda persona tiene derecho a la educación” y se concluyó a nivel grupal. / Areli habló sobre problemas con Estrella. / Me puse nerviosa, dije muletillas: eh... y un “haiga” ⊗. / Cambio positivo en Adán desde el proyecto de la campaña. / El día de hoy Sarahí me dijo que Jessica quería agredir a la hora de la salida a una alumna del E; se hizo operación mochila y Jessica guardó el picahielos en su blusa. / Pude explicar las oraciones utilizando ejemplos de la vida y pasándolos a los textos. / Hablé con ellos sobre la tolerancia a la diversidad... hablé sobre un señor que lava coches, sobre Jessica y sobre cada uno de ellos. / Se sentaron, comencé a hablar	Lenguaje y pertenencia comunitaria. <i>Ideológico.</i> Derechos de Estado. <i>Referente.</i> Identificación en una comunidad. <i>Autorreflexivo.</i> Autoevaluación del docente; metacognición. <i>Informativo.</i> Resalta condición social y circunstancia. <i>Inclusivo.</i> Identificación de generalidades a particularidades. <i>Performativa.</i> Autorreconocimiento de capacidad enseñanza-aprendizaje. / Dirigida a un grupo para su identificación.

Monitor	COMENTARIOS EN DIARIOS DE CAMPO		Práctica social y actos de habla. (VanDijk, 1980)
	Inicio del estudio	Término del estudio	
2	Los docentes inician sus clases con pase de lista, revisan tareas y continúan con las actividades programadas en sus planeaciones... el maestro interviene cuando es necesario. / Hubo clases muy aburridas para los estudiantes... en la mayoría de las actividades se utilizó el cuaderno. / Se realizaron equipos por una dinámica, pero debido al tiempo y desorganización de los alumnos suspendí los equipos; el H no puede trabajar en equipo.	sobre la radio de Monclova y de mi abuelo. Funciona muy bien el diálogo con los alumnos, ahí te das cuenta de muchas cuestiones... por ejemplo, hay alumnos que platican sus problemas familiares y es ahí cuando nos damos cuenta del porqué de los comportamientos. / Algunos temas que ayudaron a la conversación tanto con el alumno o con el maestro son el debate, la mesa redonda, la entrevista, diversidad lingüística. / Les platiqué una noticia sobre el bullying y ellos mismos empezaron a opinar sus puntos de vista y a dar ejemplos; tuve que cortar la plática porque se acabó la clase. / Se organizaron en equipos y compartieron sus resultados con los otros.	<i>Persuasivo.</i> Modo de persuasión patémico. Lenguaje y resolución de conflictos. <i>Performativo.</i> Asume su compromiso discursivo-semiótico. <i>Comunicativo.</i> Consideración de un contexto. <i>Reflexivo.</i> Evaluación de funcionalidad en estrategias aplicadas. <i>Contrastivo.</i> Enfrenta caso externo con situaciones individuales. <i>Conclusivo.</i> Logros en cambio de actitud entre alumnos.
4	La maestra tiene un carácter muy fuerte... la activación de conocimientos previos, estimulación por medio de cuestionamientos, elaboración de síntesis. / El alumno expone una duda del tema, entonces la maestra le responde al alumno ubicándolo con un ejemplo relacionado con su contexto. / La maestra se limita a dar clases. / Como venía de una discusión fuerte en casa venía más estricto en la manera de trabajar. / Vimos a grandes rasgos lo que era el bullying pero estuvo muy aburrido fueron cosas que hemos visto ya en la Normal. / La clase de hoy con el grupo G estuvo muy aburrida porque estamos diseñando un borrador, los alumnos participan pero se pierden mucho.	Pude recuperar el tiempo perdido... revisé las cartas escritas con el abecedario futurista... mañana avanzaré con el proceso de elaboración de un programa de radio. / Los alumnos pudieron seguir las indicaciones de unos pasos de baile con los signos que les llevé. / Los alumnos comentaron "La vida es sueño" y una niña dijo que así como hizo el personaje deberían ellos ver <i>introspectivamente</i> hacia su interior para conocerse. / La música y la literatura son las expresiones artísticas con las que los estudiantes tienen un mayor acercamiento ya que en el primero de los casos, muchas veces ellos se encuentran encerrados en un mundo lleno de notas musicales y letras que para ellos tienen mucho sentido. / Comentaron los alumnos que era algo a lo que no estaban	Lenguaje y el ser. <i>Preparatorio.</i> Abre posibilidades para acción docente y establece objetivos. <i>Evaluación.</i> Identificación de avance en comprensión por parte de alumnos. <i>Reflexivo.</i> Entiende el nivel de comprensión lectora alcanzado por sus alumnos. <i>Reflexivo.</i> Valora la relevancia en formas de entender –o no- la realidad por parte de sus alumnos. <i>Imperativo.</i> (De los alumnos hacia el practicante) Valoran formas de enseñanza pero la califican de irregular.

Monitor	COMENTARIOS EN DIARIOS DE CAMPO		Práctica social y actos de habla. (VanDijk, 1980)
	Inicio del estudio	Término del estudio	
		acostumbrados a hacer, sin embargo, podían llegar a presentarlas de una mejor manera si fuera más constante esta forma de trabajar.	

Además de los resultados que se perciben en la Tabla 3, se practicaron grupos focales con los estudiantes encuestados inicialmente, quienes, después de la intervención del Taller, afirman que hablar como su practicante:

- Les permite explicar mejor cómo se sienten
- Pueden ser líderes de su grupo de amigos
- Tendrán mejor reputación
- Parecen más inteligentes
- Podrán resolver problemas y/o defenderse
- Podrán enseñarle nuevas palabras a sus amigos/padres.

Discusión de los resultados

La adquisición del lenguaje tiene, antes que cualquier otro, una dimensión auditiva. Si esto se enlaza con la percepción social, el profesor sigue siendo un modelo e imitarlo permitirá, o bien mejorar socialmente, o justificar los dislates léxicos con un argumento de autoridad.

Los adolescentes están en importante proceso para construir su identidad, y dotarles de una disponibilidad léxica amplia les permitirá conocer otros contextos, aspirar a ellos y tener las herramientas para ingresar a una forma de vida con mayor bienestar.

Los estudiantes normalistas participantes como monitores desarrollan Documentos recepcionales cuyos resultados fueron acogidos, de modo permanente, en las escuelas secundarias; ellos mismos, ahora, han logrado ingresar al Sistema Educativo con unas horas en propiedad de 10 a 40 por examen de oposición.

El lenguaje es el arma más poderosa en el ser humano, sin embargo, no todos han tenido la oportunidad para conocer su funcionamiento y todas sus posibilidades.

Los Talleres de reflexión del discurso son una vía para comprender esto: siempre que hablamos pasa algo.

Referencias

- Colby, A. y Schweder, R. A. (eds). (1996). *Essays on ethnography and human development*. Chicago: University of Chicago Press.
- Flores, R. (1995). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Bogotá: McGraw Hill.
- Horta, G. (2004). *Teoría y diseño curricular*. Inédito. Monterrey, Nuevo León: ENSE. Escuela de Graduados.
- Kemmis, S. (1993). *El currículum más allá de la teoría de la reproducción*. (1ª ed., 1991). Madrid: Morata.
- Martínez, G. (2010). *Las innovaciones en la investigación para la transformación de los entornos universitarios en el contexto de la reforma*. Nayarit. UAN. www.congresoretosyexpectativas.udg.mx
- Repetto Talavera, E. (1997). *La empatía en el proceso orientador*. Madrid: Ediciones Morata.
- Secretaría de Educación Pública. (2011). *Planes y Programas*. Educación Secundaria. México: Autor.
- Van Dijk, T. A. (1980). *Estructuras y funciones del discurso. Una introducción interdisciplinaria a la lingüística del texto y a los estudios del discurso*. México: Siglo XXI Editores.

CAPITULO VIII

APRENDIZAJE DE LA HISTORIA EN LA NORMAL, ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN SECUNDARIA

Rubén González Hernández

Escuela Normal Superior Pública del Estado de Hidalgo (ENSUPEH)

Resumen

El presente trabajo es el resultado de una investigación cuyos propósitos fundamentales consistían en descubrir cuál es el impacto del perfil de egreso de los alumnos normalistas, respecto a los elementos teóricos e historiográficos que han adquirido durante su formación inicial, de tal forma que podamos tener la certeza de esos elementos que le permitirán tener las bases para interpretar los programas vigentes a la luz de la teoría e historiografía contemporánea, que, además, subyacen al programa y les permitirían realizar una práctica diferente a la filosofía positivista cuya base didáctica es la memorización de datos, fechas, personajes, etc. La enseñanza de la historia basada en el positivismo, es incapaz de desarrollar las competencias de tiempo y espacio histórico, manejo de información histórica y la adquisición de una conciencia histórica para la convivencia, por lo tanto, es primordial que el alumno normalista cuente durante su formación inicial con elementos que les permitirán modificar su práctica. Pero, ¿cuáles son esos elementos?, ¿en qué medida los conocen y utilizan?, ¿qué dominio de teoría de la historia e historiografía tienen y que les permitirán romper con el círculo vicioso de una enseñanza tradicional basada en el copy-paste?, los resultados sin embargo, muestran que el positivismo sigue vigente y predominando la enseñanza de la historia, al parecer no sólo en los alumnos normalistas, sino en la propia enseñanza de la historia que se hace al interior de la normal, pues las debilidades de los normalistas, inminentemente, también son producto de las debilidades de sus profesores.

Palabras clave: Positivismo, Historiografía, educación histórica

Introducción

Como formador de formadores en la ENSUPEH, al impartir las asignaturas de Observación y Práctica Docente (OPD), me doy cuenta que en sus primeros acercamientos a la práctica (tercero y quinto semestre), los alumnos normalistas describían en sus diarios de campo que los titulares de las escuelas secundarias, realizaban una enseñanza de la historia que ellos denominaban “tradicionalista”; refiriéndose al supuesto de “que los niños aprendan con base en la exposición didáctica” (Bruner, 1997, p. 54), en esa pedagogía que ellos describen, predomina la memorización de acontecimientos, fechas y nombres de personajes “importantes”. La

didáctica en la mayoría de los casos, consistía en “copiar y pegar” el contenido del libro de texto al cuaderno de trabajo del alumno.

Pese a estas críticas, semestres más adelante (noveno e incluso onceavo semestres), ya fuera al revisar sus planes de clase, sus diarios de campo o al realizar las supervisiones de su práctica, pude percibir que la mayoría de los normalistas supervisados, cometían los mismos “errores didácticos” que antes criticaron, además, se hizo evidente una falta de dominio de los contenidos, propósitos, y enfoques del programa así como de estrategias para la enseñanza de la historia, y muchos desafortunadamente, volvían al *copiar y pegar*.

Emergía entonces, un dilema, pues la educación histórica requiere de un sujeto “*historiador-enseñante*”, -como lo denomina Sánchez Quintanar (2006)-, el cual debe formarse al interior de la Escuela Normal; sin embargo, no teníamos ningún estudio que permitiera evidenciar cuales eran los resultados de esa formación inicial, ni hacia dónde debía reorientarse el carácter formativo de los formadores de formadores.

Las evidencias hasta ese momento eran que los alumnos normalistas detectaban en la enseñanza secundaria una didáctica “tradicionalista” en la educación histórica, pero por otro lado ellos cometían los mismos errores durante su formación como futuros docentes, quedando la incertidumbre de con qué elementos teóricos e historiográficos concluían sus estudios de licenciatura, elementos que les permitieran realizar una educación histórica apegada a los enfoques no sólo del programa vigente sino diferente a los paradigmas positivistas. ¿Qué pasaba con los egresados de la normal?, ¿cómo estaban aprendiendo historia los alumnos de la ENSUPEH?, y entonces, ¿cómo enseñan historia a los alumnos de secundaria?

Planteamiento del problema

¿Con qué elementos teóricos e historiográficos egresaron los alumnos de la ENSUPEH de las generaciones 2005-2011 y 2006-2012, de la Licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en Historia?

Interrogantes específicas

1. ¿Cuál es el dominio teórico-práctico de los recursos didácticos señalados en los planes y programas 2011 para la educación histórica?
2. ¿Qué recursos teóricos e historiográficos adquirieron durante su formación inicial que les permitan desarrollar el pensamiento histórico de los alumnos de secundaria?
3. ¿Bajo qué conceptos teóricos e historiográficos egresan los alumnos para la educación histórica?

Objetivo general

Conocer y caracterizar los enfoques teóricos e historiográficos que los alumnos de las últimas dos generaciones de la licenciatura en educación secundaria con especialidad en historia, han adquirido durante su formación inicial, y que serán utilizados en su práctica profesional.

Objetivos específicos

1. Determinar de qué forma son utilizados los recursos didácticos señalados en los planes y programas 2011 en la impartición de las clases de historia.
2. Determinar el dominio de estrategias para propiciar la adquisición del pensamiento histórico en los alumnos de secundaria.
3. Determinar qué conceptos teóricos e historiográficos dominan para la educación histórica con alumnos de secundaria.

Metodología de la investigación

Tipo de investigación.

1. Cualitativo: parte de una investigación documental.
2. Cuantitativo: el instrumento para la recopilación de datos fue una encuesta.

3. Descriptivo: a través del instrumento se detalló la situación que acontece en cuanto al dominio de conceptos teóricos e historiográficos de los egresados de la ENSUPEH, para conocer sus posibles prácticas en educación histórica.

Diseño de la investigación

La investigación fue de carácter no experimental. Los datos se obtuvieron en un sólo momento. Fue un estudio transversal ya que se realizó, de febrero a julio del 2013.

Población y muestra

A 11 años de la fundación de la ENSUPEH habían egresado seis generaciones, al realizar el protocolo de investigación (en 2012) acababa de concluir sus estudios la quinta generación, en una revisión de archivo se obtuvieron los siguientes datos: de la primera generación (2002-2008) habían egresado 10 estudiantes; de la segunda (2003-2009), 17; de la tercera (2004-2010), 13; de la cuarta (2005-2011), 6 y de la quinta (2006-2012), 18.

Dado que fue posible contactar a la totalidad de alumnos egresados de las últimas dos generaciones, no se realizó a través del muestreo, sino que se aplicó a toda la población: 24 alumnos.

Aplicación del instrumento

Medios de aplicación.

Los 6 alumnos de la cuarta generación fueron encuestados a través de correo electrónico, los 18 alumnos de la quinta generación, se entrevistaron el día 11 de mayo de 2013.

Resultados

Las 3 preguntas de investigación dieron origen a 9 reactivos, los cuales conformaron el instrumento. Los hallazgos de cada uno de ellos son los siguientes:

1. Las líneas del tiempo facilitan que los alumnos de manera gráfica memoricen datos y fechas importantes.

Las líneas del tiempo no son para memorizar datos o fechas sino para mostrar gráficamente una serie de acontecimientos simultáneos en orden cronológico; sólo el 5% de los encuestados, no está nada de acuerdo en esta afirmación, por lo que el 95% de los alumnos egresados podría tener una debilidad conceptual, al considerar que las líneas del tiempo se utilizan para que los alumnos memoricen datos y fechas.

El hallazgo de que el 68% de los encuestados está muy de acuerdo o totalmente de acuerdo en que las líneas del tiempo facilitan la memorización, alude a un paradigma positivista de la enseñanza de la historia. Esto podría indicar que no fue significativo el conocimiento adquirido durante los seis años de formación inicial o no se les otorgaron los elementos que les permitieran diferenciar entre el paradigma “*antiguo*” de educación histórica con las recientes aportaciones. Por otro lado, el término “memorización” también se refiere a un desconocimiento metodológico de la forma de operar las líneas del tiempo.

2. El libro de texto es la principal fuente primaria de información en secundaria.

Sólo el 5.3% de los encuestados manifiesta que no está nada de acuerdo en que el libro de texto sea la principal fuente primaria. Al hablar de libro de texto, éste puede considerarse la principal fuente de información en el aula; sin embargo, la pregunta se refiere a “*fuentes primarias*” por lo tanto casi el 95% de los encuestados podrían desconocer el concepto de fuente primaria.

La utilización de fuentes primarias para analizar hechos históricos es uno de los principales recursos recomendados por diversos investigadores para la enseñanza de la historia, pues desarrollan no sólo la competencia de “*manejo de información histórica*” sino que, además, permiten la adquisición de una conciencia histórica, es

decir, ayuda a desarrollar dos de las tres competencias enmarcadas en el programa vigente.

Además, es el único recurso utilizado por los historiadores para interpretar los hechos cotidianos y transformarlos en hechos históricos, es el principio de toda investigación histórica, y por ende el principio de la propia historia. Si el concepto es desconocido por los egresados, es de esperarse que la utilización en su práctica profesional sea casi nula o mal entendida¹, pues si ellos consideran que la fuente primaria es el libro de texto, creerán de manera errónea que las están utilizando.

3. Las gráficas y estadísticas son un recurso para la enseñanza de la historia.

Ninguno de los alumnos encuestados opinó que las gráficas y estadísticas no son un recurso para la enseñanza de la historia, si se contabiliza a los alumnos que están muy de acuerdo y totalmente de acuerdo, se puede afirmar que casi el 80% de los alumnos sabe que este recurso es uno de los que recomienda el plan vigente. Por lo que se infiere que la mayoría conoce el plan de estudios.

La pregunta se refiere sólo al conocimiento de la existencia de dicho recurso en el programa, situación contraria a las líneas del tiempo, donde se pretende conocer el proceso metodológico y la utilidad de la misma, si cruzamos esta información, es posible deducir que los egresados han leído el programa, saben de los recursos planteados en él; sin embargo, podrían estarse utilizando para llegar al mismo fin de “copiar y pegar”

4. Uno de los propósitos de la historia en secundaria es que el alumno comprenda que el presente tiene su origen en el pasado.

El 84.2% de los encuestados está totalmente de acuerdo en la afirmación, por lo tanto se deduce el conocimiento de los propósitos de la enseñanza de la historia; sin embargo, también es preocupante que aún con las asignaturas y las actividades propias de la especialidad, más del 15% de los encuestados desconoce este principio fundamental de la educación histórica, y que constituye también parte del concepto de conciencia histórica, eso podría significar además, que este porcentaje de alumnos no

¹ Algunos docentes incluso, dentro de la ENSUPEH, consideran al manejo de fuentes primarias como “el analizar libros, revistas y videos”.

tienen claros los enfoques del plan de estudios ni de las teorías y corriente historiográfica que subyace el plan y que por lo tanto, sus prácticas de educación histórica podrían seguir siendo de corte positivista.

5. La historia debe estudiarse desde el pasado para comprender el presente.

Aun cuando el 31.6% opina que está poco de acuerdo con la aseveración, ninguno de ellos opinó estar “nada de acuerdo”, por lo que el 100% de los encuestados, en mayor o menor grado tiene un concepto erróneo del estudio de la historia, pues de acuerdo con la historiografía contemporánea, la historia debe estudiarse desde el presente y hacia el pasado en los niveles de profundidad que determine el objetivo de estudio, y de los niveles de desarrollo de los alumnos. Sin embargo, el resultado muestra debilidades conceptuales y metodológicas.

Al relacionar esta pregunta con las que determinan el conocimiento de los planes y programas, se corrobora el conocimiento del programa, pero también es evidente que no lo están interpretando, sobre todo cuando “entre líneas” se “lee” la corriente teórica e historiográfica que se subsume en dicho programa de estudios.

Al relacionar la pregunta anterior con esta, se evidencia que los encuestados saben que el presente es producto del pasado, pero siguen enseñando historia de forma tradicional, partiendo del pasado hacia el presente y esto ocurre porque no se tienen suficientes elementos de teoría de la historia que les permitan verdaderamente lograr los propósitos de enseñanza de la historia. Al parecer saben que hacer pero no saben cómo hacerlo.

6. Estudiar historia le permite al alumno saber que puede participar activamente en la transformación de la sociedad.

De acuerdo con los resultados, el 100% de los encuestados sabe que ésta aseveración es un precepto de la conciencia histórica, por lo que se puede afirmar que los alumnos egresados conocen o tienen idea del concepto de conciencia histórica.

Sin embargo, no podrían llegar a tener una conciencia histórica ni desarrollarla en los alumnos de secundaria si continúan con su creencia de que las líneas del tiempo son para memorizar datos y fechas, o bien si siguen considerando que fuente primaria es el libro de texto, desconociendo incluso el propio termino de “fuente primaria”, por

ello se puede afirmar que la revisión de los planes y los programas de estudio le han permitido a alumno (egresado) normalista “conocer” lo que dicho programa dice, pero no lo ha podido interpretar. Al parecer, aun no son capaces de saber cómo lograr lo que el programa quiere, y si eso ocurre posiblemente se debe a que carecen de teoría de la historia, lo que puede significar entonces que al plan vigente de la Licenciatura (1999) carece de estos elementos, o bien, que los formadores de formadores no les hemos otorgado dichos elementos teóricos. Detrás de “los errores” de los alumnos normalistas, están los que sus maestros cometemos.

7. El positivismo se caracteriza por una memorización de datos personajes y hechos relevantes.

Sólo el 16% de los encuestados está muy de acuerdo con la afirmación, destaca un 66.7% de alumnos que no están de acuerdo o no sabe, por lo tanto, casi el 84% desconoce la filosofía positivista, y por ende la corriente historiográfica que de ella emana, por lo que puede inferirse que este 84%, aun con el “conocimiento” del programa, son docentes cuya didáctica puede estar siendo basada en la memorización de datos, fechas y/o personajes históricos. Está claro que si desconocen qué es el positivismo, cómo se hace historia desde este paradigma y para qué se hace, entonces el egresado de la normal y futuro docente de historia será incapaz de cambiar su estilo de enseñanza, pues no se puede cambiar lo que no se sabe que está mal.

8. La microhistoria es estudiar la historia en pequeños apartados para que sea de fácil comprensión para el alumno.

Sólo el 31% de los encuestados afirma estar nada de acuerdo con esta aseveración, por lo que el 69%, no sólo desconoce el concepto, sino que desconoce esta forma de hacer y de enseñar historia.

La historiografía contemporánea y que además es la que conforma indirectamente al plan de estudios de secundaria pugna por una historia de “la periferia”, una historia de las personas, de aquellos sujetos “olvidados” por el positivismo, y es precisamente en estos sujetos históricos en donde la microhistoria tiene su razón de ser, no es un recurso planteado en el programa, pero sí forma parte de una corriente historiográfica que el alumno normalista debe, no sólo entender sino

manejar, utilizar y enseñar a los alumnos de secundaria, para poder llegar a ser el **historiador-enseñante** al que se refería la Dra. Andrea Sánchez Quintanar.

Además, al hacer historia de personas no de héroes, de lugares no de batallas, de situaciones cotidianas, no de acontecimientos eurocéntricos, conlleva al uso de fuentes primarias, al entendimiento de la heurística, a la interpretación de las fuentes para reconstruir un hecho histórico; es decir al manejo de información histórica y esto invariablemente permite la adquisición de una conciencia histórica, ¿cómo *contraponerse didácticamente* al positivismo, si se desconoce el propio concepto?

9. Los Annales son una corriente historiográfica que narra la historia a partir de 1929.

El 47% de los encuestados opina “no saber” qué son los Annales y el 15% está totalmente de acuerdo con la pregunta, por lo tanto, casi el 85%, carece de elementos teóricos e historiográficos contemporáneos, pues una de las corrientes historiográficas que critica y propone alternativas respecto de la función de la historia, así como de su enseñanza, diferente al positivismo, es precisamente los Annales y es este paradigma historiográfico el que plantea una historia diferente a lo que los alumnos de la ENSUPEH han catalogado como una forma tradicionalista de “enseñar” historia; los egresados saben que existe un problema, saben que los adolescentes están desmotivados por el aprendizaje de la historia, que no le encuentran un sentido útil al conocimiento histórico, pero no tienen los elementos teóricos e historiográficos para saber qué hacer y cómo hacerlo. Aquí la reflexión implica un autoanálisis sobre lo que hacemos los formadores de formadores.

Conclusiones

El pensamiento histórico no es privativo de los alumnos de educación básica, es para todos los seres humanos, es una competencia que a pesar de la formación positivista de los alumnos que ingresan en la ENSUPEH, debe adquirirse durante su formación inicial en la Normal, pues como docentes de secundaria (y de cualquier otro nivel), requerirán de esos elementos para cambiar la inercia de “*enseñar como nos enseñaron*”; la prioridad de la escuela Normal deberá ser entonces desarrollar en sus

futuros licenciados en educación secundaria las competencias de conciencia histórica y manejo de la información histórica como parte sustancial del pensamiento histórico y esto, sólo se logra mediante el análisis y reflexión de los paradigmas historiográficos. El programa de la licenciatura “da por hecho” que los normalistas desarrollan su juicio crítico, y que son capaces de proponer una práctica reflexiva, basada en nuevos modelos en la enseñanza de la educación histórica con la revisión somera de algunas aportaciones al respecto, y esto no es así.

Es necesario también, reformular los paradigmas sobre educación histórica² de quienes nos decimos formadores de formadores.

En la ENSUPEH, los egresados (hasta 2013) no cuentan con todos los elementos teóricos e historiográficos necesarios para utilizar la heurística en la generación de soluciones a problemas reales a través del estudio de las fuentes, sobre todo de fuentes primarias, o al menos, la búsqueda, y procesamiento de información en fuentes secundarias para tomar una postura crítica. Considero que las deficiencias conceptuales son producto, no sólo de un modelo positivista de la enseñanza de la historia que les ha formado durante sus años de estudiantes en educación básica, sino también en su formación como docentes, es prioritario revertir esos efectos pues esas deficiencias se verán reflejadas en su práctica profesional con los alumnos de secundaria.

Los resultados del presente estudio también han mostrado debilidades de quienes hemos aportado algo a la formación de los futuros docentes de secundaria y que deben subsanarse de inmediato, de lo contrario los adolescentes a los cuales impactaran nuestros egresados seguirán aprendiendo historia bajo el paradigma positivista y sin adquirir las competencias que no sólo la historiografía contemporánea señala, sino, también, las del programa vigente.

Después de más de 100 años de haberse implantado el positivismo en la educación en México, y en especial en la forma de hacer y de enseñar historia, éste sigue presente en muchas aulas como un lastre que debe ser erradicado, pero como

² El propio concepto de “educación histórica” aun no es manejado por todos los alumnos y docentes de la normal, el concepto se refiere a la enseñanza o didáctica de la historia; sin embargo, algunos aún creen que es algo completamente ajeno a su quehacer docente.

dijera Sánchez Quintanar, para vencer al enemigo hay que conocerlo, y eso no sólo es tarea de la autonomía del alumno de la ENSUPEH, sino de los propios formadores de formadores.

Referencias

- Arteaga, B. (2006). Historiografía y aprendizaje de la historia en la educación media superior. En C. Galván Lafarga Luz Elena, *La formación de una conciencia histórica* (pp. 335-360). México: Academia Mexicana de la Historia.
- Bloch, M. (1995). *Apología para la historia o el oficio de historiador*. México: Instituto Nacional de Antropología.
- Bruner, J. S. (1997). “*Pedagogías de uso común*”, en *The Culture of Education*, (Mónica Utrilla, trad.). Cambridge: Harvard University Press.
- Burke, P. (2006). *La revolución historiográfica francesa. la escuela de los Annales: 1929-1989*. Barcelona: Ed. Gedisa.
- Carretero, M. (2007). *Documentos de Identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global*. Buenos Aires: Paidós-Entornos 2.
- Febvre, L. (1983). *Combates por la historia*. México: Ariel.
- Lazarin, M. F. (2010). La enseñanza de la historia. Una propuesta para su enseñanza. En A. A. Amador, *Pensar Históricamente los procesos educativos* (pp. 11-25). México: SEP.
- Lerner, V. (1995). La enseñanza de la historia en México: su evolución y sugerencias para el futuro. En c. Lerner Victoria, *Los niños, los adolescentes y el aprendizaje de la historia* (pp. 11-26). México: Fundación SNTE para la cultura del maestro mexicano A. C.
- Martínez, L. R. (2004). *Historiadores e historiografía de la antigüedad clásica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Mastrogregori, M. (1998). *El manuscrito interrumpido de Marc Bloch*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Pluckrose, H. T. (2002). *Enseñanza y aprendizaje de la historia*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.

- Salazar, S. J. (2001). *Problemas de enseñanza y aprendizaje de la historia. ¿... y los maestros que enseñamos por historia?* México: Colección Educación, UPN.
- Sánchez Quintanar, A. (2006). Reflexiones sobre la historia que se enseña. En L. E. Galván, *La formación de una conciencia histórica* (pp. 19-45, 29-30, 41). México: Academia Mexicana de la Historia.
- Secretaría de Educación Pública. (2001). *Licenciatura en Educación Secundaria, campo de formación específica. Especialidad: Historia*. México: Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos.
- Secretaría de Educación Pública. (2011). *Programas de estudio 2011, guía para el maestro, Educación básica, Secundaria, Historia*. México: CONALITEG.
- Seixas, P., y Peck, C. (2011). *Estándares del pensamiento histórico: primeros pasos*. British Columbia: SEP-CONEHI.
- Taboada, E. (1993). *Enseñanza y aprendizaje de las ciencias histórico sociales. Estados del conocimiento*. México: Editorial del Magisterio Benito Juárez.
- Zemelman, H. (1987). *Los Horizontes de la Razón. Uso crítico de la Teoría*. México: el Colegio de México-Anthropos.

CAPÍTULO IX

EL PROCESO DE LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES; DESDE LAS REPRESENTACIONES DE SUS ACTORES

Francisco Nájera Ruiz
Roberto Murillo Pantoja
Germán García Alavez
Escuela Normal de los Reyes Acaquilpan

Resumen

La presente investigación se refiere a los enfoques, elementos, naturaleza y características de la escritura académica, a partir de las representaciones construidas por los miembros de una comunidad educativa. Su objetivo fue: identificar la estructura y propósitos de algunas representaciones sociales que evidencian un grupo de docentes y estudiantes, a través de sus opiniones, con respecto al proceso de la definición, propósitos y organización de su práctica de enseñanza y de evaluación de la producción de textos escritos. Recupera algunos referentes teóricos relacionados con las comunidades discursivas, la escritura y el discurso académicos, y las representaciones sociales. Emplea una metodología de tipo cualitativo, es un estudio descriptivo-interpretativo, con una muestra de propósito, incluyendo entrevistas en profundidad y grupo focal. Entre sus hallazgos, plantea que existen diferentes concepciones acerca de la escritura académica entre docentes en formación y formadores de docentes.

Palabras clave: producción de textos escritos, formación docente, representaciones sociales

Introducción

En el año 2012, el Gobierno de México propuso una reforma constitucional en la formación de docentes, con los actuales planes y programas (SEP, 2012). El principal objetivo del plan de estudios se enfoca a integrar a los estudiantes, a un eminente espacio académico en su formación, y hacia su posterior desempeño en el mundo laboral. El uso de la comunicación escrita es frecuente entre los estudiantes porque se solicita para diversas funciones y como avance del dominio disciplinario. Desde los estudios de Parodi (2008), a los estudiantes les corresponde leer y escribir para comprender las disciplinas que son la base de su formación para después producir textos típicos que les serán exigidos en el ámbito profesional.

Una forma de comprender la naturaleza del fenómeno de la producción de conocimiento a través de la escritura en la formación de docentes es acceder al mundo de representaciones de las ideas y percepciones referentes a la producción de textos científicos, en quienes emprenden la tarea de su elaboración y quienes la evalúan. Se basa en una perspectiva más integral acerca de las preconcepciones de los sujetos, respecto a sus actitudes manifiestas hacia el proceso de la producción de textos. Para Jodelet (1993) las Representaciones Sociales se construyen en diversos espacios sociales y responden a numerosas inquietudes. Por ejemplo, ante una acción social instituida por instancias oficiales, la sociedad inmediatamente se divide entre quienes apoyan y quienes rechazan la acción gubernamental.

Se toma como objeto de estudio los enfoques, elementos, naturaleza, y características de la escritura académica, a partir de las representaciones construidas por los miembros de una comunidad educativa. De los docentes: las atribuciones e importancia atribuida para enseñar o evaluar los escritos académicos de los docentes en formación; de los estudiantes: las dificultades y retos de su producción escrita.

Problema de estudio

Ante el actual y reciente plan de estudios en la formación de docentes, cada día existe la interrogante acerca de la calidad del proceso formativo otorgado a los estudiantes, y si se está orientando realmente a promover un docente con las herramientas adecuadas para ejercer su rol de manera efectiva y transformadora. Ante la nueva perspectiva, los docentes en formación se enfrentan a prácticas de escritura de gran complejidad porque deben realizar informes, documentos diversos, proyectos educativos y de investigación, tesis, y trabajos finales de cursos.

Han realizado infinidad de escritos, pero han sido de poca trascendencia porque son producciones o investigaciones ligadas a los cursos, pero con una escasa práctica de escritura, para ser consideradas como productos loables para la publicación de trabajos académicos. Los docentes en formación han encontrado dificultades para elaborar sus trabajos escritos para ser evaluados. Los alumnos evidencian escaso

entendimiento de la escritura de textos académicos porque desconocen el producto a resolver y las características del proceso para concretarlo.

Preguntas de investigación

- ¿Qué representaciones sociales construyen los profesores en torno a la escritura académica de los docentes en formación?
- ¿Cómo perciben y significan el proceso de la escritura académica desde sus representaciones sociales, los docentes en formación, respecto a su denominación, organización discursiva, retórica, propósito comunicativo, importancia asignada, y aspectos más importantes en los escritos?
- ¿Cuáles son las particularidades de la experiencia de los formadores de docentes y docentes en formación, acerca de las prácticas de evaluación y el proceso de enseñanza de la escritura académica?

Objetivo

Identificar la estructura y propósitos de algunas representaciones sociales que evidencian un grupo de docentes y estudiantes, a través de sus opiniones, con respecto al proceso de la definición, propósitos y organización de su práctica de enseñanza y de evaluación de la producción de textos escritos.

Referentes teóricos

Respecto a las características de los textos académicos, Manrique (2009) indaga las características y los estilos de las comunidades discursivas en los cuales se producen los textos académicos. Revela que, los estudiantes tienen conciencia del valor formativo de los informes académicos, y que los textos académicos (informes) cumplen una función evaluativa en la formación superior.

La escritura académica, para Parodi (2008) es una actividad de inclusión a las prácticas disciplinares y profesionales específicas. Son textos especializados porque

son escritos no cotidianos elaborados dentro de dominios conceptuales particulares, con una función básicamente referencial y cuyo contexto de circulación es una comunidad universitaria específica. Para Delgado (2007) el discurso académico es epistémico y constitutivo del conocimiento del grupo, cuyos textos se organizan a través de un continuum en el que se centralizan su proceso y características específicas.

La propuesta teórica de las Representaciones Sociales constituye una modalidad de pensamiento de índole práctico porque su tipo de saber es empírico. Se articula al interior de los grupos con un propósito práctico, como una forma de pensamiento informal y natural. Para Moscovici (1998), su función se basa en la elaboración de la comunicación entre los sujetos y su comportamiento. Es una de las actividades psíquicas y un corpus organizacional de conocimiento, por los cuales los sujetos convierten en inteligible la realidad social y física. Enfatiza la trascendencia de los procesos que se dan en las representaciones en los elementos de las prácticas sociales e interacción. Para Jodelet (1993), las Representaciones Sociales inciden en la interacción social, la organización del grupo y el funcionamiento cognitivo de sus miembros porque están orientados hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal.

Metodología

La metodología utilizada se enmarca dentro del enfoque cualitativo porque refiere a la recolección y registro de los significados desde la experiencia y perspectiva, de las representaciones sociales de los participantes. Es un análisis comparativo y sistemático sobre lo declarado por los sujetos para una aproximación más integral respecto al proceso de la producción de textos. El alcance del estudio es descriptivo-interpretativo porque se enfoca a la actividad discursiva del hablante, identificada en sus representaciones sociales, a partir del análisis del discurso.

La muestra se selecciona a través de un muestreo no probabilístico denominado: *de propósito*, porque los sujetos de estudio cumplieron con los criterios de inclusión: docentes que conducen algún curso, y estudiantes que han realizado

diversas producciones escritas. Para Maxwell (1996) es una selección basada en un entorno, donde los informantes son escogidos deliberadamente en el sentido de proveer una información fundamental. Son 30 docentes en formación y 15 formadores de docentes de la Escuela Normal de los Reyes Acaquilpan. Para ambos se utiliza la entrevista en profundidad y la técnica del grupo focal para obtener información acerca de cómo se representan el proceso de la producción de textos.

Una vez transcritas íntegramente las entrevistas en profundidad y la información en el grupo focal se realizó un procedimiento de lectura detallada y la organización de los materiales para identificar categorías temáticas, conceptos y seleccionar segmentos de las entrevistas relacionados con las categorías. Se tomó en cuenta los aspectos característicos de cada una de las tres apropiaciones de la teoría de las representaciones sociales: estructura, procesal, psicosocial (Banchs, 2000).

Resultados y discusión

Las representaciones de los docentes respecto a la producción de textos.

Una primera representación se refiere al concepto, características y función atribuida a los escritos, y su importancia en la formación del estudiante. La concepción de los docentes acerca de la producción escrita le otorga un papel importante por ser la máxima expresión a través de elaboración de ensayos, investigaciones o característica importante de una tesis. El proceso no lo consideran sencillo porque en su producción se deben plantear ideas y argumentos. Para los docentes, desde la perspectiva de González y Vega (2010), el desarrollo de la capacidad escritural y el rol de la escritura en la universidad son asuntos de primer orden.

La producción de textos posee su dificultad por la inclusión de aspectos ortográficos, y principalmente por la inclusión del discurso argumentativo y expositivo. Posee una trascendencia, principalmente para elaborar escritos, enfocados a otras actividades y ámbitos más complejos, como lo es su publicación en formato de artículo científico. Los docentes se representan la tarea de la producción escrita como parte de un eslabón, y se concreta en un artículo científico publicable.

Los docentes incluyen poco este tema en sus propios cursos. Sugieren el apoyo y consulta de los libros especializados, por ejemplo. Son importantes las referencias para proporcionar información y enriquecer el texto. Algunas producciones de escritos en los cursos las consideran sólo pertinentes para explayar sus ideas; sin más pretensiones. Para Patiño y Castaña (2005) esta tendencia ha limitado la posibilidad formativa de la escritura y ha originado dificultades de los estudiantes para expresar sus ideas por escrito.

Una representación se enfoca a la importancia del manejo de las reglas lingüísticas para escribir bien. Los docentes consideran prioritario el acercamiento a las normas y características formales de los escritos. Le dan importancia a la identificación de secciones y partes en ciertos tipos de textos. Se enfocan a las normas y particularidades de los textos académicos. Consideran importante si en los escritos se respetan las normas de citación y presentación de bibliografía, la estructura de los textos, y hasta el número de páginas por realizar porque se enfatiza mucho la cantidad de los textos.

Los docentes, en sus representaciones, dan sugerencias adecuadas a los estudiantes para la producción escrita, según determinadas reglas. Tienen confianza en sus opiniones proporcionadas porque son bien recibidas por los estudiantes. No sólo sugieren métodos para escribir; especifican también las normas de los textos académicos porque son aspectos formales referidos a la manera de citar autores o de elaborar las referencias bibliográficas.

En sus representaciones consideran importante la elaboración de ensayos. En la evaluación de la producción escrita se toma en cuenta el contenido y la claridad, como los aspectos más esenciales. Es importante demostrar en su contenido: reflexividad, distancia y argumentación, con apoyo en la teoría y en resultados de su experiencia. Es importante tomar en cuenta la pertinencia del documento a través de la congruencia entre la consigna del trabajo y la respuesta escrita.

Se evalúa el contenido y la forma esperada en el texto respecto a la claridad, coherencia, lógica del discurso, utilización de ideas principales, y capacidad de análisis. Es importante considerar en los escritos, los elementos principales de una investigación: planteamiento, metodología, resultados, discusión, referencias.

Se identifican criterios de evaluación en los discursos de los docentes, respecto a la estructura de los escritos. Son criterios de evaluación acerca de los elementos lingüísticos; necesarios en el manejo del idioma y uso de las normas específicas de la escritura académica porque las consideran como esencia y una cualidad consustancial. La estructura de los escritos debe presentar la introducción, sección teórica, metodología, lo empírico, discusión, resultados, análisis, y conclusiones. Consideran necesario evaluar normas complejas y normas de citación relacionadas al manejo de referencias bibliográficas y estructura del texto.

Al evaluar las producciones escritas, los docentes identifican algunas dificultades en los escritos realizados porque los textos producidos poco se aproximan a sus representaciones referidas a las características, calidad y requerimientos de ensayos e investigaciones. Denotan poca coherencia y comprensión en la producción, limitada cantidad de producción, necesidad de constantes revisiones, y sin aprendizajes significativos previos para la redacción de escritos.

El apoyo de los docentes para escribir, desde la perspectiva de los estudiantes.

Respecto a las representaciones de los estudiantes, se identifican varios elementos. El primero se enfoca a cómo perciben realmente el apoyo de sus maestros para iniciar o perfeccionar el arte de escribir textos académicos. Tienen una representación del docente caracterizado en general, por la ayuda, escucha atenta, e interés por sus alumnos expresado en la paternidad, amistad, compañerismo. Pero en el ámbito académico referido a la elaboración de textos educativos, consideran poco loable el apoyo de los maestros porque es escasa su mediación en la calidad de sus productos y en su preparación académica para enfrentar los desafíos cognitivos requeridos.

Observan escasa ayuda de los docentes para realmente avanzar en las habilidades relacionadas a la escritura de textos académicos. Vislumbran necesaria la enseñanza de las principales características, estructura y argumentación para elaborar textos académicos solicitados porque consideran insuficiente el apoyo otorgado. Vislumbran como algo trascendente el propio ejemplo de los docentes

respecto a su habilidad para escribir textos científicos; y sirvan las producciones, como guías para revisar y analizar cómo es el proceso de un adecuado escrito.

Los estudiantes consideran no distinguir y no saber comparar las características de diversas producciones académicas. Se les dificulta diferenciar los variados géneros. Vislumbran a la escritura como una tarea ardua, extensa y compleja; diferente a sus concepciones anteriores. Atender el tema relacionado a la producción de textos la perciben como una responsabilidad propia.

Enfrentan la tarea de escribir, con algunas estrategias porque la producción de textos la visualizan desafiante para poder dar coherencia al conjunto de ideas. Sienten inseguridad, desconfianza en sus habilidades y miedos, pero necesitan avanzar por los requerimientos del plan de estudios. Consideran importante leer más y escribir más, construir progresivamente el texto, realizar correcciones y ediciones constantes, revisar dos o más veces el escrito, realizar esquemas, releer el texto para identificar la congruencia de ideas.

Conclusiones

Los resultados aportan categorías de análisis basados en los discursos de los docentes y estudiantes. Revelan las diferentes concepciones acerca de la escritura académica. Entre las categorías de las Representaciones Sociales de los docentes están la función asignada a los trabajos escritos en la formación recibida, las diversas menciones de enseñanza de la escritura en los procesos de enseñanza-aprendizaje y el modo como lo enseñan, los consejos dados a los estudiantes para apoyar el desarrollo de la escritura, los tipos de textos exigidos en la formación, rasgos de los escritos académicos, importancia de las normas y sus características, los criterios de evaluación para juzgar los escritos, y las dificultades en el proceso de escritura.

Las representaciones se enfocan a considerar la dificultad para comprender la producción y difusión de escritos académicos en su estructura, normas, convenciones, y aparato crítico. Conciben a la escritura como una habilidad para ser aprendida antes de la formación o durante el proceso previo porque es el conocimiento del proceso de

escritura. Respecto al desarrollo de competencias investigativas de los estudiantes, la consideran como un componente esencial del plan de estudios.

Existe una debilidad en la redacción por la escasa posesión de habilidades cognitivas para la producción escrita referente a los diferentes textos académicos: resumen, análisis, ensayo, informe. Se identifican dificultades en las características básicas relacionadas a la coherencia, cohesión, adecuación, pertinencia, y presentación.

Los criterios para evaluar los textos de los estudiantes se relacionan a los aspectos básicos y a elementos más complejos. En los aspectos básicos tienen en cuenta las características lingüísticas al evaluar los textos. En los elementos más complejos se enfocan a la expresión de habilidades mentales referidas al sentido crítico, análisis y creatividad.

Respecto a los estudiantes, las categorías se enfocan a la función asignada a los trabajos escritos en su formación, su percepción sobre la calidad de los escritos y dificultades de su proceso, tipos de textos exigidos en la formación, la experiencia y tipo de escritos elaborados, importancia de las normas de los escritos académicos referente a sus características y rasgos, apoyo de los docentes, importancia de los ejemplos de escritura de los docentes, y la forma como enseñan los docentes la producción escrita.

Los estudiantes poseen sus propias representaciones. Respecto al apoyo de sus maestros tienen una representación caracterizada por un sentimiento de soledad para la elaboración del tipo de escrito o producción porque la consideran una debilidad. El hecho de exigirles un manejo apropiado del lenguaje escrito va en contra del escaso ejemplo de los docentes respecto a sus productos escritos.

Los estudiantes perciben el proceso como una tarea de difícil resolución para lo cual no se sienten preparados. Se les dificulta diferenciar los géneros discursivos utilizados en el ámbito de la actividad académica para orientar la elaboración de sus producciones escritas. Sus producciones las conciben como textos sencillos; no las consideran complejas y fundamentadas en varias fuentes y autores.

Poseen concepciones de cómo avanzar en la competencia para la expresión escrita. Entre sus estrategias está el imitar los textos de escritores expertos en

diferentes aspectos, y denotar las formas para citar y referenciar, porque para aprender a escribir es preciso recurrir a textos modelo, como referentes para sus propias producciones.

Referencias

- Banchs, M. (2000). Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las Representaciones Sociales. *Papers on Social Representation*, vol. 9, 31-32.
- Delgado, A. (2007). *Diseño de estrategias para el desarrollo de la competencia comunicativa escrita en la producción de texto de carácter científico*. [Tesis de grado]. Venezuela: Universidad de Zulia.
- González, B. y Vega, V. (2010). *Prácticas de lectura y escritura en la universidad: el caso de cinco asignaturas de la Universidad Sergio Arboleda*. Bogotá: Fondo de publicaciones Universidad Sergio Arboleda.
- Jodelet, D. (1993). La Representación Social: Fenómenos, concepto y teoría. En Moscovici, S. (dir.). *Psicología social y problemas sociales*. (pp. 469-495). Vol. 2. Barcelona: Paidós.
- Manrique, U. (2009). *Estudio del artículo académico como género: El paso del pre-texto a texto*. Quinto Congreso Internacional de la cátedra UNESCO para el mejoramiento de la calidad y equidad de la educación en América Latina, con base en la lectura y escritura. Venezuela: Universidad de Zulia.
- Maxwell, J. (1996). *Qualitative Research design. An Interactive Approach*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Moscovici, S. (1998). The history and actuality of social representations. En: *Flick, Uwe. The Psychology of the social*. United Kingdom: Cambridge University Press.
- Parodi, G. (2008). *Géneros académicos y géneros profesionales. Accesos discursivos para saber y hacer*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Patiño, I. y Castaña, L. (2005). La escritura de textos académicos: un elemento de formación del docente universitario. En F. Vázquez (coord.). *La didáctica de*

la lengua materna: estado de la discusión. (pp. 19-129). Cali: Universidad del Valle-ICFES.

Secretaría de Educación Pública. (2012). *Taller de producción de textos académicos; sexto semestre.* México: Autor.

CAPÍTULO X

PROGRAMA INTEGRAL PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA DOCENTE PLANIFICACIÓN DIDÁCTICA EN NORMALISTAS

**Gloria Angélica Espíndola Escobar
Reyna María Montero Vidales
Cintia Ortiz Blanco
Zuleyka Lunagómez Rivera**

Docentes de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen” (BENV) y miembros del CAeF – BENVECR3- Formación del Profesorado: Educación Cultura y Sociedad.

Resumen

El presente artículo muestra los resultados de una investigación en la cual se evaluó la implementación de un Programa Integral a través de la programación matemática, para favorecer el desarrollo de la competencia docente denominada planificación didáctica en alumnos normalistas. Se hizo un Diseño Experimental de Preprueba y Posprueba con dos grupos. El grupo Experimental se expuso a la variable independiente, representada por el Programa Integral y el grupo Control no recibió tratamiento. El objetivo fue evaluar su efecto en el desarrollo de la competencia docente de planificación didáctica. Para el análisis estadístico se utilizó la prueba de Wilcoxon, los resultados obtenidos indican una diferencia significativa a partir de la implementación del Programa Integral. Se pudo comprobar la hipótesis de trabajo al identificar un efecto positivo en la competencia planificación didáctica. Lo cual se puede atribuir al Programa Integral porque en el grupo experimental la diferencia obtenida fue mayor en los puntajes valorados en la preprueba y posprueba.

Palabras clave: Competencia docente, planificación didáctica, formación docente.

Introducción

El Plan de Estudios para la formación de Profesores de Educación Especial, surgió como una de las acciones del Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales (PTFAEN) en 1996.

De acuerdo al mapa curricular (SEP, 2004a) en el quinto semestre de la Licenciatura los alumnos reciben como parte de su preparación cursos de formación general para maestros de educación básica, de formación común para maestros de educación especial y los de formación específica por área de atención. Dentro de los cursos de formación común se encuentra el de Planeación de la enseñanza y

Evaluación del aprendizaje, que debe proporcionar al alumno normalista elementos teóricos y metodológicos para poder atender de manera efectiva a los alumnos de los servicios en los que realiza su trabajo docente (SEP, 2004c).

El otro curso que se destaca es Observación y Práctica Docente III (OPD), que pertenece a la formación específica y a las actividades de acercamiento a la práctica, en el cual los normalistas elaboran instrumentos para desarrollar su trabajo docente y, por tanto, requieren de planificaciones didácticas (SEP, 2004b).

En este sentido, la planificación es una actividad profesional que sirve al docente para valorar y transformar su actuación sobre lo que sucede dentro del aula, es la reflexión de lo que hace, para identificar y organizar acciones y adecuaciones pertinentes.

La elaboración y aplicación de la planificación didáctica permite a los normalistas seleccionar información sobre la población con la que trabajan, incluyendo características y fundamentos del plan de estudios del nivel que atienden, incrementando sus conocimientos sobre los propósitos, métodos, estrategias de evaluación; así como de las características propias de cada uno de los alumnos con los que trabajan.

Generalmente cuando el normalista se encuentra realizando su trabajo docente, surge confusión, dudas e incertidumbre sobre lo que ha planeado debido a la falta de instrumentos de análisis que le permitan reflexionar sobre las acciones que ha realizado y su impacto en la población que atiende. Esto se da cuando el alumno en su grupo de trabajo, experimenta cambios que no había previsto y su plan de acción no genera lo que él esperaba.

Justificación

La implicación metodológica de la intervención fue identificar la relación funcional entre las variables independientes identificadas como el *Programa Integral teórico-práctico y retroalimentación*, y la variable dependiente, competencia docente "*Planificación didáctica*" en alumnos normalistas del quinto semestre de la Licenciatura en Educación Especial, área Auditiva y de Lenguaje; que tiene relación con el uso de instrumentos

realizados bajo la Instrucción Programada. Teóricamente se pretendió demostrar que a través de la instrucción programada utilizando el método matético se puede mejorar el desarrollo de la competencia docente “Planificación didáctica”.

La pertinencia de la investigación fue la implicación social que consistió en la implementación del Programa Integral teórico-práctico con el propósito de crear un precedente acerca de la función formativa que se genera con la implementación de instrumentos que funjan como herramientas de análisis en las acciones que se generan en la labor docente y, así mismo, contribuir al desarrollo de los rasgos deseables del perfil de egreso del Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Especial (LEE).

Objetivo general

- Evaluar el efecto del Programa Integral teórico-práctico diseñado a través de la Programación Matética en el desarrollo de la competencia docente “Planificación didáctica” de los estudiantes normalistas que cursan el tercer grado de la LEE en el área Auditiva y de Lenguaje de la BENV “Enrique C. Rébsamen”.

Específicos.

- Elaborar el Programa Integral teórico-práctico de la competencia docente “Planificación didáctica”, a través de la programación matética, para estudiantes normalistas que cursan el tercer grado de la LEE.
- Evaluar el efecto de la retroalimentación sobre el desarrollo de la competencia planificación didáctica.

Método

Los participantes fueron catorce alumnos de ambos sexos pertenecientes al tercer grado de la LEE. Edades entre 21 y 24 años. Asignados aleatoriamente a los grupos

experimental y control; cada grupo conformado por siete sujetos. Ambos grupos se encontraban cursando las asignaturas de OPD, Planeación de la Enseñanza y Evaluación del Aprendizaje I, además desarrollaron su Práctica Docente en Centros de Atención Múltiple (CAM). Los grupos se consideraron equivalentes en diversos aspectos, tales como: edad, intereses, actividades académicas, experiencia en escuelas de educación regular y especial, nivel y modalidad educativa en la que realizarían su trabajo docente, formación como estudiantes de la licenciatura.

Situación experimental

El estudio se realizó en las instalaciones de la BENV “Enrique C. Rébsamen” y de los CAM “X” ubicado en el municipio de Banderilla y en CAM “Y” del municipio de Teocelo.

Herramientas

Los materiales empleados fueron: Pre y Pos prueba; Programa Integral teórico-práctico; Cuadernillo elaborado bajo la programación matética; Hoja de Planificación didáctica; Hoja de autoevaluación; Guía de observación de la BENV para periodo de práctica docente; Cuadro de evaluación.

Se identificaron tres variables, dos independientes y una dependiente.

Variables independientes. *Programa Integral teórico-práctico*, definida como las acciones llevadas a cabo en dos etapas: etapa teórica, consiste en la revisión del cuadernillo programado matéticamente y, la etapa práctica, como las actividades prácticas realizadas durante el periodo correspondiente al trabajo docente en servicios de EE donde los estudiantes autoevalúan las planificaciones didácticas realizadas por ellos al inicio del periodo, haciendo un análisis sobre sus apartados. Y la segunda variable independiente, *Retroalimentación*, definida como la revisión de planeaciones y del formato de autoevaluación de cada normalista por parte del investigador, con base en lo escrito por el docente en formación, proporcionarle sugerencias sobre lo planeado para la jornada y a su vez escuchar inquietudes por parte del alumno normalista.

Variable dependiente. Competencia planificación didáctica: conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores para la elaboración de planificaciones didácticas, las cuales son diseñadas y aplicadas por los alumnos normalistas del quinto semestre de la LEE para dar atención a la población con quien desarrollará su práctica docente.

Procedimiento

El grupo experimental fue dividido en dos subgrupos de 4 y 3 alumnos de manera aleatoria; uno expuesto a las variables independientes: Programa Integral y Retroalimentación, y el otro solo al Programa Integral. El grupo control no fue expuesto a ningún tratamiento.

Diseño Experimental de Pre-prueba y Post-prueba, con dos Grupos Aleatorizados (Ary, Jacobs, y Razavieh, 1994) con una variante en el Grupo Experimental (E), proporcionando retroalimentación a la mitad de los alumnos.

Tabla 4.
Diseño experimental de pre-prueba y post-prueba.

Grupo	Preprueba	Variable Independiente		Posprueba
E	Y ¹	X	R	Y ²
C	Y ¹	-	-	Y ²

E = Grupo Experimental, C = Grupo Control, Y¹ = Pre prueba, Y² = Posprueba, X = Programa Integral Teórico práctico. R = Retroalimentación.

La etapa teórica se realizó en dos sesiones con duración de tres horas cada una: en la primera se expuso el propósito del Proyecto y la participación de los alumnos normalistas. Se revisó el cuadernillo, los temas correspondientes a “Planificación didáctica” y “Estrategias didácticas”; la segunda sesión con los temas: “Propósito educativo”, “Evaluación” y “Análisis de la planificación”.

Inició la etapa práctica donde cada normalista hizo la revisión del instrumento de autoevaluación e identificaría si la planificación didáctica realizada incluía los indicadores de apartado.

El grupo experimental se subdividió en dos subgrupos, el primero conformado por tres alumnos y el segundo por cuatro. El primero recibió retroalimentación, la cual consistía en proporcionar observaciones y sugerencias con base en la información marcada en el instrumento de autoevaluación y en la planificación didáctica individual para identificar si la información proporcionada era congruente. El segundo subgrupo, no recibió retroalimentación, realizó el llenado de su hoja de autoevaluación y la entregó al investigador al finalizar la etapa práctica. El grupo control continuó con actividades correspondientes al periodo de práctica docente dentro del curso de OPD, incluyendo elaboración de planificaciones y actividades frente a grupo.

Resultados

Los resultados obtenidos en la pre y post prueba se analizaron para investigar la significancia estadística de la diferencia entre ellos y se realizó el análisis estadístico mediante la Prueba de rangos con signo de Wilcoxon.

Tabla 5.
Resultados de la aplicación de la Prueba de rangos con signo de Wilcoxon.

Grupo	Valor P
Experimental	0.017
Control	0.18

En virtud de que el valor P es 0.017, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna por lo que tenemos evidencia empírica de que la implementación de un Programa Integral teórico-práctico diseñado a través de la Programación Matética favoreció un mayor desarrollo en la competencia docente “Planificación didáctica” en los estudiantes normalistas del grupo experimental. En virtud de que el valor P en el grupo control es de 0.18, lo cual no marca una diferencia significativa, permite interpretar que en los alumnos del grupo control no hubo cambio ni mejora.

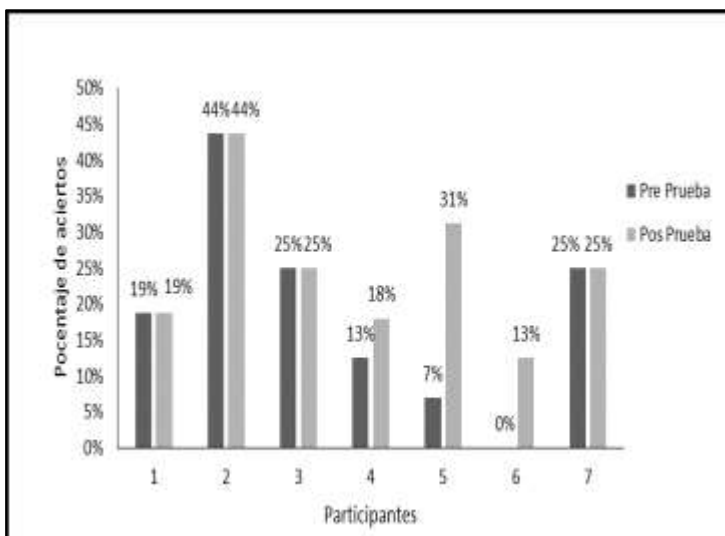


Figura 2. Porcentaje de aciertos obtenidos en la pre-prueba y pos-prueba sobre “planificación didáctica de los siete participantes del grupo control.

Considerando que un objetivo específico de la investigación fue evaluar el efecto de la retroalimentación se analizaron los resultados obtenidos por los participantes del grupo experimental haciendo la subdivisión para determinar, si existía diferencia entre los alumnos que recibieron retroalimentación, en comparación con los que no la recibieron.

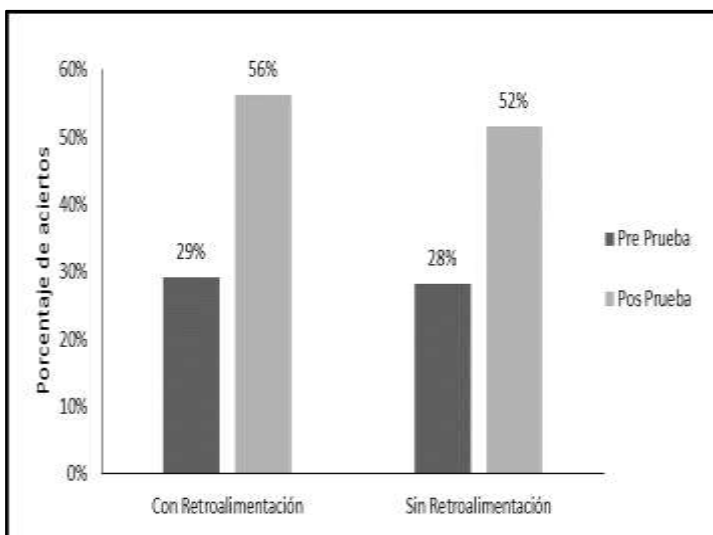


Figura 3. Porcentaje de aciertos obtenidos en la pre-prueba y pos-prueba “planificación didáctica” de los participantes del grupo experimental con y sin retroalimentación.

Conclusiones

Los resultados obtenidos permiten identificar que se alcanzó el objetivo general, ya que se evaluó el efecto del Programa Integral en sus etapas teórica y práctica, elaborado a través del método matético de la Instrucción Programada; del mismo modo se evaluó su efecto en el desarrollo de la competencia denominada “planificación didáctica” de normalistas. Como se observa en la Figura 4, el porcentaje general de aciertos obtenidos en la Pre prueba y Pos prueba de los participantes del grupo experimental y del grupo control, se identificó en el grupo experimental un incremento significativo en la pos prueba (17%), efecto de la exposición al programa.

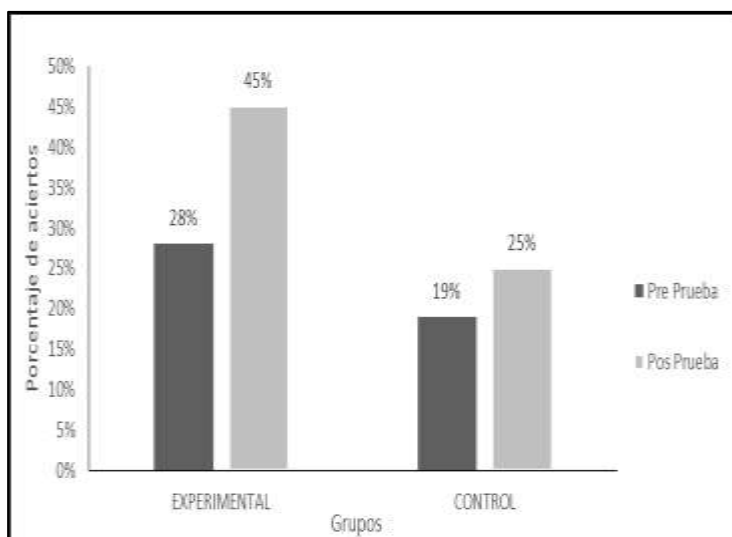


Figura 4. Porcentaje de aciertos obtenidos en la pre-prueba y pos-prueba sobre “planificación didáctica” de los siete participantes del grupo experimental y del grupo control.

Con esto se demuestra la validez interna del estudio, al ser la variable independiente, Programa Integral, responsable del cambio. Se afirma que los objetivos específicos fueron alcanzados ya que, se elaboró el Programa Integral teórico-práctico; se elaboró el material programado a través del Programa Matético, así como la pre-prueba y pos-prueba sobre Planificación didáctica, y la hoja con los indicadores de las dimensiones establecidas en la competencia docente “Planificación didáctica”.

Los porcentajes que se muestran en la Figura 5, demostraron que en todos los alumnos participantes del grupo experimental hubo un incremento en las respuestas

después de haber participado en el programa integral; estos resultados confirman la eficacia del método matético en el aprendizaje de la elaboración, aplicación y evaluación de la planificación didáctica.

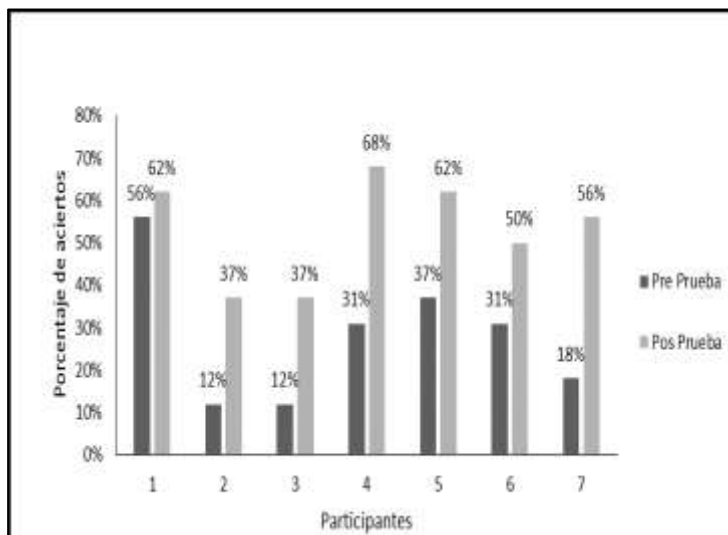


Figura 5. Porcentaje de aciertos obtenidos en la pre-prueba y pos-prueba sobre “planificación didáctica” de los siete participantes del grupo experimental.

El tipo de diseño experimental utilizado dio validez interna al proyecto debido a que existió un grupo control que permitió determinar que fue el Programa Integral Teórico-Práctico el único responsable del cambio; teniendo evidencia del efecto a favor del Programa.

Una limitación identificada fue el número de planificaciones autoevaluadas por los alumnos del grupo experimental ya que no todos los alumnos realizaron el mismo número debido a las condiciones del grupo en el que cada uno desarrolló su práctica docente así como al factor tiempo respecto a la duración de este periodo.

En el análisis que los alumnos normalistas realizaron con ayuda del instrumento de autoevaluación, identificaron aspectos que no habían sido considerados en su planificación al inicio de la práctica docente así como mejoría en las planificaciones utilizadas en la última jornada de trabajo docente.

Dentro de las limitaciones que se pudieron identificar en el llenado del instrumento de autoevaluación fue que algunas planificaciones didácticas no se podían realizar en una sola sesión, por lo cual fue necesario aplicarla en dos sesiones con algunos de los alumnos, así mismo la inasistencia de algunos niños hacia los que iba

dirigida la planificación, hizo que se tuvieran que hacer cambios de último momento o retomar una planificación ya aplicada.

Se puede considerar aumentar el número de participantes para tener una muestra más grande y que se incorpore como estrategia una evaluación entre pares para que entre ellos puedan enriquecer sus planificaciones didácticas proporcionándose sugerencias y observaciones con base en la experiencia de una práctica reflexiva individual.

Se recomienda incluir en la presentación del Programa Integral teórico-práctico a los maestros tutores responsables de cada uno de los grupos donde el alumno normalista realizará su práctica docente, dando a conocer las características del formato de autoevaluación que llenará el normalista, así como destacar la importancia de realizarlo al finalizar cada jornada de trabajo docente con el propósito de que el alumno identifique debilidades y fortalezas en cuanto a elaboración, aplicación y misma evaluación de lo que va realizando día a día con la población que atiende.

Se propone que a los maestros tutores, se les informe sobre los indicadores que el alumno normalista debe evaluar con relación a sus planificaciones didácticas, para que el maestro pueda observar e identificar si el alumno los está considerando en la elaboración y aplicación de su planificación y de esta forma el profesor pueda proporcionarle la retroalimentación necesaria para que se lleve a cabo la práctica reflexiva y el alumno pueda ir eliminando las dificultades que en el proceso enfrente. En la investigación se consideraron diversos estudios antecedentes relacionados con temáticas de educación en el nivel superior y en la formación inicial de docentes destacando los trabajos de Cruz Rodríguez, Crispín Bernardo y Ávila Rosa (2000), Peralta Mazariiego (2003), Inga (1985), Galicia Alarcón (2013), y Gilio Medina (2000). De las implicaciones teóricas, metodológicas y prácticas derivadas de la presente investigación se destaca lo siguiente:

En cuanto a la aportación metodológica se reconoce la relación funcional entre el Programa Integral y el desarrollo de la competencia docente “Planificación didáctica” en alumnos normalistas debido a que los siete participantes del grupo experimental muestran un incremento en sus resultados en el desarrollo de la competencia después de haber participado en el programa.

En el aspecto teórico, se confirmó que implementar los principios del Análisis Conductual Aplicado a través de la Instrucción Programada utilizando el método matético, favoreció la enseñanza de conocimientos, actitudes, valores y habilidades. La implicación práctica consistió en el desarrollo de la competencia “Planificación didáctica”, con el propósito de que los alumnos normalistas la desarrollen con mayor eficacia y eficiencia y así contribuir al desarrollo de los rasgos deseables del perfil de egreso del Plan de Estudios de la LEE.

Se concluye que los resultados de la presente investigación permiten sentar un precedente para su posterior utilización por parte de docentes normalistas de las distintas asignaturas del plan de estudios de la LEE.

Referencias

- Antúnez, L., del Carmen, L. M., Imbernón, F., Parcerisa, A. & Zabala, A. (1994). *Del Proyecto Educativo a la Programación de Aula. El qué, el cuándo y el cómo de los instrumentos de la planificación didáctica*. España: GRAO.
- Ary, D., Jacobs, Ch. L. y Razavieh, A. (1994). *Introducción a la Investigación Pedagógica*. México: Interamericana.
- Cruz Rodríguez, I, Crispín Bernardo, M. L. y Ávila Rosas, H. (2000). La evaluación formativa: estrategia para promover el cambio y mejorar la docencia. En M. Rueda Beltrán y F. Díaz Barriga Arceo (eds.). *Evaluación de la docencia. Perspectivas actuales*. (pp. 133-155). México: Paidós Educador.
- Ferrant Jiménez, E. (1999). *Efecto del programa de hábitos de estudio programado, en el rendimiento académico y actitudes de los estudiantes* (Tesis de Maestría). Veracruz: Universidad Veracruzana.
- Galicia Alarcón, L. (2013). *El efecto del E-porafolio en las dimensiones de la planeación didáctica de estudiantes normalistas* (Tesis de Maestría). Veracruz: Universidad Veracruzana.
- Gilio Medina, M. (2000). La evaluación docente desde una perspectiva participativa. En Rueda Beltrán, M. y Díaz Barriga Arceo, F. (eds.). *Evaluación de la docencia. Perspectivas actuales*. (pp. 85-98). México: Paidós Educador.

- Gimeno Sacristan, J., Feito Alonso, R., Perrenaud, P. y Clemente Linuesa, M. (2012). *Diseño y desarrollo e innovación del curriculum*. Madrid: Morata.
- Inga, J. (1985). Estudio comparativo entre el sistema de enseñanza convencional y el sistema de instrucción personalizada en un curso superior de psicología. *Revista de Psicología*. Recuperado de <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/4511>
- Peralta Mazariiego, E. (2003). *Perfil ideal y efecto de la retroalimentación en el perfil real del desempeño de los docentes de la facultad de medicina de la universidad veracruzana zona Xalapa*. Xalapa, Veracruz: Universidad Veracruzana.
- Salas Martínez, M. W. (2005). *Evaluación de la calidad y cantidad del desempeño de los docentes de la Universidad Veracruzana: diagnóstico para su mejoramiento*. Xalapa, Veracruz: Universidad Veracruzana.
- Secretaría de Educación Pública. (2004a). *Plan de Estudios 2004, Licenciatura en Educación Especial*. México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública. (2004b). *Observación y Práctica Docente III. Licenciatura en Educación Especial*. México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública. (2004c). *Planeación de la enseñanza y evaluación del aprendizaje, Licenciatura en Educación Especial*. México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública. (2013). *Lineamientos Generales para los Servicios de Educación especial en el marco de la Educación Inclusiva*. México: Autor.

CAPÍTULO XI

ASESORÍAS ACADÉMICAS COLABORATIVAS PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES REFLEXIVAS EN DOCENTES RURALES

Geovanni Luna Cortés
Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”

Resumen

Ante los retos que presenta una Telesecundaria Rural en la actualidad, aspectos como los bajos resultados educativos (en pruebas PISA o PLANEA), la falta de asesoramiento externo pedagógico, la estructura rígida e inflexible de los centros escolares, la diversidad de perfiles en los docentes y la falta de una trayectoria clara en el desarrollo profesional docente, surge el proyecto de “Asesorías Académicas Colaborativas para el Desarrollo de Habilidades Reflexivas en Docentes Rurales”. Con la finalidad de formar un colectivo docente capaz de aprender autónomamente, desarrollando habilidades reflexivas y siendo crítico sobre su propia práctica. Este proyecto de innovación surge en una Telesecundaria rural ubicada en las faldas del Cofre de Perote, en la zona centro del Estado de Veracruz, y pretende discutir sobre las acciones que realiza un grupo de docentes para analizar y reorientar su trabajo cotidiano, respondiendo a las necesidades de la escuela y su contexto, y a las exigencias del Sistema Educativo Nacional SEN. Se reconoce la importancia de espacios para la discusión y el crecimiento de los educadores, como parte de un metacurrículum de las escuelas, así como retomar la función pedagógica del director. Aunado a lo anterior, emerge la reflexión como un proceso complejo, que necesita ser sistematizado para mejorar los resultados educativos en un plantel escolar. Se identifican, además, las limitaciones que poseen los docentes para analizar su práctica, así como la complejidad que posee la enseñanza, en este caso, de la adquisición de la escritura.

Palabras Clave: Asesorías, reflexión, trabajo colaborativo.

Problemática

Existen tanto factores externos como internos que inciden en el trabajo de un centro escolar, y dan sustento a la propuesta, los cuales se abordarán a continuación. Regularmente, se proponen reformas que no nacen dentro de las escuelas, se pretende mejorar el aprendizaje de los estudiantes a partir de proyectos que usualmente no convencen a los docentes ya que no recuperan su experiencia, inquietudes y necesidades (Robalino Campos, 2005).

Actualmente en todos los niveles de educación básica, existe la figura de Asesor Técnico Pedagógico (ATP); sin embargo, de acuerdo con Bonilla (SEP, 2006) esta

figura carece de reconocimiento y de funciones específicas, lo que ha propiciado una desvirtualización de sus funciones, convirtiéndose en ayudante del supervisor o en administrativo de la zona escolar. Aunado a lo anterior, en muchas instituciones, incluyendo las telesecundarias (dada su lejanía de las urbes), no existe un verdadero acompañamiento por parte de esta figura. Durante el ciclo escolar asiste en una ocasión y su función se limita a fiscalizar, identificar aquellos documentos que deben existir en las escuelas y a señalar aquellos errores en la organización o en el ámbito pedagógico. No existe un espacio para la orientación, ayuda o intercambio de experiencias que propicien el mejoramiento.

Asimismo, pocos son los ATP que se involucran en las actividades pedagógicas y se toman el tiempo para conocer el contexto, las necesidades de los docentes y más raro aún es que estos actores busquen espacios para apoyar la formación de los profesores. Es justo decir, además, que el propio SEN no proporciona una estructura flexible para que las asesorías externas ocurran, por el contrario, al igual que los maestros, los ATP poseen una carga administrativa que absorbe gran parte de su tiempo de trabajo.

Desde el ciclo escolar 2013-2014, la Secretaría de Educación Pública (SEP) retomó la realización de los Consejos Técnicos Escolares (CTE), a los cuales la SEP define como el “órgano colegiado que en corresponsabilidad con las autoridades educativas federales y estatales, vigile y asegure el cumplimiento de los principios y fines de la educación básica considerados en la normatividad vigente” (2013, p. 5). Con base en la definición anterior y en mi experiencia, los CTE se configuran como un espacio para vigilar la normatividad e intereses del SEN, pero poco se ocupa de las características y condiciones reales de cada escuela y del contexto al que pertenece.

Este espacio es valioso pues podría permitir la reflexión de los docentes sobre su propia práctica. No obstante, en muchas instituciones educativas existen diferentes factores que impiden un máximo aprovechamiento de los CTE y ello nos lleva a un replanteamiento de esta política educativa. La SEP proporciona cuadernillos electrónicos cuya función es orientar los trabajos y análisis; sin embargo, resultan ser descontextualizados y homogéneos, por lo que en muchas ocasiones no atienden las necesidades o características educativas reales. Desafortunadamente, en diversos

casos, el llenado de los cuadernillos se convierte en la única actividad que se realiza, sin una reflexión profunda y sistemática.

Para abordar los factores internos al centro educativo, es importante reconocer la aportación de Pérez Gómez (2012), pues considera que la estructura de la escuela actual fue creada en la época industrial, respondiendo a las necesidades de la sociedad de ese tiempo y al sistema económico emergente del capitalismo, donde el trabajo debía ser especializado, las actividades individuales y se debía transmitir cierto conocimiento en cada grado de manera homogénea.

En la actualidad, la estructura del centro escolar presenta algunos impedimentos para convertirse en un centro de aprendizaje para todos los actores, principalmente por tres razones. La primera es el aislamiento profesional que prevalece en los centros escolares; de acuerdo con Fullan y Hargreaves (2000), éste “limita su acceso [de los docentes] a ideas nuevas y soluciones mejores, hace que el cansancio se acumule interiormente y termine por envenenar, impide que los logros valgan reconocimiento y elogio y permite a la incompetencia existir y persistir en detrimento de los alumnos, los colegas y el propio docente” (p. 31).

El segundo problema, también ha sido abordado por Fullan y Hargreaves (2000) y se refiere a la sobrecarga a la que se enfrentan los formadores, lo cual no solo implica un grueso currículo oficial, sino también el cumplimiento de programas extra (de protección civil, de lectura, contra el bullying, entre otros), y la realización de actividades administrativas (la mayoría de las telesecundarias no cuentan con personal administrativo, o inclusive con director efectivo). Estrechamente ligado con lo anterior, el tercer problema es la falta de espacios para la reflexión, para el trabajo pedagógico colaborativo, compartir experiencias y crecer de manera conjunta.

Asimismo, en contextos rurales, los retos que posee un profesor para incidir en la mejora de los aprendizajes, y aún más allá, propiciar el desarrollo de una comunidad, requiere además de profesores comprometidos, aquellos que sean capaces de desarrollar habilidades para responder a su realidad contextual. En la telesecundaria del proyecto, no solo existen resultados de aprendizaje bajos (en pruebas estandarizadas nacionales e internacionales: PISA, ENLACE) sino también es necesario atender a las necesidades de la comunidad, tales como la falta de valores

de convivencia, desarrollar proyectos de vida, crear conciencia sobre el medio ambiente, entre otros.

Asesorías Académicas Colaborativas

Para definir la asesoría, tomamos el concepto de Bonilla (SEP, 2006), para quien “la asesoría [es] un proceso dinámico que requiere del compromiso y la voluntad de quienes asesoran y son asesorados con el propósito de contar y brindar apoyo sistemático entre colegas para atender las problemáticas que se enfrentan cotidianamente en las prácticas educativas” (p. 39).

En la misma línea, Bolívar (como se citó en SEP, 2006) propone dos modalidades de asesoría: colectiva e individual. En la presente propuesta, se ha determinado utilizar la primera, la cual implica que un grupo de docentes acuda a una institución para recibir apoyo de un asesor, la variante es que, la asesoría no estará a cargo de ningún agente externo, sino de los cuatro miembros que integra al profesorado.

Además de utilizar en este proyecto de innovación una asesoría colaborativa es necesario tomar en cuenta a Antunez (como se citó en SEP, 2006), quien distingue tres tipos de asesoría: intervención, facilitación y colaboración. La primera consiste en el involucramiento del asesor dentro del aula para resolver un problema. La segunda hace alusión a que el asesor brinda recursos necesarios al docente. Finalmente la asesoría de colaboración, que es en la que se enfocará la siguiente propuesta se refiere a la interacción entre asesor-asesorado en un ambiente de confianza para analizar el trabajo de los profesores.

Objetivos

El objetivo general del proyecto, el cual implica la integración de un equipo docente con una misma visión y proyecto para la escuela, donde una parte indispensable sea el desarrollo profesional del profesorado, es:

- *Formar una Comunidad Profesional de Aprendizaje entre el colectivo docente de la telesecundaria “Carlos Darwin”, mediante Asesorías Académicas Colaborativas, con la finalidad de desarrollar habilidades reflexivas y mejorar nuestra práctica.*

Los objetivos particulares son los siguientes:

- Generar las condiciones para que el colectivo docente tenga interés por reflexionar sobre su propia práctica.
- Establecer un ambiente colaborativo en el colectivo docente, con la finalidad de aprender de manera conjunta como un centro educativo autónomo.
- Reflexionar sobre la práctica, a través del establecimiento de una metodología, de manera colaborativa entre los docentes de la telesecundaria.
- Incidir en la mejora de los aprendizajes, mediante la reflexión y reorientación de las prácticas docentes.

Metodología

El proyecto consta de 3 etapas. La primer, está integrada de 5 sesiones y tiene como finalidad “Generar las condiciones para que el colectivo docente tenga interés por reflexionar sobre su propia práctica”, es decir, tomar conciencia sobre el potencial como equipo de trabajo, establecer metas y ayudar a generar las condiciones para que los participantes estén motivados en las acciones que se emprenderán en la siguiente etapa.

La primera sesión se realizó en un CTE, donde se presentó el proyecto a los educadores y se obtuvo la aceptación para participar de todos los integrantes. La segunda sesión consistió en una visita a la Escuela Primaria Anexa a la BENV “Guadalupe Victoria”, donde durante toda la jornada escolar, el colectivo docente tuvo la oportunidad de observar y entrevistar a la maestra responsable de la institución. En las siguientes dos asesorías, se utilizó la estrategia de leer de manera conjunta y observar un documental, y con base en algunos indicadores, realizar discusiones, tomando como punto de partida nuestro contexto y experiencias vividas. Finalmente,

se realizó un segundo acercamiento a personal externo y que apoyó a la realización de la propuesta educativa, el Centro de Recursos e Información para la Integración Educativa (CRIE), donde nos reunimos con todos los formadores que atendemos la educación básica en la misma comunidad (preescolar, primaria y secundaria).

La segunda etapa comprendió del 20 de octubre al 13 de enero y consistió en emprender un proceso de reflexión sobre la práctica docente, comenzó con la grabación de clases por parte del colectivo, posteriormente se hizo el análisis de los videoclips con base en una guía y de manera conjunta. Con base en ello, se detectaron áreas de oportunidad, se determinó enfocarse en la asignatura de español, principalmente en el proceso de adquisición de la escritura. A partir de lo cual, se diseñaron y pusieron en marcha estrategias reorientando la práctica, esto después de un acercamiento a expertos en didáctica, así como recurrir a teorías de didáctica del español. Finalmente, la etapa tres consistió en una sesión de evaluación, donde los participantes analizaron su papel, los alcances y dificultades presentadas, así como las propuestas de mejora al mismo para futuras fases.

Para el análisis y seguimiento del proyecto, los dispositivos utilizados fueron de tipo narrativo: el Diario de Campo, el registro de incidentes críticos, las notas de campo. Asimismo, converge lo que de acuerdo a Campoy Aranda y Gomes Araújo (2009), llaman observación participante, la cual “implica la intervención directa del observador, de forma que el investigador puede intervenir en la vida del grupo” (p. 277). De la cual, se derivan diferentes instrumentos para el seguimiento, tales como las entrevistas cualitativas, principalmente la entrevista individual semiestructurada. Aunado a lo anterior, es necesario tener en cuenta las técnicas indirectas o no interactivas de recabado de la información, tales como la documentación, las cuales permiten capturar momentos importantes en el proceso de reflexión del colectivo docente, permiten un análisis y crítica al proyecto de innovación, así como la oportunidad de darlo a conocer a otros colectivos docentes.

Cada una de las sesiones de asesoría se grabó, con la finalidad de poder documentar todo lo que ocurre dentro de ellas, y poder realizar un análisis puntual. Junto con ello, se grabaron las clases a partir de las cuales, los profesores

reflexionaron sobre su práctica. Finalmente, los instrumentos para valorar cada una de las sesiones del proyecto fueron: rúbricas, lista de cotejo y escalas estimativas.

Discusión de Resultados

La intervención demuestra que un colectivo docente es capaz de aprender de manera autónoma, donde el factor imprescindible, es la motivación de los profesores, sin la cual, las acciones que se emprendan resultarán poco fructíferas. Sin embargo, también existen otros aspectos que deben estar presentes tales como un líder académico como promotor de la puesta en marcha, asesorías externas que guíen y den apoyo teórico a los educadores, lecturas profesionales, diálogo académico entre los participantes, disponer de un espacio dentro de la jornada escolar, reflexión y aplicación de estrategias acordes a las necesidades de la escuela, entre otros aspectos.

Junto con lo anterior, este proyecto constituye un sustento de lo que Segovia (2004) llama reconocimiento cultural del centro educativo, donde cada institución asume la responsabilidad de sus propios procesos de mejora, reconociendo a los profesionales de la educación con capacidad autónoma para desarrollar su capacitación e incidir en mejoras pertinentes. Cabe hacer mención que esta perspectiva reconoce al centro como una organización con diferentes culturas complejas, pero abiertas al aprendizaje, flexibles, dialogantes e investigadoras.

Para poder emprender una innovación, es necesario conocer, respetar y entender a las escuelas (y a los profesores por ende) como un constructo social e histórico, sujetas a un proceso de construcción social y que poseen unas determinadas capacidades de aprendizaje y desarrollo muy personal (Segovia, 2004); por lo tanto, las personas que se encuentran dentro de los centros son los personajes ideales para promover y proponer trayectos de desarrollo institucional.

Por otro lado, es notable ver un cambio en la vida escolar, pues “lo organizativo y lo didáctico se han convertido en caras de un mismo cuerpo” (Segovia, 2004, p. 121), es decir, las reuniones se utilizan para organizar el aprendizaje de los estudiantes, alejándonos del pesimismo y las frustraciones, se establecen acciones concretas y

contextualizadas para atender una problemática detectada. Esto se debe, entre otros aspectos, a que los docentes compartimos una misma filosofía y finalidad, además que existe un diálogo que permite llegar a acuerdos democráticos.

Aunado a lo anterior, considero que otro aporte del proyecto es que el profesorado ha salido de su zona de confort, de su actuar diario y ha comenzado a sistematizar su práctica, a diagnosticar problemas en su entorno, y ponerse metas en común, pero además, diseñar (lo cual implica documentarse) estrategias para atender y lograr lo que se propusieron, esperando así incidir de manera positiva en el aprendizaje de los estudiantes.

El colectivo docente asume la reflexión sobre la práctica, como un proceso complejo y a largo plazo, necesario para mejorar nuestra actuación, y cuyos beneficios se ven reflejados en los aprendizajes de los estudiantes. Cada centro escolar debe asumir su responsabilidad, y establecer un mecanismo para su desarrollo profesional, el aquí presentado solo es una propuesta de ello, más no la única.

Otro aporte importante, es que el profesorado se ha logrado desprender del currículo oficial (lo que marcan los planes y programas vigentes), para atender las problemáticas y necesidades de los educandos. Esto representa hacer uso de la autonomía del centro, de manera profesional y responsable, además sustentada teóricamente para emprender cambios que incidan en mejoras para los adolescentes.

Los maestros que aceptamos el reto anterior, enfrentamos grandes dificultades tales como la falta de tiempo, la gran carga curricular de secundaria, la carga administrativa, así como las negaciones de la supervisión escolar, no obstante considero que representa un riesgo profesional que cada colectivo debe aceptar, de lo contrario, la rutina y simulación imperarán en su quehacer profesional.

Referencias

Campoy Aranda, T. J. y Gomes Araújo, E. (2009). Técnicas e instrumentos cualitativos de recogida de datos. En *Manual básico para la realización de tesis, tesis y trabajos de investigación*. Recuperado el 13 de julio de 2015 de

http://www2.unifap.br/gtea/wp-content/uploads/2011/10/T_cnicas-e-instrumentos-cualitativos-de-recogida-de-datos1.pdf

Fullan, M. y Hargreaves, A. (2000). *La escuela que queremos. Los objetivos por los que vale la pena luchar*. D.F.: SEP.

Pérez Gómez, Á. (2012). *Educarse en la era digital*. Barcelona España: Morata

Robalino Campos, M. (2005). ¿Actor o protagonista? Dilemas y responsabilidades sociales de la profesión docente. *Revista PREALC, Proyecto Regional para América Latina y el Caribe. Protagonismo docente en el cambio educativo*, 7-15.

Secretaría de Educación Pública. (2006). *La asesoría a las escuelas. Reflexiones para la mejora educativa y la formación continua*. México: Autor.

Secretaría de Educación Pública. (2013). *Lineamientos para la organización y el funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares. Educación Básica*. Recuperado el 25 de julio de <http://basica.sep.gob.mx/seb2010/pdf/MCTE/1LiOrFunConTecEsEduBa.pdf>

Segovia, J. (2004). Escenarios y contexto de acción. En *Asesoramiento al centro educativo*. México: SEP